

Sistema para la evaluación del desempeño del docente universitario: perfil de competencias, polivalencia, versatilidad y grupo de ocupaciones

Maigualida Zamora, Heriberta Castejón de Caballero y Diego Fuenmayor

Centro de Orientación, Departamento de Psicología, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracabo, Venezuela.

maigualidaz@hotmail.com, hc60@hotmail.com, dafp099@gmail.com

Resumen

La Universidad del Zulia, desde la Secretaría del Consejo Central de Pregrado se planteó la necesidad de evaluar el desempeño del docente, utilizando como recurso el diseño de un instrumento basado en la opinión de los estudiantes. Se hizo una contrapropuesta que implicó un cambio en la concepción de la evaluación del desempeño docente, desde una visión limitada e instrumental a una visión de proceso sistémico con la participación de múltiples actores. Para diseñar dicha propuesta, se realizó una investigación fenomenológica - cualitativa - etnográfica, como técnica se utilizó el trabajo grupal. En este artículo se da respuesta al objetivo de aproximarse a la definición de quién es el profesor universitario, cuál es el perfil de competencias, y diseñar el proceso de evaluación del desempeño del docente universitario ajustado al perfil descrito. Los hallazgos develan la definición del profesional, las competencias que conforman el perfil y la estructura del sistema de evaluación del desempeño docente propuesto.

Palabras clave: Evaluación, desempeño docente, competencias.

*Maigualida Zamora, Heriberta Castejón de Caballero y Diego Fuenmayor
Sistema para la evaluación del desempeño del docente universitario...*

System for University Teaching Performance Evaluation: Competency Profile, Multivalence, Versatility and Occupations Group

Abstract

The Secretariat of the Central Undergraduate Council at the University of Zulia proposed the need to assess professors' achievement using the design for an instrument based on student opinion as a resource. A counterproposal was developed that implied a change in the concept of teacher performance assessment from a limited, instrumental vision to a systemic vision with the participation of multiple actors. To design such a proposal, a phenomenological-qualitative-ethnographic study was carried out; group work was used as the technique. This article responds to the goal of defining who the university professor is, outlining a profile of competencies and designing an assessment process for university teaching performance adjusted to the described profile. Findings reveal the definition of the professional, the competencies that make up the profile and the structure for the proposed teacher performance evaluation system.

Keywords: Assessment, professorial achievement, competencies.

El Consejo Central de Pregrado, es la instancia académica administrativa que agrupa a los Directores de las Escuelas de todas las Facultades y Núcleos de la Universidad del Zulia. En el desarrollo del Primer Encuentro de Pregrado en el año 2006, se iniciaron conversaciones para crear un instrumento que permitiera la evaluación del desempeño docente. Algunas Facultades aportaron los insumos de sus primeros intentos por construir una herramienta que proporcionara información sobre cómo los docentes estaban dictando sus

clases y cómo éstas eran percibidas por los estudiantes, utilizando como único criterio la opinión del estudiante al respecto –criterio válido, mas no suficiente–.

En tal sentido, el equipo de investigación se planteó algunas interrogantes que dieron pie a un proyecto de investigación dirigido al diseño de un sistema para evaluar el desempeño del docente universitario; dicho proyecto se culminó en el 2009. Las siguientes reflexiones fueron impulsores para la consolidación del proyecto:

1. La evaluación del docente es un proceso complejo que va más allá de una visión instrumental, involucra varios actores, los cuales están en desiguales estadios evolutivos y con distintos intereses, lo que deriva en un sesgo que limita lo que será evaluado, puesto que cada actor tendrá una perspectiva diferente y diferenciadora; además, está la heterogeneidad de las modalidades para atender a los estudiantes; las instancias involucradas en el desarrollo de la función docente: la cátedra, el departamento, las Direcciones de las Escuelas y por último, pero no menos importante, se encuentran las características personales y las relaciones que emergen entre: el propio profesor, sus pares y los estudiantes.
 2. Como proceso complejo, la evaluación del docente, implica algo más que una visión, operativa o instrumental; es decir, va más allá de pasar un instrumento para juzgar al actor –docente– desde una visión unilateral del estudiante, obviando el contexto departamental de donde surgen los programas. La evaluación del desempeño como proceso compuesto requiere ser planificado, organizado, documentado, monitoreado y apalancado; en tal sentido, la administración o aplicación de un instrumento no constituye en sí misma una evaluación de desempeño, aunque ésta forme parte de la fase de documentación. La evaluación trasciende a la tarea de medir..
 3. El fin último de la evaluación es el mejoramiento continuo del proceso evaluado a través del compromiso de los múltiples actores, por lo cual se hace necesario que éstos se involucren para autorregularse, autocontrolarse y autogenerar nuevas respuestas, lo cual no es posible si se asume una visión instrumental de la evaluación del desempeño del docente.
- Desde estas reflexiones se crea el proyecto de investigación: Evaluación del Desempeño del Docente Universitario: Perfil de Competencias, Polivalencia, Versatilidad y Grupo de Ocupaciones. Se formularon dos grandes objetivos generales para el proyecto: 1.-Declarar las competencias técnicas y genéricas del docente universitario 2.- Diseñar el proceso de evaluación del desempeño del docente universitario ajustado al perfil descrito.
- Este artículo tiene por finalidad socializar los hallazgos que emergieron en dicha investigación.

Bases teóricas

Para explorar algunas bases teóricas que nos permitiera responder a quién es el profesor universitario se tomaron en cuenta criterios

como: fundamentos evolutivos, fundamentos legales y fundamentos teóricos.

1. Fundamentos evolutivos

El docente ante todo es una persona en evolución y luego es docente, entre tantos otros roles. Su ciclo evolutivo impacta su vida y su desempeño profesional, sus etapas de desarrollo dan insumos sobre sus expectativas profesionales, sus parámetros de autoeficacia, autonomía y gestión de sus recursos.

A continuación se presenta una descripción sucinta de las etapas en las que se ubican los profesores universitarios, tomando como criterios su edad cronológica y el desarrollo físico, intelectual, emocional-social y vocacional. Éstos según las referencias teóricas de Papalia (2004) y Craig (2001) encuentran en las etapas evolutivas de Adultez Temprana (25-40 años) y Edad Adulta Intermedia (40 a 65 años).

