

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y LIDERAZGO DOCENTE  
DESDE LA AXIOLOGÍA ANDRAGÓGICA. FACULTAD DE  
ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA Y CONTABILIDAD  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

PRESENTADO POR

SUSANA MORALES  
CED: 4-119-1329

TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE DOCTOR EN  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROFESOR ASESOR

DR. ELISEO RÍOS

DAVID, CHIRIQUÍ, REPÚBLICA DE PANAMÁ

2017



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ  
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y LIDERAZGO DOCENTE DESDE LA  
AXIOLOGÍA ANDRAGÓGICA. FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESA  
Y CONTABILIDAD. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ.**

**PRESENTADO POR:**

**SUSANA MORALES**

**CÉDULA: 4-119-1329**

Tesis para optar al grado académico  
de Doctor en Ciencias de la  
Educación.

**PROFESOR ASESOR:**

**DR. ELISEO RÍOS**

**DAVID, CHIRIQUÍ, REPÚBLICA DE PANAMÁ**

**2017**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQÜI**  
**VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Este trabajo de investigación ha sido aprobado por el siguiente Tribunal Evaluador del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí:

  
**Dr. Eliseo Ríos,**  
**Asesor – Jurado,**

  
**Doctora (Jurado),**

  
**Doctora (Jurado),**

## DEDICATORIA

Al llegar a este grado académico lleno de conocimientos, sacrificios y sueños como lo representa el nivel doctoral. Es propicia la ocasión para dedicar con cariño y amor:

A Dios por ser mi guía, mi fuerza, mi fe. Porque día a día me da salud y entusiasmo por vivir, por mi familia, por mi trabajo y por todo.

A mis hijos Karina y Cesar, quienes son los ejes que me motivan a seguir con nuevas metas, sobre todo, son la mayor inspiración en mi vida.

SUSANA

## **AGRADECIMIENTO**

A nuestro padre celestial por darme los medios necesarios para continuar, y guiarme hacia la superación profesional, por habernos permitido llegar al final de esta meta y acompañarme todos los días.

A mi asesor, el Doctor Eliseo Ríos, por su orientación y dedicación en el desarrollo de mi Tesis.

A todos y cada uno de los que formaron parte de esta investigación; pues, gracias a ellos, se pudo llegar a la consecución de este estudio.

SUSANA

## ÍNDICE

	Pág.
HOJA DEL TRIBUNAL EVALUADOR.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
ÍNDICE GENERAL.....	v
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	x
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	xv
<b>CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO</b>	
1.1. Antecedentes del problema.....	2
1.2. Planteamiento o Formulación del problema.....	4
1.3. Delimitaciones o alcance del proyecto.....	7
1.3.1. Alcances.....	7
1.4. Supuestos generales.....	7
1.5. Objetivos de la investigación.....	8
1.5.1. Objetivos Generales.....	8
1.5.2. Objetivos Específicos.....	8
1.6. Limitaciones o restricciones del proyecto.....	9
1.7. Justificación de la investigación.....	9
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
2. Bases Teóricas.....	13
2.1. Competencias Profesionales del Docente de Educación superior.....	13
2.2. Competencias docentes.....	15
2.2.1. Competencia en Metodología de la Enseñanza.....	16
2.2.2. Tareas docentes.....	18
2.2.3. Espacios de aprendizaje.....	19
2.2.4. Competencias en planificación.....	24
	v

2.3. Competencias académicas.....	26
2.4. Competencias Académicas desde la axiología del docente universitario.....	30
a) Competencia del Pensamiento Analítica.....	31
b) Competencia del Pensamiento Crítico.....	34
c) Competencia de Pensamiento Complejo.....	37
2.5. Competencias Axiológicas del Docente.....	41
a) Clases Magistrales.....	41
b) Docencia Tutorial.....	43
c) Estilo de Docencia.....	45
2.6. Liderazgo Docente.....	49
2.6.1. Estilos de Liderazgo Docente.....	52
a) Estilo Autocrático.....	55
b) Estilo Democrático.....	57
c) Estilo Transformacional.....	61
2.7. Rol del Líder Educativo.....	64
a) Empatía.....	65
b) Comunicador.....	67
c) Motivador.....	70
2.8. Competencias Académicas y Liderazgo Docente desde la Perspectiva de la Investigadora.....	73
<b>CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO</b>	
3.1. Paradigma de la investigación.....	76
3.1.1. Tipo de investigación.....	76
3.1.2. Diseño de la investigación.....	78
3.2. Definición de variables y términos técnicos.....	80
3.2.1. Definición de términos técnicos.....	80
3.3. Fuentes de información.....	83
3.3.1. Fuentes materiales.....	83
3.3.1.1. Fuentes primarias.....	83
3.4. Población y muestra de la investigación.....	84
3.5. Variables.....	85

3.5.1. Competencias académicas.....	85
3.5.2. Definición conceptual y operacional de la Variable dependiente: liderazgo docente.....	86
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	87
3.7. Tratamiento de la información.....	88
3.7.1. Validez y confiabilidad del instrumento.....	89
3.7.2. Confiabilidad.....	90
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	
4.1. Análisis e interpretación de los resultados.....	92
4.2. Análisis de las dos variables observadas.....	94
Conclusiones.....	136
Recomendaciones.....	137
<b>PROPUESTA.....</b>	
5.1. Propuesta: Lineamientos estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica de la facultad de administración de empresa y contabilidad. Unachi.....	139
5.2. Objetivos de los lineamientos.....	139
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	140
<b>ANEXOS .....</b>	147

## ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
<b>Cuadro 1.</b> Tiene usted el dominio de procedimientos, técnicas y métodos adecuados en su desempeño docente.	94
<b>Cuadro 2.</b> Tiene usted el dominio didáctico en cada una de sus clases..	95
<b>Cuadro 3.</b> Prevé usted la realimentación para mejorar la evaluación de sus participantes.	97
<b>Cuadro 4.</b> Despierta usted la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos.	97
<b>Cuadro 5.</b> ¿Logra desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina?	98
<b>Cuadro 6.</b> Fomenta el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo	99
<b>Cuadro 7.</b> Propicia la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes	100
<b>Cuadro 8.</b> Mantiene una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso enseñanzas –aprendizajes.	101
<b>Cuadro 9.</b> Manifiesta la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual.	102
<b>Cuadro 10.</b> Utiliza las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragogicos, en cual se desarrolla los contenidos áulicos.	103
<b>Cuadro 11.</b> Utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes.	104
<b>Cuadro 12.</b> Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas.	105
<b>Cuadro 13.</b> La planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragogico en cual se va a impartir los conocimientos.	106
<b>Cuadro 14.</b> Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones	107
<b>Cuadro 15.</b> Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje	108
<b>Cuadro 16.</b> Demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes.	109
<b>Cuadro 17.</b> Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción.	110
<b>Cuadro 18.</b> Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.	111
<b>Cuadro 19.</b> Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular	112
<b>Cuadro 20.</b> Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes	113

<b>Cuadro 21.</b> Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto	114
<b>Cuadro 22.</b> Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos	115
<b>Cuadro 23.</b> Comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje	116
<b>Cuadro 24.</b> El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes	117
<b>Cuadro 25.</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica	118
<b>Cuadro 26.</b> Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos	119
<b>Cuadro 27.</b> Demuestra liderazgo educativo entre sus participantes. O solo se limita a su posición conferencista.	120
<b>Cuadro 28.</b> Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.	121
<b>Cuadro 29.</b> Promueve la participación entre los estudiantes	122
<b>Cuadro 30.</b> Les permite elegir entre las asignaciones requeridas	123
<b>Cuadro 31.</b> Fomenta usted el aprendizaje socio-formativo en sus participantes.	124
<b>Cuadro 32.</b> Implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares.	125
<b>Cuadro 33.</b> Considera que usted desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña.	126
<b>Cuadro 34.</b> Permite usted la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande	127
<b>Cuadro 35.</b> Aclara usted las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión	128
<b>Cuadro 36.</b> Promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde	129
<b>Cuadro 37.</b> Considera que si aplica la objetividad, le permite a usted tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica.	130
<b>Cuadro 38.</b> Considera que usted como docente solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico.	131
<b>Cuadro 39.</b> Demuestra estrategias a sus estudiantes para la integración efectiva y real de las clases.	132
<b>Cuadro 40.</b> Considera que aplica barreras normativas, educativas o culturales que le ayudan a la integralidad de los saberes.	133

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Pág.
<b>Gráfica 1.</b> Tiene usted el dominio de procedimientos, técnicas y métodos adecuados en su desempeño docente.	94
<b>Gráfica 2.</b> Tiene usted el dominio didáctico en cada una de sus clases..	95
<b>Gráfica 3.</b> Prevé usted la realimentación para mejorar la evaluación de sus participantes.	97
<b>Gráfica 4.</b> Despierta usted la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos.	97
<b>Gráfica 5.</b> ¿Logra desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina?	98
<b>Gráfica 6.</b> Fomenta el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo	99
<b>Gráfica 7.</b> Propicia la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes	100
<b>Gráfica 8.</b> Mantiene una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso enseñanzas –aprendizajes.	101
<b>Gráfica 9.</b> Manifiesta la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual.	102
<b>Gráfica 10.</b> Utiliza las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragogicos, en cual se desarrolla los contenidos áulicos.	103
<b>Gráfica 11.</b> Utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes.	104
<b>Gráfica 12.</b> Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas.	105
<b>Gráfica 13.</b> La planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragógico en cual se va a impartir los conocimientos.	106
<b>Gráfica 14.</b> Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones	107
<b>Gráfica 15.</b> Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje	108
<b>Gráfica 16.</b> Demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes.	109
<b>Gráfica 17.</b> Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción.	110
<b>Gráfica 18.</b> Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.	111
<b>Gráfica 19.</b> Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular	112
<b>Gráfica 20.</b> Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes	113

<b>Gráfica 21.</b> Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto	114
<b>Gráfica 22.</b> Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos	115
<b>Gráfica 23.</b> Comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje	116
<b>Gráfica 24.</b> El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes	117
<b>Gráfica 25.</b> El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica	118
<b>Gráfica 26.</b> Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos	119
<b>Gráfica 27.</b> Demuestra liderazgo educativo entre sus participantes. O solo se limita a su posición conferencista.	120
<b>Gráfica 28.</b> Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.	121
<b>Gráfica 29.</b> Promueve la participación entre los estudiantes	122
<b>Gráfica 30.</b> Les permite elegir entre las asignaciones requeridas	123
<b>Gráfica 31.</b> Fomenta usted el aprendizaje socio-formativo en sus participantes.	124
<b>Gráfica 32.</b> Implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares.	125
<b>Gráfica 33.</b> Considera que usted desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña.	126
<b>Gráfica 34.</b> Permite usted la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande	127
<b>Gráfica 35.</b> Aclara usted las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión	128
<b>Gráfica 36.</b> Promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde	129
<b>Gráfica 37.</b> Considera que si aplica la objetividad, le permite a usted tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica.	130
<b>Gráfica 38.</b> Considera que usted como docente solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico.	131
<b>Gráfica 39.</b> Demuestra estrategias a sus estudiantes para la integración efectiva y real de las clases.	132
<b>Gráfica 40.</b> Considera que aplica barreras normativas, educativas o culturales que le ayudan a la integralidad de los saberes.	133

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental evaluar las competencias académicas y liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Además, presenta la propuesta titulada: Lineamientos Estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad. Universidad Autónoma de Chiriquí.

El paradigma de esta investigación es positiva, cuantitativa, tipo descriptiva. Es transeccional; ya que los datos fueron recolectados en un sólo momento, para analizarlos y relacionarlos. Es una investigación de campo donde se realizó una observación directa y se recopiló la información. De acuerdo con el método utilizado en la investigación fue correlacional y proyectiva, explicativa, con diseño no experimental transeccional.

En esta investigación se trabajó con dos variables:

Competencias académicas y competencias docentes. Se estudió cómo las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica influyen en la adquisición de las competencias de los docentes de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad. .

Estas variables se estudiaron en la Facultad de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por un total de 40 docentes, se recolectó utilizando la técnica de encuesta. Como instrumento se utilizó un cuestionario dirigido a la muestra estudiada con cinco alternativas de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Se validó mediante la consulta de tres expertos. La confiabilidad se calculó por el coeficiente Alfa de Crombach resultando 0.75 para docentes en ambas variables. Se concluyó que, en los docentes existe un nivel alto en relación a las competencias académicas que manejan los docentes de la facultad dentro de sus clases y, en cuanto al segundo objetivo, caracterizar el liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí, el docente asume el rol de líder y no sólo centra su atención en los contenidos programáticos sino, sobre todo, en la generación de verdaderas interacciones de aprendizaje de la materia que le permitan al estudiante utilizar de manera racional y efectiva dichos conocimientos.

Finalmente, se proponen Lineamientos estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad. Unachi.

**Palabras claves:** competencias docentes, liderazgo docente, axiología andragógica, perfil docente,

## ABSTRACT

This research has as its fundamental objective to evaluate the academic competences and teaching leadership from the andragogic axiology in the Faculty of Business Administration and Accounting of the Universidad Autónoma of Chiriqui. In addition, it presents the proposal entitled: Strategic Guidelines for the acquisition of academic competences and teaching leadership from the andragógica axiology of the Faculty of Business Administration and Accounting, Universidad Autónoma of Chiriqui.

The paradigm of this research is positive, quantitative, descriptive type. It is transectional; since the data was collected in a single moment, to analyze and relate them. It is a field investigation where direct observation was made and the information was collected. According to the method used in the investigation it was correlational and projective, explanatory, with non-experimental transectional design.

In this investigation we worked with two variables:

Academic competences and teaching competences. It was studied how the academic competences and the teaching leadership from the andragogic axiology influence in the acquisition of the competences of the teachers of the Faculty of Business Administration and Accounting.

These variables were studied in the Faculty of Business and Accounting of the Universidad Autónoma of Chiriquí. The units of analysis consisted of a total of 40 teachers, was collected using the survey technique. As an instrument, a questionnaire was used directed to the sample studied with five alternative answers: always, almost always, sometimes, almost never and never. It was validated by consulting three experts. Reliability was calculated by the Crombach's Alpha coefficient, resulting in 0.75 for teachers in both variables. It was concluded that in the teachers there is a high level in relation to the academic competences that faculty teachers handle within their classes and, regarding the second objective, to characterize the teaching leadership from the andragogic axiology in the Faculty of Administration of Company and Accounting of the Universidad Autónoma of Chiriqui, the teacher assumes the role of leader and not only focuses on the programmatic content but, above all, in the generation of true learning interactions of the subject that allow the student to use rationally and effectively said knowledge.

Finally, strategic guidelines for the acquisition of academic competences and teaching leadership are proposed from the axragoology andragogy of the School of Business Administration and Accounting, Universidad Autónoma of Chiriqui.

Keywords: teaching competences, teaching leadership, andragogic axiology, teaching profile,

## INTRODUCCIÓN

Las estructuras educativas universitarias, a nivel latinoamericano, en la actualidad extienden su ocupación al liderazgo a la definición de roles dentro de una sociedad sobre la base de las competencias. En este sentido se menciona que ya no solo se trabaja por educar a los estudiantes sino también para fomentar el desarrollo profesional de los docentes. De allí que en el contexto mundial, se considera que una de las tareas con mayor relevancia y exigencia competitiva es la del gerente educativo, puesto que desde este rol protagónico pretende, organizar, planificar, controlar, evaluar, y ejecutar funciones desde su axiología academicista y a su vez propiciar el individuo la integración de los saberes desde el liderazgo educativo. Es por ello que las organizaciones educativas han buscado los mecanismos que le permitan realizar cambios a la incorporación continua de las competencias docentes establecidas sobre la base del avance de la cognición, el análisis, la complejidad entre otros.

Bajo este anunciado, se infiere que a nivel internacional se revela que los países desarrollados se han perfilado como potencia, en la medida que se maduran y crecen desde sus saberes o competencias académicas siempre tomando ese ímpetu o liderazgo que demuestran los docentes desde la axiología de su hacer. Por lo cual, la labor educativa universitaria y para el caso específico la de educación administrativa surge por numerosas dimensiones del ente humano donde el individuo piensa, se motiva, aprende, pone en práctica su capacidad para exponer ideas y requiere de nuevos incentivos a los que se debe estar atentos y preparado para ofrecer sus potencialidades a fin de lograr un cambio de paradigma, dentro de un contexto social.

Visto de esta forma, la educación necesita líderes competentes, para orientar fundamentalmente el desempeño académico eficiente, en este orden de ideas, según Ramírez (2006), es necesario que el líder educativo “Trate de utilizar todas sus competencias aunado a las estrategias como elementos en beneficio de la educación y que esta oriente a una enseñanza y participación axiológica en busca de la calidad en su gestión” (p.51). Según lo expuesto por el autor, una de las grandes ventajas del uso de las competencias académicas aunado a las estrategias por parte de los líderes de las instituciones educativas para el caso universitario, es que permite aprovechar las oportunidades que están presentes en el ambiente educativo acoplándolas a las fortalezas para buscar la mejora continua en los espacios laborales logrando metas y objetivos comunes.

En correspondencia con lo expresado, los profesores o enmarcándolos dentro del contexto gerencial educativo, los líderes que se encuentran inmerso en el ámbito académico universitario, deben poseer y demostrar una sólida formación en su disciplina, ya que esta requiere de grandes competencias no solo académicas si no también profesionales que permitan establecer, criterios o normas que guíen la conducta de los estudiantes de su profesión, y así mismo les certifique la confianza entre lo académico y su axiología.

En este sentido esta investigación se estructura de la siguiente manera: el **Capítulo I**, denominado base teórica, aspecto metodológico, objetivos generales y específicos, justificación de la investigación y la delimitación. Al mismo tiempo, se hace mención al **Capítulo II**, el marco teórico, que integra las bases teóricas, el mapa de las variables, entre otros. Así mismo, se desarrolla el **Capítulo III**, marco metodológico, donde se habla del tipo y nivel de la investigación, diseño de la investigación, sujetos de la investigación, entre estos la población y la muestra, procedimiento. El **Capítulo IV** donde se presentan los

**CAPÍTULO I**  
**MARCO INTRODUCTORIO**

### 1.1. Antecedentes del problema

El tema del liderazgo ha sido considerado tradicionalmente como una de las claves más importantes para el desarrollo eficaz de las organizaciones. Por ello, las instituciones educativas están reconociendo la necesidad de mejorar el desempeño laboral de sus docentes, desarrollando en su quehacer cotidiano la competencia académicas y de un liderazgo efectivo que vaya en beneficio de la colectividad, ya que las universidades están convencidas que la variable o el elemento principal para el futuro exitoso de las instituciones educativas recaerá en el liderazgo que se desarrolle en ella.

Entre las investigaciones más destacadas a nivel internacional en cuanto a competencias académicas se cita a Horn y Marfán (2010) con **Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile**. Esta investigación permite visualizar que desde el empirismo en las instituciones chilenas se rescata el valor del liderazgo educativo, teniendo como objetivo círculos de conversaciones para mejorar los avances y falencias del sistema.

Irigoyen, Jiménez, y Acuña (2011), México, con su estudio **Competencias y Educación Superior**, se propone una concepción del proceso enseñanza–aprendizaje como interacción didáctica, considerando como factores determinantes: el desempeño del estudiante y del docente, los objetos referentes, los criterios disciplinares, de logro del aprendizaje y el ámbito disciplinar. Sobre la base de lo planteado se vincula el aporte de esta investigación esgrimida a través de este artículo ya que permite visionar la metodología investigativa de forma clara, así como el sustento teórico que brinda sobre la competencia variable de estudio dentro de esta investigación.

Machado E (2012) **La superación en liderazgo docente y la transformación de los procesos universitarios**, Ecuador, tiene entre sus propósitos valorar las tendencias contemporáneas de la superación en liderazgo docente en Latinoamérica, así como de los principales modelos y teorías donde se incluye además, una estimación de los diversos estilos de liderazgo y su importancia para el logro de un rol transformador en el docente de la educación superior. En consecuencia, se considera relevante el citar este antecedente ya que dentro del discurso analítico que maneja se observa claramente la metodología positivista, la cual permite sustentar la investigación en desarrollo, de igual forma sus estamentos teóricos permiten profundizar los indicadores de la variable a estudiar.

Villarroel y Bruna (2014) en su estudio **Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior**, Chile, tiene por objetivo rescatar el valor del modelo de competencias en la formación integral de los estudiantes. Por lo cual es divergente con el propósito de la investigación en desarrollo ya que permite estudiar las competencias genéricas y los desafíos que esto implica. Aportando dentro de sus conclusiones la incorporación de las competencias genéricas en educación superior requiere que los docentes se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación.

Los aportes de este antecedente resultaron significativos ya que se obtuvo teoría acerca de aquellas competencias que pueden construir las competencias académicas que se generan dentro y fuera de las aulas de clases sustentados bajo el enfoque del liderazgo. Cabe subrayar, que aunque estas investigaciones no contemplan los mismos indicadores es de gran valor para la actual investigación.

Cabe destacar que estos antecedentes, han permitido ampliar la visión en cuanto al marco referencial del liderazgo educativo de igual forma, afianza la postura de la investigadora desde la metodología que se pretende enmarcar la investigación por lo cual, se puede tomar como las fuentes que permiten valorar las tendencias contemporáneas de superación en liderazgo docente en Latinoamérica, así como de los principales modelos y teorías.

## **1.2. Planteamiento o formulación del problema**

El tema de competencias académicas, ha resurgido con un nuevo carácter por lo cual se enmarca dentro una relevancia excepcional en todo el mundo. Cabe subrayar que este fenómeno subyace desde hace diez años pero es hoy en día, que el sistema educativo ha iniciado un agregado de transformaciones que abarca desde la educación básica primaria, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar a la educación universitaria o superior. Todas estas poseen en común la sustitución de un currículum enciclopédico, ajustado en la enseñanza y que prevalece contenidos disciplinares, por un modelo curricular "flexible", interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos. Sin embargo, cabe destacar la postura convalidada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007), en el documento Estrategia a Plazo Medio 2008-2013, al establecer que el desarrollo y estabilidad económica de las naciones del mundo dependen:

...de la capacidad de los países para educar a todos los miembros de sus sociedades (...) Una sociedad innovadora prepara a su población no sólo para aceptar el cambio y adaptarse al mismo, sino también para controlarlo e influir en él. La educación enriquece las culturas, crea entendimiento mutuo y sustenta a las sociedades pacíficas. (p. 17).

Según lo antes expuesto, esta ola de transformaciones reconoce las exigencias tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de colectividades internacionales que son quienes están originando este nuevo modelo de formación. De allí que se considera pertinente mencionar las dos propuestas más importantes en el mundo que elevan la educación por competencias esto emerge en Europa, primero con el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Como es sabido en 1994 México ingresa a la OCDE, de allí vale acotar que, a partir de ese tiempo Panamá ha estado sujeto a las políticas y directrices que en el ámbito de educación (por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés) este organismo internacional establece para sus países miembros, el impulso de la perspectiva educativa por competencias, más allá de las demostraciones que buscan convencernos de la relevancia que tiene el desarrollo de competencias académicas en una sociedad holística y compleja en la cual nos corresponde compartir.

Volviendo a la mirada de las competencias, se subraya que gran parte de la literatura en castellano que transita dentro del medio educativo destaca las indulgencias de un currículum de aprendizaje sobre la base de las competencias, exponiendo así una postura acrítica. En otras palabras, estamos ante un tema que se las trae, se trata de un argumento difícil, discutible y complejo, en torno al cual señorea la confusión más que el axioma.

- **Pregunta general.**

¿Cuál es la relación entre las Competencias Académicas y Liderazgo Docente desde la Axiología Andragógica?

