

Competencias del docente de educación básica

***Hermelinda Camacho*, Mineira Finol de Franco*
y Noraida Marciano****

Resumen

Esta investigación se centró en determinar las competencias que poseen los docentes en servicio asociadas a los roles establecidos en el Diseño Curricular (1995) de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Teóricamente se sustentó en Benavides (2002), Muñoz y otros (2001), Maldonado (2002), y en el Diseño Curricular (1995). La metodología fue de tipo descriptiva, de campo, con una población de 179 docentes que laboran en instituciones de Educación Básica, egresados de la Facultad de Humanidades y Educación, a quienes se les aplicó un cuestionario (COM – LUZ) contentivo de 59 ítems validado por expertos y confiables a través del método Cronbach con un $r_{tt} = 0,96$. Los resultados evidencian que, los actores encuestados afirman poseer alto, y mediano dominio de las competencias asociadas a los roles de mediador, interventor, gerente, orientador, con promedios por indicador que oscilan entre 2,63 y 3,90. Además, los docentes afirman tener bajo dominio de las competencias asociadas al rol de investigador.

Palabras clave: Competencias, docente, educación básica, competencias investigativas, diseño curricular.

* Profesoras Titulares de la Universidad del Zulia. E-mail: hermecamacho@hotmail.com, mineirade-franco@hotmail.com, noraespina@gmail.com.

Teacher Competences for Basic Education

Abstract

This study centered on determining competences of in-service teachers associated with the roles established in the Curricular Design (1995) for the School of Education at the University of Zulia. Theory was based on the contributions of Benavides (2002), Muñoz et al. (2001), Maldonado (2002), and on Curricular Design (1995). A descriptive, field methodology was used, with a population of 179 teachers working in basic education institutions, graduates of the School of Humanities and Education. The subjects were given a 59-item questionnaire (COM-LUZ), validated by experts, whose reliability was tested using the Cronbach method producing a coefficient of $r_{tt} = 0,96$. Results showed that the subjects perceive themselves as having high and moderate competence levels associated with the roles of mediator, inventor, manager and counselor, with means ranging from 2.63 to 3.90. Regarding the role of researcher, however, teachers self-evaluated as having a low competence level in this area.

Key words: Competences, teacher, basic education, research competences, curricular design

1. Introducción

En la actualidad, Venezuela vive un proceso de transformación en todos los órdenes: económico, político, social, cultural, entre otros, que conllevan a la redefinición del hombre, la sociedad y la educación; en este sentido, el nuevo paradigma que se construye, tiene como centro al hombre activo, participativo, transformador de la sociedad; y la educación se concibe como continuo humano que atiende los procesos de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los momentos del desarrollo propio de cada edad en su aspecto físico, biológico, cultural, social, psíquico e histórico.

El Ministerio de Educación y Deportes (2004, p. 16) plantea que, la educación, entendida como continuo humano y de desarrollo del ser social, fortalece la calidad formal y profundiza la calidad política; sus ejes, integrados y progresivos son considerados para todas las etapas del desarrollo con el propósito de concretar el ser, saber, hacer y convivir a modo de convertir la educación en

un proceso de formación permanente, deber social fundamental; función indeclinable y de máximo interés del Estado.

Lo antes expuesto, plantea la necesidad de contar con el talento humano poseedor de las competencias requeridas; vale decir, docentes preparados, actualizados, formados para hacer frente a los desafíos de los nuevos escenarios educativos; en consecuencia, se requiere de un docente con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitan desarrollar su labor con la calidad requerida para formar un individuo integral, crítico, reflexivo, participativo y solidario.

LA UNESCO (1998) plantea que la educación superior del siglo XXI, enfrenta desafíos y dificultades relacionadas con el financiamiento, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, formación basada en competencias, mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, investigación y servicios, pertinencia de los planes de estudios, entre otros.

Asimismo, se hace énfasis en la investigación como una función primordial para el avance científico–tecnológico de cualquier país; más aún, en el documento presentado por la Comisión Nacional de Currículo (2002), se insiste en la responsabilidad de la universidad como “una de las principales instituciones que manejan y administran los recursos intelectuales, a la cual corresponde concebir y formular proyectos para fortalecer la producción científica, humanística y tecnológica en la generación y transferencia de conocimientos” (p.p. 2-3); es decir, la universidad debe abocarse a la preparación de profesionales con la formación y competencias no sólo vinculadas a su área de especialización, sino a la formación de ciudadanos activos para participar en los procesos sociales.

A tal efecto, la mencionada Comisión identifica tres principios filosóficos fundamentales para concebir reformas curriculares alineadas a las tendencias de transformación requeridas, éstos son: pertinencia social, calidad e integridad. En relación al primer principio, señala, que éste hace referencia a las respuestas proporcionadas por el currículo a las necesidades del entorno y del mundo del trabajo. Por su parte, el principio de calidad implica la correspondencia entre el ser y el quehacer de la institución con su deber ser; por último, el principio de integridad sustentado en el equilibrio armónico entre la formación, la capacitación profesional y las experiencias personales y sociales.