1.1. Adultez temprana

Tiene una edad comprendida entre 25 a 40 años, se caracteriza por una buena salud, las habilidades sensoriales son generalmente excelentes. Suelen casarse y el sentido del matrimonio es muy importante. Se desarrollan tres elementos de la inteligencia: elemento *componente*: este es el lado crítico de la inteligencia, el cual le dice a la gente cómo aproximarse a los problemas,

cómo hacer para solucionarlos y cómo monitorear y evaluar los resultados; elemento *experiencias*: esta es la dimensión de la inteligencia de penetración, la que permite a la gente comparar la nueva información con la que ya sabe, o llega a nuevas maneras de reunir los hechos; y elemento *contextual*: se encuentra más relacionado con la interacción de la gente con su medio ambiente. Es la habilidad para juzgar una situación y resolver qué hacer; sea adaptarse a ella, cambiarla o encontrar una nueva situación más cómoda.

Desarrollo físico: Los hombres y mujeres alcanzan su mayor plenitud, han logrado el más elevado punto de coordinación, equilibrio, agilidad, fuerza y resistencia. La fuerza, la energía y la resistencia están en el punto máximo. Suele tener buena salud; las habilidades físicas y sensoriales son generalmente excelentes, desde la mitad de los 20 años cuando la mayor parte del cuerpo está completamente desarrollada hasta alrededor de los 50, el declive de las capacidades físicas es tan gradual que casi no se nota.

Es importante saber que la vida para los adultos jóvenes, pierde su carácter provisional, lo cual significa que sabe que lo que hace hoy tendrá consecuencias mañana y que debe proyectarse a lo largo de la vida y no a 2 ó 3 años. Las destrezas manuales son más eficientes, la cual empieza a disminuir desde la mitad

de los 30. Los sentidos están también más agudos durante la edad adulta joven. Hay construcción y establecimiento de un estilo de vida.

Desarrollo intelectual: el funcionamiento intelectual va en aumento; se logra el máximo desempeño mental. La inteligencia fluida (que consiste en percibir relaciones, formar conceptos-razonamientos, hacer abstracciones) comienza a declinar en los primeros años de vida adulta. La inteligencia cristalizada (que comprende la habilidad de recordar y usar información aprendida la cual depende más de la educación y de la experiencia cultural) puede continuar en aumento hasta cerca del final de la vida. Las capacidades verbales y el conocimiento general presentan declinaciones menores y más tardías que las capacidades no verbales. El adulto temprano utiliza lo que sabe para adquirir competencias y establecer independencia. El desarrollo del pensamiento alcanza un paso más, el adulto pasa del pensamiento formal según Piaget (1999), al pensamiento post formal que tiene la particularidad de que la persona es más flexible frente a las diversas situaciones a las que enfrenta.

Desarrollo emocional social: según Erikson, citado por Papalia (2004), ocurre la crisis N° 6 Intimidad vs Aislamiento, en la que los adultos jóvenes necesitan y desean alcanzar profundos compromisos personales (intimidad). La habili-

dad de lograr una relación íntima (que implica sacrificio y compromiso) depende de haber logrado en la adolescencia el sentido de identidad.

Al desarrollar en el individuo de manera firme su identidad está lista para fusionarla con la de la otra persona. Lograda la intimidad, el adulto está listo para participar en una relación heterosexual amorosa con el objetivo fundamental de proporcionar un ambiente formativo y sano para los hijos y estudiantes. La virtud que se desarrolla es el amor, o "dependencia mutua de devoción"... si la persona no es capaz de lograr la intimidad o tema hacerlo puede tonarse una persona aislada y abstraída con serios problemas para relacionarse.

Alrededor de los 30 años hay un cuestionamiento de la vida pasada, de la elección de pareja, de la carrera, se hacen nuevas elecciones y profundizan o se cambian compromisos. El adulto siente la necesidad urgente de dar un carácter real y comprometido a su vida con el objeto de lograr la estabilidad, por lo tanto, reconstruye y reorganiza. Tiene la capacidad de entregarse a afiliaciones y asociaciones concretas y de desarrollar la fuerza necesaria para cumplir con tales compromisos, aún cuando impliquen sacrificios significativos. Hay construcción y establecimiento de un estilo de vida, llevan a cabo propósitos, hay mucha exploración y aprendizaje.

En el área **vocacional**, los trabajadores más jóvenes, por ejemplo, están más preocupados por el nivel de interés de su trabajo, por las oportunidades de desarrollar sus habilidades y por las oportunidades de progreso. Entre los 20 a 25 años se experimenta la etapa de Exploración, como profesional hace por planificar su vida y se dedica al trabajo y al estudio. Hay consolidación de la identidad y comienzo de la realización del proyecto de vida. En lo vocacional se enfrenta a la relación con un jefe o autoridad en el trabajo es otra experiencia diferente, período de ajuste trata de convertir en su medio de subsistencia una buena oportunidad de trabajo. Debe adaptarse a los compañeros de trabajo y busca la aceptación del grupo para sentirse parte del equipo. En la etapa de Búsqueda de Superación, se da una adaptación personal al nuevo ritmo de vida. Se practica o se pone en marcha una preferencia. Hay presión y obstáculos que superar, evalúa a las organizaciones a las que debe pertenecer, los compromisos que deberá cumplir y los nuevos círculos de amistades. Período ejecutante, real y activo.

Entre los 25-30 se vive la etapa de Ensayo, es la llamada ensayo del establecimiento, la persona realiza el cambio en busca de una ocupación que le brinde satisfacción y seguridad. Logra conocerse después de varios ensayos y confrontación con la realidad. Los cambios de ca-

rrera conducen a posiciones muy beneficiosas o a vivir crisis vocacionales.

De los 31-44 años surge la etapa de Estabilización, período de consolidación y avance en la ocupación. El concepto personal y la percepción de la vida laboral son mucho más claros. Se pone todo el empeño en lograr la estabilización y en permanecer en un trabajo seguro, la antigüedad se toma como símbolo de prestigio y status. Actitud conservadora, tendencia natural a disfrutar de los logros, vínculos emocionales satisfacen otras necesidades del desarrollo.

1.2. Edad adulta intermedia

Es la etapa comprendida entre los 40 a los 65 años, es un individuo con buena salud física, financiera y psicológica. A esta edad se adquiere experiencia social y profesional valiosa y se tienen oportunidades de poder utilizar esa experiencia. Se experimenta algunos descensos en las habilidades sensoriales, motrices complejas. Pueden desempeñarse más lentamente y no ser tan adeptos a solucionar nuevos problemas.