- **Subproblemas**

¿Cuál es el análisis de las competencias educativas desde los procesos de la enseñanza aprendizaje en la Facultad de administración de empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

¿Cuál es la descripción del liderazgo docente, desde los procesos de la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

¿Cuáles son los principios de la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

El presente estudio busca profundizar en el conocimiento de los factores asociados de las competencias académicas y liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

### **1.3. Delimitaciones y alcance del proyecto**

La presente investigación se realizó en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí, en el periodo 2016, bajo los enunciados teóricos de las competencias educativas, el liderazgo docente y la axiología andragógica como búsqueda de un aprendizaje significativo de los egresados de dicha facultad.

#### **1.3.1. Alcances**

Los resultados de esta investigación pueden ayudar a los docentes al logro de una intervención más efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje y establecer las pautas para un liderazgo ejemplar.

Los resultados de esta investigación sería de gran valor al aplicarlos en la Facultad de Empresa y Contabilidad en la Universidad Autónoma de Chiriquí, los cuales pueden motivar a sus docentes a utilizar estos resultados como instrumento para desarrollar la competencia docente y liderazgo en los estudiantes de dicha facultad.

### **1.4. Supuestos generales.**

Hipótesis

Hi Las Competencias Académicas dependen del Liderazgo Docente desde la Axiología Andragógica de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí

b) Hipótesis nula:

H0 Las Competencias Académicas No dependen del Liderazgo Docente desde la Axiología Andragógica desde la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí?

## **1.5. Objetivos de la Investigación**

### **1.5.1. Objetivos Generales**

- Evaluar las competencias académicas y liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.
- Presentar la propuesta titulada: Lineamientos Estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad. Universidad Autónoma de Chiriquí.

### **1.5.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las competencias académicas y liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

- Caracterizar el liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí
- Identificar formación en la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa de la Universidad Autónoma de Chiriquí
- Proponer Lineamientos Estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragógica de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad. Universidad Autónoma de Chiriquí.

#### **1.6. Limitaciones o restricciones del proyecto**

- La población de estudio proviene de diversos estratos por los que las muestras no son homogéneas.
- El estudio se enfoca solo en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí, campus central.
- En el área donde se llevó a cabo esta investigación no se cuenta con una biblioteca que contenga textos actualizados sobre el tema.
- Disposición por parte de los encuestados para brindar información confiable.

#### **1.7. Justificación de la investigación**

Este estudio se justifica puesto que pretende brindar posibles soluciones a problemáticas mostradas en cuanto al manejo de competencias académicas y el liderazgo docente dentro de las aulas de clase de la Facultad de Administración de Empresa, en la

UNACHI, Distrito de David. En este sentido, la intencionalidad de esta indagación se justifica cuando consiente descubrir qué tanto se comprometen en conocer las competencias académicas y el liderazgo educativo como parte necesaria en la orden y habilidades de saberes de los participantes, involucrando esta premisa como un elemento transversal, de tal manera que se manejen en el ámbito práctico a niveles universales.

En virtud de lo expuesto, es necesario que el profesor universitario incorpore desde su axiología andragógica una postura holística que conlleve a la formación de pobladores honrados, cultos, creadores y sobre todo con competencias en el hacer, conocer, convivir y no como menos importante en el emprender, permitiendo demostrar el compromiso a hacia el plan de la nación y la resolución de sus problemas.

Desde el **punto de vista científico**, la justificación de esta investigación desde ya pretende destacar el compromiso del profesional de la educación universitaria como agente para la alineación y el progreso de otras personas, tarea que exige subyugar un conjunto de conocimientos y técnicas, pero más que todo de disponer de competencias valores, actitudes y aptitudes necesarias para una práctica competitiva de calidad.

Desde el **punto de vista práctico**, es importante manifestar la relevancia que tiene las competencias académicas y el liderazgo en la docencia desde el punto de vista práctico en la Universidad Autónoma de Chiriquí, por lo cual desde este enunciado se puede vislumbrar el grado de pretensión que se tiene referente a las competencias y liderazgo educativo permitiendo cotejar lo que se está ofreciendo desde los ámbitos universitarios, en particular dentro y fuera de la Facultad de Administración de UNACHI.

**Desde el punto de vista social,** esta investigación generará aportes en el conocimiento y aplicación de la competencia académica y el liderazgo educativo desde su axiología andragógica de manera que se pueda fortalecer el contexto educativo universitario.

**Desde el punto de vista metodológico,** está centrada en la utilización de instrumentos válidos y confiables que podrían servir como modelos para aplicarlos en el fortalecimiento de las competencias académicas y el liderazgo docente, por lo cual esta investigación le puede servir a otros investigadores para cotejar sus compendios teóricos y postura metodológica de la investigación.

**CAPITULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2. Bases Teóricas**

Se considera como marco referencial, puesto que se esgrimen varios postulados de información donde se ubica la investigación. En este sentido se esboza con la intencionalidad de visualizar como han descrito varias posturas teóricas por otros intelectuales. La revisión de la bibliografía servirá para contrastar los resultados y apoyar las conclusiones con las de esos autores expuestos, y así, deducir mejor, pero nunca para forzar e imponer una definición.

### **2.1. Competencias Profesionales del Docente de Educación superior**

Comenzaremos el recorrido de este acápite citando a Castro (2007) cuando refiriéndose al ejercicio de la profesión docente manifiesta que ejercerla ya no se refiere a la transmisión de contenidos sino que requiere el desarrollo de complejas habilidades actitudes y valores complejos con la perspectiva de provocar el desarrollo de competencias en los educandos.

Por lo tanto la exigencia de aquellos y aquellas que se dedican a la labor docente es que sean “Profesionales” en la labor que desempeñan. Cuando se hace referencia a profesional se está aludiendo a las y los individuos que tienen la exclusividad en el ejercicio de determinada actividad, es decir aquellos y aquellas que poseen los conocimientos sólidos sobre su contexto y aquellos resultantes de la investigación básica así como de la aplicada y la experiencia probada y consistentemente sistematizada. (Jofré, 2009).

La educación basada en competencias contiene el potencial para convertirse en un plan eficaz tendiente a mejorar el aprendizaje del estudiantado y, de esta manera, prepararle para abordar el trabajo futuro. Pero este enfoque requiere de un largo proceso de reformas, lo que implica, necesariamente, la transformación de los actores educativos: docentes y estudiantes. Ya que el grupo de docentes constituye uno de los pilares de la educación basada en competencias, en esta investigación se presentan las necesarias características o perfiles de docentes universitarios para abordar este enfoque.

Un médico o un docente se consideran competentes, en el lenguaje coloquial, si hace bien su trabajo. La “competencia profesional” es un término muy utilizado desde los años setenta en el ámbito empresarial, saltando inmediatamente al entorno educativo en la etapa de Formación Profesional donde las “cualificaciones profesionales” se construyen sobre “unidades de competencia”, y la obtención de la certificación correspondiente permite ejercer un oficio dentro del mercado de trabajo.

Desde finales de los noventa y, sobre todo, en los últimos años, las competencias educativas han saltado a la educación en general, más aun desde que han trascendido a la sociedad los resultados de pruebas de evaluación como el informe PISA de la OCDE, o se han marcado una serie de indicadores, basados en competencia.

## 2.2. Competencias Docentes

Para referirse a las competencias docentes resulta pertinente considerar la posición de Zambrano (2006), cuando al referirse a las competencias que debe poseer el profesor plantea tres preguntas fundamentales: ¿Qué sé?, ¿Cómo comunico lo que sé? y ¿Cómo me transformo con lo que sé?, así mismo afirma que las competencias docentes surgen en el tiempo en que el profesor está en la práctica del estudio, la comunicación y la transformación. Las competencias educativas para Pinto (1999) hacen referencia a la capacidad de eficiencia y eficacia sobre la realidad, donde cada competencia integra el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.

Tejada (2009) por su parte manifiesta que ante la diversidad de antecedentes personales y profesionales muy diversos que se desarrollan desde diferentes contextos de formación surge la necesidad de establecer un perfil profesional docente, en la que se debe tomar su atención en dos aspectos: la concreción de una familia profesional y las competencias docentes que forman parte del perfil profesional. Para efectos del presente trabajo de investigación, se toma como punto de partida la definición de competencia docente de manos de Monereo (2011) que las denomina “Competencias Profesionales de los Docentes” y las define como el “conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional”.

### 2.2.1 Competencia en Metodología de la Enseñanza

Entrando en el terreno específico de las competencias docentes resulta imperante mencionar que para que él o la docente ejerza su profesión con éxito requiere además del conocimiento permanente y progresivo de su disciplina, debe disponer de un verdadero manejo didáctico de la misma. (Jofré, 2009). Y es que las Competencias Docentes no sólo implican el uso de técnicas, estrategias y metodologías, que él o la docente hace suyas y las lleva al aula; hace referencia a una extensa comprensión sobre un cuerpo de valores, creencias y formas de hacer las cosas.

De Rivas, Martín y Venegas (2003) las consideran como una práctica social, compleja, incierta, imprevisible, dinámica, contextualizada y condicionada por factores de tipo político, económico y cultural, así como por factores como la formación previa, la experiencia, las expectativas y la motivación. Díaz (2002) citado en Matamoros (2010) refiriéndose a la práctica docente, en el marco de las competencias manifiesta que se requiere de un conocimiento teórico acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano, valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas, control de las estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje y motivación del alumno, así como el conocimiento personal práctico sobre la enseñanza; por su parte, Cooper (1999) asevera que el docente debe tener dominio del conocimiento en la materia que enseña, además de habilidades docentes que faciliten el aprendizaje al estudiante.

Es aquí donde cobra importancia el papel del docente como factor determinante

en el rendimiento académico, a este respecto Brophy (1986) citado en Matamoros (2010) afirma que los docentes que inciden significativamente en el rendimiento de sus estudiantes son aquellos que organizan exitosamente el salón de clases, presentan la instrucción, diseñan objetivos, se comunican con sus estudiantes, seleccionan y diseñan tareas académicas. Llevar a cabo estas actividades de manera exitosa exige una combinación de conocimientos, energía, toma de decisiones y habilidades y comunicación del profesor concluye. Esta postura la comparten Weinstein y Mayer (1986) cuando mencionan que la metodología de la enseñanza se traduce en conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje.

Shulman (1989) plantea que lo relevante en la profesión docente es el conocimiento didáctico del contenido, porque es este el que permite transformar el conocimiento académico en conocimiento pertinente para los y las estudiantes. Desde este mismo escenario Putman y Borko (2000) establecen cuatro categorías para exponer el conocimiento didáctico del contenido y estas incluyen la concepción global de la docencia que tiene él o la docente, el conocimiento de estrategias para enseñar temas concretos, el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y las formas en que aprenden los y las estudiantes, así como la comprensión del Curriculum y las disposición de materiales.

Cuando se hace referencia a los conocimientos docentes de la metodología de enseñanza resulta necesario abordar el tema de la planificación, y es que al hacer referencia a esta actividad se habla de un proceso continuo e inherente que engloba desde

los objetivos, la definición de estrategias para la obtención de los mismos, así como las interrogantes como ¿Qué es lo que se va a hacer?, ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? ¿Que se necesitará?, así como todos aquellos aspectos que cubran los imprevistos probables de ocurrir en el proceso.

En este mismo sentido Zabalza (2003) sostiene que la capacidad de planificar es la competencia más relevante del profesional docente y acentúa que la recuperación de esta capacidad por parte del o la docente está íntimamente relacionada con una mejoría en el proceso de la enseñanza; cuando hablamos de planificación nos estamos refiriendo al desarrollo de un programa adaptado a las circunstancias, además del diseño de programaciones que faciliten el acceso de los y las estudiantes a la comprensión y apropiación de los contenidos, sostiene.

### **2.2.2. Tareas Docentes**

La naturaleza y características de las tareas instructivas asignadas de los y las docentes resultan interesantes al momento de analizar la metodología que está utilizando. Desde esta competencia, se vuelven objeto de análisis para este trabajo de investigación la variedad de las tareas, que según Jofré (2009) constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza y que incluyen los objetivos formativos, así como la actuación de los y las docentes. A criterio de este autor la escasa variedad de las tareas realizadas por los y las docentes de educación media suelen llamar la atención en el análisis de esta temática.

Los y las docentes deben aprender a enriquecer sus conocimientos y por ende adquirir nuevas capacidades, éstos deben procurar que las metodologías de enseñanza estimulen la adquisición y apropiamiento de dichos conocimientos y no la simple memorización. (Jofré, 2009). Continúa planteando este autor que la obtención de un producto como resultado de un proceso (Enseñanza- Aprendizaje) debe quedar claro dentro de las tareas de los y las docentes.

### **2.2.3. Espacios de Aprendizaje.**

El ambiente en donde se desarrolla la interacción educativa resulta influyente en los resultados del proceso, tal como lo plantean los nuevos procedimientos didácticos. Jofré (2009) al respecto manifiesta que la calidad de los espacios acaba ejerciendo una influencia considerable en el nivel de identificación personal, en las elecciones metodológicas que él o la docente pueda utilizar, así como en el nivel de implicación y de satisfacción de los y las estudiantes. Bunk (2005) desde este escenario plantea que aquel o aquella que posea la competencia metodológica sabe cómo proceder aplicando los procedimientos adecuados para lograr resolver el trabajo asignado con todas las irregularidades que puedan surgir; aplicando soluciones pertinentes y transfiriendo las experiencias de manera adecuada.

En correspondencia con los autores anteriores, Boterf (2001) sostiene que la competencia metodológica (saber hacer) es aquella que le permite a los y las docentes aplicar los procedimientos adecuados en el desarrollo de las tareas, solucionar autónomamente los problemas y aplicar de manera exitosa el aprendizaje adquirido de la

experiencia.

Tejada (2002) en este sentido manifiesta que las competencias andragógicas consisten en saber aplicar sus conocimientos, así como los procedimientos adecuados en una situación concreta, donde el o la docente integra el saber y el saber hacer, incluye la parte de la planificación hasta la verificación de los aprendizajes. Para Jofré (2009) la competencia andragógica implica saber aplicar los conocimientos previamente adquiridos a la situación laboral, a través de procedimientos adecuados, así como saber transmitir con ingenio las experiencias que se adquieren, frente a las experiencias nuevas. Esta experiencia incluye dos dimensiones:

1. Vinculación del saber con la realidad del o la estudiante, desde este escenario él o la docente debe asumir la relación teoría - práctica y de esta manera desempeñar su quehacer en armonía con la pertinencia del conocimiento. Para poder comprobar la presencia de esta dimensión en el quehacer educativo, el autor propone una serie de indicadores:

Vincula permanentemente en el proceso de enseñanza aprendizaje la teoría con la práctica. Asumiendo que la práctica docente no es sólo un espacio de aplicación de conocimientos teóricos, sino un espacio donde se producen conocimientos resultantes de la práctica.

Es consciente de las diversas formas de aprendizaje utilizadas por los y las estudiantes. Desde esta perspectiva el o la docente aprovecha los distintos estilos de

aprendizaje para seleccionar las estrategias didácticas que le permitan atender aquellos y aquellas estudiantes con niveles de inteligencia más altos y que estos y estas a su vez contribuyan en el aprendizaje de los que presentan problemas.

Implementa estrategias que favorecen la participación individual y colectiva de los y las estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido él o la docente debe saber distinguir aquellas situaciones de aprendizaje donde resulte pertinente propiciar el aprendizaje individual

Otra de las dimensiones que forma parte de esta competencia es: La implementación de un proceso reflexivo en la acción educativa. En este sentido Perrenoud (2004), citado en Jofré (2009) afirma que una práctica reflexiva supone una postura donde la realidad se considera según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el quehacer, cuyos indicadores giran alrededor de aspectos como si el profesor transforma la clase en un espacio propicio para interrogar, debatir y, donde cada estudiante puede expresar sus ideas, respetando las de los demás, así como si busca alternativas frente a las dificultades que experimentan los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje; y si construye y/o emplea herramientas que permitan evaluar la progresión de los aprendizajes por parte de los y las estudiantes.

#### 2.2.4. Competencia en Planificación

Un evento que se traduce como un referente al momento de abordar la temática de las competencias docentes es la conferencia de Ginebra en 1996 para la formación continua de docentes, tal como lo plantea Perrenoud (2005), citado en Jofre (2009); al manifestar que por medio de estas competencias se busca “describir un futuro posible y deseable a la profesión”. Es así que refiriéndose a esta competencia (planificación) el autor sostiene que para lograr una escuela eficaz, debe:

- a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje: donde él o la docente deben tener disposición, energía y tiempo para diseñar y propiciar situaciones de aprendizaje, a través de un proceso de planificación, investigación y resolución de problemas.
- b) Gestionar la Progresión de los Aprendizajes: desde esta perspectiva el o la docente debe procurar el desplazamiento hacia una pedagogía diferenciada que lleve a la progresión de cada alumno y que debe ser concebida desde el proceso de planificación hasta la intervención diaria en el claustro universitario.
- c) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: esta competencia hace referencia de que para lograr que los y las estudiantes avancen hacia los objetivos previstos, resulta pertinente propiciar una experiencia de aprendizaje óptima, a través de un diseño más abierto, que los motive a aprender.

Cierra esta descripción el autor diciendo que para el logro de un trabajo en clase distinto, es necesario organizar el trabajo de manera diferente, permitiendo la

participación de los y las participantes universitarios, considerando sus aportaciones. Tobón (2006) desde su enfoque de competencias plantea que desde el ejercicio docente deben incluirse aspectos como la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas. Así mismo debe abordarse la construcción de los programas de formación que estén acorde con los requerimientos de la disciplina, las necesidades de investigación, de la sociedad, del ambiente y del contexto respondiendo a estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Perrenuod (2004) en su libro: *Diez Nuevas Competencias para Enseñar* hace referencia a la metodología de la enseñanza, al cual denomina: “La competencia tradicional de conocer los contenidos de una disciplina y organizar su enseñanza” postula que debe agregarse la competencia emergente de llevar al escenario situaciones de aprendizajes abiertas, que partiendo de los intereses de las y los estudiantes les implique en procesos de búsqueda y resolución de problemas; así como que debe considerarse como parte del aprendizaje en este proceso de planificación de los conocimientos previos y de los errores de los y las estudiantes. Para este autor los y las docentes deben estar en la capacidad de comunicar.

Ahora bien, el concepto de competencia manejado en el proyecto Tuning pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el estudiante es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En tanto que el proyecto DeSeCo,

considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE, propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Tal concepción teórica ha conllevado a la investigadora a exteriorizar su postura, donde esgrime que se apega e identifica con el proyecto DeSeCo, puesto que la intención es mostrar las competencias académicas es sustentarla sobre la base de comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor entre otras que se acciona a través del liderazgo académico del docente universitario.

Bajo esta episteme, Moreno (2010), infiere que los grandes países iniciando por Europa han comenzado a reformular el currículum académico en torno al controvertido y poderoso concepto de competencias. Los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes: un "saber hacer" complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y con un carácter integrado, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, actitudes y valores, que evolucionan a lo largo de la vida.

Conjuntamente, para que una competencia pueda ser elegida como clave o básica, DeSeCo piensa que corresponderían cumplir con ciertas condiciones como ayudar a obtener resultados de alto valor personal o social, de manera tal que se pueda aplicar a un

extenso abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que lo logran superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos.

De igual forma encontramos a Tobón (2006) citado por Moreno (2010) con la definición de competencias, y para él tiene un carácter polisémico y sus orígenes se sitúan en la psicología conductista y en la teoría del capital humano. En este sentido las reformas educativas basadas en competencias surgen como el remedio a una pobreza manifestada en las prácticas de aula, en los patrones didácticos con los que se viene trabajando. Pero queda en ayuno las situaciones en las que desempeña el trabajo desde la axiología del profesorado o líder educativo en este sentido se insta a cambiar, pero sin llegar formalmente a implicarlo. Se trata de tentativas que se promueven:

- a) sin tomar en cuenta sus culturas profesionales, las tradiciones en las que lleva años socializándose como profesional de la educación.
- b) sin una auténtica carrera docente que sirva para estimular innovaciones.
- c) con una cada vez más empobrecedora política de actualización del profesorado.
- d) con un monopolio editorial que obtiene grandes ventajas, mediante las políticas de gratuidad de los libros de texto y otros.
- e) ofreciéndoles la ayuda de un grupo de profesionales dedicados a divulgar y a tratar de aclarar al profesorado el "verdadero" significado de las distintas modas

terminológicas con las que las autoridades educativas acostumbran a querer condicionar la dirección del cambio educativo.

Vinculado a lo expresado se señala la relevancia de entender el papel de las corrientes de competencias, dentro del proceso de adquisición de las enseñanzas universitarias, centrándose específicamente en las implicaciones que conlleva a los supuestos en los que se basa el informe Tuning que es, justamente, el que ha sido tomado como eje por dicho movimiento y no la del DeSeCo, ya que acá se muestra las competencias académicas sobre la base de comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender.

### **2.3. Competencias Académicas**

Competencias académicas, se pueden expresar como una actividad idónea que emerge en una tarea específica, en un contexto con sentido. Por lo cual para, López, y Tapia (2005) la competencia académica está asociada siempre con los diversos ámbitos del saber, por tanto se es competente o apto en acontecimientos en las que el conocimiento se orienta a lo académico. Por eso, se plantea la competencia en diferentes campos y caminos transversales, en donde se adquiere una decisión responsable así como libre de tal forma que la educación se muestre en constante profundidad y permanencia desde el liderazgo educativo y su axiología andragógica.

De allí que la investigadora afirma que la construcción de los significados de habilidad, destreza empieza por aludir a los retos educativos en la sociedad basada en la

información, se menciona que desde la axiología es que se deslindan las fortalezas que podrán apoyar el sistema educativo a través de elementos adquiridos desde el empirismo en aras de fortalecer la educación universitaria. Bajo esta misma perspectiva encontramos a Torello (2011), considerando el término de competencias académicas aquellas con la posibilidad de impulsar en un contexto laboral específico, los saberes que logre tener un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol, función o perfil laboral.

Bajo esta misma perspectiva se manifiesta Echeverría (2002) citado por Torello (2011), el cual indica que para desempeñar eficientemente una profesión “es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma” (componente técnico) y, a su vez, “un adiestramiento eficaz para ello se requiere de un saber hacer” (componente metodológico), siendo cada vez más necesario y trascendental en este contexto laboral en constante evolución “saber ser” (componente personal) y “saber estar” (componente participativo). El mismo autor asevera que la competencia de acción académica “implica, más que habilidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se relacionan como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando persistentemente nuevas experiencias y aprendizajes” (citando a Le Boterf, 2001: 92), extendiendo “su capacidad para solucionar situaciones eventuales y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001: 33-30 citado por Torello 2011).

En correspondencia, con el mismo enfoque se publican las ideas expuestas por Pérez Esclarín (2007), ya que este señala que las competencias académicas que se vienen formulando requieren docentes de disposición, ética, valores, es decir, que enseñen a ser, a aprender y a convivir. Esto se pronuncia fácil y hasta resulta evidente, pero la dificultad emprende cuando se acierta que sólo es viable enseñar –es decir, ayudar- a ser persona si el ser se esfuerza por serlo completamente, por progresar hacia adentro, si acepta que para ser profesor hace falta reconocerse como un aprendiz de por vida; por otra parte, sólo educará realmente a aprender el que aprende al enseñar, de similar modo se enseña a convivir exige que uno conviva al enseñar, es decir, que convierta la clase en un lugar de libertad, espontaneidad, democracia profunda.