En el documento antes citado se subraya que, se asume una concepción del hombre como ser trascendente con capacidad de respuestas creadoras, generadas desde una formación integral, formado con las competencias necesarias para asumir desde un pensamiento complejo, los problemas por enfrentar en su desempeño profesional y personal, así como, la búsqueda permanente del desarrollo humano sustentable y la identificación con su contexto social.

Estos planteamientos guardan estrecha correspondencia con lo propuesto por el Ministerio de Educación y Deportes (2004) cuando explicita que la escuela debe ser de calidad, que tenga como producto el desarrollo integral de los estudiantes, de la mente o el intelecto, de las manos para el trabajo, del cuerpo para la salud física y mental, del espíritu para la creatividad, la inventiva; y dotarlos del mayor dominio de instrumentos posibles para lograr la soberanía cognitiva.

Este marco de ideas, sirve como referencia para señalar que las instituciones de Educación Superior, y entre éstas, las universidades a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, deberán darle respuestas oportunas, coherentes y con pertinencia social a las demandas que en materia educativa, le hace la sociedad venezolana. Para ello, necesita repensar sus currículos; transformándolos. Una propuesta, que en la actualidad, se ejecuta en las Escuelas de Educación, en diferentes países latinoamericanos, entre ellos, Colombia, Chile, Bolivia, México, es la dirigida a la formación de docentes bajo el enfoque de competencias.

La formación del docente debe ser prioridad de las universidades, en palabras de Muñoz, Quintero y Munévar (2001), el educador requiere cultivar el pensamiento reflexivo y práctico para descifrar significados, construir saberes acerca de los escenarios concretos, simbólicos en los que vive y actúa; necesitan construir una escuela inteligente.

En este marco, destaca la Universidad del Zulia, específicamente, la Facultad de Humanidades y Educación, la cual a través del Diseño Curricular (1995), propone la formación de un docente con un perfil centrado en cinco roles fundamentales: Mediador de procesos y experiencias de aprendizaje, orientador del proceso de formación integral del individuo, gerente del proceso educativo, investigador de la realidad educativa, y de la realidad social, local, regional, nacional y/o mundial e interventor de la realidad, promotor de cambios sociales.

Para cada uno de estos roles se identifican una serie de funciones y tareas dirigidas a la formación de docentes integrales, con una visión holística, con competencias básicas, técnicas, genéricas, que al unísono conjuguen el ser, hacer, convivir y el actuar, se necesita de un docente que, en términos de Muñoz y otros (2001) comprenda su realidad, tome decisiones, produzca conocimientos, haga uso de los resultados de la investigación, asuma posición crítica frente a las teorías; se enfrente con la información, cada vez más rápida y prolífica.

En correspondencia con estos planteamientos, y de la responsabilidad que tiene la universidad a través de la Escuela de Educación de formar docentes, deriva esta investigación dirigida a determinar las competencias que poseen los docentes en servicio, asociadas a los roles establecidos en el Diseño Curricular (1995).

2. Fundamentos Teóricos

En la actualidad, Venezuela vive cambios en todos los órdenes: económico, político, social, cultural, y dentro de estos cambios destaca la Educación, desde su misma concepción hasta la estructuración del sistema educativo; las reformas educativas, demandan un cambio radical en la actitud, en el pensamiento y en el modo de concebir la labor docente; éste se convierte en guía, facilitador, monitor de aprendizajes que llevan al alumno hacia el perfeccionamiento humano.

Al respecto, Cárdenas (2000) enfatiza en la necesidad de formación, actualización del docente en servicio, señalando que éste debe estar preparado para invertir un gran esfuerzo en la adquisición de los conocimientos que requiere el campo de la actividad que eligió. Agrega, además, "su labor cambia sin cesar, ya que se modifican los métodos, las estrategias, los estudiantes, las instituciones y la misma sociedad" (p. 16).

Sin embargo, es menester, recordar que en el año 1996, se aprobó la Resolución N° 01, donde el Estado venezolano define los aspectos centrales en cuanto a la formación docente, señalando entre otros aspectos:

- La formación docente es un elemento clave para una educación de calidad.
- Corresponde al Ministerio de Educación el establecimiento de directrices y bases generales para el diseño de planes y programas de la formación profesional docente.

- Urge una política de formación docente adaptada a las nuevas orientaciones del proceso escolar.
- Las tendencias de formación profesional conducen a enfatizar no la hiperespecialización, sino una formación básica consistente que permita la permanente actualización.
- Necesidad de un marco y medio de interrelación entre el Ministerio de Educación Superior, y las instituciones de educación superior con programas de formación docente.
- Realizar un esfuerzo colectivo para la revalorización de la dignidad y el respeto de la docencia como profesión.

En consideración a lo expuesto en la Resolución N° 01, se definen cinco líneas prioritarias para la formación docente:

La definición y rasgos del perfil profesional del docente a formar.

Los elementos básicos de la estructura curricular.

Los títulos y certificados de competencias a otorgar.

La profesionalización de los docentes en servicio, y por último, la formación permanente.