Desarrollo físico: En las personas sanas, sus habilidades verbales y razonamiento tienden a ser mejores, así como la habilidad para organizar y procesar información visual. Experimentan algunos descensos en las habilidades sensoriales y habilidades motrices complejas, pero puede compensarlos con ayudas ta-

les como los lentes, y con la aplicación de la experiencia y el discernimiento. Existe un aumento de las destrezas del pensamiento, comprensión e información, mientras sus habilidades motoras disminuyen (lentitud de respuesta).

A pesar de que hay una disminución gradual en fuerza y coordinación durante los años intermedios, la pérdida es tan pequeña que la mayoría de la gente escasamente la nota. La disminución de las habilidades motrices complejas no necesariamente resulta en un rendimiento rebajado.

El perfeccionamiento que viene con la experiencia compensa las disminuciones que vienen con la edad. La menopausia ocurre cuando una mujer deja de ovular y de menstruar y ya no puede concebir hijos, esto sucede alrededor de los 50 años. Durante el climaterio el cuerpo de la mujer reduce su producción de la hormona femenina: estrógenos. A pesar de que los hombres pueden continuar engendrando hijos hasta la edad avanzada, en algunos el período crítico trae un descenso en la fertilidad y en la frecuencia del orgasmo, un aumento en la impotencia y otros síntomas.

Desarrollo intelectual: puede aprender nuevas habilidades, la inteligencia fluida (habilidad para manejar nuevo material o situaciones) disminuye; hay una reducción gradual particularmente de la rapidez. La inteligencia cristalizada (ha-

bilidad para solucionar problemas con base en el procesamiento automático de la información almacenada), se incrementa o en todo caso evidencia poca o ninguna reducción. En esta etapa se incrementa el rendimiento de las habilidades verbales y tareas que involucra el conocimiento almacenado. El adulto intermedio está más preocupado en cómo utilizar el conocimiento en propósitos prácticos que en adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades.

La habilidad para solucionar problemas prácticos basados en la experiencia llega a su máximo en la mitad de la vida. Por lo cual demuestran una marcada ventaja para solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la capacidad para sintetizar su conocimiento y experiencia. Usan habilidades intelectuales para solucionar problemas de la vida real asociados con la familia, con los negocios y con las responsabilidades sociales. El tipo de trabajo que hacen los adultos afecta el grado en el cual se desarrollan intelectualmente. Parece haber una relación directa entre la complejidad del trabajo y la flexibilidad intelectual. El incremento de la creatividad puede ocurrir para muchos adultos en este período.

Desarrollo emocional social: la adultez mayor es otra etapa de la vida en la cual continuamos desarrollando nuestra personalidad, y las capacidades para aprender, au-

toconciencia crítica o reflexiva, auténtica formación de la identidad y el autoconocimiento, es una etapa de aceptaciones y de cambios. Las principales preocupaciones son mantener un ingreso permanente y encontrar cónyuge para formar un hogar cuando esto no ha sucedido. En este período se consigue un alto nivel de autorrealización. El grado de motivación para aprender o recordar, el interés o significatividad de la información, el tiempo de la experiencia educacional que se ha tenido, tienden a ser más importantes en esta edad que la modificación de las habilidades de aprendizaje y memoria. Son igualmente creativos que los adultos jóvenes.

Vocacional: se consolidan los roles sociales y profesionales. Período fructífero del trabajo profesional y creativo. Son inherentes a esta etapa las siguientes características: de 45- 64 años, se adquiere la sensación de seguridad y confianza en la carrera escogida, se ocupa de mantener un puesto en el campo del servicio o la productividad. Serenidad y capacidad para afrontar las dificultades y seguir su propio camino y ritmo. Se conocen bien las limitaciones y las posibilidades de la carrera. Se dedica al crecimiento personal, representa la preparación para aceptar el proceso de jubilación, puede ser un período de gozo o frustración, se da un proceso de desvanecimiento de las presiones laborales y sociales.

Además, hay que agregar a las características descritas de la adultez temprana e intermedia, una condición económica deprimida del docente universitario. Desde que se incorpora al campo de trabajo, este profesional tiene pocas posibilidades de incrementar su salario, dado que existe un baremo establecido por la institución que se corresponde con un sueldo fijo, según la condición, ubicación y dedicación; y los incrementos de sueldo dependen de las decisiones del gobierno nacional; estas limitaciones económicas impactan su salud, su estabilidad emocional y hasta sus posibilidades de estudios y desarrollo de carrera autofinanciados.

Institucionalmente, el profesor universitario de LUZ cuenta con escasas opciones para su desarrollo de carrera y su salud mental se ve comprometida por su ciclo evolutivo que lo lleva a transitar por la fase de menopausia y andropausia, las cuales son poco entendidas y atendidas en el contexto laboral, lo cual no disminuye el impacto que esto pueda causar en su desempeño cotidiano.

A la dinámica evolutiva que se expuso en los párrafos anteriores hay que agregarle que la generación de relevo no se está incorporando al campo de trabajo con la celeridad debida, ni en las cantidades adecuadas, debido a políticas institucionales basadas en situaciones presupuestarias, lo cual demanda un ex-

ceso de trabajo en el personal activo, que impacta su salud integral, su motivación y los niveles de desempeño que pueda alcanzar en el cumplimiento de sus funciones como docente y en sus otros roles.

2. Fundamentos legales

El marco legal que fundamenta el perfil del docente universitario lo constituye: Ley de Universidades (1970), II Convenio Colectivo de Trabajo APUZ-LUZ (1993), Reglamento de Autoevaluación de las Actividades Académicas del Personal Docente de LUZ (2007), Reglamento de Ingresos y Concursos Universitarios de LUZ (1994) y Reglamento General de los Departamentos de LUZ (1995). En cada uno de los documentos anteriores existen lineamientos, normas, descripciones que fundamentan quién debe ser y cómo debe conducirse el docente universitario de la Universidad del Zulia, por tal motivo, se tomó como referencia tales documentos para elaborar de manera taxativa el perfil de competencias de este profesional sin contravenir cualesquiera de las disposiciones de carácter legal contenida en alguno de esos instrumentos.

3. Fundamentos teóricos

Antes de presentar la aproximación al perfil del docente que arrojó esta investigación se expondrá qué

son las competencias desde la perspectiva de diversos autores, que antes que contradecirse, se complementan. Tales definiciones permiten ubicarse en el marco teórico referencial desde el que se hizo la aproximación a dicho perfil, el cual intenta describir la percepción de cómo se ven o esperan verse en el ejercicio de la función docente, los profesores universitarios.