Dada estas reflexiones, enseñar a ser, necesita de maestros que, antes que otra cosa, sean educadores; la mayoría de éstos, ejercen su profesión como meros dadores de clases y programas, sin haber asumido la congruencia de asomarse a las profundidades de lo que significa educar. La propia sociedad, si bien en ciertas ocasiones y celebraciones se monta en la retórica para hablar del docente universitario como apóstol y forjador de futuro, considera la profesión docente entre las menos atractivas y valoradas y trata a los docentes como ciudadanos de segunda categoría, en tanto que muchos de éstos tienen de sí mismos una muy baja percepción y autoestima, poseyendo en numerosos casos seleccionado su profesión porque se les cerraron las puertas de otras que consideraban más atractivas y gratificantes. Por ello, es tan importante que descubran la esencia de lo que significa educar. Ser maestro, educador, es algo más complejo, sublime e importante que enseñar biología, lectoescritura, electricidad, inglés o historia; educar es alumbrar

personas autónomas, libres y solidarias, dar la mano, ofrecer los propios ojos para que otros puedan mirar la realidad sin miedo. El quehacer del educador es misión y no simplemente profesión, implica no sólo dedicar horas sino alma, exige no sólo ocupación, sino vocación.

El profesor a través de sus competencias académicas debe demostrar, que no solo está dispuesto a dar tiempo, sino a darse desde su ser. Asimismo, se afirma que la vocación docente reclama, algo más importante que títulos, cursos, diplomas, conocimientos y técnicas, ya que formar personas sólo es posible desde la libertad ofrendada y desde el amor que crea seguridad y se abre al futuro. Cuando un profesor o líder educativo vive su diaria tarea no como un saber que le crea un poder, o como una función que tiene que cumplir, sino como una capacidad que le obliga a un servicio, está no sólo ayudando a adquirir determinados conocimientos y destrezas sino que da dando sentido a su misión, está educando, está ayudando a ser.

Todo ello, bajo la presunción de la investigadora no es más que, una coherencia de vida y de palabra. Y esta conexión es imposible sin un permanente cuestionamiento y cuidado del propio proyecto de vida educativa: sólo quien reconoce sus limitaciones, argumentaciones, privaciones, y las acepta como propuestas de progreso, de crecimiento, es decir de formación, será capaz de recibir amor y por ello podrá darlo; será capaz de aprender y por ello de enseñar. El que cree que lo sabe todo, el que se coloca con autosuficiencia frente a los estudiantes, quien piensa que no necesita de los demás, será incapaz de instaurar una verdadera analogía educativa siendo capaz de entender la

necesidad de su propia educación. De no manifestar estos atributos será, entonces, incompetente para educar.

#### 2.4. Competencias Académicas desde la axiología del docente universitario.

Es de señalar que el constructo de competencia, se dé intenta definir desde el accionar del profesor universitario, sin eludir sus tres diferenciados (pero íntimamente interconectados e interrelacionados) escenarios de actuación profesional los cuales se clasifican en:

El contexto general (entorno socioprofesional, cultural, entre otros).

El contexto institucional (departamento, facultad, universidad)

El microcontexto aula-seminario-laboratorio.

#### Niveles Cognitivos De La Competencia



Fuente: Modelo educativo de la Universidad Tec Milenio

En este sentido, las funciones y competencias del profesor universitario se entienden, sólo si se relacionan con los escenarios de actuación profesional descritos, cobrando cada una de las funciones señaladas una dimensión más o menos relevante y logrando unas características específicas según el escenario donde se situó el profesor universitario, siendo indudable que ninguno de estos escenarios puede estudiarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está vinculado con el resto y con las funciones a desarrollar. Así, que es necesario reflexionar los escenarios de acción profesional y las funciones del profesor. Dando respuesta a lo expresado se cita a Tobón (2006), el cual deslinda de su saber las diversas competencias que debe incorporar el docente no solo desde su accionar empírico, sino, desde la axiología andragógica de su ser, por lo cual se desprenden de la siguiente manera:

**a) Competencia del Pensamiento Analítica**

El análisis, es registrado como la habilidad decisiva que deben subyugar el docente ya que desde su postura de formador debe demostrarlo en su accionar laboral en forma discursiva, escritural entre otras. De allí que son requisitos para enseñar cualquier contenido significativo de modo que no sea insignificante o ligero. Es por ello que usualmente, se les solicita a los estudiantes analizar poemas, fórmulas matemáticas, sistemas biológicos, capítulos en libros de texto, conceptos e ideas, ensayos, novelas y artículos por mencionar algunos. De tal manera que se pueda construir esta competencia desde el hacer y no solo el conocer tanto del profesor como del estudiante.

De este modo, es de subrayar que un análisis lingüístico es un trabajo riguroso, donde permite plantear diversos comentarios metalingüísticos que manifiestan la complejidad y problemática que la escritura genera, no solo en los jóvenes sino también, en los profesionales de las diversas áreas del saber, situación está que no escapa de los docentes universitarios, puesto que a través de diversas observaciones realizadas por investigadores han develado, que aun los catedráticos cometen errores en la dimensión lingüística y textual de la disertación escrita, escenario que debieron haber superado durante sus etapas de formación, previas al accionar laboral.

Al contrastar estas evidencias se expresa Rico y Nicleva (2016), los cuales expresan que a nivel académico universitario se dan por supuestos todos los procedimientos, técnicas y estrategias vinculados a la escritura y trabajados a lo largo de la vida escolar, no obstante, en la formación del futuro docente se debe desarrollar o contemplar competencias referidas a contenidos lingüísticos, analíticos, comunicativos, bien sobre el propio sistema, bien sobre el uso de la lengua. Por ello los mencionados autores, se atreven a divulgar la postura de otros investigadores, los cuales manifiestan que una competencia analítica, es aquella que brinda y desarrolla la capacidad para comprender y producir no solo textos orales y escritos, sino también escenarios comunicativos, con diversas intenciones y para distintos destinatarios; se alude, pues, a la habilidad para emplear diferentes géneros discursivos con sus propias normas (Adam, 1999) y en los contextos sociales adecuados o 'esferas de la actividad humana' (Bajtín, 1979). En este trabajo se acota este campo tan amplio de los géneros textuales para centrarse en el discurso académico.

Atendiendo estas consideraciones, se afirma que una competencia analítica se describe como la capacidad de atender exigencias complejas mediante la unificación de recursos cognitivos y no cognitivos. En tal sentido, el desempeño es inherente a la competencia, es expresar, que pasa de una capacidad permisible a una real que se pone en marcha desde el accionar docente en los diversos contextos concretos. Tal desempeño debe ser eficaz, esto es, tendría que encontrar soluciones adecuadas a los problemas planteados; por lo cual el pensamiento reflexivo sobre la actuación y sobre el propio aprendizaje posibilita el avance hacia mejores niveles de desempeño. Además, debe darse con responsabilidad y corresponsabilidad en un contexto social.

Así mismo, Cassany, Luna y Sanz (2000), citado por Rico y Nicleva (2016), caracterizan a la competencia analítica desde el accionar académico como un subgénero ante todo referencial y representativo, cuya finalidad es construir y transmitir el conocimiento mediante un discurso muy elaborado, con un registro formal y un lenguaje objetivo, de léxico preciso y muy específico, además de biunívoco y universal. Por lo cual se puede esgrimir a través de, diferentes representaciones de saberes a través de múltiples estrategias orales y escritas, por lo que conviene que los docentes universitarios incluyan en su sistematización actividades donde se trabaje con el lenguaje científico propio de la materia, adaptado a sus alumnos y al perfil profesional para el que se formen, en la línea de lo que se hace en otros niveles educativos: la escritura colaborativa en el ámbito de las aulas.

### **b) Competencia del Pensamiento Crítico**

El concepto de competencia sobre el pensamiento crítico no escapa a la controversia o confusión propias de cualquier campo de conocimiento. Tal como afirma Paul (1995), citado por López (2013) muchas personas, entre ellas los profesores y los propios estudiantes, tienen algunas nociones de lo que es el pensamiento crítico; de allí que se piensa que es algo negativo, como hacer un juicio, o la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática (Monroy, 1998; Díaz Barriga, 1998; citados en Díaz Barriga, 2001). Manifiestan una noción vaga de lo que se refiere a un “pensamiento lógico” o un “buen pensamiento”, sin embargo no logra captar el sentido de lo que tales ideales alcanzan. Por lo cual en oportunidades los profesores universitarios consideran que tan solo es una lista atómica de destrezas y no saben cómo integrarlas u orquestarlas en su quehacer diario.

De igual forma para Hernández (2013), lo “complejo” se reconoce como un concepto sustantivo y profundo difícil de entender. Sin embargo desde el accionar de docente ha buscado entenderlo desde una perspectiva academicista compleja, por lo cual se cita a (Morín 2004 citado por Hernández 2013), donde expresa que es la comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, como en un tejido compuesto de finos hilos. En este sentido Morín también señala, que el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que se relaciona con todos los elementos del ser.

Por lo cual la investigadora infiere que el pensamiento conceptual, es la habilidad para asemejar vínculos entre contextos que no están comprensiblemente conectados del mismo modo permite edificar conceptos o modelos nuevos desde la complejidad, así mismo, para identificar los puntos clave de las situaciones complejas. Incluye el uso de razonamientos creativos, inductivos o conceptuales. De allí deslinda su finalidad de comprender la esencia de la realidad para poder hacer transferencias de un campo a otro sin comenzar de nuevo cada vez que ocurra a nivel académico.

Cuando no se logra, concretar no se puede hablar de pensamiento conceptual, se puede hablar de ideas, fantasías, hipótesis, pero no de conceptualización. Sin embargo para Morín (1999) citado por Tobón (2006), lo que se conceptualiza, es una realidad y no una fantasía. Cuando la realidad se encara conceptualmente de su esencia, se hace necesario encontrar las partes que integran todos estos conceptos. Para ello se utiliza el pensamiento funcional aplicado a los conceptos. Permite dividir conceptos muy abstractos en conceptos más operables que permiten comprenderlos para aplicar. Cuando esto se logra se habrá llegado a integrar un concepto en la acción lo que permite a partir de allí establecer categorías de acciones que responden al mismo concepto y con ello economizar esfuerzos para adaptarse a la realidad.

Es entonces que el pensamiento conceptual, tiene un alto contenido de libertad e implica ser capaz de abstraer hasta niveles muy generales las ideas contenidas en una acción para modelizarlas y poder trasladarlas a otros campos. Aun cuando Morín (2000), dentro de su postulado manifiesta que es comprender la realidad en su concepto para desarrollar acciones adaptativas al medio a partir de ellas. Sólo se puede dirigir si se tiene

el concepto de lo que se conduce. Cabe subrayar que se puede ordenar un método, pero sólo puede organizarse si tiene el concepto de lo que se estructura. Por lo cual el pensamiento conceptual y el concepto del pensamiento analítico son los que focalizan los problemas que enfrenta el individuo en la realidad. Cuando el individuo bloquea por alguna razón el pensamiento conceptual pierde de vista la globalidad del problema y no puede hacer foco en la solución de los problemas reales en que actúa.

A este respecto, el pensamiento crítico es una capacidad tan compleja, cualquier intento por ofrecer una definición completa y definitiva podría resultar en vano. En un estudio realizado por Furedy y Furedy (1985) donde se revisó la manera en que los investigadores educativos operacionalizaban el pensamiento crítico, encontraron que la habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. Citado por López (2013).

Diversos autores, de renombre académico e investigativo se han propuesto definir el pensamiento crítico, entre los que se destaca Ennis (1985), el pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer. Es decir, por un lado, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero, es decir, el pensamiento de un ser humano racional. Asimismo, el pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia

reflexión como los de la reflexión ajena. Hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción. Siempre hace su aparición en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas.

En conclusión, todas las definiciones asocian el pensamiento crítico y racional. Como el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, entre otros). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo.

#### **c) Competencia de Pensamiento Complejo.**

Para (Morín 2003 citado por Uribe 2009), manifiestan que el pensamiento complejo trata de integrar lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero repudia las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y cegadoras. Es un pensamiento que aspira a un conocimiento de tipo multidimensional, sin embargo, uno de sus axiomas es el de la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia, esto implica el reconocimiento de un principio de incertidumbre, al mismo tiempo que un principio de existencia de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente identificar y distinguir entre sí, pero no aislar o mutilar.

En este sentido los mencionados autores, aclaran que la complejidad busca integrar en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Por lo cual el pensamiento complejo reúne en sí, orden, desorden y organización, lo uno y lo diverso. Nociones que trabajan las unas con las otras dentro de

una interacción complementaria y antagonista, así, el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias.

Del mismo modo, los autores exponen que la ambición del pensamiento complejo es dar cuenta de las articulaciones entre los dominios disciplinarios infringidos por el pensamiento y disgregador que aísla lo que separa, y que oculta todo lo que interactúa, lo que religa, lo que interfiere (Morín, 2003: 21-24). Como se devela a través de la teoría el término complejo ha resultado sinónimo de confusión y de incertidumbre, mientras que es en realidad, el desafío que debemos afrontar para poder distinguir y vincular lo incierto. El reto es doble, pues es necesario vincular lo que era considerado como separado y al mismo tiempo, aprender a conjugar certidumbre con incertidumbre. De cualquier forma la complejidad no es la clave del mundo, sino el desafío a afrontar. Uribe (2009).

Las ideas expuestas llevan al mencionado autor, manifestar que el pensamiento complejo, no es aquel que evita o suprime la contienda, sino el que nos ayuda a verla, incluso tal vez, a superarla, del mismo modo los objetivos que Morín pretende alcanzar con su propuesta son: hacernos ver las enormes carencias de nuestro pensamiento para comprender que un pensamiento mutilante conduce regularmente a acciones rutilantes; hacernos comprender que dicho pensamiento está siempre animado por una tensión constante entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista;

hacernos reconocer lo inacabado e incompleto que todo paradigma de la simplicidad posee; hacernos emprender y promover acciones sustanciales de pensamiento complejo analizando y considerando siempre su importancia y trascendencia.

Cabe aclarar que (Morín 2003 citado por Uribe 2009), no pretende enumerar una serie de mandamientos, por el contrario, busca una manera de sensibilizarnos a las enormes carencias del pensamiento simplificador, pues considera que sólo a través de un pensamiento complejo podremos civilizar nuestros conocimientos. Ahora bien, para poder comprender a la complejidad, nos dice Morín debemos reconocer que también existe el paradigma de la simplicidad. Aunque la simplicidad ve lo uno y ve lo múltiple, lamentablemente no ve que lo uno también puede ser múltiple, incluso al mismo tiempo.

El principio de la simplicidad, o bien separa lo que está ligado –disyunción–, o bien unifica lo que es diverso –reducción–. Es un paradigma que persigue al desorden con la idea y el objetivo de hacer que el orden domine y predomine. Así el orden es reducido a un principio, a una ley. Por lo antes descrito de acuerdo a los extractos de Morín, se necesita que emerja un nuevo paradigma de la complejidad que sustituya el obsoleto y destructor paradigma de la disyunción-reducción unidimensionalización, por el paradigma de la distinción-conjunción, el cual permita distinguir y asociar sin desarticular, sin reducir. Un paradigma que comporte un principio dialógico y translógico, que integre a la lógica clásica teniendo en cuenta sus límites de facto –problemas de contradicciones– y de jure –límites del formalismo. Un paradigma que lleve en sí, un principio multiplex, que escape a la unidad abstracta y al reduccionismo,

ya que una realidad compleja no se reduce a la suma de sus elementos, sino que constituye un sistema global regido por leyes. Uribe (2009).

Por lo descrito, se infiere que la complementariedad manifiesta que el pensamiento complejo conlleva a la integración del ser, hacer, conocer y emprender del individuo viéndolo como un “Holo”, en este sentido considera pertinente involucrar este tipo de pensamiento dentro de las aulas de clase como elemento potencial para fortalecer el pensamiento cognitivo de los docentes universitarios. Ha destacado como nadie que el pensamiento crítico está compuesto por habilidades (vertiente cognitiva) y disposiciones (vertiente afectiva). Para Morín (1981 pág. 32) la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico.

Así es que la complejidad, se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo; y, efectivamente, como ya lo he indicado, nos han vuelto ciegos.

## **2.5. Competencias Axiológicas del Docente.**

El concepto, desde la perspectiva axiológica ha tenido diversas acepciones en dependencia de la ciencia que lo formule, según su objeto de estudio. Por tanto, es una categoría compleja que tiene disímiles enfoques para el análisis. Como fenómeno de la conciencia social orienta la actuación de los hombres, por lo cual constituye los sueños que guían su quehacer y es una expresión ideológica de los intereses del individuo. En este sentido se deslindan diversas competencias que complementan de forma holística esta axiología académica del docente. García (2015)

### **a) Clases Magistrales**

La Universidad Nacional argentina contempla, en general, una división organizativa de las clases en «teóricas» y «prácticas». Citado por Borbobello (2010), donde manifiesta que las clases magistrales pueden estar contempladas desde el accionar teórico del catedrático o simplemente «teóricos», en su inmensa generalidad estas se imparten por los docentes con mayor experticia de la cátedra (Titulares, Adjuntos o Asociados). Por su parte, generalmente, las clases prácticas o «prácticas» son llevadas adelante por los docentes menos expertos (Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares de Primera). Además, existen los Auxiliares de Segunda, estudiantes que ya han aprobado la materia y colaboran en la organización y dictado de las clases. Sin embargo es de mencionar que las investigaciones sobre clases prácticas y expositivas presentan resultados significativos. Gil y Morales (2001) mostraron, a través de un diseño experimental, que las clases prácticas universitarias en las que se trabaja en grupos

mejoran las calificaciones de los estudiantes, aunque requieren de una mayor planificación y trabajo por parte de los profesores que las clases expositivas.

Bajo la concepción teórica planteada, se considera pertinente que el docente universitario desarrolle desde su axiología métodos sin perder lo academicista, pero si incorporando estrategias menos tradicionales utilizando para ello recursos didácticos que el docente utiliza para la transmisión y apropiación de los conocimientos. Broche y Ramírez (2008), Borbobello (2010), los denominan «medios de enseñanza». Para estos autores no es más que aquellos recursos materiales que facilitan la comunicación entre los docentes y sus estudiantes. Es por ello que los recursos didácticos o medios de enseñanza utilizados en los teóricos y en los prácticos son necesarios contemplarlos desde diversos axiomas ya que en muchas clases teóricas se utiliza power point y multimedia, mientras que en las clases prácticas la actividad suele girar en torno a guías de trabajo, revisión de bibliografía y otras actividades que involucran una participación más activa de los estudiantes (Borgobello & Peralta, 2007).

Si bien los recursos didácticos utilizados en las clases son fundamentales, el eje del intercambio simbólico producido en el aula es el diálogo propiamente dicho (Mercer, 1996, 2002). León, Peñalba y Escudero (2002) analizan la literatura acerca de las preguntas que hacen los docentes en el aula para arribar a ciertos consejos acerca de cómo mejorar la práctica de enseñanza. Los autores, entre otras cosas, sugieren que los docentes preparen las preguntas con anterioridad, que los estudiantes las repitan en voz alta y que den tiempo a sus alumnos para pensar respuestas adecuadas.

Asimismo, advierten acerca del tipo de preguntas que se hacen en el aula, siendo las de respuesta dicotómica -sí o no- las menos indicadas ya que suelen ser respondidas aun no conociendo realmente la respuesta. Por otra parte, sugieren extender una práctica poco habitual en la educación formal: permitir a los estudiantes generar sus propias preguntas. En las clases universitarias, tanto teóricas como prácticas, las preguntas constituyen una fuente de análisis que permite identificar las características propias de cada instancia de enseñanza y, en consonancia con lo antes dicho, el nivel de participación de los estudiantes en las clases. Por tanto, desde los conceptos trabajados por los autores y la propia experiencia en la Universidad, es esperable que una «clase teórica» sea dictada por un experto en forma expositiva, utilizando recursos didácticos del tipo power point y realizando preguntas más retóricas que participativas; mientras que en una «clase práctica» se espera del docente el uso de guías de trabajo y de preguntas que fomenten el intercambio docente-estudiantes.

#### **b) Docencia Tutorial**

La docencia tutorial en el contexto dentro de las competencias universitaria, ha alcanzado un papel apreciable, al ser reflexionada una de las estrategias académicas con alto grado de significación en la que se destaca la objetividad por parte del docente permitiéndole, analizar la realidad social, sin que ello signifique que se comprometa ideológicamente a favor o en contra de algún grupo social o comunidad científica, asume una conducta neutral. La obstrucción entre lo objetivo y lo subjetivo ha sido causa de debates en casi todas las disciplinas y actividades en donde esté involucrado el problema del conocimiento. Guanipa (2010)

De igual forma, es una consecuencia relacionada a la idea de objetividad, en la descripción de los hechos académicos, la cual se ha entendido como ver la realidad de la educación en sus diversos niveles tal como es. Cabe considerar, que Guanipa (2010) expresa que el docente desde su accionar académico permite o brinda al estudiante las herramientas que le ayudan a tomar decisiones más eficientes, mejorar las relaciones humanas dentro y fuera de los contextos educativos. Además, permite ser más justos con las exigencias que rodean el proceso académico, quiere decir mente abierta, útil y ágil, libre de prejuicios, automatismos y fijaciones. De allí que una mente despejada de nieblas sentimentales y pasionales, capaz de captar con limpieza lo que tiene ante sí y de adaptarse con facilidad al entorno y sus exigencias. Por lo cual la investigadora infiere que al, ver objetivamente el trabajo académico del estudiante, permite propiciar alternativas que ayudan a deslindarse de la, aprehensión o captación de lo irreal.

Para conseguir esa visión objetiva y realista que todo buen docente al momento de acompañar a sus estudiantes en un proceso tutorial el cual el alumno necesita, hay que superar cualquier forma de bloqueo mental o bloqueo psíquico de tal manera que se logren con los objetivos. No obstante la investigadora, deduce que un docente durante el proceso tutorial, sino es objetivo, su actuación se centra en las circunstancias que rodean el comportamiento del estudiante y no en los problemas que se están estudiando; observa las cosas superficiales sin profundizar la situación estudiada. Probablemente, en ciertas ocasiones los tutores cometen el error al no juzgar correctamente la realidad desilusionando al tutorado quien había idealizado sus orientaciones y su sabiduría. Para lograr esta objetividad es necesario:

- Evitar los prejuicios de las impresiones primarias obviando manera de vestir, de sentarse o hablar.
- Las características personales no establecen ni el comportamiento ni la inteligencia del participante.
- Evitar las críticas, burlas o chanzas de otros colegas en torno al participante.
- El asesor debe conocerse a sí mismo, sus puntos débiles y fuertes.
- Las emociones fuertes del tutor o el tutorado pueden distorsionar la percepción en las relaciones interpersonales.
- Analizar las causas intelectuales y psicológicas del comportamiento del participante.

En consecuencia, la objetividad es un factor interviniente en la relación con el rol de la docencia tutorial, porque induce a los estudiantes hacia los problemas y las situaciones con un enfoque que equilibra adecuadamente las emociones y razonamiento. Por ello es relevante y pertinente la incorporación de esta competencia al accionar práctico del docente universitario.

### **c) Estilo de Docencia**

Los estilos de docencia o enseñanza universitaria, es abundante y muestra diferentes clasificaciones, dependiendo cada una del objetivo principal de la investigación de la que se trate. Este concepto puede encontrarse de diferentes maneras, en algunos casos se los denomina «estilos», en otros «roles», «modalidades didácticas» o «estrategias de enseñanza». También se encuentran relacionados los conceptos de «habilidades» o

«competencias». Sin embargo, todos los estudios que abordan este tema hacen referencia a un conjunto de habilidades y prácticas propias de la docencia que caracterizan formas de enseñanza relativamente estables. Por ello es una forma clásica de analizar los estilos de docencia es a través de la aplicación de cuestionarios, tal como lo hicieron Evans, Harkins y Young (2008).