En cuanto a la definición y rasgos del perfil del docente a formar, se establecieron unos lineamientos dirigidos, según Peñalver (2005, p. 15), a:

En primer lugar: Formar docentes en servicio y con posibilidades de desarrollar responsabilidades de investigación, y extensión socio-educativas, además de rasgos de identidad profesional y pertinencia histórica, que otorguen identidad profesional a su perfil.

En segundo lugar, desde la concepción de la educación permanente, más allá de los procesos de habilitación, se deben crear las condiciones para impulsar el espíritu de superación y una actitud de indagación hacia los cambios y experiencias de aprendizaje.

En tercer lugar, las discusiones relacionadas con el perfil pueden tener un punto de inicio para concebir un currículum que coloque énfasis especial en la integración afectiva, ética e intelectual de la personalidad y en el ejercicio profesional de la docencia.

En cuarto lugar, es indispensable en la formación docente, el cultivo de la reflexión, como oportunidad para la transformación creadora de la educación.

En quinto lugar, las instituciones formadoras de docentes deben orientar hacia la formación de profesionales: (a) Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar

creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos. (b) Preparados para considerar el contexto social, las implicaciones éticas, el desarrollo del estudiantado; (c) Con dominio de los saberes básicos de las áreas de conocimiento en los cuales se adscriben sus campos de especialidad; (d) Con saber vivencial de los procesos de formación del estudiantado; (e) Conocedores de la realidad educativa y sus relaciones con los factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o la comunidad; (f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y solución de problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad; (g) Con actitud crítica a las posibilidades de cambio y de superación permanente.

Las ideas expuestas en la Resolución N° 01 y los señalamientos efectuados por Peñalver (2005) ya habían sido considerados por quienes diseñaron, en el año 1995, el Currículo de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia, en dicho diseño se enuncian claramente cinco roles, cada uno con sus funciones y tareas. A continuación se describen:

Roles del Docente

El Diseño Curricular de la Escuela de Educación establece en el perfil del egresado cinco roles con sus respectivas funciones y tareas. Dichos roles son: Mediador de procesos y experiencias de aprendizaje, orientador del proceso de formación integral del individuo, gerente del proceso educativo, investigador de la realidad educativa y de la realidad social, local, regional, nacional y/o mundial e interventor de la realidad; además, del de promotor de cambios sociales. A su vez, cada rol contempla funciones y tareas; en términos del enfoque de competencias, estos abarcan el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes e ideales, que debe lograr el egresado de la Escuela de Educación (LUZ)

Rol de Mediador de procesos y experiencias de aprendizaje. En este rol, el docente estará en capacidad de planificar procesos y estrategias de aprendizaje; evaluar el proceso instruccional y los procesos de aprendizaje; además, evaluar programas, estrategias y medios educacionales, entre otros. Entre las funciones y tareas se encuentran:

Coordinar el desarrollo de actividades docentes individuales o grupales.

Explorar los intereses y necesidades de los estudiantes.

Organizar los contenidos programados de una actividad docente.

Preparar instrumentos de evaluación de programas, estrategias y medios educacionales.

Rol de Orientador del proceso de formación integral del individuo. En este se establece que el docente estará capacitado para ayudar a los educandos a conocer y comprenderse a sí mismos; ayudar a los educandos a descubrir sus potencialidades; propiciar experiencias que conlleven a un desarrollo personal y orientar al estudiante en la toma de decisiones. En este sentido, podrá:

Orientar al alumno que manifieste conflictos personales, problemas de aprendizaje o académicos.

Estimular el desarrollo y manifestación de las potencialidades de los alumnos.

Rol de Investigador de la realidad educativa social, regional, nacional o mundial. Implica entre otros aspectos, que el docente poseerá conocimientos, habilidades y destrezas para identificar problemas prioritarios de la realidad educativa; caracterizar, describir e interpretar los problemas de la realidad educativa. En función de esto:

Analizar la realidad educativa, social, local, regional y nacional.

Interpretar, extraer inferencias y dar significados a problemas de la realidad educativa.

Rol de Interventor de la realidad y promotor de los cambios sociales: Aplica y valida enfoques, modelos teóricos, metodológicos que permitan el desarrollo de la educación, experimenta con modelos, métodos y estrategias y medios educacionales dirigidos a introducir innovaciones para mejorar la calidad de vida. Promueve e impulsa acciones de carácter social, comunitario, corporativo, gremial y de autogestión con la finalidad de dar solución a los problemas de la comunidad, de su gremio y de su profesión. Para concretar dicho rol, el docente egresado de la Escuela de Educación:

Coopera con los alumnos en la detección de problemas existentes en la comunidad.

Actualizará sus conocimientos sobre las situaciones, necesidades y condiciones existentes en la comunidad, en la sociedad en general, en las agrupaciones y gremios.

Rol de Gerente Educativo: Evaluar con criterios científicos el alcance de las decisiones tomadas para resolver problema del proceso educativo; ejecutar actividades inherentes a la conducción y funcionamiento de la institución. En relación a este rol, destacan un conjunto de funciones y tareas como las siguientes:

Vincular las instituciones educativas con los medios de comunicación, la familia y otros sectores sociales.

Participar en el diagnóstico de necesidades y problemas de la institución.