Las competencias: Para estudiar las competencias se requiere explorar la concepción que sobre ella se tiene. Para Boyatzis (1982, p. 25) "las competencias son características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo" Spencer & Spencer (1993), las definen como característica subyacente, significa que la competencia es una parte bastante profunda y resistente de la personalidad y causalmente relacionada, se refiere a que una competencia causa o predice el comportamiento en una amplia variedad de tareas y situaciones de trabajo.

El indagar los aspectos subyacentes que están en las competencias de las personas, inspiró los estudios de Mitrani, Dalziel y Suárez, (1992, p.2). Estos definen las competencias en sus diferentes niveles como un iceberg, que se observa a nivel conductual o exterior, el rol social y la imagen son menos visibles, ubicados en un nivel intermedio y los motivos y rasgos constitu-

yen la esencia de la persona y se representa en la parte más profunda del iceberg.

Para el Hay Group (1996), las competencias pueden consistir en habilidades, conocimientos, rol social, imagen de sí mismo, rasgos y motivos, definidos de la siguiente forma: a) Habilidad, concebida como la capacidad intelectual o normal para ejecutar una labor. b) Conocimiento, o posesión de información útil que el individuo tiene en un área en particular. c) Rol Social considerado como el patrón de conducta de una persona que es reforzada por su grupo social u organización. d) Rasgos de sí mismo, es decir, la percepción que las personas tienen de sí mismos, su identidad, personalidad y valía. e) Motivos, o los deseos o inquietudes (logro, afiliación, poder) que impulsan y dirigen la conducta del individuo.

Se pueden clasificar en competencias genéricas, definidas como el conjunto de características personales, subyacentes en el individuo, relativas al rol social, imagen de sí mismo, actitudes y valores, rasgos de carácter y motivos, que constituyen el componente menos visible de la competencia. Estas son más difíciles de desarrollar que los conocimientos y las habilidades.

Las competencias técnicas forman aquel conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, asociadas a un área funcional,

especialidad o disciplina, son necesarias para realizar los procesos de trabajo con un nivel de rendimiento superior

En este sentido, Levy-Leboyer (1997, p. 40) plantea que las competencias: "son conjuntos establistados de saberes, de conductas tipo, de procedimientos estándar, de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje...es un conjunto de conductas organizadas, en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso."

Asimismo, la diferencia del conocimiento cuando expresa: "las competencias implican una experiencia y un dominio real de la tarea y pone en práctica representaciones constituidas progresivamente por la experiencia del individuo en su trabajo" Levy-Leboyer, (1997, p. 40).

En opinión de Le- Boter (1999) si se acude al Diccionario de la Real Academia, competencia es sinónimo de "aptitud e idoneidad". El adjetivo competente califica a una persona en términos de ser un "buen conocedor de una técnica, de una disciplina o de un arte". Esta definición del ser competente, en consecuencia, denota una cualidad, es algo que se posee y que faculta para.

Barrios (2000), define las competencias como esenciales (aquellas necesarias para una actuación promedio o mínimamente aceptada) y diferenciadoras (referidas a discri-

minar actuación laboral muy por encima del promedio establecido), Técnicas y/o personales (referidas a capacidades por conocimientos y habilidades), Genéricas (relacionadas con el desarrollo personal del trabajador) y Orgánicas (aquellas referidas para una compañía en especial construidas, ajustadas a requisitos y planes de acción de corporaciones).

Benavides (2002), afirma que las competencias hacen referencia a las manifestaciones de las actitudes, los conocimientos, las destrezas, las emociones, y los factores de personalidad en un desempeño idóneo y eficiente; los cuales son desplegados y visibles en la práctica laboral; es decir, que pueden entenderse como comportamientos manifiestos y observables. Comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y su permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos.

Tuning 2003, define las competencias como la capacidad o destreza para desempeñar una tarea, realizándola de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Pueden ser verificadas y evaluadas. No se poseen de manera absoluta, pero se domina en cierto grado, por lo tanto, se sitúan en un continuo.

Montenegro, (2003) especifica las competencias como conjuntos

de saberes; saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano.

El Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) 2004, plantea que las competencias son desarrollo social complejo que expresa los conocimientos, habilidades, actitudes, y desarrollo global, de una persona dentro de una actividad específica, sea esta especializada de carácter técnico o profesional.

Tejada (2006), asume las competencias desde el paradigma de la complejidad; y desde dicha perspectiva propone, legitimar y validar una concepción sobre las competencias como una dimensión total, integral, compleja, procesal e interaccional; significadas en las *competencias para la vida*. Tobón (2004), enfatiza que los conocimientos, actitudes, aptitudes, deseos, intenciones, etc. no conforman ninguna competencia por sí solos. Solo integrados en el hacer, como actos externos constituyen una competencia.

Al introducirse en dicha complejidad, se pueden postular dos dimensiones para abordar la definición, que pueden (y deben) ser integradas después de su análisis y definición individual. Una definición desde la perspectiva *estructural*, es

decir definiendo sus elementos, su configuración, sus dimensiones y características fundamentales y una definición desde su perspectiva *funcional*, es decir, determinando sus relaciones, sus procesos funcionales y sus sistemas de interacción.

Se puede entender a las *Competencias* (complementariamente a la definición realizada en la dimensión estructural), como el resultado de la interacción entre el conocimiento existente y el aprendizaje logrado. En la lógica procesal y del incremento de la complejidad, también, como en el caso del aprendizaje, se puede plantear un sistema de clasificación, categorías que posibilite diferenciar los grados o niveles de desarrollo en la interacción conocimiento-aprendizaje en las competencias" (Tejada, 2006).

Resulta interesante que la propia definición de competente no señale que la destreza o cualidad deba ser "conocida" –consciente– por quien la aplica, por quien en definitiva ejecuta las tareas. Esto, como veremos, posee una particularidad teórica muy importante, al concebirse o analizarse tal o cual competencia, como algo que la persona incorpora a su bagaje en el proceso de socialización temprana y, más fundamentalmente, en el proceso educativo del período básico, pero de la que da cuenta en un período posterior de su vida, esto es, como trabajador.

Marco metodológico

La investigación se desarrolló a través de dos fases, una documental y otra descriptiva. En la primera se logró recaudar los datos sobre las normativas legales y la literatura sobre desarrollo evolutivo, competencias y perfiles profesionales. La segunda, se cumplió desde la descripción fenomenológica de los actores involucrados en las distintas Facultades (Coordinadores de los Núcleos, Directores de Escuelas, Departamentos, profesores, estudiantes), quienes proporcionaron la información a los Directores de Escuela y éstos últimos al equipo de investigación.