En este maco de ideas, los autores antes mencionados proponen una convergencia entre estilos de docencia y estilos cognitivos de los docentes. Esbozan once estilos de docencia (comandante, práctico, recíproco, inclusivo, docentes que enseñan por descubrimiento, los que aplican programas individualizados de enseñanza, entre otros) y dos estilos cognitivos (analíticos e intuitivos). En correspondencia con lo expuesto se manifiesta que los profesores universitarios contemplan cuatro tipos de enseñanza, por lo cual Ávila (2007) registró que los estilos de enseñanza refieren tanto a la forma en que el docente actúa dentro del aula como a sus aptitudes (que incluyen fortalezas y debilidades). La mayoría de los docentes desconocen su propio estilo de enseñanza, actuando de una manera «automática» ya que sus prácticas les parecen «naturales». Los cuatro estilos que el autor describe, «intérprete», «oyente», «director» y «entrenador», se relacionaron con técnicas específicas centradas en «estudios de casos, teoría y lectura», «aplicaciones en la vida real», «conferencias» y «actividades, tareas y problemas», respectivamente.

Por otra parte García y Montanero (2004) compararon expertos y novatos enseñando a alumnos especiales. En la misma se grabaron y transcribieron los intercambios verbales de 12 sesiones de apoyo fuera del aula regular de clases. El análisis de las funciones de mediación permitió describir las principales características de la

interacción verbal profesor-alumno, y, fundamentalmente, algunas diferencias relacionadas con la experiencia docente y con el tipo de tarea académica. Los docentes con más experiencia registraron casi el doble de interacciones y ofrecieron más ayudas dirigidas a que los alumnos modificaran sus errores y los reelaboraran. En este particular existen numerosas investigaciones acerca de las competencias docentes en diferentes universidades.

Se podría decir que, dependiendo de sus competencias, cada profesor posee estilos particulares de enseñanza. Sin embargo, las mismas suelen estar más y mejor desarrolladas por los docentes expertos que por los novatos. CamargoEscobar y Pardo-Adames (2008) diseñaron un instrumento que evalúa siete competencias básicas para el ejercicio de la función docente: planificación curricular, utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza, competencia científica tecnológica, interacción adecuada con estudiantes, competencia para evaluar, competencia para realizar tutorías y autorreflexión sobre la práctica docente. No obstante los estilos docentes y sus cambios posibles es a través del seguimiento longitudinal de un caso, dando así la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas docentes cotidianas. Milicic, Utges, Salinas y San José (2004), los cuales sostienen que los docentes universitarios pueden mejorar sus prácticas en un ambiente de discusión en confianza mutua con colegas. A partir del análisis cualitativo de un caso seguido durante dos años (a través de video-grabaciones de las clases, observación directa, entrevistas de reflexión conjunta y diario) llegaron a la conclusión de que este tipo de experiencias permite

entender que existe un proceso inconsciente y profundo de los profesores universitarios relacionado con normas y creencias sobre el propio trabajo que justificaba sus acciones.

Del mismo modo encontramos la postura de Moreno y Ruiz (2009) estudiaron la evolución los cambios pedagógicos concretos y epistemológicos– en el caso de una docente principiante durante 6 años a través de lo que llaman «proceso de reflexión orientada». Llegan a la conclusión de que este proceso de reflexión conjunta con otros colegas investigadores permite a la profesora explicitar los modelos didácticos implícitos, así como también mejorar la manera de orientar el proceso de construcción de conocimientos de los estudiantes, la organización y gestión de las clases y las evaluaciones, entre otros.

Por ello los estilos docentes, pueden ser estudiados a partir de las (características de los docentes con los que habitualmente interactúan) en relación a los profesores «ideales» (características que ellos desearían que todos sus docentes tuviesen). Revelaron que, según los estudiantes, el estilo de los profesores ideales es más accesible, abierto a los cambios y más claro en cuanto a las políticas específicas del curso que el de los profesores típicos. Bajo el mismo enfoque Yüksel (2008), por su parte, plantea que los estilos de docencia pueden cambiar y mejorarse a partir de la reflexión crítica de los docentes. Por otro lado, establece que es muy difícil pensar los estilos docentes separados de los estilos de aprendizaje que los estudiantes tienen. Por lo cual se puede percibir que los docentes expertos se les atribuyen determinadas características generales: un mayor número y una calidad superior de competencias, una mejor guía en la enseñanza cuando ésta es personalizada; en suma, todo lo que se denomina «excelencia» en docencia. Los

mencionados estilos de docencia irían más allá de las tareas asignadas formalmente o reglamentaciones escritas respecto de lo que cada docente «debe» hacer, se trataría más bien de configuraciones que se gestarían en la intersubjetividad. Borgobello y Peralta (2010).

## **2.6. Liderazgo Docente**

El liderazgo, se contempla como una forma un paso para alcanzar una visión y misión valiosa mediante el desarrollo integral de las personas y sus facultades humanas, utilizando al máximo los recursos y con repercusiones positivas para la calidad global de vida. En correspondencia con lo planteado Gil'Adí (2005), lo define como un sumario abierto para quien lo quiere ejercer, sobre la base de una decisión personal, temporal, por lo cual tiene que ver con la creatividad, innovación, cambio o transformación, de situaciones y conocimientos no rutinarios, se cuestionan las tradiciones, y como consecuencia se produce inestabilidad o desequilibrio.

Atendiendo la complejidad de lo antes expuesto, cabe mencionar que en las instituciones educativas el docente como líder académico debe poseer cualidades personales y profesionales para influir en el sus estudiantes, así como con el resto de sus compañeros, generando un clima académico que motive a los estudiantes a adquirir el aprendizaje con entusiasmo para alcanzar el logro de los objetivos propuestos para el año académico en curso, aprovechando al máximo el potencial humano, sus conocimientos y experiencias. De igual manera, es importante destacar que esta cualidad es propia en toda persona.

A este respecto Arias y Heredia (2006,p.199), afirma que el liderazgo “constituye un proceso para alcanzar una visión y una misión valiosa mediante el involucramiento y el desarrollo integral de las personas y sus facultades humanas, utilizando al máximo los recursos y con repercusiones positivas para la calidad global de vida”. Con relación a lo anterior merecen, destacarse varios puntos, en primer lugar, se menciona la visión y la misión, por experiencia pocas personas en su sano juicio desean el mal o la destrucción. Ahora bien, hablar de liderazgo académico es referirnos a un concepto polémico, cuya práctica ha sido objeto de muchas investigaciones sociales.

En concordancia con lo planteado por Angulo y Siliceo (2006,p.52), el liderazgo “es un sistema dinámico en el que las energías o influencias siguen un movimiento que va del líder a los seguidores y viceversa, con los cuales los líderes se convierten en seguidores y los seguidores en líderes”. De lo antes citado se infiere, que el liderazgo es un fenómeno social, es la acción de influir en los demás. Por su parte, Davis y Newstrom (2007 p. 216), señalan que el liderazgo en las instituciones educativas es:

“El proceso de influir y apoyar a los demás a trabajar con entusiasmo para lograr los objetivos. El desarrollo de nuevas habilidades y capacidades que le permitan al líder influir en sus seguidores y ayudar a su organización a enfrentar con éxitos el futuro”.

Al verificar las anteriores definiciones, se expresa que el liderazgo docente ha sido definido por diversos autores desde hace ya mucho tiempo, la mayoría coinciden al plantear que significa dirigir, guiar, influenciar la conducta; pero es importante resaltar,

como Gil'Adí (2005), plantea o lo asocia con la innovación, la manera de lograr cambios y transformación en los grupos y para el caso de esta investigación en los estudiantes. Otros autores que también definen el liderazgo en función de lograr cambios, son Senge (2005), al respecto expresan el liderazgo visto como la capacidad de una comunidad humana para dar forma a su futuro, y específicamente para sostener los procesos de cambio que para ello se requieren. El liderazgo nace de la capacidad de mantener tensión creativa, la energía generada cuando las personas especifican una visión y dicen la verdad acerca de la realidad.

Aunado a las situaciones, descritas se infiere que las organizaciones universitarias se encuentra crecida de la existencia de líderes educativos los cuales a través de su concordancia pueden lograr objetivos, institucionales, por lo cual el liderazgo docente es un proceso el cual permite influir sobre los estudiantes de las instituciones universitarias, que en este caso serían los estudiantes para lograr un óptimo desempeño cognitivo y alcanzar así los objetivos teóricos propuestos.

En este aspecto, el docente cómo poseedor de un liderazgo, debe orientar y animar los procesos, académicos a los estudiantes y se sugiere que se proponga desde estas tres direcciones: con su crecimiento interno, vinculados consigo mismo e inherentes a su personalidad, a su interacción con los otros actores involucrados en la educación y con la estructura y funcionamiento de la organización escolar. De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que Gil'Adí (2005), lo define como un proceso abierto para quien lo quiere ejercer.

Para Arias y Heredia (2006,p.199), afirma que constituye un proceso para alcanzar una visión y una misión valiosa mediante el involucramiento y el desarrollo integral de las personas y sus facultades humanas, Angulo y Siliceo (2006,p.52), lo define como un sistema dinámico en el que las energías con los cuales los líderes se convierten en seguidores y los seguidores en líderes, Davis y Newstrom (2007,p. 216), señalan que el liderazgo es el proceso de influir y apoyar a los demás a trabajar con entusiasmo para lograr los objetivos, mientras que para Senge (2005), lo considera como la capacidad para sostener los procesos de cambio que para ello se requieren.

De acuerdo a lo antes citado, se expresa que el liderazgo docente universitario debe poseer las siguientes competencias: formación académica, nivel de experiencias, responsabilidad y deseo de enseñar. Centrado en detectar comportamientos relevantes ligados a un desempeño óptimo dentro del entorno académico vinculado a su estructura cognitivas.

### **2.6.1. Estilos de Liderazgo Docente**

Cabe destacar que por ser el hombre muy particular, su actuación puede ser distinta de acuerdo como sea el patrón de conducta de él como líder, su forma de ser ante los demás y cómo influye sobre ellos. Por esto, se habla de estilos de liderazgo para el caso de la investigación se enfocaran desde el punto de vista académico, que para Dessler (2005, p. 504), son “varios patrones de comportamiento favorecidos por líderes durante el proceso de dirigir e influir en los estudiantes. Según Romero (2006, p.31), los estilos de liderazgo “son los diferentes patrones de conducta que favorecen a los líderes

durante el proceso de dirigir e influenciar a los trabajadores”, explica que el estilo de liderazgo “es la conducta de los administradores con respecto a la autoridad que tienen, la forma como lo ejercen y la delegación que hace de esa autoridad”.

A todo lo enunciado, el estilo de liderazgo del docente, juega un papel esencial en toda institución y sobre todo dentro del aula de clase de manera que pueda generar la excelencia logrando la capacidad de transmitir a sus alumnos la visión, entusiasmo y seguridad; de adquirir la competencia comunicativa del inglés, de esa manera señalar el camino que todo los estudiantes deben seguir. Por otra parte, es necesario contar con un líder con características específicas como tener conocimientos tecnológicos y administrativos que le permitan investigar y mantenerse actualizado, para mejorar la calidad en todos los ámbitos utilizando la educación como medio para obtener la calidad, además de tener dominio de sí mismo, iniciativa, sentido común, optimismo, sinceridad, justicia, lealtad, espíritu de logro, sencillez, humildad, entre otros aspectos importantes para obtener la excelencia.

A este respecto, para poder desarrollar el trabajo gerencial de excelencia se pretende que los docentes de las instituciones universitarias asuma un patrón de conducta adecuado al contexto donde se desenvuelve y según las circunstancias que caracterizan cada momento, comportándose de manera particular, lo cual determina que de acuerdo a la forma de comunicarse, de tomar decisiones y de motivar sea su estilo de liderazgo, puede ser: Según sea orientado a lo académico; en este estilo el profesor imparte su clases y está en constante supervisión y evaluación de tal manera que pueda verificar si los objetivos planteado se están cumpliendo en forma óptima, donde conseguir buenos

resultados en lo académico es lo más importante, es más importante que el desempeño laboral del personal. Si tiene un sentido de orientación hacia los estudiantes; trata de buscar un ambiente agradable, más que controlar y a veces se le permite participar en las decisiones del salón.

En correspondencia con lo descrito Chiavenato (2009), señala que la influencia o peso que el líder le dé a cada una de estas variables, determinara el estilo de liderazgo gerencial aplicado más aun es bastante común que en la práctica, estos estilos se mezclen entre sí. En virtud de lo expuesto, se tiene que la conducta del líder académico estará influenciada por su propia personalidad, conocimiento y experiencia; así como en la atención que le preste a las necesidades de los estudiantes, originándose los tres estilos, básicos de liderazgo, como son el autocrático, el democrático y el laissez faire (liberal). Del mismo modo, Koontz y Wheihrich (2006), clasifica los estilos de liderazgos, formando deferencias según el uso de la autoridad ocupado por los gerentes de aula.

Al comparar el contraste de opinión del anteriormente citados, encontramos la postura de Dessler (2005, p. 504), donde expresa que son diversos los patrones de comportamiento. De igual forma Romero (2006, p.31), opina que los estilos de liderazgo son los diferentes patrones de conducta para dirigir e influenciar a los trabajadores. No obstante Chiavenato (2009), señala que es la influencia o peso que el líder le dé determinará el estilo de liderazgo aplicado. Y por último pero no menos importante Koontz y Wheihrich (2006), clasifican los estilos de liderazgos, haciendo consideraciones según el uso de la autoridad asumido por el gerente.

Sobre la base de estos postulados teóricos la investigadora concluye que los estilos de liderazgo en Instituciones universitarias específicamente en la universidad Autónoma de Chiriquí, dentro de la facultad de administración de empresa, se observa el carácter de los líderes educativo, sin embargo se considera pertinente traspolando el saber teórico brindado por los actores, que los garantes de estos caracteres demuestren de forma holística o integrada las competencias académicas que deben poseer como líderes axiológicos desde el hacer andragógico dentro u fuera de las aulas de clases. Bajo esta postura se procede a clasificar los tipos de liderazgo:

**a) Estilo Autocrático**

Es aquel que se impone y espera que todo el mundo haga lo que él quiere, es dogmático, conduce por medio de la capacidad de retener u otorgar premios y castigos. El líder democrático, es aquel que consulta y respeta las acciones y decisiones probables y alientan su participación. Este tipo de estilo lo representa el docente que no emprende ninguna acción sin el consenso de sus estudiantes hasta aquella otra persona que toma decisiones por si sola pero antes de hacerlo consulta a los estudiantes de su cargo. Haciendo referencia a lo planteado Lippitt y White, citados por Chiavenato (2009), señala que la tendencia orientada hacia estas conductas por parte del líder educativo, en oportunidades solo logran el desinterés de los estudiantes por aprender o participar en las clases de forma amena, participativa entre otros.

Sobre el mismo postulado encontramos a Robbins y Decenzo (2004), interpretan “el estilo autocrático corresponde al líder que suele centralizar la autoridad, dictar los

métodos de trabajo, tomar decisiones unilateralmente y limitar la participación de los empleados” (p.347). Por consiguiente, este líder limita la actuación del personal generando en ocasiones actuaciones poco contundentes sobre todo en lo referente a la satisfacción de los miembros de la organización, por cuanto el gerente con este comportamiento tiende a inclinarse hacia una actitud desmotivadora de los subordinados.

No obstante, Goleman, Boyatzis y Mckee (2004), al referirse a este estilo de liderazgo afirman “el líder autoritario rara vez utiliza la alabanza y no duda en criticar abiertamente a sus subordinados, con lo cual erosiona tanto su estado de ánimo como el orgullo y satisfacción con que vive su trabajo” (p.111). De allí que, este estilo de liderazgo tiende a disminuir la motivación de los estudiantes para el caso de la investigación planteada, pudiendo al mismo tiempo reducir la comunicación ascendente y en definitiva la productividad.

Al analizar las conceptualizaciones ofrecidas por Goleman, Boyatzis y McKee (2004), así como también la propuesta por Requeijo (2008) y la ofrecida por Robbins y Decenzo (2004), sin duda se evidencia que estos autores concuerdan en sus ideas puesto que enfatizan en el deterioro que puede ocasionar en el personal un líder con este tipo de estilo, afectando de esta manera el estado de ánimo, el clima organizacional y la participación de los empleados.

Aunado a lo antes descrito, se puede observar que para Requeijo (2008), el estilo de liderazgo autocrático resalta el modo en que el líder educativo, se vale de su status para poder lograr los objetivos, dejando de lado la parte humana de la organización, por esta razón se fija posición con este autor puesto que en ocasiones el exceso de autoridad del

gerente educativo también genera conflictos con el personal, trayendo como consecuencia que las relaciones personales se vean afectadas por el temor hacia las diversas reacciones negativas presentadas por el mismo y por consiguiente se reduciría la posibilidad de alcanzar de manera adecuada las metas planteados.

Por tanto, se puede afirmar que el liderazgo educativo, basado en la autoridad no es el más adecuado para demostrar las competencias académicas dentro o fuera de las aulas de clase universitarias, puesto que para ello se requiere que el personal trabaje en equipo, participe y ayude a lograr tanto la misión como la visión de la institución, lo que se dificulta conseguir si el director actúa autocráticamente.

#### b) **Estilo Democrático**

Cabe subrayar que el líder educativo democrático, se consideran como aquel líder estratega, participativo, social que piensa y actúa de forma integral en pro de un bienestar común, es decir, se relaciona con los procesos inherentes a los asuntos que ameritan solución inmediata en la institución. Este estilo según Gómez (2009,p.68), define “los procesos situacionales no solo de la organización, sino que en oportunidades va más allá integrándose a la comunidad, ya que está presente en todo momento para explicar, resolver, analizar, y sobre todo para gestionar situaciones que ameriten pronta solución”. Es decir, este estilo se caracteriza por ser capaz y eficiente, actúa de forma inteligente para comprender las situaciones, sus causas; las posibilidades de efectos, puede encontrar los recursos, formas de realizar eficientemente el trabajo en el desempeño tanto de las funciones académicas como administrativas dentro del aula en su capacidad para implementar estrategias en determinadas situaciones con los estudiantes.

Por otra parte, se cita la postura de Robbins (2008), el cual destaca que este tipo de líder es estudioso, no se tranquiliza ni tiene pasividad ante los problemas por el contrario, se preocupa, surgen en su mente, en su acción, iniciativas y creaciones para solucionar las situaciones. Reflejando experiencia específica sobre las técnicas y formas de resolver problemas que interfieran la buena marcha del desenvolvimiento de las actividades para el logro de objetivos propuestos. Por lo tanto, este tipo de líder educativo en las instituciones académicas universitarias, es responsable en el desempeño de sus funciones cognitivas dentro del aula, en virtud de que mantiene un ejemplo de puntualidad, decisión, eficiencia y sobre todo no olvida que es el ejemplo, modelo, que de acuerdo a su comportamiento. Este tipo de líder orienta el análisis para la solución de los problemas, el líder no puede perder jamás esta posición.

Otra tarea resaltante del líder democrático, es que proporciona en forma conjunta mejores condiciones para hacer efectivo y productivo el trabajo que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula, teniendo como base el trabajo en equipo, la consulta permanente y la toma de decisiones en consenso con la finalidad de buscar las mejores y eficaces alternativas de soluciones a los problemas suscitados en la institución. De la misma forma, destaca Davis (2008, p.122), el líder educativo con postura democrática respeta, las iniciativas del personal, nunca da órdenes, sino recomendaciones, nunca dice "haga"; siempre dice "hagamos, atiende las diferencias individuales y colectivas, es capaz de establecer un buen sistema de relaciones humanas, son capaces de hacer cualquier cosa para lograr el triunfo en la organización que dirigen.

De allí que el líder educativo, bajo la postura democrática propicia la colaboración, dedicación, participación democrática en las actividades académicas programadas desde su axiología andragógica dentro y fuera de las aulas universitaria, para esta investigación se demarca dentro de las aulas de la facultad de administración de empresa. Así como también en la dirección y control de actividades que conducen al cumplimiento de la tarea, tiene autoridad para orientar las decisiones. Cuando el líder educativo utiliza este estilo, involucra a uno o más de sus estudiantes en la determinación de lo que se debe hacer, sin embargo, el líder siempre tiene autoridad para orientar la toma de decisiones.

Por lo que este estilo es el que persigue, no solo detectar las fallas y problemas sino, analizar profundamente la causalidad (relación causa-efecto) involucrada. Con ello estimula al docente educativo al innovar, creando nuevos métodos, estrategias, actividades, reformulando planes, programas, elaborando nuevos materiales y recursos en función de garantizar que los cambios educativos sean lo más innovadores posibles. Aunado, se inspira en la necesidad de cumplir con el deber, a la vez que hace respetar los derechos de los demás, en esta situación el docente entiende que el estudiante es una persona, igual aunque en la estructura administrativa es la que se establece como proceso de autoridad, sin embargo un líder educativo que demuestre sus competencias desde el hace permite que su estudiante se comprometa con el proceso sin temor a equivocarse menos en sus orientaciones y en su comportamiento como orientador del proceso de dirección.

Por consiguiente, con este tipo de líder educativo logrará en primer término, unificar los criterios de acción, segundo desarrollar la personalidad, la técnica del estudiante en su desempeño académico para que este pueda enfrentar cualquier situación que se presente. Utilizando este tipo de dirección se atienden las diferencias individuales de sus subordinados, lo cual permite adaptarse a los mismos por diferentes vías, según las aptitudes y posibilidades de cada uno de los miembros de la organización. Es por ello que el estilo de liderazgo democrático para Gómez (2009,p.68), lo define el proceso para aclarar, resolver, analizar, y sobre todo para gestionar situaciones que ameriten pronta solución, Robbins (2008), destaca que este tipo de líder se permite demostrar sus competencias académicas pero a su vez considera pertinente que los estudiantes la asimilen y la practiquen. Del mismo modo Davis (2008, p.122), considera que el líder democrático respeta, las iniciativas que se generan desde las aulas de clases en el colectivo, nunca da órdenes, sino recomendaciones, atendiendo a las diferencias individuales y colectivas.

Bajo esta postura, la investigadora devela que el estilo democrático es aquel que permite generar de manera participativa nuevos conocimientos dentro de las aulas de clase, postura que se considera pertinente para el accionar docente, puesto que hoy en día se denota la resistencia por parte de los estudiantes de asistir de manera abierta y dispuestas a enriquecer sus conocimientos, y todo esto es porque se encuentran líderes educativos con poca disposición al servicio docente, de igual forma utilizando estilos de aprendizajes lineales donde se le brinda poca apertura al estudiante en su participación,

por lo cual se considera el estilo más apropiado para engranarlo a las aulas de la Facultad de Administración de Empresas de la UNACHI.

**c) Estilo Transformacional**

Este estilo de liderazgo, se caracteriza por ser un innovador permanente, explicativo, participativo, investigador, ya que imparte la enseñanza, la persuasión de directrices e ideas, lo que establece cierto grado de comunicación bilateral. Según Planas (2009) cuando se utiliza este tipo de liderazgo se logra el perfecto entendimiento de los requerimientos, necesidades, tareas que se asignan, así como la claridad a la hora de delinear los objetivos que se persiguen.

Este líder educativo dispone dentro de las aulas su axiología andragógica hacia el servicio humano, hace propuestas para mejorar la calidad de la enseñanza, este promueve la autogestión, participación comunitaria al servicio del contexto universitario, dispone de su tiempo, es flexible ante la posibilidad de dar respuestas creativas, concretas a las necesidades, capaz de adaptar las innovaciones educativas concretas, e incluso permite a los estudiantes compartir su trabajo, el de los docentes, le da total apoyo, colaboración a la labor educativa dentro y fuera del aula, involucra a todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de líder según Urdaneta (2005), se caracteriza por su alto espíritu de innovación, transformación, renovación y mantiene gran poder de motivación por los propósitos que persigue, mantiene firme sus decisiones en pro de mejorar la calidad educativa, es creativo, dinámico audaz, cooperador. Esta siempre en contacto con los docentes, educandos, en la planificación de proyectos institucionales y con la comunidad, hacia la proyección del trabajo comunitario, define políticas de acción, genera

estructuras, manipula recursos, emprende actividades para conseguir fines deseados, mantiene sus valores, satisface sus necesidades, individuales y colectivas.