Atender los requerimientos de las demandas sociales.

Generar procesos de intercambios interinstitucionales que permitan la vinculación entre los miembros de la institución y entre ésta y la comunidad.

Utilizar y generar datos estadísticos e información técnica para la planificación y ejecución de sus funciones.

Competencias

El término competencias deriva del latín *competens*, *competentes*, el cual según Molinar citado por Muñoz y otros (2001) significa aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto o también el que conoce, es experto o apto en cierta ciencia o materia.

Las competencias han sido definidas por los autores de diversas maneras; para Núñez (1997, p. 22), es “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, cuya aplicación en el trabajo se traduce en un desempeño superior, que contribuye al logro de los objetivos claves del negocio”.

Bunk, (citado por Maldonado, 2002, p. 28) afirma que “las competencias tienen su explicación en relación con los sujetos que las poseen o disponen de los conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión, resolviendo los problemas cotidianos internos o externos a la organización”.

El autor explica que el verdadero trabajador, debe desempeñarse en diversos roles, escenarios y situaciones con base en sus competencias técnicas, metodológicas, sociales, cooperativas, y a los objetivos pedagógicos de carácter cognitivo, motriz, afectivo, de participación, responsabilidad y compromiso ético.

Por su parte, Muñoz y otros (2001, p. 15) expresan que se puede entender por competencias, “el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica”.

A esta definición, se suma el planteamiento de Levy-Leboyer (2000) quien considera que las competencias son características individuales que explican y justifican el comportamiento del individuo en diversas situaciones, derivadas de las experiencias profesionales y pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida activa.

Por otro lado, Benavides (2002) las asocia con el comportamiento y destrezas visibles que las personas aportan en un empleo para cumplir con sus responsabilidades de manera eficaz y satisfactoria.

Evidentemente, en las definiciones antes expuestas existen coincidencias al asociar las competencias con conocimientos, destrezas, actitudes que deben poseer las personas para el ejercicio de sus funciones y tareas.

En consecuencia, destaca en el campo educativo la concepción de las competencias como la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción a la demanda social. Cada competencia viene a representar un aprendizaje complejo que integra habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos específicos y generales, las mismas se desarrollan a través de experiencias de aprendizajes, en cuyo campo de conocimientos se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser).

Tipos de Competencias

Indudablemente, que la postura de los diferentes autores sobre la definición del término competencias, señala de manera similar, diversas tipologías o clasificaciones de las mismas.

Bunk, (citado por Maldonado, 2002) sistematiza las competencias en cuatro grupos: Técnica, metodológica, social y participativa (Cuadro 1).

Cuadro 1
Tipos de Competencias

Competencias			
Técnica	Metodológica	Social	Participativa
Conocimientos, Destrezas, Aptitudes	Procedimientos	Formas de Comportamientos	Formas de Organización
Trasciende los límites de la profesión, pero se relaciona con la profesión.	Procedimientos de trabajo, variables.	Individuales: Disposición al trabajo.	Capacidad de: Coordinación.
Amplía la profesión.	Solución adaptada al problema.	Capacidad de adaptación.	Organización.
	Resolución de problema.	Capacidad de intervención.	Relación.
	Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomo.	Interpersonales: Disposición a la cooperación.	Comunicación
	Capacidad de adaptación.	Honradez.	Responsabilidad.
		Rectitud.	Decisión.
		Altruismo y Espíritu de Esfuerzo.	Dirección.

Fuente: Bunk, (citado por Maldonado, 2002, p. 29).

Según Bunk, (citado por Maldonado, 2002), las personas en sus puestos de trabajo poseen las competencias cuando son capaces de:

Dominar como experto, las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como, los conocimientos y destrezas necesarios para ello (Competencia técnica).

Aplicar procedimientos adecuados a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; encuentren en forma independiente vías de solución y, transfieran de manera adecuada, las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo (Competencia metodológica).

Colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así también mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento personal (Competencia social)

Participar en la organización de su puesto de trabajo; que es capaz de decidir y está dispuesto a asumir responsabilidades. (Competencia participativa)

Maldonado (2000) destaca que, las actuaciones de los hombres evidencian o demuestran el desarrollo y adquisición de una competencia; es decir, son las personas quienes poseen competencias no las organizaciones.

Por su parte, Mertens (2000) propone la siguiente clasificación sobre las competencias:

Competencias de fundamentación básica: consideradas como indicador del desarrollo humano, hace referencia a tres aspectos fundamentales:

- Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemática, expresión y capacidad de escuchar.
- Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información; saber aprender y razonar.
- Cualidades personales: responsabilidad y autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

Competencias transversales: Conformadas por una serie de competencias específicas, éstas son:

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución personal.
- Relaciones interpersonales: participa como miembro de un equipo, enseña a otros, servicios al cliente y consumidores, despliega liderazgo, sabe negociar y trabajar con otras personas.
- Gestión de Información: busca y evalúa información, organiza y mantiene los sistemas de información, interpreta y comunica información, usa computadores para procesar información.
- Comprensión sistémica: comprende interpretaciones complejas, entiende sistemas, monitorea y corrige desempeño, mejora o diseña sistemas.
- Dominio tecnológico: selecciona tecnología en la tarea, da mantenimiento y repara equipos.