La metodología que se utilizó fue fenomenológica etnográfica y se buscó develar quién es el profesor universitario de LUZ y las competencias asociadas a su perfil desde la historia de sus actores. La técnica utilizada fue de trabajo grupal. Los sujetos de la investigación fueron los profesores de LUZ adscritos a las Escuelas y/o Coordinaciones de Programas, estudiantes, invitados a construir una propuesta para definir quién es el profesor universitario y cómo se puede evaluar el desempeño docente. La dinámica de construcción de la propuesta de evaluación imponía como prioridad aproximarnos a definir y enfocar cuál es el perfil del profesor universitario de la Universidad del Zulia.

Hallazgos

Objetivo específico 1. Declarar las competencias técnicas y genéricas del docente universitario

De las propuestas entregadas se realizó un análisis que permitió ir generando un esbozo que se presenta a continuación y que constituye uno de los primeros pasos a la aproximación de una definición sobre quién es el docente universitario en LUZ que sirva de insumo para diseñar un sistema de evaluación del desempeño del docente. Los insumos hacen referencia a: a) cuál es la identidad del profesor universitario; b) el perfil de competencias que se percibe en este momento.

A. La identidad profesional: personal docente de la Universidad del Zulia

La identidad del docente universitario nos permitirá entender cómo se percibe el docente en su ejercicio profesional: más técnico o más humanista, en una interesante visión versátil entre lo humanístico y lo científico. Permite conocer si se centra en una función, tarea, o rol. Qué piensa el docente universitario sobre su hacer docente, hacia dónde piensa él que deben dirigir sus esfuerzos en el desempeño; en síntesis, quién es como profesional.

La identidad profesional se construye en una estrecha interac-

ción entre dimensiones personales y sociales. La identidad se concibe como una entidad que presenta permanencia y estabilidad en el tiempo y dos elementos centrales: a) uno se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; y b) entender la identidad en continua construcción o reconstrucción. "La identidad es entonces una entidad dinámica, en evolución permanente y relativamente estable, coherente, generando el sentimiento de continuidad y de unicidad" Cohen-Scali" (2000, p. 44).

Según Cattonar (2002). La identidad profesional es un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo ocupacional.

Las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con la confirmación por los otros de la significación que el actor otorga a su identidad.

La identidad profesional del profesor universitario de LUZ, es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio. Desde esta perspectiva el estudio de la identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto; en este contexto –LUZ– se les estaría ofertando un proceso de cambio –evaluación de su desempeño docente– donde explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica.

La identidad del Docente de la Universidad del Zulia, puede ser definida, como la de *un educador polivalente, multifuncional y versátil*; tanto en su desempeño, como en las relaciones, vínculos de producción y control que se delimitan desde su adscripción a una dependencia universitaria. Se declara como un educador polivalente, *multifuncional y versátil* en consideración a los siguientes criterios:

1. Su desempeño está definido en relación a tres funciones: docencia, investigación, extensión,
2. En cuanto a la docencia, los roles, tareas y competencias demandan que sea gestor del cu-

rrículo, mediador en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y comunidad involucrada, orientador en el proceso de desarrollo actitudinal, promotor del cambio social, investigador, participante de la acción comunitaria, administrador y líder entre otros muchos procesos que emergen del día a día,

3. Los contextos de relaciones y los vínculos que se establecen con las personas involucradas responden a varios contextos: estudiantes, pares, jefes y él mismo con su pareja y familia,
4. La gestión que desarrolla y el sistema de control le demandan reportar a varias instancias: Departamento, Secretaria Docente, Dirección de la Escuela y Consejo de la Facultad, y
5. Los grupos de docentes según su condición (contratado, ordinario o jubilado), ubicación (instructor, asistente, agregado, asociado o titular), dedicación (convencional, medio tiempo, tiempo completo, dedicación exclusiva) ejercerán su labor docente.

B. Aproximación al perfil de competencias del personal docente de la Universidad del Zulia

Los perfiles representan una instancia de definición que traduce en términos operativos, los esquemas que se pretenden a determinado nivel. Definir el perfil del educa-

dor, se refiere a establecer los rasgos que expresan su identidad como tal y las competencias o capacidades inherentes a tal perfil.

En relación a la función docente, se parte de la idea de que en este proceso se deba proporcionar al estudiante aquellos componentes necesarios que les permitan un desarrollo profesional en el cual prevalezca, la polifuncionalidad y la flexibilidad. Los mismos necesitan oportunidades para confrontar y aplicar sus conocimientos y habilidades intelectuales de manera inmediata en el ejercicio profesional (Diseño Curricular de la Escuela de Educación, 1995). En el desempeño de la docencia el docente universitario desarrolla varios roles, funciones y tareas que pueden integrarse en competencias de desempeño.

B.1. Competencias asociadas al desempeño de los roles

El profesor universitario se caracteriza por ser un profesional polivalente multifuncional, y multicalificante lo cual permea el desempeño de sus funciones, la manera como el docente hace patente sus competencias y responsabilidades es a través del cumplimiento de diversos roles; esto tiene la implicación, de que existen competencias asociadas o que son inherentes a cada uno de esos roles.

Entre las competencias asociadas a los Roles y Tareas inherente al

ejercicio de la Docencia Universitaria en LUZ están las siguientes:

1. Competencias asociadas al rol del docente como mediador y facilitador: Se define como la capacidad para administrar situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, en correspondencia con el perfil profesional definido del estudiante en formación, con las necesidades del contexto y las individuales, en las cuales se conciba al estudiante como ente activo de su propio aprendizaje.

Para lograr el desempeño de este rol en el ejercicio profesional el docente requiere transferir a su ocupación en el puesto de trabajo lo siguiente:

1. Conocer el grupo de estudiantes desde varias dimensiones: características desde estadios evolutivos, procedencia, estilos de aprendizaje.
2. Conocer la materia que imparte, está en contacto con información reciente para estimular e incorporar nuevos puntos de vista en sus estudiantes.
3. Desarrollar múltiples saberes.
4. Planificar, diseñar, administrar y evaluar los programas que imparte en correspondencia con el perfil profesional definido, las necesidades del contexto y con las individuales.
5. Utilizar diversos recursos instruccionales presenciales y a distancia. Utiliza las nuevas tecnologías y diseña alternati-

vas de espacios académicos desde éstas.