De allí que Martínez (2009), afirma que el líder educativo bajo la postura transformacional o innovador conserva un clima académico, democrático, participativo y social, en el que se siente una atmósfera de confianza, altas expectativas, sentido de pertenencia, valores tales como: vocación, ética profesional, honradez, respeto responsabilidad; desecha las actitudes negativas, y opta por las positivas, asume retos por difíciles que estos sean, es asertivo, proactivo en el consenso sobre las expectativas de la comunidad, se preocupa por el bienestar social, y el clima organizacional de la institución, entre otras cualidades que hacen de una institución sea un digno ejemplo de la excelencia educativa.

Bajo las premisas anteriores, el líder educativo con postura transformacional, genera nuevos escenarios donde están involucrados todos los actores del hecho educativo por lo cual, demandan alta flexibilidad, capacidad para adaptarse a las exigencias del entorno, en este sentido, deben entenderse los cambios como retos permanentes capaces de asegurar el éxito de la misma bajo una concepción humanista, orientadora. Sin embargo al explorar la teoría humanista, permite conceptualizar el ser, hacer del líder académico y sus funciones bajo un enfoque humanístico, donde se unifican lo técnico-científico, humano-comprensivo. En efecto, la educación es el objeto científico de la andragogía, por lo que los pasos del método científico, dentro de esta concepción omite que estos procesos se cumplen por el hombre y para el hombre, ya que en su desarrollo individual innovador, participativo así como social requiere del mantenimiento constante,

progresivo de un buen sistema de comunicación basado en las relaciones que permitan el logro pleno de las actividades y fines del sistema, mediante el crecimiento de todos los entes involucrados en este quehacer.

Atendiendo las exigencias de las posturas anteriores el estilo de liderazgo transformacional en los docentes educativo debe estar enmarcado según Planas (2009), en logra el entendimiento de los requerimientos, necesidades, tareas que se asignan, Urdaneta (2005), considera que se caracteriza por su alto espíritu de innovación, transformación, renovación y mantiene gran poder de motivación por los propósitos que persigue, mientras que Martínez (2009), afirma que el líder transformacional o innovador mantiene un clima académico, democrático, participativo y social, donde se desenvuelve una atmósfera de confianza, altas expectativas, de sentido de pertenencia.

En concordancia con lo enunciado en el párrafo anterior, la investigadora concluye que el estilo transformacional debe aplicarse dentro y fuera de las aulas de clase de la facultad de administración de empresa ya que este permite elevar los niveles académicos del colectivo de forma innovadora y creadora desde el hacer. Por lo cual se hace evidente, que la gerencia educativa se proyecte hacia un cambio de paradigma transformador, de tal manera que no pueda producirse desvalorización de la educación, académica, sino por el contrario un enriquecimiento de saberes compartido de forma tal que los líderes docentes puedan demostrar sus competencias de forma clara y productiva.

## 2.7. Rol del Líder Educativo

Goleman (2010), manifiesta que cada educador interpreta e internaliza un rol dentro de sus funciones académicas dentro de sus función como gerentes o líder operativo, debe propiciar el cambio, convirtiendo las aulas de clases en ambientes flexible y funcionales para que los estudiantes puedan obtener una comunicación coordinada y asertiva, generadora de una actividad creativa y productiva, con amplia visión de los aspectos pedagógicos, administrativos, ambientales y físicos, promotoras de cambios, democráticos y participativas ya que estas instituciones son el espacio donde se desarrolla el proceso educativo en todas sus dimensiones.

De este modo se explica el rol educativo como, un proceso de influencia de una persona sobre los demás, para tratar de lograr con buena voluntad y agrado el éxito en las metas organizacionales o académicas. Se asume entonces, que el líder educativo debe ser una persona que genere con su trabajo, con su ejemplo; conductas asimiladas y puestas en prácticas para lograr un desarrollo del clima en la organización, y conseguir las metas establecidas en la misma. Koontzy y' Donell (2008, p.471). Por otro lado, Chiavenato (2009), señala que el proceso de gestión se desarrolla dentro de un sistema abierto que limita la libertad de actuación, pero a la vez, permite la utilización de los recursos externos, por esto es importante vigilar continuamente el entorno para detectar y prever los cambios, planificando y ejecutando las respuestas necesarias.

Sobre la base de lo descrito, se hace referencia, que las características del líder educativo según Goleman (2010), permite que los gerentes operativos, proporcionen cambios de igual forma para, Koontz y' O'Donell (2008,p.471), señalan que es un

proceso de influencia de una persona sobre los demás, para tratar de lograr con buena voluntad y agrado el éxito en las metas organizacionales, mientras que Chiavenato (2009), señala que se desarrolla dentro de un sistema abierto que limita la libertad de actuación, planificando y ejecutando las respuestas necesarias. Por lo cual estos autores coinciden en ciertas aptitudes que debe demostrar el líder educativo entre las que destacan:

**a) Empatía**

Es algo inherente en el individuo emocional, tiene alta conciencia de las necesidades y sentimientos ajenos, está motivado a conseguir metas. Tiene sensibilidad hacia el servicio del personal. Identifica las redes informales de trabajo y poder en la organización, así como las corrientes emocionales del entorno, mantiene la cordialidad, respeto y atención hacia otras personas. Es decir, se esfuerza por ver las situaciones desde el punto de vista de otros. Al respecto, Goleman (2010), señala, el gerente académico que es capaz de formar tanta empatía que le permite comprender la perspectiva de los demás, acepta los cambios y sugerencias necesarias para innovar en la organización y de este modo superar las situaciones críticas con una visión nueva, inspiradora y movilizadora, por lo cual el gerente empático posibilita la resonancia, el éxito en la gestión, ya que se caracteriza por un gran sentido de atención, cordialidad, amabilidad, ayuda a gestionar los procesos de la mejor manera posible, sin descuidar su atención.

Es decir, los docentes académicos con empatía, son capaces de establecer relaciones de respeto tanto con los estudiantes a su cargo como con los cambios favorables, en función de lograr las metas y propósitos para la buena marcha de la

institución. Por su parte, Gento (2007), destaca, al gerente académico como a que debe en todo momento tener presente que su actuación no va en función de su persona sino de una organización, por cuanto debe investigar en todo momento las metas organizacionales, incorporándolas como parte del sistema de valores del individuo y del grupo. Asimismo, se derivan de las conceptualizaciones formuladas que los líderes no nacen sino que se hacen mediante el esfuerzo personal y el afán de mejorar; para liderar una persona tiene que demostrar que tiene experiencia y empatía, por cuanto debe asumir el lugar de otra persona, ponerse en el lugar, experimentando ideas y sentimientos producto del arduo trabajo.

Es así como el rol del docente universitario en especial de la facultad de administración de la UNACHI, debe caracterizarse bajo un aptitud empática ya que a través de esta podrá ordenar, guiar, influenciar e inferir en los pensamientos, sentimiento y acciones de otros para ponerlos al servicio de la institución a la cual debe consagrar su servicio de la mejor manera posible. Continuamente, se acostumbra a transferir viejos esquemas como también hábitos a situaciones que en cierto o determinado momento conlleva a comportamientos preestablecidos que predisponen la forma de actuar ante ciertas circunstancias, por aquello, ya se sabe que es lo que ha de venir.

Bajo estas premisas el líder docente, en su misión deben lograr un efectivo cambio en la praxis educativa y emprender hacia nuevos paradigma, lo que significa un arduo pero necesario trabajo en pro de lograr ser empático con el proceso educativo de forma tal que se pueda generar calidad en la adquisición de las competencias académicas. Por otro lado, señala Medina (2008), es importante que el director al igual que los docente

tengan presentes y claros su roles, para lograr la participación e integración de todos los actores del hecho educativo.

En este sentido, se recomienda a los líderes académicos demostrar a través de su accionar empático las cualidades de: dirigirse con cordialidad, respeto, amabilidad, flexibilidad, establecer una relación sincera, transmitir la sensación de que su labor es necesaria e indispensable, pero que también se necesita aprender de ellos, demostrar placer al trabajar juntos, tomar las decisiones en consenso, ofrecerles siempre una palabra de aliento, una mano amiga, estimación ante situaciones difíciles, incómodas e ingratas.

Por lo antes descrito se hace necesario que rol del líder educativo se desenvuelva de forma empática. Por lo cual Goleman (2010), es capaz de comprender la perspectiva de los demás, acepta los cambios y sugerencias necesarias para superar las situaciones críticas. Gento (2007), destaca que debe tener presente en todo momento las metas organizacionales, incorporándolas como parte del sistema de valores del individuo y del grupo, mientras que Medina (2008), considera que el director tenga presente sus roles, para lograr la participación e integración de todos los actores del hecho educativo.

#### **b) Comunicador**

La necesidad de comunicación, es esencial en el medio de vida desde que nace hasta que muere. Las personas no viven aisladas ni son autosuficientes, ya que se relacionan continuamente con otras personas con la sociedad y con el ambiente mediante la comunicación. De allí, que la comunicación se fundamenta en la transferencia de información de una persona a otra. Para León (2008, p.56), “es un medio de contacto con los demás por medio de la transmisión de información, ideas, datos, reflexiones,

opiniones y valores". En función de a esto, comunicarse con las demás personas estableciendo una estrecha relación interpersonal en la sociedad, con los individuos que integran su entorno y núcleo familiar con la finalidad de afianzar el proceso de comunicación de manera de integrarse armónicamente. Para esta investigación se vincula dado que lo que se pretende a través del rol del gerente académico es incorporar la competencia comunicativa del inglés en los estudiantes de la facultad de educación.

Al respecto, Quintero (2009), afirma que la comunicación es vista como un arte, una ciencia que viene dada con una virtud, para la cual es necesario tomar en cuenta el rendimiento y el conocimiento de los que participen en el proceso de comunicación para lograr las técnicas que permitan a las personas ser buenas comunicadoras de la información.

En este sentido, la comunicación del gerente educativo puede ser vista como la base fundamental de la relaciones interpersonales en la organización, la cual será efectiva siempre y cuando estas sean utilizadas de tal forma que sus resultados sean positivos para el emisor y el receptor, facilitando el mensaje emitido. De lo anterior, se tiene que la comunicación para toda organización representa un factor determinante porque fortalece la integración con todos los miembros presentes en la comunicación por lo que el gerente debe implementar las estrategias ideales para que este proceso se de manera efectiva.

Dentro de este contexto, para precisar las estrategias comunicacionales a fin de mejorar el proceso comunicacional señala Villasmil (2008), se necesita de una serie de factores que conllevan a interactuar de manera efectiva, o al contrario mantenerse desmotivado ante el quehacer educativo. Pero no todos los gerentes tienen habilidades

para trabajar en equipo, transmitir, recibir información, atender a los docentes, representantes, hacer una entrevista, resolver un conflicto, entre otros. Son todas ellas actividades que requieren de habilidades de comunicación básica sin las cuales difícilmente se podrán llevar a cabo con éxito.

De allí que, las habilidades comunicativas se centran en aquellos conocimientos, estrategias y recursos que permiten lograr una comunicación interpersonal eficaz y efectiva en situaciones diferentes encuadradas en el ámbito laboral e institucional. Estos factores están condicionados por la motivación y la comunicación, al igual que en las herramientas necesarias para mejorar la calidad en el desempeño de los empleados, especialmente de los docentes, ya que el mismo, debe estar dotado de una serie de cualidades que le permitan desenvolverse eficazmente en la práctica pedagógica de acuerdo a los objetivos y metas que se deseen lograr. Se entiende por tanto que el directivo es el emisor, el docente es receptor y lo que se transmite es el mensaje.

El mensaje para Raymona (2008,p.48), “es una forma adecuada de elementos de información”; por lo tanto, adquiere coherencia conforme a reglas establecidas. En consecuencia, la comunicación se establece cuando existe un mensaje, el que se transmite cuando se tiene una finalidad, es decir hacerse entender. De tal manera, que es imprescindible que el director mantenga una comunicación clara y eficaz, tanto con el personal de la institución como con los padres, representantes y la comunidad en general, con la finalidad de que los procesos informativos surjan y fluyan de manera efectiva. En efecto, las personas de las instituciones educativas, y grupos de ellas, experimentan

cambios en sus conductas, e incluso en sus creencias y actitudes a causa del influjo del “otro” u “otros”, con los que entran en esa interacción comunicativa.

La investigadora a manera de conclusión afirma que el líder comunicador es aquel que utiliza este medio de contacto con los demás por medio de la transmisión de información, a su vez cita a Quintero (2009), ya que este asevera que es necesario tomar en cuenta el rendimiento y el conocimiento de los que participen en el proceso de comunicación para lograr las técnicas, mientras que Villasmil (2008), refiere que se necesita de una serie de factores que conllevan a interactuar de manera efectiva, o al contrario mantenerse desmotivado ante el quehacer educativo. Por lo cual se hace pertinente que el líder educativo adquiera y desarrolle la habilidad comunicacional de tal manera que sus estudiantes se sientan a gusto dentro de su clase puesto que pueden a través de la comunicación expresar la etapa de agrado, o desagradados que se den durante el proceso educativo.

### **c) Motivador**

El líder educativo debe siempre mantener una actitud hacia el logro de los propósitos y objetivos planteados, se considera que la tarea más importante del proceso educativo, gerencial, y a la vez, la más compleja. Pero es fundamental, ya que para conseguir los objetivos de la organización, quienes la dirigen deben crear y conservar el entusiasmo de todos los subordinados hacia el trabajo; éstos deben motivar a las personas, de manera que quienes ejecuten las tareas lo hagan con responsabilidad, lográndose un comportamiento favorable por el desarrollo de cada trabajo. Por consiguiente, un motivo es aquello que impulsa a la persona a actuar de determinada

manera o, por lo menos que origina una propensión hacia un comportamiento específico provocado por factores internos y externos de allí que la motivación es definida de varias maneras.

Bajo la premisa anterior se cita a Peralta (2009, p.7), la motivación se define “como la fuerza interna que impulsa a la persona hacia el logro de un objetivo”. También la define como la búsqueda del sentido de la existencia. De similar concepción, Marcano, Fuenmayor y Torres (2008, p.7), la definen como “la acción de dar una finalidad o razón de ser al comportamiento”. Todas estas definiciones concretan que las motivaciones que son las razones que explicarían el acto de un individuo o de un agente social cualquiera. Por lo que puede decirse, que los docentes académicos deben mantener motivados a todos los miembros que conforman la organización, para lograr los propósitos y metas establecidas, ya que de la motivación depende significativamente la satisfacción o insatisfacción del personal en desempeño laboral y rendimiento laboral.

En correspondencia con el párrafo anterior, la motivación es un factor indispensable para lograr la eficiencia y eficacia del desempeño de la praxis educativa, dado a que trastocan los factores internos de la persona modificando su conducta, la que puede ser negativa o positiva según sean los estímulos recibidos. De acuerdo con el contraste de opiniones de los autores anteriormente citados, se refiere que el líder motivador para Peralta (2009,p.7), utiliza la fuerza interna que impulsa a la persona hacia el logro de un objetivo, mientras que Marcano, Fuenmayor y Torres (2008,p.7), considera que ejerce la acción de dar una finalidad o razón de ser al comportamiento.

Sobre la premisa anterior el líder educativo, le corresponde la responsabilidad última de plasmar, comprometer y difundir la misión educativa u orientación básica de las instituciones. Este sentido de misión, ha de estar cargado de fuerte contenido social y pedagógico, ha de ser compartido por los miembros de la comunidad educativa; profesores, personal no docente, estudiantes y padres, para que se integren a la solución de problemas del plantel. La necesidad de concebir y estructurar las unidades educativas como comunidades de vida, de participación democrática y de aprendizaje, basado en valores ético-moral, lo cual develan nuevos modos de gestión, en las organizaciones.

Por otro lado cabe mencionar que los modos de liderazgo educativo, se incluyen, las formas de ejercer la autoridad y del ejercicio docente, a objeto de facilitar la transformación profunda de las instituciones universitarias, para que sean semillas y espejos de la sociedad panameñas que demanda una educación sustentada en principios de verdad, solidaridad y responsabilidad. No obstante, Münch (2008, p.118), destaca “el líder estratégico de una institución educativa es una persona que genera confianza, capaz de promover un clima de estímulo y motivación, donde todos se sientan tomados en cuenta, respetados y queridos, capaz de provocar la creatividad de cada uno”. De esto se desprende, que las acciones del gerente educativo deben estar focalizadas en la necesidad de una educación desde la vida y para la vida, que combata con valores ético-morales, a objeto de crear una cultura escolar formativa y humanizada.

## **2.8. Competencias Académicas y Liderazgo Docente desde la Perspectiva de la Investigadora.**

Es de expresar que al adquirir o desarrollar las competencias académicas durante la formación académica así como del accionar empírico laboral y/o la formación, de esta última se torna un elemento para salir exitosos del desafío profesional que hoy en día se plantea la actuación del profesorado y a la propia institución universitaria. Es por ello que se destaca que en ningún ámbito laboral se discute la necesidad de la formación continua de los profesionales de la docencia, ni la necesidad de conformar y ejecutar un plan formativo. Es por ello que se destaca la intención de las universidades de generar cambios ya que estos han reabierto, las discusiones referentes a la de formación de los académicos vinculados al sistema panameño.

Cabe mencionar que el profesor universitario Panameño trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función, ya que han ingresado en este cuerpo docente después de formarse largamente en los contenidos propios de su área (con un expediente más o menos brillante que no garantiza ninguna competencia docente) en instituciones de formación superior y sin recibir ningún tipo de formación pedagógica, Es por ello que se resalta la iniciativa que ha manifestado el sistema educativo en formar bajo el perfil pedagógico a todos aquellos que desean emprender desde su área del saber al mundo academicista. Por lo cual es pertinente enunciar que las competencias docentes, se forman a través de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad proyectándola a través de sus

funciones como líderes educativos desde la axiología andragógica por el nivel donde se desenvuelve.

Por lo cual se concluye que la formación de competencias académicas debe ser un factor permanente para fortalecer el liderazgo educativo no solo dentro de las aulas de clases del la UNACHI específicamente en la facultad de administración sino fuera de ellas de tal manera que se pueda brindar calidad y asertividad cognitiva en la formación de la generación de relevo del país.

**CAPITULO III**  
**MARCO METODOLÓGICO**

### 3.1. Paradigma de la investigación

La actual investigación se enmarcó bajo el *paradigma positivista* con un enfoque *cuantitativo* dado que busca comprobar hipótesis o relación causal, en este sentido se considera la naturaleza del estudio y el modo de abordar las variables de interés para dar respuestas a las interrogantes y objetivos planteados. Con respecto a lo enunciado se infiere que el paradigma positivista, según lo describe Palella (2010), se caracteriza por privilegiar el dato como esencia sustancial de su argumentación. El dato es la expresión concreta que simboliza la realidad. Sobre la base de este postulado se estudiaron las variables del fenómeno presentado como lo es la Competencias Académicas y Liderazgo Docente desde la Axiología Andragógica desde la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

#### 3.1.1. Tipos de investigación

Es necesario tener un conocimiento minucioso de los posibles tipos de investigación que se pueden seguir. Este conocimiento hace posible evitar equivocaciones en la elección del método adecuado para un procedimiento específico. Por lo cual, la presente investigación se enmarca de tipo *descriptiva*. Es decir, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos, el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente, en atención a esta investigación se orientó a describir el comportamiento de las variables de estudio tal como se sucedieron. En concordancia con lo referido, Sabino (2006 p, 528); "las investigaciones de tipo descriptiva, llamadas también investigaciones diagnósticas" no es

más que una buena parte de lo que se escribe y estudia sobre lo social no va mucho más allá de este nivel". Por lo que se considera fundamental, para caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

No obstante Hurtado (2010), manifiesta el propósito de exponer el evento estudiado, haciendo detallada sus características, de modo tal que los resultados a obtener dependen del fenómeno, por lo cual el enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente, en atención a esta investigación se situó a relatar la conducta de las variables de estudio tal como se sucedieron.

Del mismo modo Hernández (2012, p.115), enuncia que la investigación descriptiva "trabaja sobre realidades o hechos concretos y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta de la problemática". Por lo que comprende las siguientes etapas: descripción del problema, desarrollo del marco teórico, selección de técnicas e instrumento de recolección de datos, análisis e interpretación de los datos, entre otros aspectos.

Por otro lado, se enmarca dentro del tipo *correlacional*. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2007, p.75), la definen como: "el estudio se basa en evaluar la relación que ocurre espontáneamente entre dos o más variables en un contexto particular". Es decir, establecer la relación entre la lúdica y el proceso lógico matemático. Por lo cual Los datos de interés son recogidos en forma directa e la realidad; se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (p.18). En este estudio los datos son tomados del ambiente real educativo donde se dan los hechos.

No obstante es de tipo *Proyectivo* según lo descrito por Hurtado (2010), lo propone soluciones a una situación comprobada a partir de un proceso de indagación implica explorar, describir, explicar y proponer opciones de cambio mas no necesariamente ejecutar la propuesta. En esta categoría se ubican los proyectos factibles y todas las investigaciones que implican el diseño o creación de algo con base a un proceso de investigativo.

Del mismo modo determinar las búsquedas de las evidencias se integran bajo un tipo *Explicativa*, donde Hurtado (2010 pág. 131) manifiesta que su objetivo es explicar los resultados de uno o más programas, que han sido, o están siendo aplicados dentro de un contexto determinado. Este tipo de investigación se diferencia de la confirmatoria en que los resultados que intentan obtener son más específicos y se orientan hacia la solución de un problema concreto en un contexto social o institucional determinado.

### **3.1.2. Diseño de la investigación**

Sobre la base de los hechos reales, se considerará pertinente llevar a cabo Proponer un modelo de Competencias Académicas para el fortalecimiento del Liderazgo Docente desde su hacer andragógico dentro de la Facultad de Administración de Empresa de la Universidad Autónoma de Chiriquí Según Arias (1999, p.96), define el diseño de la investigación como “la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.30).

Al respecto, Hernández y Fernández (2006) expresa: es aquella donde el investigador recoge la información directa de la realidad. Por lo cual se enmarca en fuentes primarias y se obtiene a través de la aplicación de técnicas de recolección de datos como el cuestionario y la observación científica. Del mismo modo la presente investigación, se utilizará en el proceso de recolección de información la técnica de la encuesta, que según Tamayo (2004), es una técnica que conduce a sistematizar los datos a través de observaciones directas, en el propio lugar donde ocurren los hechos, valiéndose de instrumentos para tales fines. No obstante, el instrumento que se utilizará será el cuestionario. Según Chávez (2004), son medios utilizados por el investigador para medir el comportamiento o atributos de una variable.

Es por ello que los cuestionarios de preguntas categorizadas, incluyen varias opciones de respuestas con relación a los reactivos a medir ofreciendo la oportunidad al entrevistado de seleccionar una alternativa, entre varias posibilidades manifestando su posición ante situaciones presentadas previamente. Para los efectos de la investigación se diseñará un cuestionario, dirigido al personal docente estructurado por ítems. Este cuestionario, se presentará con alternativas de respuestas múltiples: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, orientadas a medir el comportamiento de las variables considerando sus dimensiones e indicadores.