Asimismo, entre las diversas tipologías de competencias, Muñoz y otros (2001) establecen las investigativas; las cuales incluyen competencias para preguntar, observacionales, escriturales, analíticas, y las metodológicas, propuestas por Bunk (citado por Maldonado, 2002).

Competencias para preguntar: en relación a esta competencia, Muñoz y otros (2001) inician el análisis afirmando que las preguntas constituyen una de las principales herramientas del investigador en su intento de aproximarse a la realidad; por naturaleza, el hombre en su devenir, ha ido cuestionando, indagando, buscando respuestas acerca de los fenómenos naturales, sociales, y a su propio pensamiento, utilizando para ello, la pregunta; ésta sirve de herramienta no sólo para iniciar el proceso investigativo, sino para continuar su desarrollo.

Explican los autores que, aunque preguntar, indagar, interrogar es un rasgo distintivo de lo humano, en el lenguaje académico no toda pregunta resiste un proceso investigativo. Por ello, el docente en su quehacer, deberá clasificar si seguirá la lógica de la verificación (investigación cuantitativa) o la lógica del descubrimiento (investigación cualitativa). Independientemente del camino elegido por el docente, se requieren ciertas condiciones mínimas para iniciar el proceso; es decir, deberá formular preguntas a partir del problema de investigación.

Los autores Muñoz y otros (2001), identifican un conjunto de preguntas, mayormente utilizadas en las investigaciones etnográficas; éstas son: preguntas descriptivas, estructurales, de contraste, hipotéticas, de repetición, de ejemplo, de experiencia, amistosas, de lenguaje émico, las cuales tienen un propósito definido y generan información; así como temas de discusión.

Competencias observacionales: El punto de partida para este tipo de competencia se encuentra en dos términos de utilidad para cualquier proceso investigativo; ya sea, la investigación que sigue la lógica de la verificación (cuantitativa) o las cualitativas éstos son: observar y registrar. La observación constituye el primer procedimiento de carácter empírico, la cual se aplica a cualquier conducta o situación. Para Jiménez (2000, p. 95) "se trata de la percepción dirigida hacia los objetivos y fenómenos de la realidad".

Mientras para Muñoz y otros (2001) constituye un primer modo de la interpretación dependiendo de quién lo hace. Afirman que dos investigadores observando el mismo evento, jamás escri-

birán igual, puesto que cada uno de ellos tiene su propia percepción histórica y visión del mundo. En todo caso, el investigador irá observando los hechos, acontecimientos e irá registrando, haciendo uso de variados instrumentos como el registro de incidentes críticos, el diario, cuadernos de notas, entre otros.

Competencias analíticas: El investigador no sólo observa, pregunta y registra, también deberá analizar la información o datos; para ello, hará uso de diversas técnicas y una de éstas, es el análisis; constituye un proceso mental que consiste en desagrupar en partes, la totalidad; extrayendo las ideas principales y secundarias, determinando relaciones, características. Mediante el análisis, el investigador destaca elementos, factores, componentes que posteriormente serán interpretados. En relación a estas competencias; Muñoz y otros (2001, p. 174) expresan que el análisis es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Implica trabajar los datos, recopilarlos, clasificarlos, organizarlos en unidades manejables, codificarlos, sintetizarlos, buscar regularidades, topologías, tendencias entre ellos, descubrir qué es más importante y, qué van a aportar a la investigación. Es decir, constituyen un proceso ordenado y sistemático.

Competencias metodológicas: Este tipo de competencias ubicada como competencia específica dentro de la clasificación de las investigativas; de acuerdo con Bunk (citado por Maldonado, 2002), consiste en saber aplicar procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, las cuales en el proceso investigativo conllevan al conocimiento, habilidades y destrezas para la elaboración, aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información; de igual forma, de diseño, ejecución de estrategias, métodos para la resolución de problemas. El docente demuestra poseer dicha competencia, cuando encuentra la forma independiente para aplicar y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas al desarrollo de su práctica pedagógica.

3. Metodología

La investigación se clasificó de tipo descriptiva, de campo; ya que resalta las características del hecho estudiado referidas a las competencias que poseen los docentes en servicio asociadas a los roles establecidos en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación; criterio sustentado en Bernal (2000) quien asevera que los es-

tudios de tipo descriptivo “buscan describir aspectos característicos distintivos y particulares de personas, situaciones o cosas” (p. 97).

Asimismo, es de campo, en razón de que los datos fueron recopilados directamente de la realidad; es decir, de las seis instituciones en estudio lugar donde se encuentran los sujetos desarrollando su práctica pedagógica (Cuadro 2). Al respecto, Sabino (1997) expresa que las investigaciones de campo “son aquellas cuyos datos de interés, se recogen en el propio lugar de los acontecimientos. Son llamados primarios” (p. 22).

La población estuvo conformada por 266 docentes en ejercicio, se seleccionó una muestra de 179 docentes bajo dos criterios (Cuadro 2).

Egresado de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia.