6. Diseñar y aplicar variedad de escenarios y estrategias metodológicas-instruccionales como proceso de mediación entre el estudiante y el conocimiento. Todas deben adecuarse a la realidad de los alumnos y su perfil profesional utilizando las TIC como estrategia para integrar el trabajo presencial y no presencial del estudiante.
7. Estimular la transferencia de los aprendizajes al medio social y laboral. Promueve un clima de trabajo en el cual el estudiante se sienta motivado para el aprendizaje individual y social.
8. Establecer vínculos y alianzas de aprendizaje para lo cual, presenta el programa, los objetivos, la evaluación, plantea y escucha propuesta para el desarrollo de los programas.
9. Respetar al estudiante, asiste y permanece en la clase con puntualidad, administra el tiempo de ejecución de los programas, respeta lo pautado en los programas; así como los acuerdos establecidos con los estudiantes.

2. Competencias asociadas al rol del docente como Orientador del estudiante, se define como la capacidad de proporcionar al educando atención como persona, toma en cuenta sus características evolutivas, necesidades e intereses, fomenta el conocimiento de sí mis-

mo, de los demás y del ambiente que le circunda y le ayuda en la exploración y orientación vocacional.

El docente universitario cristaliza esta competencia cuando:

1. Conoce sobre las bases biopsicosociales del desarrollo humano, pues esto le permitirá acercarse al comportamiento del estudiante y aproximarse a sus necesidades socio-histórico-culturales.
2. Ayuda al estudiante a conocerse así mismo, a descubrir sus potencialidades y limitaciones y a enfrentar estas últimas con el fin de superarlas. Desarrolla habilidad en los procesos de resiliencia, autoeficacia, autoestima como procesos de regulación, como capacidades necesarias de promover en los estudiantes para mantener un funcionamiento adaptativo de las funciones físicas y psicológicas en situaciones críticas o traumáticas de los contextos.
3. Asesora a los educandos en el análisis y tratamiento de problemas académicos y personales que lo conduzcan a decisiones pertinentes y responsables.
4. Estimula la actividad de los educandos, a fin de lograr aprendizajes significativos para ellos y que a la vez respondan a los propósitos y objetivos de las asignaturas.
5. Estimula en los educandos el desarrollo y consolidación de valores relacionados con la fa-

milia, la escuela y la sociedad. Tutorar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía de su aprendizaje.

6. Promueve actividades que estimulen la salud mental y física de los integrantes de la institución.
7. Genera procesos dinámicos que permitan el intercambio de experiencias personales y profesionales.
8. Mantiene contacto permanente con las instancias que asesoran sobre el bienestar del estudiantil.
9. Detecta en el educando problemas personales de aprendizaje y de adaptación, proporcionar soluciones a su alcance o remitirlos a los profesionales especializados.
10. Administra, dirige y analiza proyectos y programas educativos relacionados con el rendimiento escolar.

3. Competencias asociadas al rol del docente como interventor de la realidad y promotor de cambio social. Ser promotor e interventor de la realidad social para generar cambios en la sociedad demanda, según Freire (1971, p. 79), de la participación de las bases en procesos investigativos desde el momento que se logra identificar las necesidades del entorno hasta el proceso de abordar sus soluciones. La participación así concebida es una opción necesaria y quizás la vía más expedi-

ta para involucrar a los afectados directos de los problemas en la comunidad.

Competencias asociadas al rol del docente como promotor e interventor de la realidad Social:

1. Facilita la autogestión y cohesión en la comunidad.
2. Diseña planes y programas para la comunidad. Promueve servicios dentro de su especialidad a la institución y a la comunidad donde ésta opera.
3. Promueve la organización consciente de la familia.
4. Promueve la participación comunitaria.
5. Se vincula con instituciones.
6. Facilita los procesos de autogestión y crecimiento de la comunidad.
7. Identifica los problemas de la comunidad.

4. Competencias asociadas al rol del docente como investigador. Del docente se demanda una actitud de apertura hacia la investigación ya que considera la carrera docente como un proceso continuo de formación. En el artículo 97 de la Ley Orgánica de Educación (1980), se establece que el Ministerio de Educación ha de brindar al personal docente programas permanentes de actualización y perfeccionamiento profesional.

Según Espinoza (1997, p. 75) es importante destacar la función investigativa del educador. Lo caracteriza como un investigador que analiza las estrategias de aprendiza-

jes como hipótesis de acción, para examinar y comprobar su eficiencia a fin de mantenerlas, modificarlas y/o sustituirlas. Esta autora propone las funciones y tareas que se presentan a continuación como características de la labor del docente investigador:

1. Desarrolla investigaciones que permitan el uso efectivo de los recursos de la institución en su especialidad.
2. Persigue un conocimiento cada vez más profundo acerca de las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje como vía para mejorar el quehacer educativo.
3. Utiliza los resultados de las investigaciones como base para formular objetivos, reformular procedimientos y enriquecer metodologías y técnicas.
4. Emplea técnicas e instrumentos sencillos y adecuados al aspecto sometido a investigación.

Según Tejada (2005) se desarrolla la investigación en la docencia como procedimiento didáctico, no con la intención específica de formar investigadores, sino de proporcionar al estudiante aquellos elementos necesarios que mediante el estudio y la ejecución continua despierten el interés y desarrollen la capacidad para la práctica investigativa.

El docente concreta las competencias asociadas a su rol como investigador cuando:

1. Diseña proyectos de investigación para repercutir e impactar la realidad pedagógica, social y económica en la institución y en las comunidades educativas.
2. Diagnostica la realidad que le acontece para partir de fundamentos sólidos sobre los requerimientos de su entorno.
3. Identifica los estilos de aprendizaje de los estudiantes que le acompañan en el acto de investigar para respetar su estilo y productos.
4. Conoce los enfoques de producción de investigación.
5. Aplica los métodos cualitativos y cuantitativos.
6. Vincula las tareas académicas a las tareas científicas.
7. Practica la docencia como un proceso de investigación, sistemático, flexible y continuo.
8. Promueve la investigación

5. Competencias asociadas al rol del docente como Gerente del Proceso Educativo. Conocedor de la administración, la planificación y la calidad de los procesos para regentar la formación de los integrantes de la comunidad, **el docente es el responsable directo de la gestión en el proceso enseñanza-aprendizaje del alumno, es el gerente de la instrucción, el gerente de aula. Desde la perspectiva de la gerencia académica, el docente asume el criterio del mejoramiento continuo de los procesos, para**

que el estudiante pueda no sólo aprender, sino adaptarse, mediante su participación creativa al desarrollo de la institución y al suyo propio.