De allí que, la aplicación de este instrumento se considerará ajustada a los fines de la investigación, dado que permite discriminar las opiniones de los sujetos involucrados en el estudio, para responder a las incógnitas planteadas en la investigación. Por lo cual,

los valores resultantes de su aplicación son de gran utilidad para que las repuestas obtenidas puedan cuantificarse e interpretarse a la luz de los objetivos de la investigación.

### **3.2. Definición de variables y términos técnicos**

Variable es un aspecto o dimensión de un fenómeno que tiene como características la capacidad de asumir distintos valores, ya sea cualitativa o cuantitativamente. Una variable es una cualidad susceptible de seguir cambios, es decir un sistema de variables es como una serie de características definidas de manera operacional en función de sus indicadores o unidades de medida. Igualmente Tamayo, (2004), define variable como "la relación causa efecto que se da entre uno o más fenómenos estudiados" (p. 109). Es decir, en toda variable el factor que asume esta condición debe ser determinado mediante observaciones y estar en condiciones de medirse para enunciar que de una entidad de observación a otra, el factor varía y por tanto cumple con sus características.

#### **3.2.1. Definición de términos técnicos.**

- **Competencias**

El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber estar (capacidades relacionada con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). En otras palabras, la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos

complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

- **Tareas Docentes**

Para Ortiz Ocaña citado por Cobián (2010), la tarea docente es una actividad orientada durante el desarrollo de la clase y dirigida a crear situaciones de aprendizaje, la misma al igual que el objetivo consta de una serie de componentes didácticos tales como el método de enseñanza, las actividades que deben realizar los estudiantes y el procedimiento o forma en que se debe desarrollar el método a emplear, por medio de una secuencia lógica de actividades del profesor y del alumno.

- **Competencia Relaciones Interpersonales**

Las relaciones interpersonales comprenden toda la variedad de capacidades que un estudiante debe adquirir para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, así como para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las capacidades interpersonales son imprescindibles para el aprendizaje pues este se adquiere en la interacción social. Por ello es necesario experimentar mientras se aprende, adecuadas relaciones interpersonales.

- **Espacios de Aprendizaje**

Todo aquello que rodea al proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, el espacio que rodea al alumno en tanto que está participando de dicho proceso, lo constituye desde elementos materiales como la infraestructura e instalaciones del plantel, así como aspectos que influyen directamente en el alumno tales como factores físicos, afectivos, culturales, políticos, económicos, sociales, familiares e incluso ambientales. Todos esos

elementos se combinan y surten un efecto favorable o no tanto en el aprendizaje del alumno.

- **Competencia en Planificación**

Es la capacidad para organizar y animar situaciones de aprendizaje: donde él o la docente deben tener disposición, energía y tiempo para diseñar y propiciar situaciones de aprendizaje, a través de un proceso de planificación, investigación y resolución de problemas, es procurar el desplazamiento hacia una pedagogía diferenciada que lleve a la progresión de cada alumno y que debe ser concebida desde el proceso de planificación hasta la intervención diaria en el claustro universitario.

- **Competencia Preparación Científica**

La competencia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de conocimientos y la investigación científica para explicar la naturaleza y actuar en contextos de la vida real. Se entiende competencia en cultura científica, el conocimiento científico y el uso que se hace de ese conocimiento para identificar cuestiones, adquirir nuevos conocimientos, explicar los sistemas y fenómenos naturales más relevantes y la forma en que el entorno condiciona las actividades humanas.

### **Rendimiento Académico**

Hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada. En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la

capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

- **Liderazgo docente**

El liderazgo docente es un desempeño que implica inspirar, comunicar y motivar a los otros para que alcancen una meta; de manera que todos los docentes deben ser líderes educacionales con la finalidad de mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje para ellos mismos y para sus alumnos.

### **3.3. Fuentes de información**

Con relación a las fuentes necesarias para recuperar la información, se recurrió a dos fuentes descritas de la siguiente manera:

#### **3.3.1. Fuentes materiales**

Como fuentes materiales, se presentan todas aquellas informaciones escritas que ayuden a alcanzar los objetivos de la investigación. Las fuentes de información utilizadas son primarias y secundarias.

##### **3.3.1.1. Fuentes primarias**

La constituyen testimonios de personas involucradas en la investigación es este caso, la información se obtuvo de los docentes y estudiantes de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la UNACHI. Además, libros, tesis, informes de banco de datos, revistas científicas, reglamentos y expedientes de

estudiantes. También se ha hecho uso de la biblioteca virtual de la universidad autónoma de Chiriquí.

#### **3.3.1.2. Fuentes secundarias**

Estas se desprenden de las fuentes primarias, de manera sintetizada y organizada, facilitan y maximizan a las fuentes primarias o a sus contenidos. En esta investigación se han utilizados resúmenes, monografías y compilaciones producto del análisis y síntesis realizados por otros autores relacionados con el tópico en estudio.

#### **3.4. Población y Muestra de la investigación**

Para Tamayo (2004), la población representa la totalidad del fenómeno a estudiar en donde cada uno posee unas características. Por lo cual la población es un conjunto integrado por todas las mediciones y observaciones de interés en la investigación. Una vez que se ha definido la unidad de análisis en una investigación, se procederá a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretenden generalizar los resultados. Se infiere por tanto, que ésta representa la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la que da origen a los datos de la investigación en común.

La población a estudiar está constituida por 51 docentes de pregrado de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la UNACHI de los cuales 40 docentes llenaron el cuestionario.

**CUADRO B***Distribución de la Población*

Nº	Población a estudiar	DOCENTES	ESTUDIANTES
		Total	Muestra
1	Docentes	51	40
2	Estudiantes	936	75
	Totales	987	175

**Fuente:** Estadística del año escolar (2017) según la UNACHI.

**3.5. Variables****3.5.1. Competencias académicas.**

- **Definición conceptual**

Para referirse a las competencias académicas resulta pertinente considerar la posición de Zambrano (2006), cuando al referirse a las competencias que debe poseer el profesor plantea tres preguntas fundamentales: ¿Qué sé?, ¿Cómo comunico lo que sé? y ¿Cómo me transformo con lo que sé?, así mismo afirma que las competencias docentes surgen en el tiempo en que el profesor está en la práctica del estudio, la comunicación y la transformación.

- **Definición operacional**

Las competencias académicas para Pinto (1999) hacen referencia a la capacidad de eficiencia y eficacia sobre la realidad, donde cada competencia integra el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. Esta variable se ha definido operacionalmente desglosando la misma en dimensiones tales como: Competencia en Metodología de la Enseñanza, Tareas Docentes, Competencia Relaciones Interpersonales,

Espacios de Aprendizaje, Competencia en Planificación, Competencia Preparación Científica, Competencia en Evaluación., Rendimiento Académico de las cuales se ha extraído 18 indicadores que permitieron la elaboración de 40 ítem que van de 1 al 26 en un cuestionario de encuesta aplicado a docentes, y que responden a criterios de ponderación (5) siempre; (4) casi siempre (3) algunas veces (2) casi nunca y nunca (1). Además, se aplicó una encuesta a estudiantes. Estas dimensiones e indicadores permitieron darle respuesta al objetivo específico planteados al inicio de la investigación y que se refiere a: identificar los tipos de competencias educativas utilizadas por los profesores de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

- **Definición instrumental**

Para medir esta variable la información fue recolectada por medio del cuestionario 1 conformado por 40 ítems designados a docentes de la Facultad de Empresas y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

### **3.5.2. Definición conceptual y operacional de la Variable dependiente: liderazgo docente.**

- **Definición conceptual:**

Tipo liderazgo docente en que un docente ajusta su actitud y aptitud en el complejo proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Definición operacional**

Esta variable se ha definido operacionalmente utilizando como dimensión de medición “liderazgo docente en su actitud y aptitud” el cual permitió la elaboración de 5 indicadores contenidos en el ítem 27 al 33 de la encuesta a docentes y que responden a los criterios de ponderación con una escala (5) siempre; (4) casi siempre (3) algunas veces (2) casi nunca y (1) nunca, con la que se le da respuesta al objetivo específico planteado al inicio y que se refiere a: Caracterizar el liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí

- **Definición instrumental**

Para medir esta variable la información fue recolectada por medio del cuestionario 1 conformado por 40 ítems designados a docentes de la Facultad de Empresas y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

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

Para la técnica de recolección de datos se utilizó la encuesta, mediante un cuestionario de ítems. Según Tamayo y Tamayo (2009: 251), son “los medios empleados para recolectar la información requerida para la investigación”. Asimismo, atendiendo a lo expresado por Méndez, C. (2007: 275), “la información es la materia prima mediante la cual pueden llegarse a obtener los datos requeridos en relación con las variables en estudio”.

En esta sección, se tabularon y procesaron los datos aplicando la estadística descriptiva, mediante el análisis de las frecuencias y porcentajes para cada indicador, dimensión y variable. El análisis permitirá la descripción del comportamiento de todos los indicadores, dimensiones y variables, dándole respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación.

También se utilizó la técnica de la observación de clase. En el ámbito de la enseñanza, hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación, pues en ella se apoya el investigador para tener la mayor cantidad posible de datos.

### **3.7. Tratamiento de la información**

El proceso de investigación se ejecutó en varios periodos: análisis del marco empírico y teórico para estructurar la idea de investigación, que permitirá elaborar el planteamiento del problema, los objetivos y justificación.

Revisión bibliográfica sobre el contexto teórico de las variables y antecedentes de estudio. Elaboración de la tabla de sistematización de las variables para ordenar el instrumento. Se seleccionó el método de estudio, la población y la muestra a considerar. Elaboración del instrumento en su versión inicial tomando en cuenta las variables, dimensiones e indicadores. Aplicación de la prueba piloto para la validez y confiabilidad del instrumento. Rediseño de la versión definitiva del instrumento.

Visita a la universidad en estudio seleccionada para aplicar el instrumento. Análisis de los datos, se cotejó con la teoría y resultados presentados en tablas y gráficos.

Elaboración de conclusiones y recomendaciones del estudio. Por último, presentación de la propuesta..

### **3.7.1. Validez y confiabilidad del instrumento.**

Para Hernández, Fernández y Baptista (2007, p.243), “la validez en términos generales se refiere al grado en que un instrumento realmente mide las variables que pretende medir”

Según Rusque (2003. p.134), la validez representa la posibilidad de que un método de investigación sea capaz de responder a las interrogantes formuladas y la confiabilidad desina la capacidad de obtener los mismos resultados de diferentes situaciones. La confiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas de instrumentos de medida, es decir, el grado en que la respuesta son independientes de las circunstancias en que se desarrolla la investigación y tiene por objeto asegurarse que un investigador, siguiendo los mismos procedimientos descritos por otro investigador anterior y conduciendo el mismo estudio, pueda llegar a los mismos resultados y conclusiones.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones y dado que deben haber concordancia entre los procedimientos, instrumentos y medios que se utilizan en una investigación, al igual que la población escogida, los instrumentos propuestos y utilizados para la investigación realizada fueron piloteados previamente, verificando así que estos eran el medio adecuado para el cual se llegó a solucionar el problema indicado. Cada uno de ellos (cuestionarios, encuestas u otro), permitió la participación y moldeamiento de la situación presentada.

**Validez.**

Para el caso de la investigación, el instrumento será sometido a un proceso de validez de contenido. La validez de contenido se realizará a través de la consideración de expertos quienes aportaron sugerencias sobre la relación y pertinencia de los indicadores con los ítems, así como, las ambigüedades de las preguntas con respecto al contexto de las variables.

Para ello, se entregó a tres (3) expertos en el área de competencias académicas y Liderazgo un formato de validación y los instrumentos en su primera versión, luego de aplicados se procedieron a revisar las correcciones y sugerencias, procediendo a corregir los cuestionarios, quedando constituida la versión del instrumento que fue aplicado a la población.

**3.7.2. Confiabilidad**

La confiabilidad, según Hernández, y otros (2007: 45), “es el grado en el cual las mediciones de un instrumento son precisas, estables y libres de errores”. En este sentido, la confiabilidad del instrumento se determinó utilizando los resultados de la prueba piloto a veinte (20) sujetos con características similares a la población objeto de estudio.

Para calcular el grado de confiabilidad de los instrumentos utilizados en esta investigación al aplicar la fórmula del coeficiente Alfa de Cronbach, se obtienen los siguientes resultados: 0,733 para las competencias académicas y Liderazgo lo cual da una confiabilidad moderadamente aceptable representando un instrumento confiable y apto para su aplicación.

## **Capítulo IV**

### **Análisis e interpretación de los resultados**

#### **Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados**

El propósito fundamental de esta sección es describir objetivamente la interpretación que se obtuvo de los resultados suministrados mediante los instrumentos aplicados. La información se presenta analizada de forma comparativa mediante valores absolutos y relativos, que constituyen una de las medidas de acuerdo con las respuestas dadas por los informantes en los diferentes ítems que conforma el instrumento correspondiente a cada variable. Dicha información fue suministrada tanto por los estudiantes como por los docentes.

De acuerdo con la información obtenida de parte de los sujetos en estudio, en cuanto a los instrumentos de recolección de datos aplicados a los docentes de pre grado de la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí; se obtuvieron importantes resultados, los cuales determinan la opinión de la muestra encuestada.

Al respecto, la información se basa en respuestas de 40 docentes que conforman la población encuestadas. Después de recolectada la información, se procedió a separarla y ordenarla. A continuación se presentan en tablas y gráficos para analizar e interpretar con más claridad su correspondiente análisis literal.

#### **4.1. Variable 1. Competencias Académicas**

Para analizar esta variable se utilizaron 40 ítems del cuestionario 1, en su primera parte, el cual fue aplicado a docentes de pregrado de la facultad de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Las respuestas a los ítems del cuestionario 1 se presentan en las tablas y para mayor claridad se resumen los ítems positivos y negativos en donde se puede observar en la gráfica las diferentes dimensiones e indicadores de la variable en estudio.

#### 4.2. Variable 1. Competencias docentes

##### Dimensión: Metodología de la enseñanza (ítem 1 al 3)

**Tabla 1**

*Tiene usted el dominio de procedimientos, técnicas y métodos adecuados en su desempeño docente.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Siempre	29	72.5
	Casi siempre	10	25.0
	Algunas veces	1	2.5
Total			

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 1. Tiene usted el dominio de procedimientos, técnicas y métodos adecuados en su desempeño docente.**

Fuente: Morales, 2017

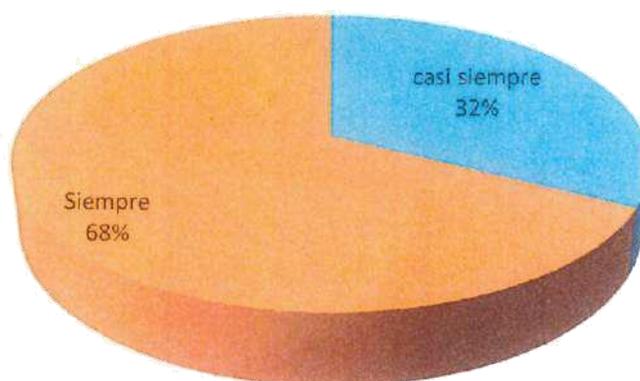
Los docentes manifestaron lo siguiente: 29 docentes lo que equivale a un 72.5% manifestaron que siempre tienen el dominio de procedimientos, técnicas y métodos adecuados en su desempeño docente, 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% casi siempre para un total de 97% mientras que un 2.5% manifestaron que algunas veces son eficaces a la hora de encontrar soluciones adecuadas a problemas planteados. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 2**

*Tiene usted el dominio didáctico en cada una de sus clases.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	13	32.5
	Siempre	27	67.5
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 2. Tiene usted el dominio didáctico en cada una de sus clases.**

Fuente: Morales, 2017

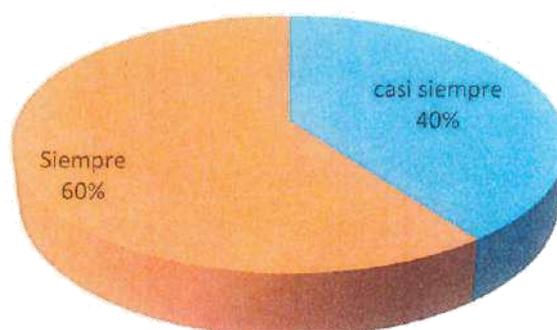
Los docentes manifestaron lo siguiente: 27 docentes lo que equivale a un 67.5% manifestaron que siempre tienen el dominio didáctico en cada una de sus clases y 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% casi siempre para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 3**

*Prevé usted la realimentación para mejorar la evaluación de sus participantes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	16	40.0
	Siempre	24	60.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 3.** *Prevé usted la realimentación para mejorar la evaluación de sus participantes.*  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 24 docentes lo que equivale a un 60.0% y 13 docentes, lo que equivale a un 40.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, prevén la realimentación para mejorar la evaluación de sus participantes para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

### Variable 1. Competencias docentes

Dimensión: Tareas docentes (ítem 4 al 6)

**Tabla 4**

*Despierta usted la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Algunas veces	1	2.5
Casi siempre	22	55.0
Siempre	17	42.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 4. Despierta usted la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos**

Fuente: Morales, 2017

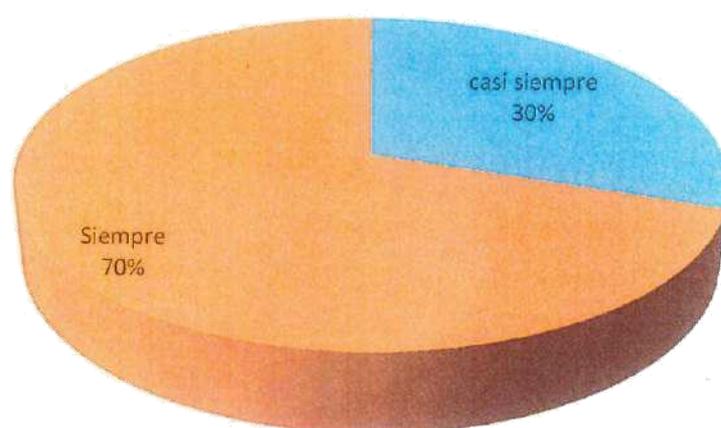
Los docentes manifestaron lo siguiente: 17 docentes lo que equivale a un 42.5% manifestaron que siempre despierta la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos, 22 docentes, lo que equivale a un 55.0% casi siempre para un total de 97.5% mientras que un 2.5% manifestaron que algunas veces despiertan la motivación e interés en sus participantes para adquirir conocimientos. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 5**

*¿Logra desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina?*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	12	30.0
	Siempre	28	70.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 5. ¿Logra desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina?**

Fuente: Morales, 2017

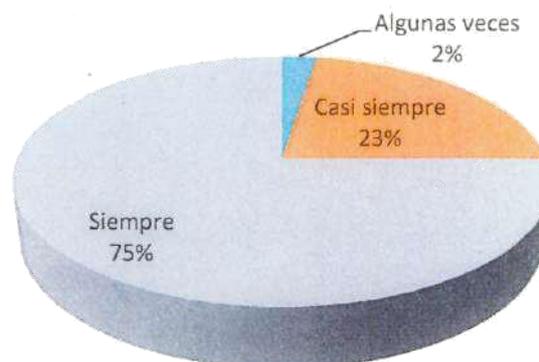
Los docentes manifestaron lo siguiente: 28 docentes lo que equivale a un 70.0% y 12 docentes, lo que equivale a un 30.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, logran desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 6**

*Fomenta el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Algunas veces	1	1.5
Casi siempre	9	22.5
Siempre	30	75.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 6. Fomenta el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo.**

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% manifestaron que siempre fomentan el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo, 9 docentes, lo que equivale a un 22.5% casi siempre para un total de 97.5% mientras que un 1.5% manifestó que algunas veces fomentan el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

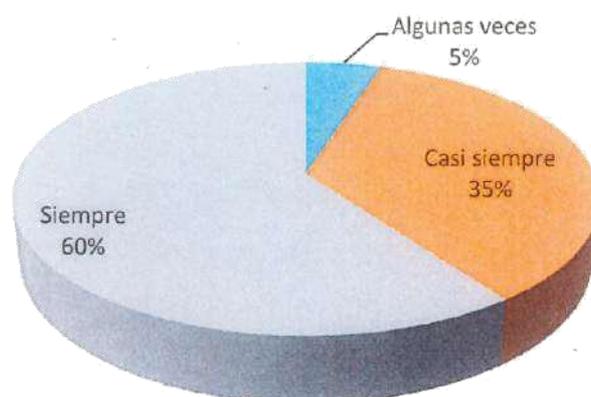
**Variable 1: Competencias docentes**

Dimensión 3: Relaciones interpersonales (ítem 7 al 9)

**Tabla 7***Propicia la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Algunas veces	2	5.0
Casi siempre	14	35.0
Siempre	24	60.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 7. Propicia la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes**

Fuente: Morales, 2017

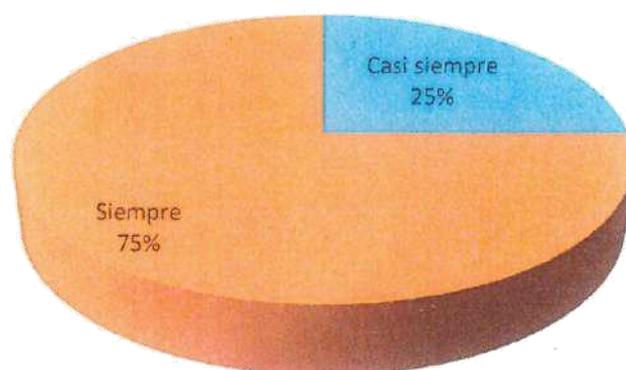
Los docentes manifestaron lo siguiente: 24 docentes lo que equivale a un 60.0% manifestaron que propician la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes, 14 docentes, lo que equivale a un 35.0% casi siempre para un total de 95.0% mientras que un 1.5% manifestó que algunas veces. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 8**

*Mantiene una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso enseñanzas –aprendizajes.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	10	25.0
Siempre	30	75.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 8. Mantiene una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso enseñanzas – aprendizajes.**

Fuente: Morales, 2017

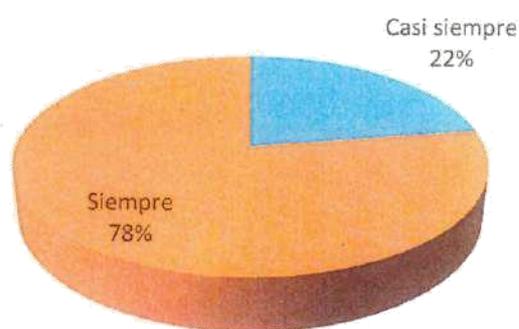
Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% y 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, mantienen una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso de enseñanza aprendizaje para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Tabla 9**

*Manifiesta la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	9	22.5
Siempre	31	77.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 9. Manifiesta la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual.**

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 31 docentes lo que equivale a un 77.5% y 9 docentes, lo que equivale a un 22.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, manifestaron la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

### Variable 1: Competencias docentes

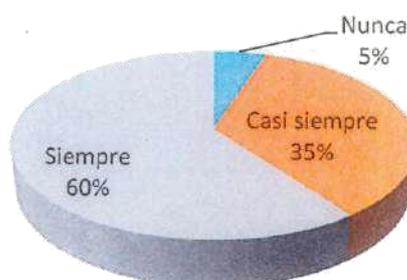
#### Dimensión: Espacios de aprendizaje (ítem del 10 al 12)

**Tabla 10**

*Utiliza las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragógicos, en cual se desarrolla los contenidos áulicos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	5.0
Casi siempre	14	35.0
Siempre	24	60.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 10.** Utiliza las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragógicos, en el cual se desarrollan los contenidos áulicos.