Dispuestos a responder el instrumento (autoevaluación de sus competencias).

Cuadro 2

Institución	Personal		
	Directivo	Docentes	Muestra
Escuela Básica “Amanda de Jesús Bravo”	2	21	17
Escuela Básica “Maestro Tomás Rafael Jiménez”	2	23	16
E.B. Machiques de Perijá	2	22	13
Grupo Escolar “Dr. Ramón Reinoso Núñez”	3	88	65
Escuela Básica Nacional “Dr. José María Vargas”	3	25	19
Escuela Básica “Jorge Washington”	3	87	49
Total	15	266	179

Fuente: Estadística de las Instituciones 2005 – 2006.

Para obtener la información que permitió determinar las competencias del docente asociadas a los roles establecidos en el Diseño Curricular (1995), partiendo de su propia percepción (autoevaluación) se utilizó la técnica de la encuesta; como instrumento un cuestionario (COM-LUZ) contentivo de 59 ítems con alternativas de respuestas Siempre, Casi siempre, Algunas veces y Nunca. Dicho instrumento fue validado a través del juicio de cinco expertos quienes efectuaron recomendaciones: Mejorar la redacción de los ítems 3, 6, 31, 32, 38, 50, 55. Adicionar tres ítems para medir el rol de investigador.

Rediseñado el cuestionario, se aplicó una prueba piloto a quince docentes que laboran en instituciones de Educación Básica del Municipio Escolar San Francisco, obteniéndose un coeficiente de confiabilidad de r_{tt} 0,96 (Alfa de Cronbach) índice considerado por Ruiz Bolívar (1998, p. 55) de muy alta confiabilidad.

Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva representada por el cálculo frecuencial y promedio del indicador de las respuestas aportadas por los 179 docentes en ejercicio. De igual manera, con el propósito de establecer categoría para determinar las competencias que poseen los docentes, se elaboró un baremo de interpretación (Cuadro 3).

Cuadro 3

Rango	Categoría
3,9 – 5	Alto dominio
2,6 – 3,8	Mediano dominio
1,3 – 2,5	Bajo dominio
1 – 1,2	Ningún dominio

Fuente: Las autoras (2006).

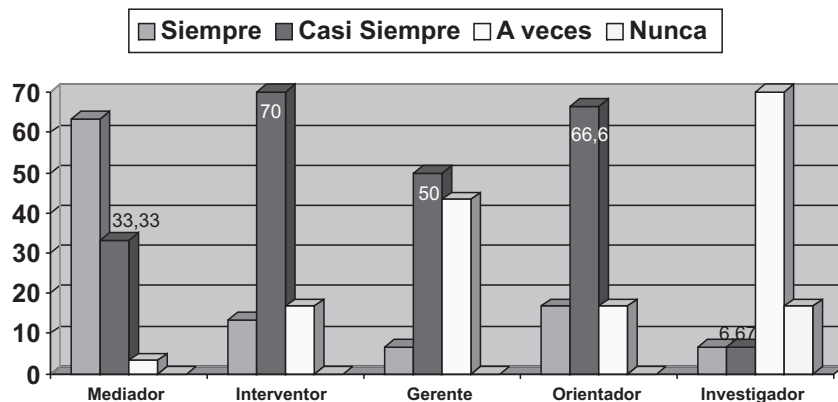
4. Resultados

La Tabla y Gráfico 1, muestran los hallazgos derivados de la aplicación de un cuestionario a 179 docentes (autoevaluación) dirigido a determinar las competencias asociadas a los cinco roles establecidos en el Diseño Curricular (1995) de la Facultad de Humanidades y Educación.

Tabla 1

Indicador	Roles									
	Mediador		Interventor		Gerente		Orientador		Investigador	
Alternativas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
S	114	63,33	24	13,33	12	6,67	30	16,67	12	6,67
CS	59	33,33	125	70,00	89	50,00	119	66,6	12	6,67
AV	6	3,33	30	16,67	78	43,33	30	16,67	125	70,0
N	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	30	16,67
Total	179	100%	179	100%	179	100%	179	100%	179	100%

Gráfico 1



De acuerdo con la información suministrada por los docentes encuestados y con base al baremo de interpretación, se evidencia que los docentes consideran poseer alto y mediano dominio de las competencias asociadas a cuatro de los cinco roles establecidos en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación, vale decir, el rol de mediador, interventor, gerente y orientador con promedios para cada indicador que oscilan entre 2,63 a 3,90; no así para el rol de investigador, el cual alcanza un promedio de 2,5 y que permite afirmar que los docentes encuestados tienen escasas competencias para abordar los procesos investigativos. Que

los docentes carezcan de las competencias necesarias para hacer investigación puede significar que tienen limitaciones para diseñar y ejecutar proyectos de aprendizaje, así como proyectos educativos integrales comunitarios cuyos fundamentos se sustentan en la investigación tanto en el aula como en la comunidad en la que está inserta la escuela.