El docente universitario materializa esta competencia cuando:

1. Participa en espacios nacionales, internacionales, en empresas públicas, privadas y en las comunidades; en actividades académicas de formación, extensión e investigación.
2. Demuestra habilidad en el manejo de grupos, liderazgo, toma de decisiones y manejo de conflictos con las fuerzas representativas de las comunidades nacionales e internacionales.
3. Muestra tolerancia, apertura, iniciativa, toma decisiones y colabora con otras instituciones y personas del ámbito nacional e internacional.
4. Participa en la elaboración de planes operativos. Administra en forma óptima los recursos que le proporcionan la institución y otros contextos.
5. Genera procesos de intercambios intrainstitucional e interinstitucional que permitan la vinculación entre los miembros de la institución y entre la institución y la comunidad.
6. Integra comisiones de trabajo que contribuyan al mejor funcionamiento de la institución.

7. Participa en la ejecución de los programas, proyectos y actividades propuestas para el desarrollo institucional, local y regional.
8. Lidera procesos de cambio a nivel institucional y local. Promueve y estimula la organización de equipos de reflexión y discusión dentro de la institución.

Desde la versatilidad de su cargo es capaz de adaptarse con facilidad y rapidez a multiplicidad de situaciones cambiantes, como la rotación de cátedras, adopción de nuevas tareas propuestas en los reglamentos (en la actualidad Ley de Servicio Comunitario), la participación en comisiones, el liderazgo institucional donde funge como figura de autoridad (Rectores, Vicerrectores, Secretarios, Decanos, Directores, Jefes de Departamento, Jefes de Cátedras) y como operario de la dinámica institucional la cual demanda de él, que se desempeñe prestando servicios en consultoría como es el caso de orientadores, médicos, odontólogos, trabajadores sociales, entre otros.

B.2. Competencias genéricas

Existe una gran demanda de las competencias genéricas en el perfil y se le exige al docente que sea capaz de conducirse y mostrar algunas de las actitudes que se mencionan a continuación. Según Fuenmayor

(2007) existen cuatro categorías de competencias a considerar en el docente universitario:

1. *La flexibilidad en las aptitudes y actitudes personales* del educador para dominar diversas estrategias, adquirir diversas capacidades y aprender a desenvolverse en diferentes contextos respetando la singularidad y la cultura de los educandos.
 2. *La diversidad comunicacional en diversos lenguajes integrados* implicando experiencias no solo informativas de la comunicación verbal sino la creación y lectura o traducción en otros lenguajes expresivos (artísticos, audiovisuales, cibernéticos y sistemas de símbolos en la práctica educativa) de los contenidos en una ampliación de la experiencia cognitiva.
 3. *La creatividad en el uso de estrategias y herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje* para el desarrollo cognitivo que incida en el acrecentamiento de capacidades intelectuales según aptitudes o facultades personales y desarrollo del conocimiento a niveles elevados de creación, actuación y crítica.
 4. *Del educador como persona se espera:*
 - Sentido de membresía, pertenencia y pertinencia con la universidad y sus dependencias.
 - Sensible con las necesidades de las comunidades
 - Respetuoso de la pluralidad.
- Ética
 - Honestidad: conoce sus propias potencialidades y limitaciones, demuestra autenticidad, respeta a los demás y demuestra una actitud solidaria ante los problemas que afectan a la comunidad y contribuye a sus soluciones.
 - Optimismo: demuestra confianza en el ser humano al concebirlo como ente capaz de alcanzar su propia realización y cree en la educación como un medio para alcanzarlo.
 - Perseverancia: insiste en la búsqueda de medios y oportunidades para alcanzar mejores logros y mejores satisfacciones. En este sentido, capta y practica los postulados de la educación permanente.
 - Reflexión y Crítica: analiza los hechos y emprende las acciones necesarias para mejorarlas.
 - Flexibilidad corporal
 - Respeto a la personalidad de cada estudiante.
 - Habilidad para comunicarse, dar y recibir feedback, escuchar y responder con empatía
 - Respeto a la diversidad.
 - Preocuparse por sus condiciones ambientales.
 - Individualiza la enseñanza, acomodándose a los conocimientos y características de cada uno.
 - Expresión artística y plástica.

**Objetivo específico 2.
Diseñar el proceso de evaluación
del desempeño del docente
universitario**

Para entender en este contexto cómo podemos diseñar un sistema de evaluación del desempeño docente, necesitamos revisar algunas aspectos relacionados con la filosofía de la gestión universitaria, tales como: cómo se concibe la universidad, misión, visión, objetivos y valores asociados a la cultura organizacional de ésta; dado que tal información permite generar sentido de arraigo, compromiso e identidad institucional, y aun cuando parece que se redundará al respecto, vale el adagio de que las cosas por sabidas se callan y por calladas se olvidan, permitiendo generar procesos de omisión profunda que socavan las bases de la identidad, sentido de membresía y pertenencia institucional. Como nuestra intención es ser congruentes con la realidad del profesor universitario en cuanto a su contexto laboral, revisamos algunas informaciones relevantes que permitan contextualizar el diseño del sistema de evaluación del desempeño del docente universitario, construyendo la visión desde varios marcos de referencia a saber: ontoepistemológico, Teórico, Metodológico y Tecnológico.

Marco Ontoepistemológico

Lo que entendemos por sistema de evaluación del desempeño del

docente universitario, es un proceso educativo, de mejoramiento continuo, complejo, caótico, multirefencial, centrado en multiversos, que demanda el estudio de múltiples relaciones. La ontología sistémica está sustentada en diversas vías para aproximarse al desempeño del docente, partiendo del hecho que éste se representa en la mente humana y en sus interrelaciones.

Marco teórico

Teóricamente el proceso de evaluación del desempeño docente está concebido como un proceso educativo para el mejoramiento continuo. Es un proceso sistemático y sistémico de obtención de datos válidos y confiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto que el desempeño del docente produce en los actores sociales en el proceso de desplegar sus competencias.

Evaluar es pasar a conocer con la máxima intervención de la participación una realidad construida en conjunto, destacando las fortalezas y avanzando en hipótesis de mejoras, e incorporando correctivos a partir de la documentación del desempeño.