Fuente: Morales, 2017

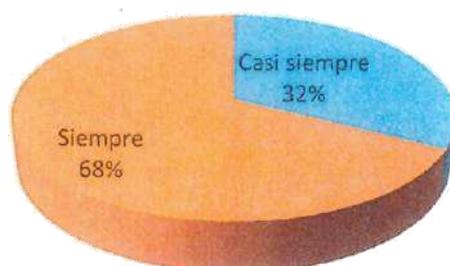
Los docentes manifestaron lo siguiente: 24 docentes lo que equivale a un 60.0% manifestaron que utilizan las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragógico en el cual se desarrollan los contenidos áulicos, 14 docentes, lo que equivale a un 35.0% casi siempre para un total de 95.0% mientras que un 5% manifestó que nunca las utilizan. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Tabla 11**

*Utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	13	32.5
	Siempre	27	67.5
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 11.** Utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes.

Fuente: Morales, 2017

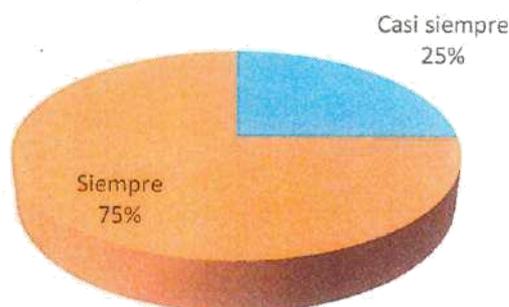
Los docentes manifestaron lo siguiente: 27 docentes lo que equivale a un 67.5% y 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, manifestaron que utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes. para un total de 100% Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 12**

*Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	10	25.0
Siempre	30	75.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 12.** Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas.

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% y 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente, manifestaron que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas. para un total de 100% Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

### Variable 1: Competencias docentes

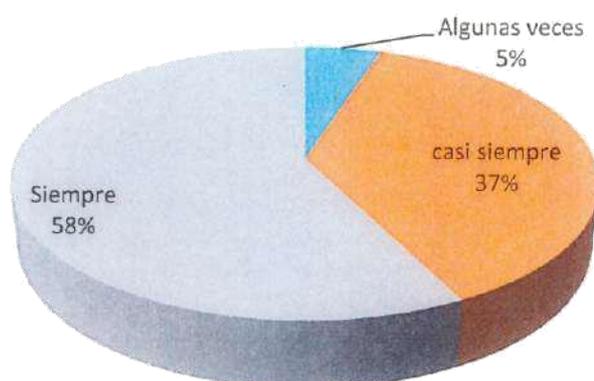
#### Dimensión: Planificación (ítem del 13 al 15)

**Tabla 13**

*La planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragógico en cual se va a impartir los conocimientos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Algunas veces	2	5.0
Casi siempre	15	37.5
Siempre	23	57.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 13.** La planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragógicos en el cual se va a impartir los conocimientos.

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 23 docentes lo que equivale a un 57.5% manifestaron que la planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragógicos en el cual se va a impartir los conocimientos. 15 docentes, lo que equivale a

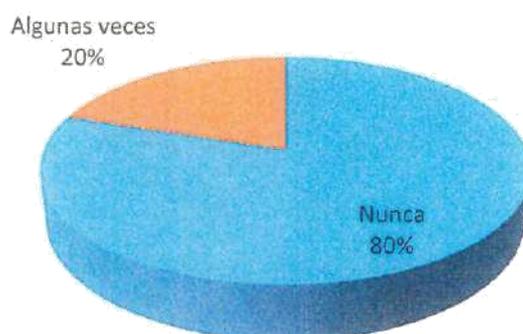
un 37.5% casi siempre para un total de 95.0% mientras que un 5% manifestó que algunas veces. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 14**

*Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	32	80.0
	Algunas veces	8	20.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 14. Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones.**

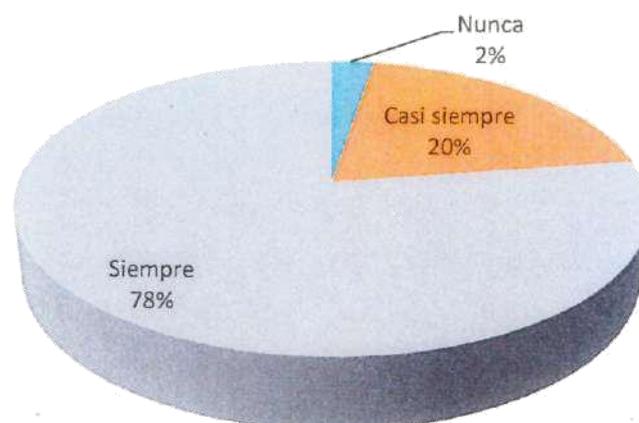
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 8 docentes lo que equivale a un 20.0% manifestaron que organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones y 32 docentes, lo que equivale a un 80.0% nunca lo hace. Este ítem se considera **negativo** por cuanto no superó el **80%**.

**Tabla 15**  
*Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nunca	1	2.5
	Casi siempre	8	20.0
	Siempre	31	77.5
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 15. Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 31 docentes lo que equivale a un 77.5% manifestaron que diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje, 8 docentes, lo que equivale a un 20.0% casi siempre para un total de 97.0% mientras que un 2.5% manifestó que nunca lo hace. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Variable 1: Competencias docentes**

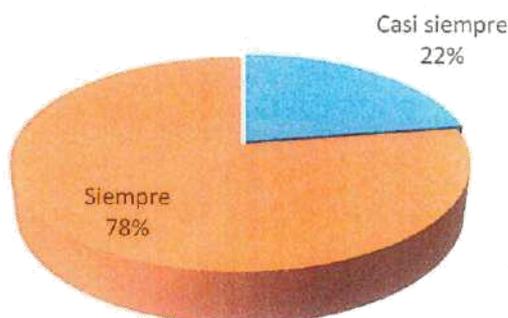
**Dimensión: Preparación científica (ítem del 16 al 18)**

**Tabla 16**

*Demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	9	22.5
	Siempre	31	77.5
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 16. Demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes.**

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 31 docentes lo que equivale a un 77.5% y 9 docentes, lo que equivale a un 22.5% manifestaron que demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes. para un total de 100% Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 17**

*Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Algunas veces	30	75.0
	Casi nunca	10	25.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 17. Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción.**

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% manifestaron que reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción. y 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% casi nunca lo hace. Este ítem se considera negativo por cuanto no superó el 80%.

**Tabla 18**  
*Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Siempre	20	50.0
	Casi siempre	10	25.0
	Algunas veces	10	25.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 18. Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 20 docentes lo que equivale a un 50.0% manifestaron que demuestran una actitud crítica hacia los saberes enseñados. 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% casi siempre para un total de 75.0% mientras que un 25% manifestó que algunas veces. Este ítem se considera negativo por cuanto no superó el 80%.

**Variable 1: Competencias docentes**

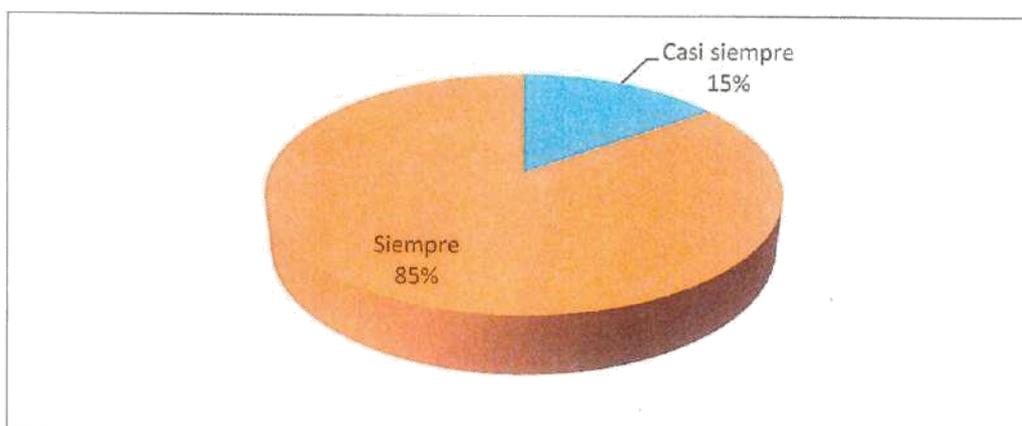
**Dimensión: Evaluación (Ítem del 19 al 26)**

**Tabla 19**

*Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Casi siempre	6	15.0
	Siempre	34	85.0
	Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



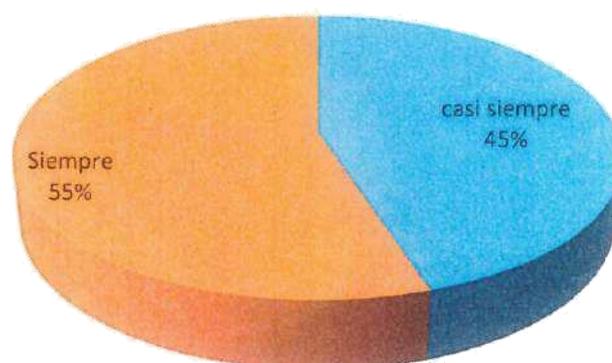
**Gráfica 19. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 34 docentes lo que equivale a un 85.0% y 6 docentes, lo que equivale a un 15.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Tabla 20***Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	18	45.0
Siempre	22	55.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.

**Gráfica 20. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes**

Fuente: Morales, 2017

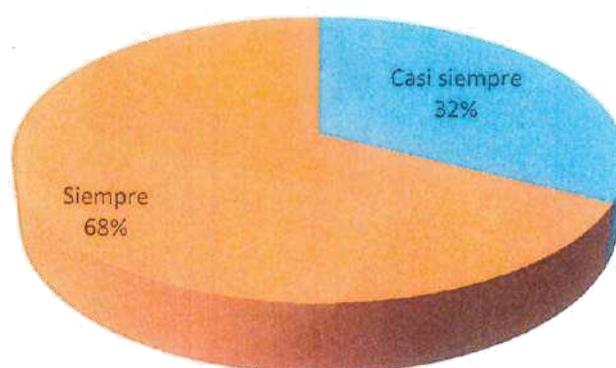
Los docentes manifestaron lo siguiente: 22 docentes lo que equivale a un 55.0% y 18 docentes, lo que equivale a un 45.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Tabla 21**

*Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	13	32.5
Siempre	27	67.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 21. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto**

Fuente: Morales, 2017

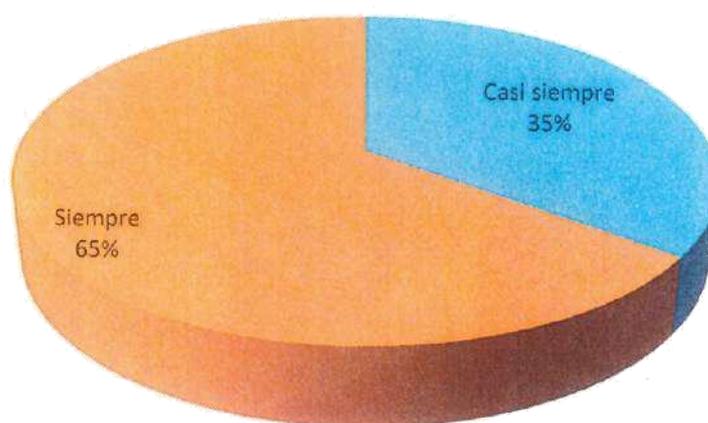
Los docentes manifestaron lo siguiente: 27 docentes lo que equivale a un 67.5% y 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 22**

*Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	14	35.0
Siempre	26	65.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 22. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos**

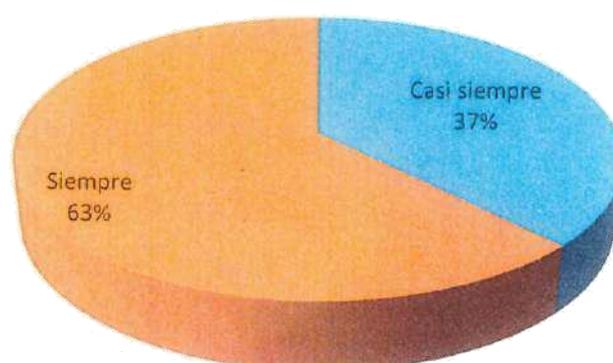
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 26 docentes lo que equivale a un 65.0% y 14 docentes, lo que equivale a un 35.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 23***Comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	15	37.5
Siempre	25	62.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.

**Gráfica 23. Comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje**

Fuente: Morales, 2017

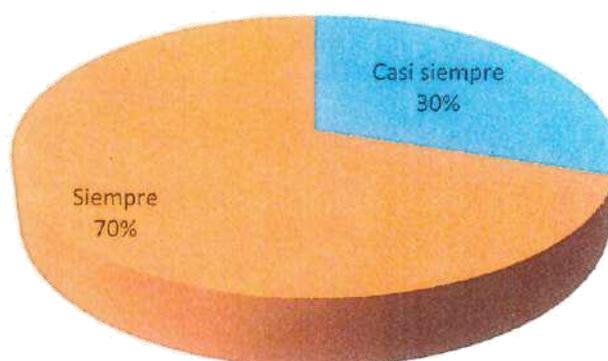
Los docentes manifestaron lo siguiente: 25 docentes lo que equivale a un 62.5% y 15 docentes, lo que equivale a un 37.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el 80%.

**Tabla 24**

*El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	12	30.0
Siempre	28	70.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 24. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes**

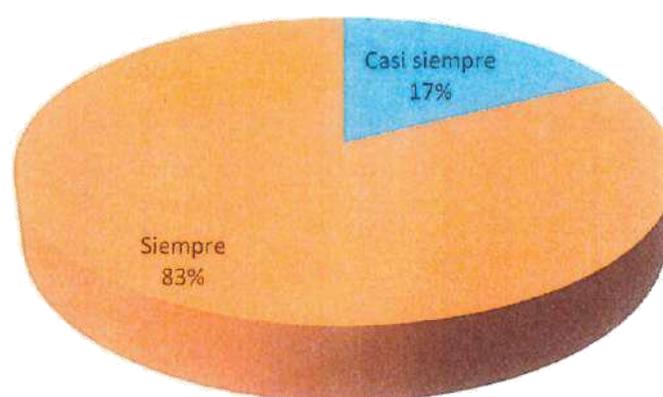
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 28 docentes lo que equivale a un 70.0% y 12 docentes, lo que equivale a un 30.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente el contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 25***El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	7	17.5
Siempre	33	82.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.

**Gráfica 25. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica**

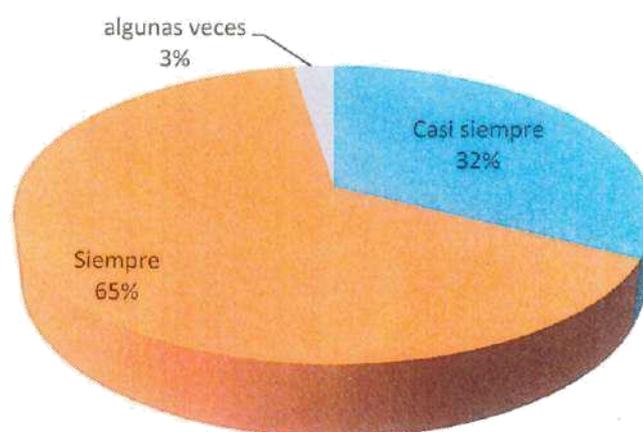
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 33 docentes lo que equivale a un 82.5% y 7 docentes, lo que equivale a un 17.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica para un total de 100%. Este ítem se considera **positivo** por cuanto superó el **80%**.

**Tabla 26**  
*Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	1	2.5
Casi siempre	13	32.5
Siempre	26	65.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 26. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 26 docentes lo que equivale a un 65.0% manifestaron que asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos, 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% casi siempre para un total de 97.0% mientras que un 25% manifestó que algunas veces lo hace. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

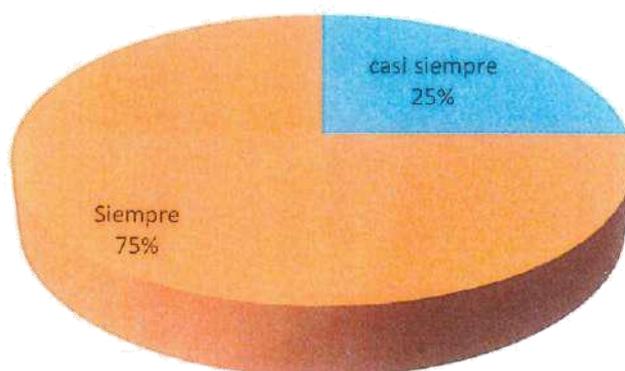
**Variable 2: Liderazgo**  
**Dimensión: Autocrático (ítem 27 y 28)**

**Tabla 27**

**Demuestra liderazgo educativo entre sus participantes. O solo se limita a su posición conferencista.**

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	10	25.0
Siempre	30	75.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfico 27. Demuestra liderazgo educativo entre sus participantes, o solo se limita a su posición conferencista.**

**Fuente:** Morales, 2017

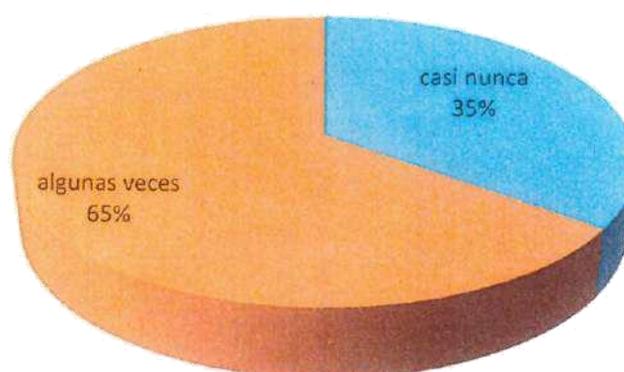
Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% y 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente demuestran liderazgo educativo entre sus participantes o solo se limita a su posición conferencista para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 28**

*Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nunca	14	35.0
Algunas veces	26	65.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 28. Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.**

Fuente: Morales, 2017

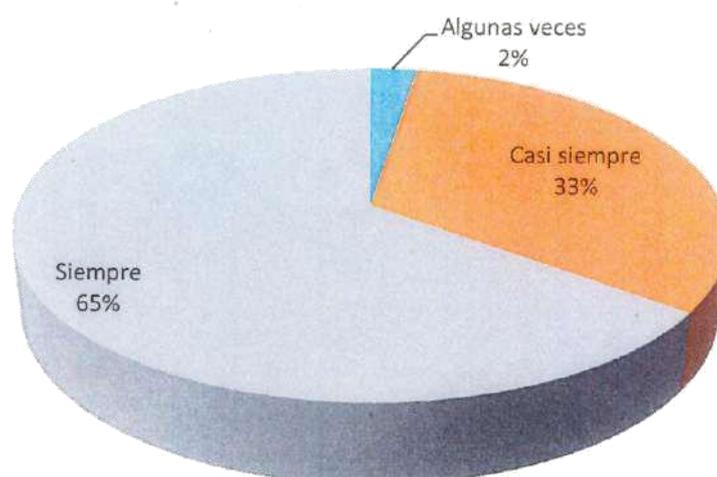
Los docentes manifestaron lo siguiente: 26 docentes lo que equivale a un 65.0% y 14 docentes, lo que equivale a un 35.0% manifestaron que algunas veces y casi nunca respectivamente considera que solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas. Este ítem se considera negativo por cuanto no superó el 80%.

**Variable 2: Liderazgo**  
**Dimensión: Democrático (ítem 29 al 30)**

**Tabla 29**  
*Promueve la participación entre los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Alguna vez	1	2.5
Casi siempre	13	32.5
Siempre	26	65.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



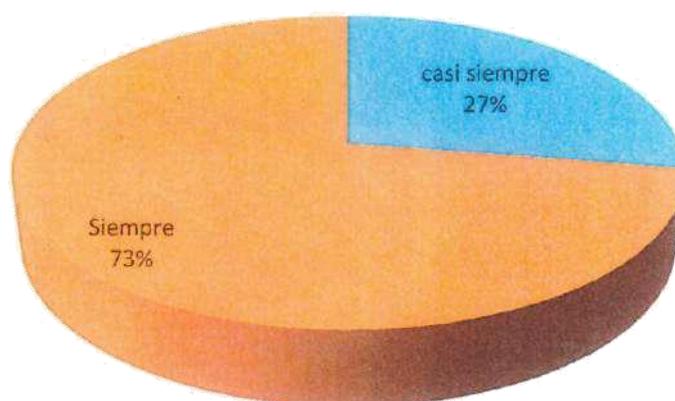
**Gráfica 29. Promueve la participación entre los estudiantes**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 26 docentes lo que equivale a un 65.0% manifestaron que promueve la participación entre los estudiantes, 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% casi siempre para un total de 97.0% mientras que un 2.5% manifestó que algunas veces lo hace. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 30**  
*Les permite elegir entre las asignaciones requeridas*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	11	27.5
Siempre	29	72.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 30. Les permite elegir entre las asignaciones requeridas**  
Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 29 docentes lo que equivale a un 72.5% y 11 docentes, lo que equivale a un 27.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente les permite elegir entre las asignaciones requeridas para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

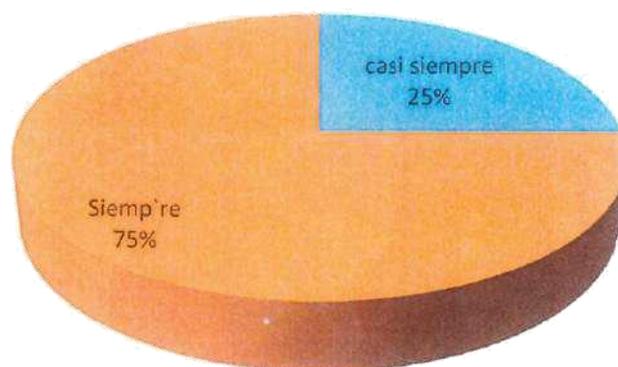
**Variable 2: Liderazgo**  
**Dimensión: Transformacional (ítem 31 al 33)**

**Tabla 31**

*Fomenta usted el aprendizaje socio-formativo en sus participantes.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	10	25.0
Siempre	30	75.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 31 Fomenta usted el aprendizaje socio-formativo en sus participantes.**

**Fuente:** Morales, 2017

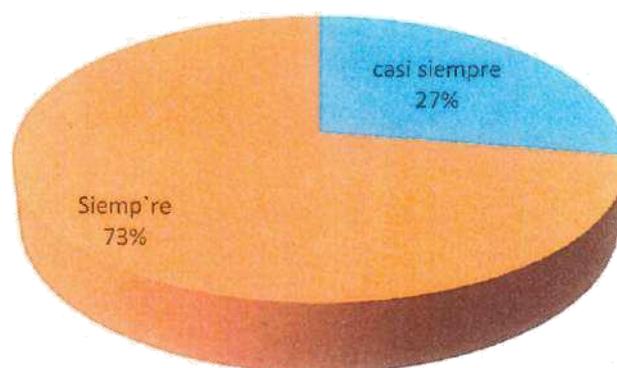
Los docentes manifestaron lo siguiente: 30 docentes lo que equivale a un 75.0% y 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente fomenta el aprendizaje socio-formativo en sus participantes, para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 32**

*Implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares..*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	11	27.5
Siempre	29	72.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 32. Implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares.**

Fuente: Morales, 2017

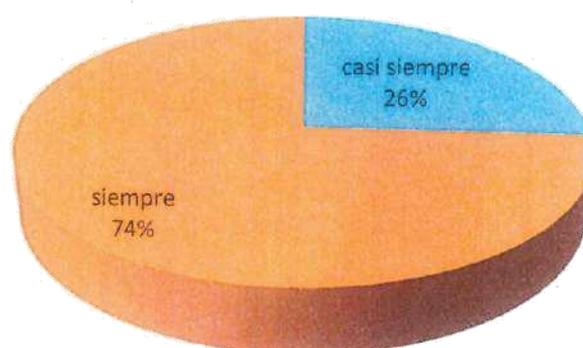
Los docentes manifestaron lo siguiente: 29 docentes lo que equivale a un 72.5% y 11 docentes, lo que equivale a un 27.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares, para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 33**