Sin embargo, cuando se analiza cada indicador referido a un rol en específico destaca lo siguiente:

En relación al rol de mediador, las alternativas con mayores porcentajes identificados por los docentes fueron, Siempre (63,33%) y Casi siempre (33,33%); esos resultados están indicando que los docentes cuentan con conocimientos y habilidades para planificar procesos y estrategias de aprendizaje; evaluar el proceso instruccional y de aprendizaje, evaluar estrategias y medios educacionales, cumpliendo de esta manera, con el conjunto de características delineadas en el perfil ideal del egresado de la Escuela de Educación.

Para el rol de interventor, de la realidad y promotor de los cambios sociales; los datos reflejan con un 13,33% y 70% (siempre – casi siempre) y un promedio de 2,97 que poseen un mediano dominio de las competencias asociadas a dicho rol; es decir, que los docentes en ejercicio son capaces de:

Cooperar con los alumnos en la detección de problemas existentes en la comunidad.

Aplicar y validar enfoques, modelos teóricos, metodológicos que permitan el desarrollo de la educación, experimenta con modelos, métodos y estrategias; además de promover e impulsar acciones de carácter social, comunitario, cooperativo, gremial y de autogestión.

Este rol presenta gran importancia en el nuevo escenario educativo por cuanto el Ministerio de Educación y Deportes (2004) establece que en la escuela como centro del quehacer comunitario, es fundamental la participación y protagonismo de los sujetos de la comunidad educativa bajo los principios de corresponsabilidad en la que intervienen todos los actores del hecho educativo, pero destaca el papel prioritario del docente quien deberá motorizar cambios e innovar desde dentro de la propia escuela.

El rol de gerente alcanzó, de parte de los 179 docentes encuestados, 6,67% y 50% para las alternativas de respuestas siempre y casi siempre respectivamente, y 43,33% para algunas veces. Esos resultados dan al indicador un promedio de 2,63 se-

ñalando con ello, que para este rol, los encuestados se autoevalúan con medianas competencias; son capaces de cumplir con lo pautado en el Diseño Curricular (1995) en relación a:

Evaluar con criterios científicos el alcance de las decisiones tomadas para resolver problemas del proceso educativo.

Ejecutar actividades inherentes a la conducción y funcionamiento de la institución.

Vincular las instituciones educativas con los medios de comunicación, la familia y los sectores sociales.

Continuando con el análisis de la información derivada de la aplicación del cuestionario a los docentes, se tiene el rol de orientador, para éste, el Diseño Curricular (1995) considera entre otros aspectos, que el egresado de la Escuela de Educación estará capacitado para ayudar a los educandos a conocer y comprenderse a sí mismos; a descubrir sus potencialidades, propiciar experiencias que conlleven a un desarrollo personal y orientarlo en la toma de decisiones. En este sentido, los encuestados se perciben poseedores, medianamente de dichas competencias con un promedio del indicador de 3,00 (Baremo de Interpretación). El 66,6% afirma que, casi siempre ejecutan las actividades inherentes a dicho rol.

Con estos resultados, se puede afirmar en relación a la formación del docente, vista desde la perspectiva de los cuatro roles mencionados, que la Facultad de Humanidades y Educación, con el Diseño Curricular (1995) está permitiendo en parte, cumplir con su misión de formadora del talento humano; lo cual según Muñoz, y otros (2002), debe ser prioridad de las universidades, porque el educador requiere cultivar el pensamiento reflexivo y práctico para descifrar significados, construir saberes acerca de los escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y actúa; necesita construir una escuela inteligente.

Asimismo, en función de los datos obtenidos cobra relevancia lo expuesto por Bunk, (citado por Maldonado, 2002) cuando afirma que las personas (en este caso, los docentes) en sus puestos de trabajo poseen las competencias cuando son capaces de dominar como expertos, las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarias para ello; es decir, las competencias técnicas.

Por otra parte, en cuanto al rol de investigador de la realidad educativa social, regional o mundial señala el Diseño Curricular (1995), que el docente poseerá conocimientos, habilidades y destrezas; es decir, competencias para:

Identificar problemas prioritarios de la realidad educativa.

Caracterizar e interpretar los problemas.

Extraer influencias y dar significados a los problemas emanados de la realidad educativa.

Sin embargo, del total de docentes encuestados (179), 119 que representan el 70% se ubicaron en la alternativa a veces y el 30% restante en la alternativa nunca, lo cual implica que los docentes en ejercicio tienen bajo dominio de las competencias relacionadas con la investigación, la cual constituye una de las competencias con mayor demanda dentro del proceso de formación del docente, por cuanto a través de la puesta en marcha del Currículo Básico Nacional (1997) y el trabajo escolar basado en proyectos se necesitan docentes con conocimientos, habilidades y destrezas para preguntar, observar, analizar, con capacidad para sintetizar, aplicar diversos instrumentos de recolección de información, sistematizar experiencias y promocionar dicha experiencia hacia la comunidad; estos resultados permiten inferir que existe una brecha entre el deber ser explicitado en el diseño curricular y el quehacer desarrollado por el docente en el aula.