Marco metodológico

El enfoque de construcción es el Fenomenológico en correspondencia con la visión ontoepistemológica sistémica, donde se privilegia los significados representados a través de lo que los docentes, dicen, hacen, expresan y utilizan para el

despliegue de sus competencias y para impactar el entorno a través de las mismas.

Como técnica de construcción se adopta la evaluación del 360 y del 180 grados. La primera involucra un proceso de heteroevaluación en el cual participa el docente, sus pares, estudiantes y directivos. La segunda es un proceso de seguimiento que se consolida a solicitud del docente, utilizando los actores antes señalados. Para el desarrollo de la técnica se adoptarán varios instrumentos.

Marco tecnológico

Entendida la asimilación de la tecnología como el uso del conocimiento de la institución para el bienestar humano, se concibe el proceso de evaluación del desempeño del docente universitario como un acto de formación sostenida y continua donde éste utiliza sus competencias y potencial para producir reflexión y conocimiento sobre su ejercicio profesional alcanzando resultados de alto impacto para todos los miembros de la comunidad universitaria y extrauniversitaria que se concretan en logros como: establecimiento de vínculos de alta calidad con sus estudiantes, mayor número de estudiantes aprobados, incremento de equipos interdisciplinarios constituidos con personal de distintas facultades, entre otros.

El marco tecnológico demanda la sensibilización, formación de los involucrados; así como también la

documentación y memoria del futuro.

Objetivo específico 3

Construir una base de datos sobre la polivalencia, versatilidad y Grupo de ocupaciones

El plantear la polivalencia en varias direcciones nos anticipa a pensar que el resultado de la evaluación del desempeño está expresado por varias etapas y se estructura a partir de un **índice integrado incorporando los criterios** presentes en el Gráfico 1, es decir, condición, dedicación, ubicación, tareas, roles funciones, integrando la visión multifuncional, la polivalencia y la versatilidad

Esto implica el diseño de un proceso que contiene varias etapas de exploración como son: pruebas de salud integral, higiene mental y pruebas psicotécnicas competencias técnicas, competencias genéricas y de valor agregado al perfil.

El proceso en cuestión también generaría reportes versátiles y polivalentes ya que en los mismos se reporta al profesor éste es el reporte de resultados más descriptivo y con mayor profundidad y detalle, a sus jefes de departamentos y pares; información referida puntualmente al desempeño académico; competencias técnicas y genéricas, a los Directivos en éste último se reportan fortalezas y puntos de mejoras, este último nivel de reporte compromete a



Diseñado por Zamora, Castejón y Fuenmayor para fines de la investigación

Gráfico 1. Quién es el profesor universitario.

la institución a propiciar formación y atención para gerenciar procesos de mejora continuos.

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE LUZ (1993). II Convenio Colectivo de Trabajo APUZ-LUZ. Venezuela: APUZ.
- BARRIOS, E. (2000). **Gestión por Competencias**. Guatemala: INTECAP.
- BENAVIDES, O. (2002). **Competencias y Competitividad**. Colombia: McGraw-Hill.
- BOYATZIS, R. (1982). **The competent manager**. New York: Wiley & Sons.
- CATTONAR, B. (2002). *Convergence et Diversité de l'identité*
- COHEN-SCALI (2000). A Research on Teaching in Higher Education en R. M. Travers (ed) **Second Handbook of Research on Teaching**, McNally.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE VENEZUELA (1980). Ley Orgánica de Educación y su Reglamento. Venezuela: **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela** N° 2635.

*Maigualida Zamora, Heriberta Castejón de Caballero y Diego Fuenmayor
Sistema para la evaluación del desempeño del docente universitario...*

- CONSEJO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA (1994). **Reglamento de Ingresos y Concursos Universitarios de LUZ**. Venezuela: Universidad del Zulia.
- Consejo Universitario de la Universidad del Zulia (1995). **Reglamento General de los Departamentos de LUZ**. Venezuela: Universidad del Zulia.
- CRAIG, G. (2001). **Desarrollo Psicológico**. México: Prentice Hall.
- ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LUZ (1995). **Diseño Curricular de la Escuela de Educación**. Venezuela: Escuela de Educación.
- ESPINOZA, I. (1997). **El Educador y la Investigación Acción Transformadora. Una Propuesta Metodológica Alternativa**. Venezuela: Los Heraldos Negros.
- FREIRE, P. (1971). **Pedagogía de la Autonomía**. México: Siglo XXI.
- FUENMAYOR, L. (2007). **Universidad Poder y Cambio**. Fundación para la Proyección Institucional de la Universidad (FUNDAPRIU), Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (FAPUV), Universidad Central de Venezuela. Caracas. Ediciones Venezolana R.I. SRL.
- HAY GROUP (1996). **Las Competencias**. España: Ediciones Deusto S.A.
- LE-BOTERF, G. (1997). **Ingeniería de las Competencias**. España: Ediciones Gestión 2000.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). **Gestión por Competencias**. España: Gestión 2000.
- MITRANI A., DALZIEL M. y SUÁREZ, I. (1992). **Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos**. España: Ediciones Deusto.
- MONTENEGRO, I. (2003). **Evaluación del Desempeño Docente: Fundamentos, Modelos e Instrumentos**. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MUÑOZ, J., RÍOS, M. y ABALDE, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 8, n. 2. Extraído el 21 de septiembre de 2008 desde http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVE_v8n2_4.htm.
- PAPALIA, D., WENDKOS, S. y DUSKIN, R (2004). **Desarrollo Humano**. Santiago: Mc Graw Hill 9ª edición.
- PIAGET, Jean (1999). **Psicología de la Inteligencia**. España: Editorial Crítica.
- SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN (SEA). (2004). **Normas para la Tramitación y Evaluación de Proyectos de Creación de Instituciones y Carreras de Pregrado**. Venezuela: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).
- SPENCER, L. y SPENCER, S. (1993). **Competence at Work**. New York: John Wiley & Sons.
- TEJADA, J. (2005, noviembre). **La Formación Profesional Superior y el EEES**. Ponencia presentada en el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Zaragoza.

Encuentro Educativo

Vol. 18(3) Septiembre-Diciembre 2011: 455 - 479

TEJADA, J. (2006). Problemáticas de la Evaluación del Profesorado Universitario (material policopiado.).

TOBÓN, S. (2004). **Formación Basada en Competencias Técnicas.** Colombia: Ediciones ECOE.

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE (2003). **Informe Final. Fase Uno.** España: Universidad de Deusto