*Considera que usted desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña.*

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	1	2.5
Casi siempre	10	25.0
Siempre	29	72.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 33. Considera que usted desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña.**

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 29 docentes lo que equivale a un 72.5% manifestaron que desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña, 10 docentes, lo que equivale a un 25.0% casi siempre para un total de 97.5% mientras que un 2.5% manifestó que algunas veces lo hace. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

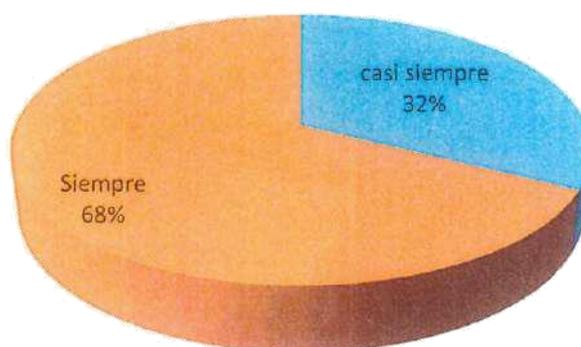
**Variable 3. Competencias axiológicas del docente (interviniente)**  
**Dimensión: Clases magistrales (ítem 34 y 35)**

**Tabla 34**

*Permite usted la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	13	32.5
Siempre	27	67.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 34. Permite usted la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande**

Fuente: Morales, 2017

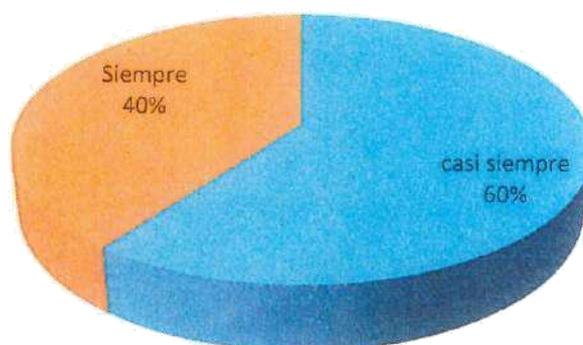
Los docentes manifestaron lo siguiente: 27 docentes lo que equivale a un 67.5% y 13 docentes, lo que equivale a un 32.5% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente permite la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 35**

*Aclara usted las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	24	60.0
Siempre	16	40.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 35. Aclara usted las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión**

Fuente: Morales, 2017

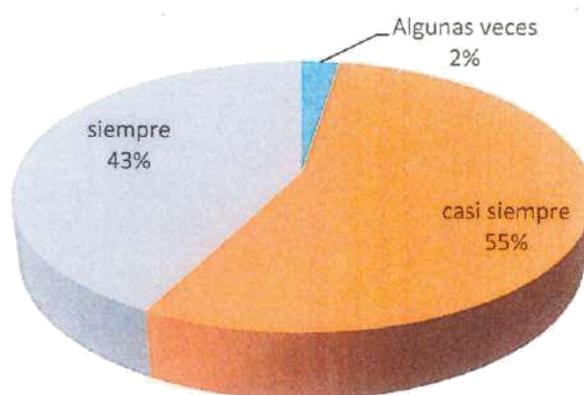
Los docentes manifestaron lo siguiente: 16 docentes lo que equivale a un 40.0% y 24 docentes, lo que equivale a un 60.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente aclara las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Dimensión: Docencia tutorial (ítem de 36 al 38)**

**Tabla 36.** Promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	1	2.5
Casi siempre	22	55.0
Siempre	17	42.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 36.** Promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde

Fuente: Morales, 2017

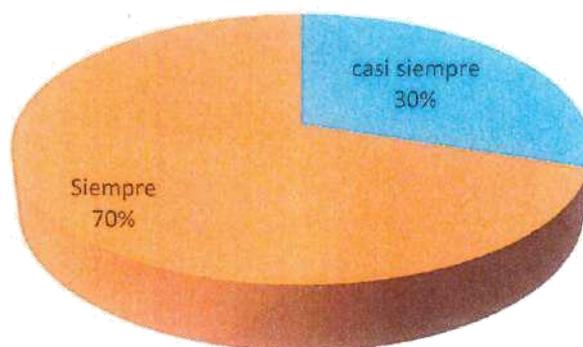
Los docentes manifestaron lo siguiente: 17 docentes lo que equivale a un 42.5% manifestaron que promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde, 22 docentes, lo que equivale a un 55.0% casi siempre para un total de 97.5%, mientras que un 2.5% manifestó que algunas veces lo hace. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 37**

*Considera que si aplica la objetividad, le permite a usted tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica.*

	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	12	30.0
Siempre	28	70.0
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 37. Considera que si aplica la objetividad, le permite a usted tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica.**

Fuente: Morales, 2017

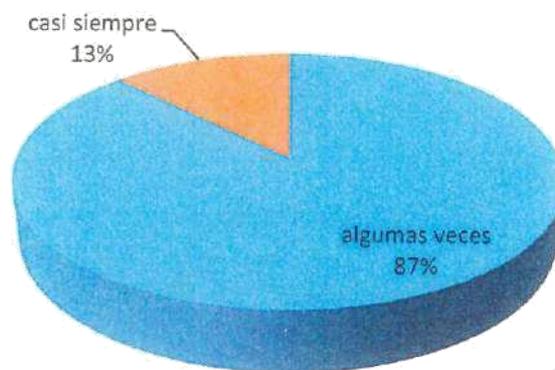
Los docentes manifestaron lo siguiente: 28 docentes lo que equivale a un 70.0% y 12 docentes, lo que equivale a un 30.0% manifestaron que siempre y casi siempre respectivamente considera que si aplica la objetividad, le permite tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica, para un total de 100%. Este ítem se considera positivo por cuanto superó el 80%.

**Tabla 38**

*Considera que usted como docente solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico.*

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	35	87.5
Casi siempre	5	12.5
Total	40	100.00

Fuente: Datos obtenidos a partir de la aplicación del Cuestionario No.1, a docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad, Universidad Autónoma de Chiriquí. Mayo – Junio 2016.



**Gráfica 38.** Considera que usted como docente solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico.

Fuente: Morales, 2017

Los docentes manifestaron lo siguiente: 35 docentes lo que equivale a un 87.5% manifestaron que considera que como docente algunas veces solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico, 5 docentes, lo que equivale a un 12.5% casi siempre lo hace. Este ítem se considera negativo por cuanto no superó el 80%.

esquemas o las formas de evaluación de la docencia convencionales. Es necesario plantear opciones que nos lleven a construir propuestas teórico-metodológicas, susceptibles de ser puestas en práctica.

La evaluación de competencias considera valorar el nivel de logro de la competencia mediante evidencias de desempeños a partir de los cuales se infiere la competencia (Méndez, 2009). Si la competencia es el resultado de movilizar recursos mediante operaciones cognitivas complejas, la evaluación de la misma, implicaría el poder observar esa movilización expresada en desempeño.

Este planteamiento obliga a fundamentar una evaluación de la competencia a partir de la observación de la multiplicidad de desempeños que se dan en los contextos de interacción pedagógica en el proceso de formación profesional. (Nieto y Díaz, 2009); esto es, evaluar lo que las personas hacen, identificar la coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y en una situación determinada. En suma, para determinar el nivel de competencia que un profesional de la docencia tiene, es necesario observar sus desempeños o hacer acopio de sus evidencias.

Con respecto a los resultados obtenidos de manera global en la variable competencias académicas se puede señalar que de 28 ítems sólo cuatro (4) ítems resultaron negativos, estos son: Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones, Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción, Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados y Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.

Los ítems restantes de la encuesta resultaron positivos lo que nos lleva a concluir que los docentes de la facultad de Administración de Empresa y Contabilidad tienen y dominan las competencias académicas necesarias para transmitir los conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para verificar con mayor exactitud si los resultados de la encuesta es lo que se vive y se desarrolla en la práctica es necesario realizar una prueba de campo. Por lo tanto, se amerita realizar una lista de cotejo aplicada a los docentes en el aula de clases para corroborar si lo expresado en la encuesta en verdad se aplica en el aula.

De igual manera, aplicar una encuesta a los estudiantes para investigar y corroborar si en realidad el docente reúne las competencias académicas para la enseñanza aprendizaje tal y como quedó plasmado en la encuesta aplicada y de esta manera, analizar con la información recabada la veracidad de la información suministrada.

Con respecto a la variable Liderazgo docente, sólo el ítem 38 de la encuesta resultó negativo: "Considera que usted como docente sólo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico" lo que se puede colegir que según los resultados obtenidos, el docente mantiene un nivel alto de liderazgo en su actuación con el proceso de enseñanza aprendizaje, con sus colegas y unidades administrativas.

## CONCLUSIONES

Finalizado el proceso de investigación y tomando como fundamento los hallazgos encontrados en el análisis de los resultados, se procede a plantear las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo específico: Identificar las competencias académicas y liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí, se infiere que; existe un nivel alto en relación a las competencias académicas que manejan los docentes de la facultad dentro de sus clases.

En cuanto al segundo objetivo, Caracterizar el liderazgo docente desde la axiología andragógica en la Facultad de Administración de Empresa y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Chiriquí, el docente asume el rol de líder y no sólo centra su atención en los contenidos programáticos sino, sobre todo, en la generación de verdaderas interacciones de aprendizaje de la materia que le permitan al estudiante utilizar de manera racional y efectiva dichos conocimientos.

## **RECOMENDACIONES**

Promover e incentivar cursos y seminarios de perfeccionamiento docente para actualizar los conocimientos relacionados a las competencias académicas y liderazgo docente.

Incentivar la interacción de los tres estamentos universitarios para la realización efectiva del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a elevar tanto la docencia como el aprendizaje significativo de nuestros estudiantes y colaboradores.

**CAPÍTULO V**  
**PROPUESTA**

## **5.1. PROPUESTA**

Lineamientos estratégicos para la adquisición de las competencias académicas y el liderazgo docente desde la axiología andragogía de la facultad de administración de empresa y contabilidad. Unachi.

## **5.2. Objetivo de los lineamientos**

Ofrecer a los docentes del área de la Fac. de Administración de Empresa y Contabilidad las herramientas teórico – práctico dirigidas para fomentar y generar la competencia académicas y el liderazgo docente en las aulas de clases de la UNACHI. Para lo cual son necesarias las competencias: específicas, genéricas, transversales-centrales, consustanciadas con valores, que ayudan al docente a la construcción de saberes andragógicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bacarat Y Graziano. (2002). Competencia una mirada interdisciplinario. México. Editorial Trillas.
- Basabe (2004), Representaciones Sociales del Saber Pedagógico: Una aproximación a la Pedagogía de la Esperanza. Venezuela. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Baron, C. (2000). Psicología del Aprendizaje. Bogotá, Colombia. Ediciones de la Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Barrera. M. (2.000) Reflexiones En Torno A La Investigación Y La Holística. Bogotá. D.C. Magisterio.
- Beillerot Y Blanchard (2000). Saber y Relación con el Saber. México. Editorial Paidós Educador.
- Borgobello, Peralta, Roselli (2009). El Estilo Docente Universitario En Relación Al Tipo De Clase Y A La Disciplina Enseñada Laboratorio de Psicología Social Experimental de IRICE-CONICET (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Diciembre (2009)
- Castro E. (2004). El Currículum basado en Competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y criterio para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados. Chile. Editorial Mimeo.
- Curone, G ; Alcover, S Pabago, G Martinez, L Mayol, J Colombo, E (2011) Psicología Educativa Y Orientación Vocacional Habilidades de pensamiento crítico en

alumnos ingresantes a la UBA que cursan la asignatura Psicología. *versión On-line* ISSN 1851-1686 Anu. investig. vol.18 Ciudad Autónoma de Buenos Aires dic. 2011.

Charria V, Sarsosa K, Uribe F, López C, Arenas (2011) Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia ISSN 0123-417X e ISSN 2011-7485 <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3308/5397>

Chiavenato, I. (2001). Introducción a la Teoría General de la Administración. México: Mc Graw Hill.

Delgadillo, M. (2006). Cuestiones de Educación. Argentina. Editorial Paidós.

Díaz, V. Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>.

Eggen (2000). Estrategias Docentes, Enseñanza de Contenidos Curriculares y desarrollo de Habilidades de Pensamiento. Venezuela. Universidad Central de Venezuela.

Elder, L Y Paul R. (2003) Un Bolsilibro para estudiantes y facultad sobre Los fundamentos del Pensamiento analítico Cómo descifrar el pensamiento y qué buscar cuando lo descifran Los elementos del pensamiento y Los criterios que deben tener Traducido con autorización de la Fundación para Pensamiento Crítico © 2003 The Foundation for Critical Thinking

- García Raga, Mónica, Corrales Reyes, Ibraín Enrique, & Reyes Pérez, Juan José. (2015). La formación axiológica en los profesionales cubanos de la salud: una mirada hacia la universidad. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(1), 79-88. Recuperado en 24 de octubre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2015000100012&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2015000100012&lng=es&tlng=es).
- Gardner (2002). *Habilidades del pensamiento*. México: Colección Hiper-COL, Universidad Veracruzana.
- Gento, S. (2000). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. México. Editorial Muralla.
- Guanipa (2008) *Epistemología en la Investigación*. Venezuela. Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Horn, Andrea, & Marfán, Javiera. (2010). Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Miranda J. (2003) *El Pensamiento Crítico En Docentes De Educación General Básica En Chile: Un Estudio De Impacto versión On-Line* Issn0718-0705 estud. Pedagóg. <Http://Dx.Doi.Org/10.4067/S0718-07052003000100003> N.29 Valdivia 2003
- Moreno J. (2002). *El Rol Investigador Del Docente Para Fomentar Competencias Básicas En Las Instituciones De Educación Básica*. Maracaibo, Venezuela. Editorial De La Universidad Del Zulia.

- Morín, E. (2000). *Introducción Al Pensamiento Complejo*. España. Editorial Cátedra.
- Morín, E.(1999). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro*. Organización De Las Naciones Unidas. La Educación, La Ciencia Y La Cultura - 75352 París 07 Sp - Unesco 1999 Epd-99lws14
- Morín, E. (2003). *Los Siete Saberes Necesarios Para La Educación Del Futuro*. España. Editorial Ministerio De Educación Nacional.
- Palacio J.(2010) *El Pensamiento Analítico El Crucigrama: Retos E Ideas Para Desaprender A Pensar* [https://Books.Google.Es/Books?Isbn=8479789492](https://books.google.es/books?isbn=8479789492) - Tradueix Aquesta Pàgina Juan Palacios Gil - 2010 - Previsualització - Més Edicions.
- Rico, Dimitrinka. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista signos*, 49(90), 48-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>  
*Docencia e Investigación*, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60
- Rodríguez, Madruga, Vázquez (2010). Las tareas docentes y el desarrollo de habilidades propias del método clínico, en estudiantes de medicina. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXV, núm. 1, enero-marzo, 2010, pp. 102-123. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana

Salas, Díaz, Pérez (2012). Las competencias y el desempeño laboral en el Sistema Nacional de Salud. Educación Médica Superior, 26(4), 604-617. Recuperado en 24 de octubre de 2016, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412012000400013&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000400013&lng=es&tlng=es)

Tejeda, J (2000) Perfil Del Docente Y Modelos De Formación Barcelona España Octaedro.

Tobón, S. (2006). Formación Basada En Competencias. Colombia. Ediciones Ecoe.

Torelló (2011) Profesor Universitario: Sus Competencias Y Formación VOL. 15, 3 (Diciembre 2011) ISSN 1138-414X (edición papel) ISSN 1989-639X (edición electrónica) Grupo CIFO

Tuning Educational Tructures In Europe. (2003). Informe Final, Fase Uno. Editado Por González Julia & Wagenaar Robert.

Unesco (1996). El Tesoro De La Educación. Xxi: Visión Y Acción. Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior

Ugas F. (2005). Epistemología De La Educación Y La Pedagogía. Táchira, Venezuela. Ediciones Del Taller Permanente De Estudios Epistemológicos En Ciencias Sociales.

Uribe, E. (2009) El Pensamiento Complejo De Edgar Morín, Una Posible Solución A Nuestro Acontecer Político, Social Y Económico Espacios Públicos, Vol. 12, Núm. 26, Diciembre, 2009, Pp. 229-242 Universidad Autónoma Del Estado De México Toluca, México. Disponible En: [Http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=67612145012](http://Www.Redalyc.Org/Articulo.Oa?Id=67612145012)

Villarroel, Bruna (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. Psicoperspectivas. Valparaíso, v. 13, n. 1, p. 22-34, enero 2014. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242014000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242014000100004&lng=es&nrm=iso).

Willis, A. (2006) Orientaciones Para La Escuela Infantil De Dos A Cinco Años. España. Editorial Morata-M. E. C.

Zambrano, L (2006) Tres Tipos De Saber Del Profesor Y Competencias: Una Relación Compleja Versión Impresa Issn 1316-4910. Educere V.10 N.33 Meridad Jun. 2006 [Armandozi@Usc.Edu.Co](mailto:Armandozi@Usc.Edu.Co)

## ANEXOS

5. ¿Logra desarrollar en los alumnos la inquietud por aprender y conocer nuevos aspectos de la disciplina?					
6 Fomenta el pensamiento crítico y autocritico en sus participantes de manera que se logre un aprendizaje altamente significativo.					
<b>Dimensión: Relaciones interpersonales</b> (independencia, flexibilidad, comprensión)					
7. Propicia la independencia, la individualidad y la autovaloración en sus estudiantes					
8. Mantiene una comunicación activa y proactiva entre los participantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales propias de un proceso enseñanzas –aprendizajes.					
9. Manifiesta la comprensión e interés de sus participantes y su diferencia individual.					
<b>Dimensión: Espacios de aprendizaje</b> (áulico, real y virtual)					
10- Utiliza las técnicas didácticas adecuadas al nivel andragogicos, en cual se desarrolla los contenidos áulicos.					
11. Utiliza laboratorio, una empresa, clínica, biblioteca, áreas verdes; es decir, escenarios reales donde se puede constatar la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los estudiantes.					
12. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con la finalidad de proporcionar a los educandos recursos que faciliten su proceso de aprendizaje tales como: la computadora, cañón, un aula virtual, el uso de internet donde pueden tener acceso a blogs, foros de discusión, chat, páginas especializadas.					
<b>Dimensión: Planificación</b>					
13. La planificación didáctica está construida de acuerdo al nivel andragogico en cual se va a impartir los conocimientos.					
14. Organiza el trabajo de manera diferente, permitiendo la participación de los estudiantes considerando sus aportaciones					
15. Diseña situaciones para facilitar experiencias de aprendizaje					

<b>Dimensión: Preparación científica</b>					
16. Demuestra capacidad idónea de su disciplina e interconexiona el contenido a la vida real de sus participantes.					
17. Reflexiona sobre sus propias prácticas dejando abierta la posibilidad de reinvertir los resultados de su reflexión en acción.					
18. Demuestra una actitud crítica hacia los saberes enseñados.					
<b>Dimensión: Evaluación</b> (preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, responsabilidades profesionales)					
19. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular					
20. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes					
21. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto					
22. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos					
23. Comunica en forma clara y precisa los objetivos del aprendizaje					
24. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes					
25. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica					
26. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos					
<b>Variable 2: Liderazgo</b>					
<b>Dimensión: autocrático</b>					
27. Demuestra liderazgo educativo entre sus participantes. O solo se limita a su posición conferencista.					
28. Considera que usted solo se dirige de forma lineal hacia sus estudiantes sin brindar otras alternativas.					
<b>Indicador: Democrático</b>					

29. Promueve la participación entre los estudiantes					
30. Les permite elegir entre las asignaciones requeridas					
<b>Indicador: Transformacional</b>					
31. Fomenta usted el aprendizaje socio-formativo en sus participantes.					
32. Implementa como estrategia didáctica transformacional las actividades multidisciplinares.					
33. Considera que usted desde su liderazgo puede contribuir a la transformación axiológica de la educación panameña.					
<b>Variable: Competencias axiológicas del docente</b>					
<b>Dimensión: Clases magistrales</b>					
34. Permite usted la comprensión de la materia por parte de los estudiantes aun cuando el grupo es grande					
35. Aclara usted las dudas de los estudiantes en el momento sin esperar a que finalice la sesión					
<b>Dimensión: Docencia tutorial</b>					
36. Promueve el interés entre sus estudiantes para entregar las actividades en las fechas que corresponde					
37. Considera que si aplica la objetividad, le permite a usted tomar decisiones más eficientes referentes a su labor académica.					
38. Considera que usted como docente solo observa las cosas superficiales sin profundizar en su hacer académico.					
<b>Dimensión: Estilo de docencia</b>					
39. Demuestra estrategias a sus estudiantes para la integración efectiva y real de las clases.					
40. Considera que aplica barreras normativas, educativas o culturales que le ayudan a la integralidad de los saberes.					



## Especialista en corrección y redacción de textos

### A QUIEN CONCIERNA:

En mi calidad de correctora de textos les informo que he revisado el anteproyecto de Tesis Doctoral:

### COMPETENCIAS ACADÉMICAS Y LIDERAZGO DOCENTE DESDE LA AXIOLOGÍA ANDRAGÓGICA

Presentado por:

MGTER: SUSANA MORALES

CIP: 4-119-1329

A este trabajo se le realizaron correcciones de:

- Coherencia
- Ortografía
- Estilo
- Pragmática

Además posee correcciones en el nivel léxico, semántico y morfosintáctico.

Por solicitud de la parte interesada se extiende esta certificación en la ciudad de David, el 2 de febrero de 2017.

*Enilda González*  
Enilda González González  
ML Correctora de textos.  
Registro Núm. 499568  
RUC: 4-272-173 D.V: 58

Magister:  
*Enilda González G.*  
Español  
REVISADO

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ

LA FACULTAD DE

*Humanidades*

EN VIRTUD DE LA POTESTAD QUE LE CONFIEREN LA LEY Y EL ESTATUTO UNIVERSITARIO  
HACE CONSTAR QUE

*Brenda González Bonzález*

HA TERMINADO ESTUDIOS DE MAESTRÍA Y CUMPLIDO CON LOS REQUISITOS  
QUE LE HACEN ACREEDOR AL TÍTULO DE

*Magister en Lingüística Aplicada con Especialización  
en Redacción y Corrección de Textos*

Y EN CONSECUENCIA SE LE CONCEDE TAL GRADO CON TODOS LOS DERECHOS,  
HONORES Y PRIVILEGIOS RESPECTIVOS, EN TESTIMONIO DE LO CUAL SE LE EXPIDE  
ESTE DIPLOMA EN LA CIUDAD DE DAVID, A LOS *VEINTITRES* DÍAS  
DEL MES DE *MARZO* DEL AÑO DOS MIL *COATRO*.

*Blanca E. Góes*  
Secretario General

Diploma - 010091-  
Identificación Personal - 7-272-173

*[Signature]*  
Decano

*Juan Ramón Chue*  
Vicerector

de Investigación y Postgrado

*[Signature]*  
Rector



REPUBLICA DE PANAMÁ  
TRIBUNAL ELECTORAL

**Enilda  
Gonzalez Gonzalez**



NOMBRE USUAL:  
FECHA DE NACIMIENTO: 19-FEB-1974  
LUGAR DE NACIMIENTO: CHIRIQUI, DAVID  
SEXO: F TIPO DE SANGRE:  
EXPEDIDA: 09-SEP-2015 EXPIRA: 09-SEP-2025

**4-272-173**



*Enilda Gonzalez*