El bajo nivel de las competencias investigativas del docente ha sido develado por Álvarez (2003) quien enfatiza que el docente que labora en las escuelas venezolanas, ha sido formado bajo modelos pedagógicos tradicionales, memorísticos, el cual repiten en sus prácticas pedagógicas, con poco dominio de estrategias constructivistas, llenos de saberes teóricos. De igual manera, Muñoz y otros (2001) insisten en la importancia que tiene para el docente saber aplicar procedimientos adecuados a las tareas encomendadas, las cuales en el proceso investigativo conllevan al conocimiento, habilidades y destrezas para la elaboración y aplicación de diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información; así como para el diseño, ejecución de estrategias y métodos para la resolución de problemas.

Por otra parte, es conveniente anotar que, según lo expuesto por Bunk (citado por Maldonado, 2002) las personas, en este caso, los docentes egresados de la Escuela de Educación (L.U.Z.) poseen las competencias cuando son capaces de:

Dominar como expertos las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, los conocimientos y destrezas necesarios para ello (Competencia técnica).

Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten. En

el caso objeto de investigación, se evidenció que los docentes en servicio presentan alto dominio para el rol de mediador, mediano dominio de los roles de interventor, gerente y orientador, y bajo dominio para el rol de investigador. Estos resultados plantean la necesidad de buscar alternativas para atacar las debilidades encontradas en relación a la formación del docente egresado de la Escuela de Educación (L.U.Z.)

Consideraciones finales

Sin lugar a dudas, el nuevo escenario educativo demanda la formación de docentes integrales, poseedores de competencias básicas, técnicas, investigativas, entre otras, que al unísono, conjuguen en el desarrollo de su práctica pedagógica, el ser, saber, hacer y convivir. En este proceso de conjunción de saberes, el papel de la Universidad, es relevante, y en especial, la Escuela de Educación llamada a formar docentes con una visión holística, integradora para derivar, a su vez, en la formación de ciudadanos críticos, participativos, solidarios, cooperativos, como características primordiales.

En consecuencia, los hallazgos resultantes de esta investigación señalan el pensar y repensar del proceso de formación de docentes, ya que los propios actores educativos; es decir, los docentes se perciben a sí mismos con altas, medianas y bajas competencias en relación a los cinco roles objeto de análisis en este estudio; además, el rol de investigador con porcentajes de 70 y 16,67 para las alternativas A veces y Nunca deben ser objeto de reflexión para quienes son gestores en la formación y actualización de los docentes en relación a revisión y adecuación del currículo a las demandas de la sociedad en materia educativa, aspecto éste establecido en la Resolución N° 01 (1996), donde se plantea una formación básica consistente que permita la permanente actualización docente, unido a una creciente necesidad de un marco y medio de interrelación entre el Ministerio de Educación Superior y las instituciones de educación superior con programas de formación docente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, H. (2003). **Formación Docente**. Reflexión de Saberes. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.
- BENAVIDES ESPINOLA, O. (2002). **Competencias y Competitividad**. Editorial Mc Graw Hill. México.
- BERNAL, C. (2000). **Metodología de la Investigación**. Para Administración y Economía. Editorial Prentice Hall. Colombia.
- CÁRDENAS, A. (2000). **El Maestro Protagonista del Cambio Educativo**. Bogotá.
- CASTAÑEDA JIMÉNEZ, J. (2000). **Métodos de Investigación**. Editorial Mc Graw Hill. México.
- COLL, A. (1998). **Preparación Profesional del Docente y su Incidencia del Nuevo Diseño Curricular**. Trabajo de Grado. Maestría Planificación Educativa. LUZ. Maracaibo.
- COMISIÓN NACIONAL DEL CURRÍCULO (2002). **Lineamientos para abordar la transformación en la Escuela Superior**. Ponencia de la Prof. Marina Polo. U.C.V.
- FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (1995). **Diseño Curricular**. Maracaibo, Estado Zulia.
- LEVY – LEBOYER, C. (2000). **Gestión de Competencias**. Ediciones Gestión 2000. España.
- MALDONADO, M. (2002). **Las competencias, una Opción de Vida**. Metodología para el Diseño Curricular. ECOE. Ediciones. Colombia.
- MERTENS, L. (2000). **Competencias Laborales: Sistemas, surgimientos y modelos**. Editorial Cienterfor. Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1996). **Resolución N° 1**. 15 de Enero de 1996. Despacho del Ministro. Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES (2004). **La Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones**. Caracas, Venezuela.
- MUÑOZ GIRALDO, J.; QUINTERO, J. y MUNÉVAR, R. (2001). **Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación**, Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- NÚÑEZ, J. (1997). **Competencias Recursos Humanos**. Aplicación de las Competencias en los Recursos Humanos. Calidad Empresarial.
- PEÑALVER BERMÚDEZ, L. (2005). **La Formación del Docente en Venezuela**. Estudio Diagnóstico. Caracas, Venezuela.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación (1997). **Currículum Básico Nacional**. Caracas-Venezuela.

REVISTA VIRTUAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL CARIBE. Edición N° 16
Septiembre a Diciembre 2005.

RUIZ BOLÍVAR, C. (1998). **Instrumentos de Investigación Educativa**. Ediciones CIDEG.C.A. Barquisimeto, Venezuela.

SABINO, C. (1997). **El Proceso de Investigación**. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI.