



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR**



**COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO
CURRICULAR DEL CURSO DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA PROFESORES ADSCRITOS A
LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE
LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO.**

Autora: Lic. Aurora Mariscal González
C.I: V-6.078.461

**Trabajo de Grado presentado ante la
Comisión Coordinadora del Programa de
Diseño Curricular, Dirección de Postgrado
de la Facultad de Ciencias de la Educación
de la Universidad de Carabobo, como
requisito para optar al grado académico
de Magíster Desarrollo Curricular.**

Naguanagua, Agosto de 2015



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR**



**COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO CURRICULAR DEL CURSO DE
FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES ADSCRITOS A LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE
CARABOBO.**

AUTORA: Lic. Aurora Mariscal González.

C.I.: V- 6.78.461

TUTORA: Dra. Omaira Naveda A.

C.I.: V- 3.679.904

Naguanagua, Agosto 2015



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR**



**COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO
CURRICULAR DEL CURSO DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA PROFESORES ADSCRITOS A
LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE
LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO.**

Autora: Lic. Aurora Mariscal González
C.I: V-6.078.461

Naguanagua, Agosto de 2015

**COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO CURRICULAR DEL CURSO DE
FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES ADSCRITOS A LA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE
CARABOBO.**



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR**



VEREDICTO DEL JURADO EXAMINADOR

Nosotros, miembros del Jurado Examinador designado para la evaluación del Trabajo de Grado de Maestría titulado: **COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO CURRICULAR DEL CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES ADSCRITOS A LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, presentado por la Licenciada **Aurora Mariscal González** titular de la cédula de identidad No. **V-6.078.461**, para optar al título de Magister en Desarrollo Curricular, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como:

En fe de lo cual firmamos:

NOMBRE Y APELLIDO

C.I

FIRMA

DEDICATORIA

A mis hijos José Manuel, Adriana y Carlos Andrés

AGRADECIMIENTO

A mis compañeros de estudio, profesores y amigos por su paciencia y ayuda invaluable.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR



**Competencias del Meso Proyecto Curricular del Curso de Formación Docente
para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad
de Carabobo
Trabajo de Grado**

Autor: Mariscal G., Aurora

Tutor: Naveda A., Omaira

Fecha: Agosto 2015

RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo por objetivo establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Se llevó a cabo a través de una investigación curricular fundamentada en una investigación de campo y siguiendo la metodología del enfoque Ecosistémico-Formativo propuesto por Durant y Naveda (2012) para la transformación curricular por competencias de la Universidad de Carabobo. La muestra seleccionada estuvo conformada por los docentes que imparten el curso actual y la coordinadora del programa lo que representa el total de la población. Las técnicas utilizadas fueron las de grupo focal y lluvia de ideas a través de plenarias e ideas generadoras. Se utilizaron instrumentos de recolección diseñados por la Dirección Central de Currículo de la Universidad de Carabobo (2012), adaptados y adecuados, tanto para los procesos de deconstrucción, y de reconstrucción, como para el de validación de las competencias (global y específicas). Se obtuvieron como resultados las competencias global, específicas y transversales del programa, así como también la malla curricular con 7 períodos y 4 módulos de competencia: Fundamentos en Educación, Investigación y Emprendimiento, Tecnología y Docencia.

Línea de Investigación: Diseño Curricular

Temática: Diseño y Rediseño de Perfiles de Carrera

Palabras clave: competencias, Enfoque Ecosistémico-Formativo, deconstrucción, reconstrucción, validación.

Área Prioritaria de la FACE: Desarrollo curricular

Área Prioritaria de la UC: Educación



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO CURRICULAR



**Competences of the Curricular Meso Project of the Teaching Training Course
for professors attached to the Health Sciences Faculty of Universidad de
Carabobo
Dissertation**

Author: Mariscal G., Aurora

Tutor: Naveda A., Omaira

Date: August, 2015

ABSTRACT

The objective of this research was to establish the competences of the curricular meso project of the Teaching Training Course for professors attached to the Health Sciences Faculty of Universidad de Carabobo. It was a curricular research based in a field research, and following the methodology of the Ecosystemic-Training approach proposed by Durant and Naveda (2012) for curricular transformation by competences of Universidad de Carabobo. The selected sample was composed by the coordinator of the course and the 6 professors who teach in the current course which represented the total of the population. The techniques used were focal groups and brainstorming through plenaries and triggering ideas. The instruments used for collecting the data were designed by the Central Direction of Curricula of Universidad de Carabobo (2012), adapted and fitted, for the deconstruction and reconstruction processes, as well as for the global and specific competences validation. As results, there were gotten the global, specific and transversal competences, and also the curriculum map with 7 periods and 4 competence modules: Education Basements, Research & Undertaking, Technology and Teaching.

Line of research: Curricular Design

Thematic: Design and Redesign of Career Profiles

Key words: competences, Ecosystemic-Training Approach, deconstruction, reconstruction, validation.

FACE Priority Area: Curricular Development

UC Priority Area: Education

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I.....	22
EL PROBLEMA	22
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	22
OBJETIVOS	32
<i>Objetivo general.....</i>	<i>32</i>
<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>32</i>
JUSTIFICACIÓN	33
CAPÍTULO II	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
MARCO TEÓRICO	36
ANTECEDENTES	36
OTROS ANTECEDENTES	41
<i>Currículo.....</i>	<i>41</i>
<i>Niveles de Concreción del currículo.....</i>	<i>42</i>
<i>Escenarios en que se Centra la Investigación Objeto de Estudio.</i>	<i>46</i>
<i>Educación Superior.....</i>	<i>46</i>
<i>Formación del Docente Universitario</i>	<i>49</i>
<i>Perfil competencial del docente universitario</i>	<i>51</i>
<i>Competencias docentes en el área de medicina.....</i>	<i>59</i>
<i>Competencias en la línea del pensamiento complejo</i>	<i>66</i>
<i>Clasificación de las competencias</i>	<i>72</i>
<i>Competencias Genéricas o Transversales</i>	<i>72</i>
<i>Competencias Específicas.....</i>	<i>74</i>
<i>Componentes estructurales de la competencia.....</i>	<i>74</i>
<i>Unidades y elementos de competencias</i>	<i>75</i>
<i>Indicador de logro o subunidad de competencia.....</i>	<i>75</i>

<i>Elementos que caracterizan a los indicadores de logro</i>	76
<i>Condiciones para la formulación de indicadores de logro</i>	76
SABERES NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS	77
CRITERIOS DE LOGRO	77
MALLA CURRICULAR	79
MÓDULOS DE COMPETENCIA	79
BASES TEÓRICAS	80
<i>Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesor</i>	80
<i>El Pensamiento Complejo</i>	87
<i>Complejidad y competencias desde el ámbito curricular</i>	94
FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO	99
<i>Fundamentos Filosóficos del currículo</i>	100
<i>Fundamentos Psicológicos del currículo</i>	103
<i>Fundamentos Andragógicos del currículo</i>	106
<i>Fundamentos legales del currículo</i>	109
VARIABLES E INDICADORES	121
CAPÍTULO III	123
MARCO METODOLÓGICO	123
TIPO O NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN	124
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	126
POBLACIÓN Y MUESTRA	127
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	129
VALIDEZ	131
METODOLOGÍA	132
CONFIRMABILIDAD (FIABILIDAD EXTERNA)	143
CREDIBILIDAD (VALIDEZ INTERNA):	144
TRANSFERENCIA (VALIDEZ EXTERNA):	145
TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	146

CAPÍTULO IV	148
RESULTADOS.....	148
CAPÍTULO V	192
CONSIDERACIONES FINALES	192
REFERENCIAS	199

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Operacionalización de las variables.</i>	122
Tabla 2. <i>Cuadro Poblacional y muestral.</i>	128
Tabla 3. <i>Deconstrucción Objetivo General del Programa.</i>	149
Tabla 4. <i>Deconstrucción Objetivos Específicos del Programa.</i>	152
Tabla 5. <i>Reconstrucción de la Competencia Global y Competencias Específicas del Programa del Curso.</i>	154
Tabla 6. <i>Adecuación de la Competencia Global del Programa</i>	156
Tabla 7. <i>Coherencia de la Competencia Global del Programa</i>	158
Tabla 8. <i>Pertinencia de la Competencia Global del Programa</i>	159
Tabla 9. <i>Integralidad de la Competencia Global del Programa</i>	160
Tabla 10. <i>Idoneidad de la Competencia Global del Programa</i>	161
Tabla 11. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 1 del Programa</i>	163
Tabla 12. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 1 del Programa</i>	164
Tabla 13. <i>Redacción Adecuada de la Competencia Específica 1 del Programa</i>	165
Tabla 14. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 2 del Programa</i>	166
Tabla 15. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 2 del Programa</i>	167
Tabla 16. <i>Redacción Adecuada de la Competencia Específica 2 del Programa</i>	168
Tabla 17. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 3 del Programa</i>	169
Tabla 18. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 3 del Programa</i>	170
Tabla 19. <i>Redacción Adecuada de la Competencia Específica 3 del Programa</i>	171
Tabla 20. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 4 del Programa</i>	173
Tabla 21. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 4 del Programa</i>	174
Tabla 22. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 5 del Programa</i>	175
Tabla 23. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 5 del Programa</i>	176
Tabla 24. <i>Redacción Adecuada de la Competencia Específica 5 del Programa</i>	177
Tabla 25. <i>Pertinencia de la Competencia Específica 6 del Programa</i>	178

Tabla 26. <i>Correspondencia de la Competencia Específica 6 del Programa</i>	179
Tabla 27. <i>Redacción Adecuada de la Competencia Específica 6 del Programa</i>	180
Tabla 28. <i>Competencias Genéricas o Transversales del Programa del Curso</i>	182
Tabla 29. <i>Módulos de Competencia</i>	189

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Adecuación de la Competencia Global del Programa</i>	157
<i>Gráfico 2. Coherencia de la Competencia Global del Programa</i>	158
<i>Gráfico 3. Pertinencia de la Competencia Global del Programa</i>	159
<i>Gráfico 4. Integralidad de la Competencia Global del Programa</i>	160
<i>Gráfico 5. Idoneidad de la Competencia Global del Programa</i>	162
<i>Gráfico 6. Pertinencia de la Competencia Específica 1 del Programa</i>	163
<i>Gráfico 7. Correspondencia de la Competencia Específica 1 del Programa</i>	164
<i>Gráfico 8. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 1 del Programa.....</i>	165
<i>Gráfico 9. Pertinencia de la Competencia Específica 2 del Programa</i>	166
<i>Gráfico 10. Correspondencia de la Competencia Específica 2 del Programa</i>	167
<i>Gráfico 11. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 2 del Programa.....</i>	168
<i>Gráfico 12. Pertinencia de la Competencia Específica 3 del Programa</i>	170
<i>Gráfico 13. Correspondencia de la Competencia Específica 3 del Programa</i>	171
<i>Gráfico 14. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 3 del Programa....</i>	172
<i>Gráfico 15. Pertinencia de la Competencia Específica 4 del Programa</i>	173
<i>Gráfico 16. Correspondencia de la Competencia Específica 4 del Programa</i>	174
<i>Gráfico 17. Pertinencia de la Competencia Específica 5 del Programa</i>	175
<i>Gráfico 18. Correspondencia de la Competencia Específica 5 del Programa</i>	176
<i>Gráfico 19. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 5 del Programa....</i>	177
<i>Gráfico 20. Pertinencia de la Competencia Específica 6 del Programa</i>	178
<i>Gráfico 21. Correspondencia de la Competencia Específica 6 del Programa</i>	179
<i>Gráfico 22. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 6 del Programa...</i>	180
<i>Gráfico 23. Malla curricular por competencias del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.</i>	186

Gráfico 24. Módulos de competencia del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. 188

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (1998), desde la pasada década de los noventa, señala que las sociedades del conocimiento para ser sociedades auténticas, deben generar, gestionar y utilizar los conocimientos como un componente estratégico para el crecimiento económico y el bienestar socio-cultural de una nación.

En este contexto, la educación es considerada un espacio generador y movilizador de conocimientos y representa insumo insustituible de las inversiones destinadas al progreso socioeconómico de un país, al mismo tiempo que se convierte en un recurso dinamizador para el desarrollo humano de su población. Generar y movilizar conocimientos facilita, promueve y pone a disposición un conjunto de competencias claves, tanto individuales como colectivas, indispensables para sistematizar el capital intelectual y social de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de un país; al mismo tiempo, estos conocimientos movilizados permiten orientar los desarrollos científicos y tecnológicos al servicio de una sociedad inclusiva y plural.

Para mejorar la calidad de la educación es necesario producir significativas transformaciones en el sistema educativo, profesionalizar la acción de las instituciones educativas y la función del docente. Desarrollar estas tres perspectivas constituyen un desafío para los próximos años (Bar, 1999).

El docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Las reformas educativas se traducen en las instituciones de educación y llegan al aula por medio del docente.

En el ejercicio del rol profesional docente, intervienen factores relacionados tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el

entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional. En la profesionalización inciden la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo, esto es la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico.

Es importante que la sociedad cuente con docentes eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos, en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. La profesionalización de la enseñanza en las universidades supone el desarrollo de acciones vinculadas con la enseñabilidad y educatividad, con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía en las aulas y responsabilidad por los aprendizajes alcanzados.

La tarea docente universitaria en el siglo XXI, es tan compleja que exige al profesor el dominio de unas estrategias andragógicas que faciliten su actuación didáctica. Por ello, el proceso de aprender a enseñar es necesario para comprender mejor la enseñanza y para disfrutar con ella (Ramsden, 1992). Con la puesta en marcha de este conjunto de estrategias se favorecerá que el docente sea revalorizado en su función profesional y social como protagonista de las transformaciones educativas.

De allí emerge la importancia de resaltar que la formación del docente universitario es una habilidad que debe contener un carácter hermenéutico, humano entre otros, porque la comprensión del ser en su esencia es muy compleja y llena de incertidumbre, el mero hecho que cada ser posee una dimensión humana caracterizada por sus ejes axiológico lo hace dinámico e inteligible.

Ante esta realidad, se hace necesario una nueva reconfiguración del rol del docente universitario, su nueva contextualización debe emerger de una nueva visión filosófica y a su vez debe estar articulado al progreso de los estudiantes, cuyas

competencias, conocimientos y habilidades no sólo hace posible mejorar las ventajas competitivas en la economía mundial, sino también al compromiso con la pertinencia social, es decir encontrar alternativas de solución a los problemas sociales en los entornos nacionales y locales donde cohabita, en la capacidad de resolver problemas imprevistos que se presenten en la práctica laboral, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, promover el desarrollo socio cultural del hombre (Hernández y Hernández, 2009)

En el marco de este análisis es importante resaltar que la dinámica general del cambio en nuestra sociedad crea desajustes, hace surgir nuevas demandas en la formación de competencias profesionales, psicológicas y especializadas para los docentes que buscan iniciarse o posicionarse en el mercado laboral educativo venezolano. Frente a los retos y desafíos educativos actuales, la Universidad de Carabobo impulsa el proceso de transformación curricular por competencias para todos los niveles ya que está consciente de que emprender reformas para una educación de calidad es una de las directrices de los cambios hacia sociedades del conocimiento auténticas centradas en el desarrollo humanístico, científico, tecnológico, profesional y artístico de las personas.

La Universidad de Carabobo es consciente de que el modelo curricular por competencias tiene por objetivo dar respuesta a las importantes demandas y desafíos educativos de un mundo global, diverso e interconectado. Una de estas demandas, indispensable para nuestra sociedad actual, es la conceptualización y fortalecimiento de un nuevo ámbito de ejercicio docente. Así pues, se hace imperioso un modelo de formación profesional docente orientado por el desarrollo de competencias, que forme, promueva y movilice al profesor como profesional crítico e innovador. En concreto, que lo forme como un profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento.

El propósito general de esta investigación es establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a

la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Por lo tanto, formular las competencias del curso le brindará a la Facultad la oportunidad de poseer una oferta educativa de calidad lo que se convierte, no sólo en un propósito deseable para ella y por ende para la universidad sino, sobre todo, en un imperativo para la transformación socioeducativa de nuestro país.

Para lograr este fin, se integra el basamento teórico epistemológico que conforma la formación por competencias, con la visión humanista de la educación.

Desde la perspectiva psicológica se fundamenta en el cognoscitivismo y el constructivismo a partir de las cuales se reivindica el valor de las estructuras cognoscitivas del ser humano y las capacidades para insertarse en un aprendizaje basado en la zona de desarrollo próximo con pertinencia socio-cultural.

Desde el punto de vista educativo se fundamenta en la andragogía con énfasis en sus principios de horizontalidad y participación.; así como en los postulados de Rogers De igual modo se desarrollan los demás constructos que conforman la investigación, como son Docente de Educación Superior, Educación Superior, Paradigma de la Complejidad y Competencias.

Desde el punto de vista metodológico, con objeto de de organizar el trabajo y de darle consistencia a la investigación se utiliza el Enfoque Ecosistémico Formativo de Durant y Naveda (2012) adoptado por la Universidad de Carabobo para la transformación curricular por competencias.

El contexto geográfico en el que se desarrolla la presente investigación se corresponde con el ámbito de los Docentes de Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

En lo que se refiere al contexto del conocimiento, esta investigación se inserta, en primer lugar, en la Teoría Crítica de Carr y Kemmis (1988) dado el rol que tiene el propio docente en la reflexión crítica de su quehacer educativo, y, en segundo lugar, en el Paradigma de la Complejidad, por cuanto las características actuales de

incertidumbre, así como de cambio radical en la percepción de las ciencias, el conocimiento, la vida y la educación, se incluyen en la complejidad.

Este documento está estructurado según los siguientes capítulos: En el primero se incluyen el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación.

En el segundo se presenta el marco teórico que permite introducir el problema objeto de estudio en su basamento epistemológico, definir los constructos correspondientes a éste y exponer antecedentes relacionados con el problema de investigación.

El tercer Capítulo comprende el marco metodológico en el que se establece el paradigma en el que se enmarca la investigación; así como el tipo de investigación, el diseño y el procedimiento.

En el cuarto Capítulo se incluye el análisis e interpretación de los datos y en el quinto Capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Por último, en el sexto Capítulo se presenta el producto que se ofrece como resultado de este estudio, es decir, la formulación de las competencias del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Desde el punto de vista de la autora, establecer estas competencias, en el marco de la Sociedad del Conocimiento, bajo el Paradigma de la Complejidad y de acuerdo con el Enfoque Ecosistémico Formativo propuesto por Durant y Naveda (2012), ofrecerá una alternativa a los docentes para recibir una preparación complementaria, de modo que les facilite ejercer el rol docente a través un proceso que les permita comprender la educación como un fenómeno holístico, que rompa con la visión aislada y parcelada de la Educación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La UNESCO en el Informe de Delors (1996), le da sentido al currículo como proyecto cultural fundamentando la educación en la persona que aprende a ser, a conocer, a hacer y a convivir con un horizonte de desarrollo humano y social. El informe considera la necesidad de liberar tensiones existentes en la educación, por lo que el currículo debe establecer una adecuada relación entre lo mundial y lo local, lo universal y lo particular, modernidad y tradición, amplitud de conocimientos y capacidades de asimilación de las personas, lo material y lo espiritual, el largo y corto plazo, la competitividad e igualdad de oportunidades. Este mismo autor agrega que la educación debe propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico con el práctico profesional.

En ese marco, se requiere propiciar el trabajo educativo de manera coherente y cohesionada en equipo en el qué y cómo hacer, con voluntad política y poder efectivo, para producir los cambios culturales en los roles docentes.

Por otro lado, La Unión Europea propone, en el 2001, el llamado “Proyecto Tuning” dada la necesidad de calidad y mejora del empleo y la ciudadanía (compatibilidad, comparabilidad y competitividad) y considerando la educación desde la perspectiva del que aprende (del estudiante) (Universidad de Deusto, 2003). Este proyecto tiene como finalidad contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde su esencia y en una forma articulada en toda Europa y establece su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). El proyecto resalta que el atractivo de las competencias comparables y los resultados del aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo, y al mismo tiempo, constituyen las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente, de ahí la necesidad de elaborar o rediseñar currículos bajo el enfoque por competencias.

Paralelamente surge el Proyecto Tuning Latinoamérica, desarrollado entre los años 2004 y 2006, como una iniciativa de las universidades para las universidades el cual busca establecer un dialogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia (Universidad de Deusto, 2007). Con el trabajo de las más de 180 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que los logros alcanzados tiendan los puentes necesarios para el reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta. El objetivo general de este proyecto es contribuir a la

construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular para lo cual propone avanzar en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque en competencias en América Latina, completando la metodología Tuning.

En concordancia con estos proyectos, el Convenio Andrés Bello constituye un tratado entre países latinoamericanos y europeos y no está exclusivamente acotado al mundo andino, pues incluye a Bolivia, Chile y Paraguay –entre los Estados asociados y socios del Mercosur- y a países que se han retirado de la Comunidad Andina de Naciones (recientemente, Venezuela; y antes, Chile, que ha retornado como estado asociado), así como a países de Centroamérica (Panamá) y del Caribe (Cuba), de Norteamérica (México) y a países extra-americanos (España). Este convenio propone dirigir los esfuerzos a una integración educativa y establece la necesidad de homologar las carreras universitarias para el reconocimiento de títulos y prosecución de estudios en educación superior. Uno de los criterios para lograr tal homologación fue unificar los diseños curriculares por competencias (Martínez y Chiancone, 2007)

En el contexto nacional, las Políticas para el Desarrollo de la Educación Universitaria en Venezuela (2000-2006) señalan que los planes y programas curriculares deben promover profundos cambios que susciten, entre otros, a) conocimientos y competencias directamente relacionadas con el ejercicio profesional, b) capacidades y actitudes intelectuales con las que los estudiantes puedan abordar, analizar, relacionar y transferir conocimientos, c) actitudes y capacidades de valoración ética y d) capacidades y actitudes para desempeñarse proactivamente en el impulso de nuevas oportunidades laborales.

Adicionalmente, los criterios de acreditación del Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA, 2004), aprobado por Consejo Nacional de Universidades (CNU) el 21-05-2004, acta No. 420, Resolución 3, establece la incorporación de las

competencias genéricas y específicas en el diseño de las nuevas carreras. El Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA, 2004) del CNU ha presentado estrategias e indicadores que motivan al diseño de los currículos universitarios por competencias para la creación de carreras y entre ellas, establece que el perfil profesional debe estar expresado en competencias de dos tipos: genéricas y específicas.

En primer lugar y para alcanzar las metas propuestas en todos estos proyectos, las políticas públicas para educación universitaria a nivel mundial han promovido procesos de formación y desarrollo de la planta académica. En las universidades y en las instituciones de educación media universitaria los profesores ingresan con un perfil en correlación con su ámbito profesional o con el de investigación, pero muy difícilmente con formación específica para la docencia; aunado a ello, la formación para la enseñanza que llegan a recibir está fragmentada y organizada en torno a las lógicas disciplinarias y funciona por especialización (Tardif, citado en Padilla y Serna, 2012). Si bien las instituciones intentan solventar sus deficiencias con acciones diversas que van desde cursos no conducentes hasta verdaderos programas de formación, capacitación y actualización, los resultados hasta ahora no han sido evaluados lo suficiente.

Adicionalmente, Vezub (citado en Padilla y Serna, 2012) señala que en América Latina la mayoría de las reformas educativas emprendidas para alcanzar los objetivos trazados en los proyectos mencionados han incluido, entre sus componentes y estrategias, una serie de políticas y acciones orientadas a la capacitación y el fortalecimiento profesional de los docentes, pero que a pesar de los esfuerzos y de las inversiones en esta materia, los resultados dejan mucho que desear. Ya es común hablar del bajo impacto de la capacitación en la transformación y el mejoramiento de las prácticas educativas; por ello, es necesario una revisión crítica del estado del arte de los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las políticas de perfeccionamiento y, simultáneamente, avanzar en el análisis y desarrollo

de experiencias alternativas y nuevos enfoques para el desarrollo profesional docente basados en el perfil de los profesores que serán sujetos de la formación, en fin, se hace imperativo una gestión curricular de estos programas de formación acorde con las exigencias de una sociedad de conocimiento que avanza a pasos agigantados.

Por otro lado, la formación del profesorado debe considerar una postura educativa que vea a la escuela menos instructiva y, en cambio, intensifique el acento formativo y social. Al respecto, autores como Margalef y Álvarez, y Didou (citados en Padilla y Serna, 2012) coinciden en afirmar que, lastimosamente para muchos sectores, ser un buen profesor es conocer la materia que se enseña y nada más, por lo que resaltan que es imperativo insistir en la necesidad de formar para la docencia, a pesar de que los profesores cuenten con un posgrado en su especialidad. Por otro lado, Zabalza (citado en Padilla y Serna, 2012) sostiene que el corpus de conocimiento que posee un docente gracias a su experiencia, si bien es fundamental para el ejercicio profesional, no es un conocimiento suficientemente formal, sustentado y firme.

Dentro del contexto nacional, hoy día la educación en Venezuela exige reformas si pretende estrechar las brechas de productividad, ingreso y calidad de vida con relación a los países industrializados. Ninguna reforma del sistema educativo que pretenda mejorar la calidad y el rendimiento, podrá ser posible si no se toma en cuenta el factor más fundamental: la urgente formación y actualización del profesorado. Sin docentes preparados y actualizados no será posible cambiar las instituciones de educación, porque ellos son actores permanentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje y constituyen el puente entre la autoridad educativa y los salones de clases. A través de su actuación, las políticas educativas se materializan y pueden arruinarse o ser exitosas en función de lo que estos docentes hagan en las aulas. Por supuesto, no pueden dejar de tomarse en cuenta los otros factores que inciden, de igual manera, en la calidad educativa como son el currículo, la

organización académica, las condiciones de infraestructura, las remuneraciones salariales a los docentes y la cultura del entorno, entre otros muchos.

Por otro lado, el reconocimiento de la importancia del profesorado universitario para lograr la calidad educativa no es nuevo en nuestro país. La Directora de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Ercilia Vásquez (citada en Granadillo, 2014), asegura que la educación venezolana ha enfrentado muchos problemas en toda su historia, siendo la calidad del servicio prestado en la educación uno de los problemas más cuestionados. La formación del docente universitario se ha tergiversado, se está dando formación en menos tiempo lo cual le resta calidad, y aunque la educación es un problema de todos, el docente es el núcleo y si su formación no es de calidad, la educación tampoco será de calidad.

Ante esto, muchos investigadores plantean la necesidad del deber ser de un docente universitario: que sea proactivo, crítico, reflexivo, con capacidad para apropiarse del conocimiento y mantener un aprendizaje permanente, con autonomía para actuar en una diversidad de ambientes y comunidades de aprendizaje, con habilidades, destrezas, valores, aptitudes y actitudes que le permitan tomar decisiones, innovar y dar respuesta a la diversidad de problemas que se le presentan y a las múltiples inquietudes que pueden tener sus estudiantes.

Ahora bien, con relación al contenido de la formación docente es importante resaltar que debe existir un equilibrio en el campo de la enseñanza. Esto quiere decir que el docente universitario debe poseer un equilibrio entre la formación disciplinaria y la andragógica. Es un hecho que no se pueden enseñar con éxito los malos conocimientos sobre una disciplina; por ello, es necesario lograr un equilibrio entre el dominio disciplinario y la forma en cómo se promueven aprendizajes en esa disciplina. Esto se hace más evidente hoy en día con las tendencias en boga de propiciar el desarrollo de competencias complejas en los estudiantes. Los programas

de formación de los profesores universitarios deben tener como meta el dotarlos de competencias útiles para la promoción de aprendizajes: andragógicas y didácticas, de carácter instrumental y tecnológico y para la investigación.

En este sentido, Martínez (2010) expone que en la formación de los docentes de educación universitaria persiste una visión parcelada y descontextualizada de la educación, lo que hace que éstos estén insertos en paradigmas ya superados, como el funcionalista -o conductista en el peor de los casos- que ofrece una visión reduccionista de todo el entorno que conforma la humanidad, en general, y a la educación, en particular. Esta visión parcelada se traduce en la inserción de conocimientos en compartimentos aislados y descontextualizados, que implica, a su vez, una concepción fragmentada y disciplinar de la ciencia, carente, por tanto, del carácter holístico implicado en la complejidad del mundo de los conocimientos.

Esta situación se refleja directamente en la praxis de los docentes universitarios, en vista de que su preocupación está centrada esencialmente en su disciplina de desempeño, concibiendo a ésta como un elemento aislado y desvinculado de las restantes asignaturas del currículo y ajeno a la responsabilidad que el estudiante tiene como ciudadano y futuro profesional. Pudiera afirmarse que los docentes de educación superior, por razones derivadas de la formación tradicional que han recibido, aún no están incorporados al paradigma de la complejidad.

Un programa de formación docente debe considerar los elementos antes referidos y debe diseñarse a partir de un diagnóstico de las necesidades de los docentes, de su perfil particular y del modelo educativo para el cual serán formados. En el diseño del programa formativo se ha de tomar en cuenta el qué, el cómo y el para qué de la formación y ello implica considerar desde qué perspectiva se concibe la formación docente, porque como proceso permanente, debe acompañarse de la reflexión sobre qué se hace y cómo para integrarla al conocimiento, al juicio, a la

técnica y a la experiencia (Schön, citado en Padilla y Serna, 2012). Todo lo anteriormente expuesto con la finalidad expresa de desarrollar las capacidades complejas llamadas competencias.

Aunado a lo expuesto anteriormente, el Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo (2011), en sesión ordinaria de fecha 28-03-2011, oficio CU-005-1618-2011, aprobó las Políticas Académicas Curriculares de la Universidad de Carabobo en las que el Vicerrector Académico el Prof. Ulises Rojas insta a diseñar y/o rediseñar los currículos de todas las ofertas académicas de la institución asumiendo el enfoque de competencias.

En el ámbito específico de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, es un hecho que la mayoría de los docentes activos son profesionales con un amplio conocimiento en su disciplina pero que carecen de conocimientos específicos que los capaciten con los conocimientos y herramientas primordiales para el ejercicio de la docencia. En las prácticas pedagógicas de estos profesores universitarios se vislumbra un modelo de profesor que se forjó a partir de experiencias intersubjetivas con sus predecesores (aquellos otros con los que ya no pueden interactuar, pero de los cuales si tienen algún tipo de información sobre sus actos). estos ‘predecesores’ le marcaron personal o profesionalmente en su formación universitaria pero no siempre son referentes docentes y modelo de profesor experto a seguir.

La formación docente para el nivel universitario ha de entenderse como el conjunto de aquellos procesos que buscan desarrollar, con continuidad, nuevas formas de actuación del profesor en su interacción con los estudiantes, mediante la integración de los conocimientos, buen juicio, reflexión, actitudes y habilidades adquiridas de manera formal o a través de la experiencia, en un contexto valorativo determinado. El objetivo debe ser lograr en los profesores un perfil pertinente para

hacer realidad un modelo académico, propiciar la reflexión permanente sobre su práctica docente y obtener una mejora constante de la calidad de la docencia.

Teniendo en consideración lo antes expuesto, la Facultad de Ciencias de la Salud de la UC en consonancia con las necesidades regionales, nacionales y mundiales, ofrece estudios de formación y capacitación para sus docentes. Estos cursos tienen como finalidad proporcionarle a sus participantes conocimientos y herramientas primordiales y de alto contenido docente de manera tal que estos profesionales, de las distintas disciplinas asociadas de esta facultad, adquieran las competencias docentes necesarias para que ejerzan dentro de los salones de clases de una manera proactiva y exitosa. La meta ulterior es lograr en los profesores un perfil pertinente para hacer realidad un modelo académico, propiciar la reflexión permanente sobre su práctica docente y obtener una mejora constante de la calidad de la docencia.

Sin embargo, el curso de formación docente que actualmente se oferta en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, sede Carabobo, utiliza el diseño que usa la sede de La Morita, el cual no tiene establecidos los objetivos por competencias, lo que le resta concordancia con la tendencia internacional y nacional en boga y lo ubica fuera de las exigencias de la Universidad de Carabobo. Plantear una gestión curricular por competencias, es enfocar y encaminar a los planes de formación para que las personas logren determinadas metas, teniendo en cuenta la filosofía institucional y los retos externos, con la correspondiente búsqueda y manejo de los recursos y el talento humano necesarios, en el contexto histórico, social, político y económico del momento de manera tal que los profesionales logren, una vez egresados, una acertada inmersión acorde con las nuevas propuestas y exigencias del país.

Por otro lado, se observó que el actual Curso de Formación Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UC carece de los elementos necesarios para

una acción docente de calidad. El diseño curricular actual de este curso carece de la exposición de la competencia global y de las específicas ya que sólo expone el objetivo terminal y los específicos del mismo. Además las competencias genéricas que presenta no están cónsonas con las asumidas por la Universidad de Carabobo de acuerdo al enfoque Ecosistémico Formativo de Durant y Naveda (2012).

Adicionalmente, este curso carece de pertinencia e integralidad por cuanto las asignaturas se perciben como bloques aislados y sin un orden acorde a las exigencias actuales de la educación venezolana. Realmente el curso se enfoca en proveerles a los profesores de diversas herramientas didácticas y operativas conducentes para cumplir con el rol de docente tradicional como se puede constatar en las sinopsis de contenido de las asignaturas que oferta. Además, el curso no cuenta con los correspondientes programas analíticos de las asignaturas donde se evidencien los saberes. Adicionalmente la malla curricular está conformada por siete módulos de los que, incluso, uno de los módulos es contentivo de una sola unidad curricular o asignatura lo que evidencia la poca integralidad y pertinencia del curso.

Más aún, a través de un sondeo informal realizado a algunos de los participantes de este curso (estudiantes y profesores), se pudo vislumbrar un descontento general ya que expresaban que el curso no les estaba aportando nada nuevo o innovador. Los docentes unánimemente expresaron la necesidad de que la estructura del curso les permitiera la integración de saberes de forma organizada y la pertinencia en el quehacer del docente universitario de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. También expresaron su inquietud al exponer que las asignaturas carecían de practicidad por cuanto no les proporcionaban herramientas que les permitiera resolver problemas de contexto dentro del salón de clases. Alegaron incluso que el curso no cubría sus expectativas en cuanto a la dotación de conocimiento práctico de la didáctica que ellos pudieran aplicar en su práctica docente. Además opinaron que les costaba mucho reconocer la secuencia en

las asignaturas ya que no lograban relacionar o conectar las asignaturas entre sí. Para concluir, los participantes dijeron que sentían que el curso no cubría sus expectativas ya que ellos consideraban que el esfuerzo y tiempo dedicados merecían un curso que los dotara de conocimiento y herramientas pertinentes, actuales, efectivas y beneficiosas para sus futuros estudiantes.

De acuerdo a todo lo anteriormente expuesto surge la siguiente interrogante. ¿Cuáles serán las competencias del meso proyecto curricular del Curso Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo?

Objetivos

Objetivo general.

Establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Objetivos específicos.

1.- Deconstruir los objetivos general y específicos vigentes del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

2.- Reconstruir la competencia global y las competencias específicas del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

3.- Identificar las competencias genéricas o transversales programa del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

5.- Construir los Módulos de Competencia del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

7.- Estructurar la malla curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Justificación

En cuanto a lo que persigue la presente investigación, establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, se ha de tomar en cuenta el qué, el cómo y el para qué de la formación del docente universitario; ello implica considerar desde qué perspectiva se concibe su formación, porque como proceso permanente debe acompañarse de la reflexión sobre qué se hace y cómo (Schön, citado en Padilla y Serna, 2012) para integrarla al conocimiento, al juicio, la técnica y la experiencia; esto, a fin de desarrollar las competencias docentes.

Es necesario determinar la importancia y relevancia de lo que ha sido planteado investigar. La justificación permite, entre otras cosas, expresar: a) el motivo por el cual el problema planteado es sustantivo y real, b) el por qué ha sido planteado, c) por qué razón es importante, y d) para qué va a servir que se lleve a cabo la investigación. En conclusión, la justificación debe aportar razones sociales,

teóricas y metodológicas que le den validez a la investigación (Magro, Fernández y Meza, 2002).

Con relación a lo anteriormente expuesto, Díaz Barriga (2003) señala que, dentro del contexto educativo, la dimensión social hace referencia al análisis de las distintas implicaciones políticas, económicas y estructurales que influyen en la educación, por lo cual es indispensable que el currículum promueva en los estudiantes una formación que les ayude a solucionar problemas críticos y cotidianos, lo que a su vez implica una formación crítica y humanista.

Por tanto, desde el punto de vista social, estos profesionales de la educación superior se beneficiarán ya que, desde sus campos de acción o disciplinas, podrán generar y difundir conocimientos y propuestas que contribuyan con la solución de diversos problemas sociales relevantes desde el campo de la educación. Esto se refuerza si se considera que en la Sociedad del Conocimiento las Instituciones de Educación Superior juegan un papel fundamental.

Desde el punto de vista teórico, y dado que la construcción del concepto actual de competencias tiene sus bases en diversas contribuciones que aportan insumos para responder a los distintos problemas relacionados con la formación y el desempeño, esta investigación servirá como antecedente a futuras investigaciones relacionadas con las temáticas que aquí se abordan.

Desde el punto de vista metodológico, se justifica ya que tanto los instrumentos diseñados para la recolección de datos, así como los diseños de los módulos de competencia y de la malla curricular, podrán ser utilizados como instrumentos estándar o sometidos a adaptación en futuras investigaciones donde se busque diseñar o rediseñar programas de formación docente por competencias. Adicionalmente, el modelo que se utilizará para la realización de esta investigación, el cuál será metódico, sistemático y organizado, servirá como modelo para futuras

investigaciones que tengan como objetivo el diseño o rediseño de cursos de formación docente.

Finalmente cabe destacar que este trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación Diseño Curricular y de la temática Diseño y Rediseño de Carreras.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico referencial de un trabajo de investigación es el espacio destinado, en primer lugar, a hacer referencia a los fundamentos teóricos (paradigmas, enfoques, concepciones, fundamentos, entre otros) desde los cuales se enmarca el problema de investigación en todas sus dimensiones y, en segundo lugar, a plasmar algunos de los trabajos previos que se han realizado con respecto al problema objeto de la investigación (Bautista, 2007). A continuación se presentarán las bases teóricas y conceptos que sustentarán esta investigación cuyo objetivo será establecer Perfil por Competencias del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo y se expondrán cinco (5) trabajos previos relacionados con dicho objetivo.

Antecedentes

Los estudios previos o antecedentes representan trabajos de investigación previamente realizados sobre el problema formulado (Tamayo y Tamayo, 2004). Estos sirven de guía al investigador y le permiten hacer comparaciones y tener ideas sobre cómo se ha tratado el problema en otras oportunidades. Según Arias (2006),

“los antecedentes reflejan los avances y el estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplos para futuras investigaciones” (p. 106). En el presente apartado se expondrán estudios previos que se relacionan con el problema de investigación aquí formulado el cual está dirigido a establecer el perfil por competencias del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Estos antecedentes se presentan organizados cronológicamente del más antiguo al más actual y se indicará, luego de cada uno de ellos, la relevancia que tienen con la presente investigación.

En primer lugar se exponen a Díaz y Márquez (2007) quienes realizaron una investigación cuyo título fue Formación por competencias para los programas directores y tuvo como objetivo determinar los requerimientos de formación bajo perfiles de competencias para el personal docente que ejecuta los Programas Directores en el Departamento de Psicología y el Centro de Orientación de La Universidad del Zulia. La muestra estuvo conformada por 34 docentes universitarios del Departamento de Psicología y del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia y el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de escala sociométrica. Los resultados obtenidos arrojaron como conclusión que a) los docentes sujetos de investigación poseen más desarrolladas las competencias genéricas que las competencias técnicas; b) requieren formación para las competencias técnicas y las competencias genéricas; c) en cuanto a las estrategias de formación, se observa una ligera preferencia por la modalidad de trabajo individual; d) en las estrategias hubo mayor predominio por el estudio de caso y autoevaluación las cuales están relacionadas con el trabajo individual. Este trabajo sirve a esta investigación para tomar en consideración la formación docente en el área tecnológica dado el hecho comunicativo implícito en los usos de los sistemas multimedia al ser un medio para que los estudiantes adquieran una visión creativa y participativa del aprendizaje.

Por otro lado, Morillo y Peña (2008) llevaron a cabo un trabajo de investigación titulado Programa de formación para profesores instructores del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” que tuvo como objetivo demostrar cómo impacta el Programa de Formación para Profesores Instructores en el Instituto Pedagógico de Miranda al personal que ingresa a la institución en la condición de profesor instructor en período de prueba. La muestra estuvo conformada por 22 profesores que habían ganado concurso de oposición e ingresado al instituto bajo la figura de profesores instructores en período de prueba. Los instrumentos de recolección de la data fueron cuatro: 1) un cuestionario referido a situaciones propias con el contenido del taller, la actuación de los participantes y las observaciones para la adecuación de dicho taller, 2) una guía de observación en la que el investigador fue registrando el progreso de los profesores instructores, 3) una encuesta de opinión donde tutores, jefes de los departamentos académicos y autoridades institucionales expresaron su opinión respecto al desarrollo ético, moral, profesional y el apego a la misión y visión de la universidad, de los profesores instructores, y 4) un instrumento de coevaluación en el que se solicitó a los profesores instructores la opinión sobre sus compañeros en términos de lo que habían aprendido, la solidaridad, el compañerismo, los valores, etc. Los resultados llevaron a los investigadores a concluir que se evidencia un mayor compromiso de los docentes instructores, identificación con la misión y visión de la Universidad, verdadero arraigo institucional y sentido de pertenencia lo que para ellos es señal de que están formando a la verdadera generación de relevo y los líderes de su organización. Este estudio sirve a la investigación que se propone para fundamentar con resultados empíricos la necesidad de implantar el curso de formación docente como requisito obligatorio para optar al cargo de docente instructor dentro del espacio universitario.

Adicionalmente, Linares (2009) realizó un trabajo titulado Programa de Formación Pedagógica para Docentes de Diseño en Institutos y Colegios Universitarios y cuyo objetivo fue Proponer un programa de formación pedagógica

dirigido a docentes de Diseño, que brinde herramientas teórico prácticas para la facilitación de aprendizajes propios de esta disciplina en los institutos y colegios universitarios. La muestra estuvo conformada por docentes y coordinadores de las diferentes carreras de Diseño en varias instituciones de Educación Superior venezolanas y se recurrió a fuentes de origen primario como los diseños curriculares de las carreras de Diseño, utilizando una matriz de análisis para el perfil de egreso determinado sus características, en relación a los aprendizajes requeridos para la práctica de la disciplina. A través de los resultados, la investigadora concluyó con la necesidad de proponer un programa de formación pedagógica para los docentes de las carreras de Diseño, a objeto de optimizar su labor educativa en las instituciones estudiadas y apoyado en las fortalezas detectadas unificadas en torno a valores como participación, colaboración, compromiso e interés hacia una práctica pedagógica actualizada y contextualizada, que facilite de manera exitosa el desarrollo de los aprendizajes requeridos para la formación de diseñadores de calidad. Esta investigación sirve para apoyar la necesidad de reforzar la formación docente en profesionales en ejercicio de la docencia en educación superior.

En este mismo orden de ideas, Gómez (2009) llevó a cabo un trabajo de investigación titulado Programa de formación para fortalecer el desempeño profesional de los docentes de la UNELLEZ Municipalizada del Municipio Cruz Paredes con el objetivo de diseñar un programa de formación para fortalecer el desempeño profesional de los docentes de la UNELLEZ Municipalizada del Municipio Cruz Paredes del Estado Barinas, durante el año lectivo 2009-1. La muestra estuvo conformada por 69 docentes de una población total de 84, que administraban el currículo en la UNELLEZ, en el semestre 2009-1 del municipio Cruz Paredes y el instrumento utilizado para recabar la información fue un cuestionario de 19 ítems en la escala de Lickert con las siguientes alternativas: Siempre, Frecuentemente, Ocasionalmente, Rara Vez y Nunca. De acuerdo con los resultados obtenidos, el investigador concluyó que en la práctica no se ha considerado

la investigación, extensión y docencia como componentes inseparables de la tarea educativa y que sólo se cumple la función docente, mientras que la investigación y extensión, consideradas de alto valor para la producción de conocimientos y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad, no son asumidas por lo que los esfuerzos de la institución en el Municipio Cruz Paredes se centran sólo en que el docente cumpla el dar clases. Adicionalmente el investigador expone que otra de las conclusiones significativas es el hecho de que la UNELLEZ no ha cumplido con su responsabilidad de brindar cursos o talleres dirigidos a optimizar la evaluación de los aprendizajes dado que el 75 % de la muestra manifestó que Nunca ha recibido curso alguno lo que indica que los docentes no han tenido la asistencia debida por la institución y que esta, al parecer, solo se ocupa de que los docentes cumplan con el dar clases. Este trabajo sirve a la investigación aquí expuesta para tomar en cuenta el componente de investigación dentro del diseño de la malla curricular para el curso de formación docente.

También, Álvarez-Rojo, Romero, Gil-Flores, Rodríguez-Santero, Clares, Asensio, et al (2011) llevaron a cabo una investigación titulada Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con los objetivos de describir las necesidades de formación en competencias expresadas por el profesorado y de analizar las diferencias observadas en cuanto a necesidades de formación, en función del área de enseñanza y la categoría docente del profesorado. Para la obtención de la data se aplicó el Protocolo de Valoración de Necesidades de Formación del Profesorado para la Adaptación de su Docencia al EEES, que se encontraba accesible en la página web de la Universidad de Sevilla a una muestra de 700 docentes, distribuidos entre las cinco Universidades participantes en la investigación. Los resultados arrojaron la necesidad de formación docente en seis bloques de competencias: a) la Planificación de la Docencia; b) el Desarrollo de la Docencia; c) la Evaluación; d) la Tutoría; e) la Gestión; f) la Formación Continua, además de diferencias significativas en las

necesidades en función del área de conocimiento y las categorías profesionales. Esta investigación sirve para utilizar los instrumentos aplicados de modelo para la construcción de instrumentos a utilizar en el trabajo que aquí se lleva a cabo.

Otros antecedentes

Currículo

El currículo como Proyecto Educativo se entiende como la integración y coherencia entre la propuesta educativa, la propuesta curricular y la práctica pedagógica, en el que el estilo, los énfasis y el carisma propio de cada institución permean tanto los aspectos gerenciales y administrativos como los académicos, en respuesta al contexto, la realidad social y sus necesidades.

Al respecto, Inciarte y Canquiz (2001), señalan que el currículo puede verse como un Proyecto Educativo, lo consideran el eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre el deber ser de la educación y lo que realmente es. Para estas autoras, el currículo establece la coherencia entre el discurso explícito y la práctica pedagógica.

Asumir el currículo como Proyecto Educativo implica una metodología particular para abordar el proceso de diseño y reforma curricular, que va más allá de lo que tradicionalmente se ha visto como la formulación de perfiles, pensum o plan de estudios de una carrera. Esta metodología propone la participación de los diferentes miembros de la comunidad universitaria en un proceso de reflexión-acción. Es conveniente considerar el análisis de diversos factores que tienen que ver con elementos externos y que inciden en dinámica curricular, alguno de ellos son los siguientes:

- Las necesidades y características de la sociedad.

- Los fines educativos emanados de las instancias gubernamentales correspondientes (Ministerio para el Poder Popular de la Educación Superior, OPSU, etc.).
- Las tendencias de la profesión según sus prácticas (decadentes, vigentes y emergentes).
- Estos elementos constituyen la base para el diseño o revisión de la propuesta educativa y curricular de la institución, expresada posteriormente en las carreras que se ofrecen.

Niveles de Concreción del currículo

Metodológicamente el currículo, como un Proyecto Educativo, se puede operacionalizar en tres niveles de concreción:

1. El primer nivel está referido a los elementos constitutivos y característicos, propios de la Universidad o su Propuesta Educativa. Es decir, sus principios filosóficos orientadores desde su creación; misión y visión, carácter propio y opciones pedagógicas.

Es fundamental que toda la comunidad universitaria conozca y entienda las particularidades de la institución, reflejada en los aspectos correspondientes a este nivel. Son los elementos “macro” del currículo, inspiradores y que deben impregnar los otros dos niveles. Considerando también las demandas de la sociedad y del contexto, así como los lineamientos nacionales para la educación universitaria.

Los aspectos correspondientes a la Propuesta Educativa se ven reflejados en el perfil general de los estudiantes, expresado en las competencias genéricas de los profesionales que egresan en las carreras. Es el sello que pone cada universidad a sus estudiantes, que atraviesa de manera transversal las diferentes dinámicas y que hacen vida en los espacios formativos, formales e informales.

2. El segundo nivel es la Propuesta Curricular propiamente dicha. Es decir, es la oferta curricular que se expresa en las carreras y en el perfil del egresado en función de sus competencias, los componentes y las áreas que la estructuran. Es el nivel “meso” del currículo y considera aspectos de índole teórica, técnica y de administración del currículo.

Se define el enfoque pedagógico y filosófico asumido en coherencia con la propuesta educativa. Para el proceso de diseño curricular, es necesario que en la discusión que se presente entre los diferentes actores, se considere la concepción de aprendizaje y de enseñanza, y la aplicación de esta concepción en las áreas de conocimiento. Implica la revisión del para qué o la intencionalidad de cada área, módulo y/o unidad curricular, y del cómo se asumirá en la práctica pedagógica.

Por otro lado, se abordan los aspectos técnicos curriculares. Se diseña la malla curricular y las unidades curriculares, con sus programas; considerando cada uno de los aspectos del primer nivel de concreción, especialmente los énfasis y opciones pedagógicas. Igualmente, se consideran las demandas de las prácticas (decadentes, presentes y emergentes) de la profesión y su diagnóstico contextual.

Asimismo, se definen aspectos relacionados con la administración del currículo, es decir, la duración de las carreras y de los períodos académicos (trimestres, semestres o años), el número de horas y su distribución, las unidades crédito y consideraciones para su cálculo, entre otros.

3. El tercer nivel de concreción, corresponde a la Práctica Pedagógica reflejada en la programación de los encuentros de aprendizaje, en donde deben concurrir y hacer vida cada una de las dos propuestas anteriores. Es el nivel “micro” del currículo y de mayor concreción, de gran importancia para que cada una de las intenciones educativas y curriculares se desarrollen en escenario real, con la interacción docente – alumno, alumno – alumno y entre el claustro de profesores. Es considerada en este nivel, la revisión y adecuación de las estrategias didácticas y de

evaluación, en el proceso y en los productos, así como en los desempeños que van demostrando los estudiantes como parte de su formación. De la misma manera, es importante en los procesos de reforma curricular, considerar la participación y la formación de los profesores, con el fin de que las propuestas curriculares trasciendan a las aulas de clase u otros espacios de prácticas pedagógicas. Para el modelo de diseño curricular como Proyecto Educativo, es de gran importancia este nivel de concreción.

El diseño y la práctica curricular requiere, como parte del proceso de reflexión colectiva, de la toma de decisiones coherentes con los planteamientos, que en algunas oportunidades pueden tener su impacto y generar cambios en las estructuras organizativas, en los reglamentos, en la reorganización de tiempos y de recursos necesarios.

Asumir el currículo como proyecto educativo implica acciones y esfuerzos, es una opción que involucra cambios de fondo y forma, por lo que resulta de gran responsabilidad para los especialistas en currículo, quienes son los que deben promover positivamente las acciones y tareas a desarrollar.

Algunas de las acciones que los especialistas deben emprender son las siguientes:

- Hay que dejar el contexto de la oficina, dirección o coordinación. Es un proceso de participación, reflexión, discusión y de llegar a acuerdos viables entre los diferentes miembros de la comunidad universitaria.
- Es necesaria la sistematización histórica del pasado y del presente de la institución, así como la proyección futura en función de las demandas de la sociedad, aspecto que en oportunidades puede resultar complicado, ya que va en contra de nuestra cultura oral.
- Es imprescindible la formación docente, para el manejo de la metodología y para la puesta en práctica de los acuerdos asumidos. En muchas de nuestras

instituciones la mayoría de los profesores son profesionales de otras áreas diferentes a la de la educación, sin embargo, se desempeñan en funciones docentes. Por tal motivo, las universidades deben dedicar espacios, tiempos y recursos para la formación pedagógica de sus profesores

- Para garantizar la coherencia y pertinencia de cada acción y decisión, hay que seguir el hilo conductor del proyecto educativo. Esto puede considerarse un desafío, implica la búsqueda del consenso, pero también el tener que poner un alto para aquello que va en contra de las condiciones mencionadas.
- Es fundamental que los niveles superiores y las autoridades universitarias conozcan, aporten y estén ganadas para la revisión y/o diseño del Proyecto Educativo. Las decisiones deben engranar con la propuesta. Sin la voluntad de las instancias decisorias resulta muy cuesta arriba poner a andar una propuesta educativa integral como la descrita.
- La difusión y monitoreo son actividades que deben acompañar el proceso, en la búsqueda de favorecer el intercambio entre los diferentes actores e instancias.

El definir, entender y aplicar una propuesta de Currículo como Proyecto Educativo, constituye un aporte para que el diseño y/o reforma curricular de una carrera se desarrolle de forma articulada, integrada y con sentido de claridad en la coherencia e intencionalidad de ésta con todos los elementos institucionales. Los fines de las instituciones educativas están orientados hacia la formación de individuos con capacidades para un saber hacer, desde una óptica del “hacer reflexivo”, con compromiso social, al servicio de los demás en los diferentes roles y cargos en los que se desempeñe, enmarcados en valores éticos y morales. El currículo constituye la plataforma medular que hace viable y le da coherencia a cada una de las acciones que se lleven a cabo para lograr, en función de un Proyecto Educativo que responda al contexto, la realidad social y sus necesidades, la formación integral del individuo.

Escenarios en que se Centra la Investigación Objeto de Estudio.

Educación Universitaria

El tema de la educación universitaria ha sido abordado desde diferentes perspectivas y más ahora, cuando las exigencias que demanda la sociedad de ella son cada vez mayores. En este sentido la UNESCO, en las Conferencias Mundiales de Educación Superior, realizadas en París en 1998 y 2009, planteaba como prioritario para la Educación Superior las siguientes acciones:

- Mejorar y garantizar los recursos financieros que aseguran el funcionamiento adecuado de este nivel educativo.
- Garantizar la igualdad de condiciones de acceso a los estudios superiores y de la permanencia en los mismos.
- Mejorar la capacitación del personal favoreciendo la formación basada en las competencias.
- Mejorar la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios.
- Velar por la pertinencia entre los planes de estudios que ofrecen las universidades y las necesidades sociales.
- Fortalecer el vínculo entre las Instituciones de Educación Superior y las sociedades en las que se encuentran insertas.

En este mismo sentido, en la Conferencia Mundial de Educación Superior titulada “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo” presentada en París en 2009, se establecieron como prioridades de este nivel educativo las siguientes:

- Invertir en la Educación Superior como la vía imprescindible para lograr la construcción de una sociedad justa así como de conocimiento diversificado e inclusivo necesario para el avance de la investigación, la innovación y la creatividad.

- Las universidades, a través de sus funciones de investigación, docencia y extensión deben ampliar la visión interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico, activar la ciudadanía que contribuya a la sostenibilidad y el desarrollo de la paz y los derechos humanos incluyendo la equidad de género.

- La Educación Superior no sólo debe formar en sólidas habilidades para el presente y el futuro del mundo, sino contribuir, además, a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores democráticos.

- La educación superior se debe ocupar de desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de aprendizaje independiente durante toda la vida.

De lo anterior se desprende la necesidad de que la Educación Superior reoriente su camino hacia la formación de un futuro profesional, más allá de su disciplina de desempeño. Lo que coincide con lo señalado por la UNESCO acerca de la necesidad de que, tanto los docentes como los estudiantes, sean formados de manera que les permita desarrollar la ciudadanía y vincularse más con las sociedades a las que pertenecen.

En este mismo orden de ideas el 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2010”, Convocado bajo el lema “La universidad por un mundo mejor” (Ministerio de Educación Superior y Las Universidades de la República de Cuba, 2010) ratifica el compromiso de la Educación Superior, con su sociedad y con su tiempo, de favorecer el debate permanente orientado a encontrar alternativas al desafío que supone posibilitar el acceso la educación superior para todos, con calidad y pertinencia a lo largo de la vida.

Otro aspecto importante que debe contemplar la Educación Superior son los requerimientos que de ella hace la sociedad del conocimiento. La aparición de la sociedad del conocimiento es otro de los cambios en el contexto de la educación superior que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades. En la sociedad del conocimiento como señalan Vidal y otros (citados

en Martínez, 2010), a diferencia de la sociedad industrial, se considera que son el conocimiento y la tecnología, y ya no la mera producción industrial, los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades. Esto implica un gran cambio en el entorno de las universidades esta sociedad que emerge, con las siguientes características (Scott citado en Martínez, 2010): 1) Aceleración de la innovación científica y tecnológica, 2) Rapidez de los flujos de información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo, y 3) Aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, de la complejidad, de la no-linealidad y de la circularidad.

Ante una sociedad con estas características, adquieren nueva relevancia la Educación Superior y las universidades, ya que éstas no sólo son una de las principales fuentes para generar conocimiento, sino que son ellas los núcleos de transmisión del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología. Si las universidades han sido importantes en la era industrial, su papel en la sociedad del conocimiento puede ser mucho más importante, siempre que sepan responder con flexibilidad a las nuevas demandas de esa sociedad del conocimiento. Por lo tanto la universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, aunque no la única, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de la sociedad del conocimiento.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que el meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, es una alternativa válida para la formación docente que aproxima a ese profesional de la educación con dominio disciplinar imprescindible, pero con una visión amplia y convencido de que el dominio de su disciplina de desempeño es condición necesaria, pero no suficiente, para satisfacer las demandas que el tercer milenio hace de sus funciones.

Formación del Docente Universitario

Martínez (2010) expone que para responder al reto que en la actualidad tiene la educación superior, es necesario trascender la idea de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión, y sustituirlo por una noción más amplia y humana de este profesional, lo que se traduce en que el proceso de formación profesional, que tiene lugar en las instituciones de educación superior, debe trasladar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, así como también, de la concepción del estudiante como objeto de la formación profesional a la de sujeto de su formación profesional.

Para responder a estas demandas de formación de un nuevo profesional, se ha de efectuar un cambio en la formación del docente de educación superior en la que el aprendizaje sea el proceso de construcción -por parte del sujeto que aprende- de conocimientos, habilidades y motivos de actuación, en condiciones de interacción social y en un medio socio-histórico preciso sobre la base de la experiencia individual y grupal, que lo conduce a su pleno desarrollo personal.

Según esta misma autora, esta concepción de aprendizaje implica no sólo el reconocimiento del rol activo del estudiante en el proceso de construcción del conocimiento y su desarrollo en condiciones de interacción social, sino el hecho de que no sólo se aprenden conocimientos y habilidades, sino también valores y sentimientos, que se expresan en la conducta del hombre como motivos de actuación.

Además, el proceso de la enseñanza en educación superior ha de ser planteado como el proceso de orientación del aprendizaje del estudiante por parte del profesor. Este último es quien favorece las condiciones y crea las situaciones de aprendizaje en las que el estudiante se apropia de los conocimientos, moldea las habilidades y reconoce motivos que le permiten una actuación responsable y creadora (Martínez, 2010).

Esta concepción de enseñanza reconoce al profesor como un orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje. Ya no se trata del profesor conductista autoritario tradicional que impone al estudiante qué y cómo aprender, ni tampoco del profesor no directivo que espera pacientemente a que el estudiante sienta la necesidad de aprender espontáneamente para facilitar su expresión. Bajo esta nueva perspectiva, el profesor es un guía que conduce al estudiante por el camino del saber sin imposiciones, pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia y sobre todo de la confianza que en él han depositado sus estudiantes, a partir del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.

Se hace entonces evidente que este proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta el desarrollo pleno del hombre; los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como de valores y motivos de actuación, rompiendo la falsa dicotomía existente en la pedagogía tradicional entre lo instructivo y lo educativo, entre lo curricular y lo extracurricular.

Esta autora insiste en que para lograr esto, se requiere de un cambio en los métodos tradicionales reemplazándolos por métodos de enseñanza predominantemente grupales y participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la capacidad reflexiva del estudiante, de la iniciativa, de la flexibilidad y de la creatividad de éste en la búsqueda de soluciones a los problemas de aprendizaje y sobre todo consciente de la responsabilidad e independencia en su actuación.

Para ello, también afirma, se debe sustituir el concepto tradicional de evaluación, asumiendo este como función educativa que centra su atención en el proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante; en este sentido, cobran importancia otras modalidades de evaluación como lo son la autoevaluación y la coevaluación, primordiales en la formación por competencias.

Es importante destacar que para que un docente universitario se considere competente, no sólo debe ser un conocedor de la disciplina que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología y la andragogía, y de estrategias que lo capaciten para planificar, en sus áreas de conocimiento, un proceso de enseñanza-aprendizaje que potencie el desarrollo de la personalidad del estudiante.

En la búsqueda de una alternativa que permita redefinir y replantear la educación universitaria y, por ende, la formación del docente universitario, de manera cónsona con las demandas que impone la sociedad del conocimiento en la actualidad, surge la propuesta que se desarrolla en este trabajo de investigación, que constituye el establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Perfil competencial del docente universitario

La definición del perfil competencial del profesor universitario no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que éste debe asumir: docencia e investigación ni de los escenarios donde las desarrollará: contexto social, contexto institucional y microcontexto. Existe multiplicidad de listados debido a la diversidad y heterogeneidad de contextos donde se pueden desarrollar estas funciones y por la diversidad tipológica de profesionales. Así, considerando cada contexto específico de actuación y las especificidades y disciplinas de profesional, Mas (2011) presenta una propuesta propia, fruto de la elaboración de su tesis doctoral:

4.1. Competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora:

En lo referente a la función docente, la responsabilidad del profesor universitario traspasa los límites del aula donde desarrolla el acto didáctico (fase interactiva); se debe considerar el diseño y planificación de dicha formación (fase preactiva),

la evaluación de las competencias adquiridas y desarrolladas y la contribución de dicho profesional a la mejora de la acción formativa desarrollada y su participación en la dinámica académico-organizativa de su institución. Según el autor, las competencias que debe poseer dicho profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad son las siguientes:

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales

- 1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje

- 1.2. Diagnosticar las necesidades

- 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional

- 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.

- 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los estudiantes y la especificidad del contexto

- 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia

- 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido

- 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios

2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal

- 2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos

- 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.

2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación

2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno

2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución

2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje

3. Tutorar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía

3.1 Planificar acciones de tutoría, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje

3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos

3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información y recursos, para favorecer la adquisición de las competencias profesionales

3.4. Utilizar técnicas de tutoría virtual

4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido

4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos

4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje

4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente

4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida

4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación

4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación

5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia

5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales

5.2. Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.

5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje

5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente

5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia

6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área o Departamento)

6.1. Participar en grupos de trabajo

6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia

6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento

6.4. Participar en la programación de acciones o módulos formativos

6.5. Promover la organización y participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, entre otros.

6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes

Adicionalmente, Mas (2011) afirma que, además de los aspectos comentados en la función docente, el profesor universitario se deberá preocupar por desarrollar su

función investigadora, para continuar creando conocimiento científico y mejorar de este modo su campo científico, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a sus alumnos y materias, para innovar en su realidad y en su contexto, etc. Para conseguir todos estos objetivos será necesario mantener una actitud de constante reflexión y crítica, de auto-perfeccionamiento, de formación, de compromiso ético con la profesión, etc.

Según este mismo autor, las competencias que debe poseer dicho profesor universitario para desarrollar una función investigadora de calidad en referencia al acto de enseñanza-aprendizaje son:

1. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.

- 1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos...

- 1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios... de la propia universidad, Estado, UE...

- 1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación

- 1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica

- 1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación, nacionales e internacionales

- 1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras

- 1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación

- 1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación

- 1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación
- 1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos)
- 1.11. Aplicar modelos teóricos planteados
- 1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad
- 1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones
- 1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación
- 1.15. Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora
- 2. Organización y gestión de reuniones científicas que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación
 - 2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros
 - 2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios...
 - 2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área
 - 2.4. Promover la realización de actividades inter e intra-institucionales
 - 2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinarios internos y externos
 - 2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias y conocimientos
- 3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento
 - 3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación

3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros o colaboradores

3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas

3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia

3.5. Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal

4. Comunicar y difundir conocimientos y avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional

4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas

4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado

4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido

4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido

4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario

4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión y el público

Por todo lo anteriormente expuesto, se hace evidente que es imprescindible considerar la figura del profesor universitario holísticamente como docente, investigador y, si es el caso, como gestor; tomando cada una de estas funciones con mayor o menor protagonismo en las tareas que desarrolla como profesor universitario, según sus propias preferencias personales, motivaciones intrínsecas y extrínsecas (valoración y evaluación de las agencias de acreditación o de la propia institución), según la fase en que se encuentre su carrera profesional, según la identificación con las políticas institucionales, según el escenario, según las necesidades institucionales, etc.

Docencia e investigación son ámbitos diferenciados, pero no excluyentes ni aislados, ni en el quehacer diario del profesor universitario, ni en su desarrollo profesional, ni por supuesto en un plan formativo. El profesor universitario tiene un doble perfil (triple si considerásemos la gestión), donde la formación puede y debe colaborar a: aumentar el conocimiento correspondiente a su propia área y, del mismo modo, mejorar sus competencias didácticas; o aumentar las competencias innovadoras e investigadoras, especialmente en la vertiente pedagógica, sobre su propia actividad docente.

En estos momentos el profesor universitario debe afrontar, hacia su profesión, nuevas demandas y un aumento de exigencias, tanto sociales como institucionales. De este modo, la profesión docente se está transformando y aumentando su complejidad (cambio del perfil docente, uso de nuevas metodologías orientadas a la adquisición de competencias, incorporación de las nuevas tecnologías como elemento transversal en la multivariedad de estrategias metodológicas que se le solicita que emplee, etc.) y por ello los requerimientos a este profesional son mayores, entre otros, en el dominio de las competencias psicopedagógicas, tecnológicas, lingüísticas (incluso dominio de una segunda lengua), etc. En la actualidad es inadmisibles observar una praxis pedagógica de un profesor como un mero ejecutor de programas de formación, o a un docente que solo expone contenidos a un grupo de alumnos pasivos, que tienen como única actividad la recepción, anotación y memorización de dicho conocimiento.

Resulta evidente entonces que la complejidad de la situación actual y los múltiples escenarios profesionales donde el profesorado universitario debe desarrollar sus funciones, hace adquirir a la profesionalización de la docencia y a la formación del profesor universitario una elevada relevancia. Ante este desafío profesional, resulta incuestionable que la formación docente es un elemento clave para su éxito como profesor universitario y no cabe duda que formar profesores para que desarrollen competencias profesionales es tarea primordial, especialmente si deseamos que de esta formación emanen unas prácticas docentes de calidad,

innovadoras, contextualizadas, apropiadas a cada caso y, por supuesto, previamente razonadas (Mas, 2011).

De todo lo anteriormente expresado florece una fundamentación sólida para este trabajo de investigación, el cual tiene como objetivo establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Competencias docentes en el área de medicina

De acuerdo con Esteban y Menjívar (2011), la formación docente en el área de medicina es la primera obligada en participar en procesos de capacitación, formación y adaptación de los nuevos cambios paradigmáticos en materia de aprendizaje, para un mejor desempeño del profesional. Marques (citado en Esteban y Menjívar, 2011) afirma, en relación con los profesionales de la salud, que el reto hoy en día es desarrollar un proceso que permita identificar, promover y administrar los saberes que deben ser movilizados por los profesionales, para que estos actúen según la premisa básica de mejorar la calidad de la asistencia en salud, incorporando en sus acciones los principios de la integración de la atención, de la humanización del cuidado, y del reconocimiento de la autonomía y de los derechos del usuario de los servicios de salud. Es entonces que se vislumbra nuevamente la necesaria articulación educación-trabajo exigente de profundas transformaciones en el ser y hacer de las instituciones educativas y de los sujetos del proceso educativo, lo cual significa principalmente el desarrollo de nuevas competencias.

Zabalza (citado en Esteban y Menjívar, 2011) presenta diez competencias para medir las competencias de los profesores universitarios en la carrera de medicina. A continuación se presentan de manera exhaustiva:

1. Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. La cultura se ha revelado como una fuente esencial de contenidos. El diseño curricular se ha concretado en la planificación de las asignaturas en las que hay que tener en cuenta elementos y estrategias de organización, secuenciación y temporalización. El primer ámbito de las competencias docentes lo constituye la capacidad de planificar, diseñando un programa adaptado a las circunstancias de la institución, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos, buscando los recursos de apoyo adecuados a los estudiantes, la evaluación y los mecanismos de articulación con otras materias. Todo este proceso varía de unos contextos a otros, ya que resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina, la propia iniciativa profesional del docente para diseñar su programa y las características e intereses de los alumnos. En efecto, planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales institucionales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en el que se ubica la materia, la propia visión del profesor, su didáctica, las características de los alumnos y todos los recursos disponibles en la institución. Planear significa convertir una idea en acción, basándose en tres aspectos: el conjunto de conocimientos sobre el tema a programar, el propósito o la meta a alcanzar y la estrategia procedimental (asignaciones, secuencia, evaluación). Esta tarea es muy importante porque responde al qué, cómo y cuándo enseñar en la materia y cómo y cuándo evaluar (Coll, citado en Esteban y Menjívar, 2011) y constituye el conjunto de datos, teorías y modelos que se ofrecen para ser socializados.

2. Selección y preparación de los contenidos disciplinares. Asumiendo que los contenidos disciplinares de los estudios universitarios son un producto valioso para el desarrollo humano, tanto su selección y elaboración científica, así como su importancia didáctica, debe ser justificada, rigurosa y coherente, de allí la importancia de seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente de manera tal de responder a las exigencias de la sociedad. Una vez diseñada la planificación de la

materia, corresponde efectuar la selección de contenidos que permita la distinción de aquello que es principal de lo que sería secundario, dentro de lo que se quiere conseguir con la asignatura. Dicha selección de contenidos implica, por parte de cada docente, no solo la disposición para efectuar una clasificación de créditos y su correcta secuenciación, sino un dominio experto de la asignatura, como único medio que garantiza la capacidad en la selección de lo relevante o indispensable. Además, se deben realizar saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos, posibilitando el desarrollo de un tipo de conocimiento mejor trabajado y más significativo, más práctico y menos vulnerable a las pérdidas por olvido o deterioro de la información; integrando en su desarrollo didáctico: actitudes, estrategias de aprendizaje, manejo de fuentes de información, manejo de las nuevas tecnologías, habilidades comunicativas y de debate, entre otras. Esta secuenciación, con saltos, permite a los estudiantes establecer conexiones entre el tema o asunto tratado y otros que vendrán más adelante.

3. Competencia comunicativa. El estudiante es un procesador activo de la información con la que genera conocimientos que le permiten conocer y transformar la realidad, así como desarrollar todas sus capacidades. En cualquier caso, hoy en día aprender es más complejo que el mero uso del recuerdo, pues no significa solamente memorizar la información. Esta competencia docente tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y las destrezas que se pretenden construir con los estudiantes; es decir, que los profesores deben convertir las ideas o contenidos disciplinares en mensajes didácticos, con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa. Esta competencia está compuesta de cuatro elementos:

- Producción comunicativa: capacidad de convertir las ideas y conocimientos en mensajes didácticos.
- Refuerzo de la comprensibilidad: un buen profesor debe hacer que se le entienda bien, dejando claro lo que quiere explicar. Para lograr esto, se acude a dos

procesos fundamentales: se da el mismo mensaje a través de códigos diferentes y se acondicionan los mensajes en simplicidad, orden y brevedad.

- Organización interna de los mensajes: Integrar la nueva información en las informaciones previas.

- Connotación afectiva de los mensajes: capacidad para construir mensajes que contengan información y afecto, es la capacidad de transmitir pasión a los alumnos en el mensaje. Esta característica se vincula en primer lugar a factores de tipo personal y en segundo lugar, es una estrategia para personalizar los mensajes, para facilitar el nivel de atención de los alumnos.

4. Manejo de las nuevas tecnologías. Los medios tecnológicos aportan un sistema de diseño, almacenamiento, recuperación y difusión de la información alternativa y complementaria al de los tradicionales, basados en la impresión en papel. En la actualidad, el desarrollo de los medios ha adquirido tal envergadura, que en vez de referirse a medios, se habla de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su manejo por parte, no solo de los estudiantes, sino también de los profesores dentro del desarrollo de la materia, involucra el fortalecimiento de la misma. Hoy en día, resulta difícil poder concebir un proceso educativo en la universidad sin considerar esta competencia docente, la cual posee un efecto mucho más transformador, no solo porque cambia el rol del docente sino porque se necesitan técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria, que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo docente.

5. Diseño de la metodología y organización de actividades. La calidad de los espacios posee una gran influencia en el nivel de identificación personal, no solo con el espacio en sí mismo, sino con la propia institución a la que pertenece. Los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado, en el que se llevan a cabo las tareas docentes, se constituyen en auténticos ambientes de

aprendizaje en los que los alumnos pueden desarrollar un estilo de ilustración más autónomo y más diversificado, con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evaluación. Así pues, las modalidades metodológicas en las que se puede desarrollar la enseñanza son múltiples, según se vayan combinando ciertas particularidades de la actuación de profesores y alumnos se obtendría un formato metodológico distinto. No existe el mejor método, pero lo importante es ser consciente de que cada método o modalidad metodológica presenta sus ventajas e inconvenientes. Otro de los aspectos importantes de esta competencia metodológica tiene que ver con la selección y organización de las tareas que diseñan los profesores, la variedad de las mismas y la importancia de la demanda cognitiva que incluye cada una de ellas, debido a que las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Comunicación y relación con los alumnos. La enseñanza abre espacios de intercambio que van más allá de la información, se construye como relación interpersonal, el encuentro. Zabalza (citado en Esteban y Menjívar, 2011) afirma que “El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo, esto es una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual” (p. 42). En cierto sentido, toda comunicación conlleva esa orientación a la influencia, que quien comunica (profesor) pretende actuar sobre el receptor (alumno) con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos; es decir, que lo propio de la comunicación didáctica es que la influencia tiene un encuentro personal con sentido formativo que va implícito en su intención. Las relaciones interpersonales en la enseñanza universitaria presentan retos, entre otros, las clases con un gran número de alumnos, el estilo de liderazgo asumido por el docente, la sensibilidad del docente, la autonomía y la estimulación que ejerce en el proceso hacia el logro de los objetivos planteados, el clima de la clase (afiliación, apoyo del profesor, orientación a la tarea, orden de la clase, claridad de las normas,

control del profesor y la innovación), a los que el profesor universitario debe hacer frente.

7. Tutoría. El tutor es la persona que guía desde cerca el desarrollo personal y la formación integral del estudiante, es la persona dinámica y experimentada que defiende al tutorando de la novedad y de las incertidumbres del inicio de cualquier proceso de formación profesional. Es, además, el orientador técnicamente competente capaz de guiar por los vericuetos del ejercicio profesional al que el tutorando se incorpora, y es a la vez la persona prudente y amiga que, llegado el caso, sabrá también defenderla de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia le podría conducir con excesiva facilidad, debido a que sigue más de cerca el trabajo que realiza el grupo y cada uno de sus alumnos. Las funciones de los tutores universitarios pueden referirse al desarrollo de habilidades de estudio y estrategias para beneficiar el propio esfuerzo académico, el desarrollo y reforzamiento del propio autoconcepto y la autoestima, reforzar el realismo con relación al propio trabajo y sentar así las bases de una correcta autoevaluación. La tutoría también ayuda a romper el anonimato y la soledad que impone la masificación de los estudiantes en las universidades y en las clases, ayuda a reforzar el espíritu crítico de los estudiantes con respecto a su propia actitud con relación a los estudios, en definitiva, la tutoría posee un fuerte potencial de influencia sobre los diversos aspectos que se relacionan con el desarrollo personal de los estudiantes. El tutor tendría que contar con unas cualidades como la accesibilidad, la flexibilidad, la locuacidad, la credibilidad y la paciencia entre otras.

8. Evaluación. Es la actividad que tiene más repercusiones en los alumnos; brinda información sobre el desarrollo del proceso formativo del alumno y es un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el ejercicio de la profesión. La evaluación implica procesos como la recolección de información, la valoración de la información recogida y la toma de decisión. Ante la normatividad institucional de la evaluación, los profesores asumen

varias posturas: muchos profesores renuncian con gusto a esta actividad docente, para otros resulta inconcebible la enseñanza universitaria sin evaluaciones, y, por otro lado, existen profesores que desatienden esta función porque no creen en ella, porque les da mucho trabajo realizarla, o porque se sienten políticamente comprometidos con la ruptura de los paradigmas de la universidad. Independientemente de las posiciones paradójicas que se viven en la universidad por parte de los profesores con respecto a la evaluación, esta forma parte del proyecto educativo formativo y entre sus funciones está la reorientación del proceso enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones en función de los resultados obtenidos, lo que permite readecuar la enseñanza a las particularidades de los estudiantes y corregir las deficiencias surgidas durante todo el proceso.

9. Reflexión e investigación sobre la enseñanza. La investigación en la universidad es una función y un reto irrenunciable tanto para la institución universitaria como tal, como para los profesores que la integran. La sociedad cada día reclama de sus universidades mayores niveles de calidad y de eficiencia en las aulas y en las aportaciones científicas, a la vez que incentiva a los profesores para que sean tan competentes en la enseñanza como en la investigación. De esta forma, se trata entonces de someter al análisis y a contrastes determinados tipos de circunstancias que acontecen en las clases, los cuales podrían ayudar a los profesores a entender mejor lo que está acaeciendo, en la medida de estar al tanto de si los materiales y estrategias que se están utilizando realmente generan buenos conocimientos en los alumnos. Además de ello, se puede investigar si el trabajo colaborativo provoca mejores resultados que con otras metodologías, si el hecho de que se trabaje por aprendizaje basado en problemas mejora los conceptos que los estudiantes adquieren, etc. Ginés Mora (citado en Esteban y Menjívar, 2011) llega a la conclusión de que el aprendizaje basado en problemas desarrolla un número muy elevado de competencias en los estudiantes universitarios.

10. Identificación con la institución y trabajo en equipo. En la actualidad es trascendental incluirse en equipos de trabajo, sintiendo que uno forma parte del grupo, participando como miembro activo en la definición de la misión institucional, de los objetivos que se propone, del plan formativo de la facultad. Esta cualidad profesional se convierte en una competencia esencial para cualquier definición de un puesto de trabajo docente y del perfil profesional que se requiere. Este aspecto de la identificación y del trabajo en equipo se caracteriza por la solidaridad, el apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración, la diferenciación y la coordinación racional de las funciones de cada miembro del equipo universitario y la cooperación. Coordinarse implica acomodar las propias actuaciones a una dinámica común. La capacidad para trabajar en equipo y la disposición a identificarse con los objetivos de la institución de educación superior de la que se forma parte, constituyen las dos caras de la moneda de esta competencia del perfil profesional de los docentes. Es interesante constatar que en el ámbito de la pedagogía universitaria gran cantidad de experiencias innovadoras en este ámbito de la colegialidad se están poniendo en marcha por todo el mundo.

Las diez competencias descritas en los párrafos anteriores, permitirán la estructuración adecuada de las unidades curriculares que formarán la malla curricular (y módulos) del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, tema de esta investigación. Estas competencias mencionadas definen el perfil del docente en el área de ciencias de la salud.

Competencias en la línea del pensamiento complejo

Desde la línea de investigación en complejidad y competencias, Tobón (2008) propone concebir las competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 5)

Para este autor, esta definición expone seis aspectos clave en el concepto de competencias desde el enfoque complejo. Estos aspectos son: procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética. En cada competencia se hace un análisis de cada uno de estos seis aspectos para guiar el aprendizaje y la evaluación, lo cual tiene implicaciones tanto en la didáctica, como en las estrategias e instrumentos de evaluación.

Con relación al aspecto proceso, las competencias son procesos porque no son estáticas, sino dinámicas. En toda competencia hay información de entrada (información del contexto, conocimiento de lo que se va a hacer, disposición a la actuación, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación en el contexto) y resultados (realización de una actividad, elaboración de un producto, resolución de un problema, etc.).

En cuanto a la complejidad, las competencias son procesos complejos porque implican la articulación y aplicación de diversos saberes y dimensiones humanas. En toda competencia son fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como lo son la metanoia, la flexibilidad, la hologramática, la dialógica y la metacognición. La actuación idónea implica a veces el afrontamiento de la incertidumbre.

En lo que respecta a desempeño, Tobón (2008) expresa que las competencias son desempeños debido a que siempre implican una actuación en actividades y problemas plenamente identificables, con base en el proceso metacognitivo. Si en las

competencias no hay aplicación, no se puede hablar de competencias, en ese caso sería más pertinente emplear otros conceptos tales como capacidades, habilidades, saberes, etc. Por otro lado, en toda competencia debe haber un procesamiento metacognitivo con el fin de buscar la calidad en lo que se hace, corregir errores y mejorar constantemente.

Ahora bien, la construcción del concepto actual de competencias tiene sus bases en diversas contribuciones que aportan insumos para responder a los distintos problemas relacionados con la formación y el desempeño. Estas contribuciones históricas provienen de diversas ciencias y enfoques como lo son la filosofía, la lingüística y sociolingüística, los sistemas de formación para el trabajo, los enfoques organizacionales y las psicologías conductual, cognitiva y cultural. Y es justamente ese carácter transdisciplinar de las competencias lo que permite mayores posibilidades de comunicación y de articulación entre las diversas disciplinas, organizaciones sociales, empresas, epistemologías y políticas de gestión del talento humano (Tobón, 2013).

Existen diversos enfoques para gestionar el currículo por competencias lo que permite analizarlo desde distintas perspectivas y dimensiones y, por consiguiente, tener puntos de vista más abiertos e integradores. Entre los principales enfoques de la gestión curricular por competencias se encuentran: el funcionalista, el conductual, el constructivista, el socioformativo y el ecosistémico formativo. Si bien en la práctica no hay enfoques puros, el enfoque ecosistémico formativo, propuesto por Durant y Naveda (2012), considera que la formación integral del ser humano, como centro del ser y del quehacer de la Universidad de Carabobo y en los escenarios de una sociedad del conocimiento global e interdependiente, ha de sustentarse en el desarrollo de su esencialidad humana de carácter multidimensional.

Este enfoque por competencias se apoya en el enfoque sistémico transcomplejo el cual responde a la siguiente interrogante ¿Cómo trascender de las

visiones cerradas y parceladas hacia una nueva flexibilidad intersubjetiva, complementaria, dialogante y dialéctica? Este enfoque se centra en el proceso formativo de la esencial integralidad humana e intenta redescubrir, resignificar y redimensionar los procesos metacognitivos que el estudiante es capaz de concebir y realizar para que alcance el desarrollo autónomo y autoeficaz de sus aptitudes, actitudes, comportamientos y valores. Todo ello le va a permitir coexistir en un mundo global como persona emprendedora e innovadora, con sentido ético y bioético, comprometido con la construcción de una nueva ciudadanía sustentada en la solidaridad y la convivencia (Durant y Naveda, 2012).

En este orden de ideas, la gestión curricular por competencias es parte de la gestión curricular general, y, mediante el estudio exhaustivo del contexto, pretende determinar qué competencias básicas, genéricas y específicas se van a formar en los estudiantes, mediante la implementación de una serie de proyectos formativos interrelacionados y organizados en la malla curricular, con un determinado número de créditos, y aplicando estrategias didácticas y de evaluación orientadas al aprendizaje y a la acreditación de las competencias del perfil, en el marco del aprender a aprender. De esta manera, la gestión curricular es un proceso de continua construcción-deconstrucción-reconstrucción, cuyo fin es estar a la altura de los retos sociales actuales y futuros, para así buscar la permanente pertinencia de la formación (Tobón, 2013).

En consonancia, la formación profesional docente basada en competencias, implica un nuevo diseño curricular donde lo relevante es que el profesional demuestre lo que puede hacer en el escenario del salón de clases, por ello el desempeño se certifica mediante indicadores de logro. El eje principal de la educación por competencias, es el desempeño entendido como una experiencia integral y no como saberes aislados y descontextualizados. Desde tal perspectiva, lo importante no es la

adquisición de determinados conocimientos, sino el uso eficaz y oportuno que se haga de ellos (Alfonso, 2006).

En relación con la idoneidad, en toda competencia se persigue una actuación idónea, y si la idoneidad no está presente, entonces no puede plantearse que haya una competencia. Desde el enfoque complejo se aborda la idoneidad con base en criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad, ni la innovación. El elemento contexto implica que las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y ello implica que las personas deben aprender a abordar las características particulares de cada contexto, con sus significaciones, variaciones y particularidades.

Finalmente, en lo que respecta a la ética, es fundamental que en toda competencia halla un compromiso ético, y más que ético, buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable en primer lugar consigo misma, y paralelamente con la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales de la justicia, la solidaridad, la protección del ambiente, la paz, la tolerancia, la individualidad, el respeto a la diferencia, etc.

Por otro lado, Durant y Naveda (2012) expresan que la noción de competencia que asume Tobón desde el pensamiento complejo refiere a la formación de un ser humano integral que pone de manifiesto su idoneidad en la cotidianidad de sus interacciones pero que sin embargo, este autor persiste en el carácter funcionalista. Por consiguiente, la noción de competencia que asumen estas autoras, desde una episteme transcompleja, refiere a un ser humano que pone de manifiesto su idoneidad para la apropiación autónoma del saber (conceptual-procedimental-actitudinal) y su aplicación comprensiva en diversos contextos de interacción. Ello, implica el desarrollo de procesos de pensamiento caracterizados por la creatividad, la criticidad, la reflexibilidad y la intersujektividad, lo cual ha de permitirle la construcción de un Proyecto de Vida, en el cual ha de hacer uso responsable de su

libertad para contribuir con autoeficacia y autoderminación al logro de su propio desarrollo y el de una sociedad sostenible, desde la concepción de una ciudadanía en alteridad y coexistencialidad, basada en el respeto a la diversidad y la biodiversidad.

Por otro lado, el perfil académico profesional de egreso por competencias es la descripción de las competencias genéricas y específicas que se esperan desarrollar en cada uno de los ciclos educativos, partiendo de una visión innovadora de mejoramiento y de cambio de la propia institución educativa. Esto implica cambios metodológicos desde el enfoque funcional, es adaptar en atención a los requerimientos del contexto laboral. La idea es innovar para el cambio y mejoramiento formativo. (Tobón, García-Fraile, Rial y Carretero, 2006).

Durant y Naveda (2012), desde el enfoque ecosistémico formativo, señalan que el perfil profesional de egreso por competencias es el perfil académico profesional diseñado en áreas de conocimiento integradas, a partir de competencias globales de las áreas de formación, para resolver problemas o tareas claves según requerimientos del entorno, sustentadas en la comprensión y el reconocimiento crítico de las realidades sociales y el compromiso ético con su transformación.

Ahora bien, de acuerdo con Tobón (2006), los componentes que debe tener el perfil profesional por competencias son: propósitos generales, competencias genéricas con sus niveles y criterios, competencias específicas con sus niveles y criterios, y campos ocupacionales. Estos componentes orientarán la formación del profesional en los diversos espacios. Adicionalmente, para determinar el perfil profesional por competencias, se parte del estudio de problemas en los contextos: social, profesional, investigativo y disciplinar tomando en cuenta estudios e investigaciones previas y la opinión de expertos. La validación interna de la conformación de este perfil será llevada a cabo por expertos y la validación externa por estudiantes, egresados y empleadores (Tobón, 2006).

En este orden de ideas, un programa de formación docente, bajo el enfoque de competencias, le proporciona al participante oportunidades de aprendizaje que le permiten, con autonomía y eficacia, su autodesarrollo dentro de los complejos escenarios científicos, tecnológicos, económicos, culturales, ecológicos y laborales propios del mundo actual desde perspectivas inter y transdisciplinarias en el ámbito académico en el que interactúa. Ello implica una reforma del pensamiento que conlleva la “sustitución del paradigma de disyunción-reducción-unidimensionalización por un nuevo paradigma de distinción-conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Este paradigma, llamado paradigma Complejo o de la Complejidad, comportaría un principio dialógico y translógico.” (Morín, 2006, p.34).

Clasificación de las competencias

Competencias Genéricas o Transversales

Son aquellas comunes a diversas profesiones que facilitan en el ser humano su desenvolvimiento efectivo en el contexto de las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Se consideran competencias transversales aquellas que han de desarrollarse durante todo el proceso vital del ser humano y transferibles por él mismo en el aprendizaje de diferentes disciplinas y en diversos contextos. Dichas competencias comportan un componente de autoevaluación, que realiza la persona de sus actuaciones, pensamientos, concepciones, enfoques y estrategias, como producto de sus procesos de autodesarrollo, autoeficacia y autorrealización (Durant y Naveda, 2012).

Para estas autoras, las competencias descritas como genéricas para todo profesional de la Universidad de Carabobo son:

- **Cognitiva:** Aplica y emplea en la práctica, los conocimientos adquiridos sobre el área de conocimiento y la profesión, a casos específicos o situaciones concretas, para resolver los problemas de su entorno, manteniendo un comportamiento ético.
- **Comunicativa:** Intercambia información con sus interlocutores, utilizando correcta y adecuadamente el lenguaje y los diversos medios, formas, procedimientos e instrumentos de la comunicación.
- **Investigación y gestión de proyectos:** Desarrolla procesos de investigación y gestión de proyectos en el manejo de hechos, ideas, significados y fenómenos con una actitud transformadora, crítica y reflexiva.
- **Uso de la tecnología y de la información:** Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación con valores éticos, según el contexto, respondiendo a las tendencias mundiales de desarrollo tecnológico, científico y cultural.
- **Compromiso ciudadano con la calidad del medio ambiente, cultura y sociedad:** Asume un compromiso con la calidad del medio ambiente, cultural y social, con pertinencia local, nacional y universal, respetando la diversidad humana, con sentido ético ciudadano.
- **Liderazgo, innovación y emprendimiento:** Lidera, activa y solidariamente, proyectos con emprendimiento para el desarrollo de la comunidad con responsabilidad social y ética.
- **Resolución de problemas:** Mantiene una actitud crítica y reflexiva en la detección, evaluación y resolución de problemas de su entorno social, considerando la diversidad.
- **Trabajo en equipo:** Actúa en todos los ámbitos de la vida consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus propias acciones.

Competencias Específicas

Son aquellas que identifican aspectos que responden y conforman un perfil profesional específico y deben estar estrechamente relacionadas con las competencias genéricas.

Componentes estructurales de la competencia

Durant y Naveda (2012) establecen que los componentes estructurales que deben estar presentes cuando se redacta una competencia son: verbo conjugado en tercera persona, objeto (saberes) y condición (contexto) en ese orden. En la redacción del enunciado de la competencia, la selección del verbo adecuado, en algunos casos resulta ser complejo, el cual debe expresar el nivel de complejidad, sistémico e idóneo que se espera que el ser humano desarrolle en el proceso formativo.

En lo que respecta a los saberes, estos están imbricados en la complejidad que caracteriza la competencia, contextualizados en las exigencias propias de las realidades con las cuales interactúan las personas en su cotidianidad. Ello ha de ser evaluado mediante un proceso continuo de observación y registro sistemático a través indicadores y criterios de logro, valorados mediante evidencias de desempeño. Es decir, que aunque se está declarando que lo visible de la competencia es el hacer idóneo y reflexivo, este es la expresión de un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos que sustentan, idiosincrásicamente, las actuaciones del ser humano.

Unidades y elementos de competencias

Indicador de logro o subunidad de competencia

El indicador de logro es un elemento fundamental de la competencia, el mismo nos refiere al nivel más específico, lo que ha de facilitar la evidencia de su desarrollo y consolidación (Durant y Naveda (2012)).

En las competencias, de acuerdo a estas mismas autoras, se pueden distinguir unidades que permiten -de manera específica y concreta- evidenciar el desarrollo de las competencias identificadas. Dentro de estas estructuras se destacan los indicadores de logro, los cuales permiten especificar con mayor precisión justamente qué es lo que se pretende evaluar. Un indicador es una señal, un indicio, rasgo o conjunto de rasgos, datos e informaciones, que al ser confrontados con lo esperado e dilucidados de acuerdo con una fundamentación teórica, pueden ser considerados como evidencias significativas de la evaluación, estado y nivel que en un momento específico presenta el desarrollo humano.

En este sentido, cabe destacar que la redacción de los indicadores sigue la misma estructura de la competencia, pero expresan su mayor nivel de concreción, facilitando la valoración de su desarrollo a través de criterios y evidencias, que hacen posible su interpretación y aplicación.

En este sentido, la definición de los indicadores de logro permite, entre otros aspectos relevantes de la formación bajo el enfoque de competencias, lo siguiente:

- Diseño de estrategias y ambientes de aprendizaje más adecuados.
- Percepción clara de la meta alcanzada.
- Contrastar lo esperado con lo alcanzado, a partir de la competencia identificada.

- Utilizar la diversidad de medios vinculados a las competencias que se aspiran desarrollar.
- Reflexionar sobre la acción para construir su transformación permanente.

Elementos que caracterizan a los indicadores de logro

Dado que los indicadores de logro son herramientas vinculadas a la concepción procesual, continua, reflexiva y permanente de la evaluación de competencias centrada en los procesos, más no en los resultados, se precisan los elementos caracterizantes siguientes (Durant y Naveda, 2012):

- Consideran la integralidad sistémica de los factores cognitivos, emocionales, sociales, éticos, ecológicos, culturales, científicos, tecnológicos e históricos, como estructurantes insoslayables de los complejos procesos educativos.
- Permiten la concreción de los logros que refieren la consolidación de la competencia.
- Orientan la observación y valoración de la multiplicidad de dimensiones que estructuran la competencia que ha de ser desarrollada por el estudiante.

Condiciones para la formulación de indicadores de logro

El indicador de logro se constituye en un auto-seguimiento de las múltiples dimensiones que definen la competencia que el estudiante ha de desarrollar. Algunos de los elementos de un indicador de logro son: nivel de concreción de la competencia, evidencias del desarrollo de la competencia, lo que deberá saber, hacer y ser el estudiante y cuál será la competencia alcanzada.

Si bien un indicador no es suficiente para alcanzar lo antes expuesto, se debe evitar tanto la proliferación de los mismos (lo que podría generar serias distorsiones y desviaciones que obstaculicen la consolidación de las competencias), como la ambigüedad.

Los indicadores de logro deben evidenciar la integralidad del dominio alcanzado en función de la competencia, estar claramente relacionados y poseer la capacidad de ser valorados de manera cualitativa o cuantitativa. Cuando se redacten los indicadores de logro, se ha de prestar especial atención a las posibles inconsistencias semánticas.

Saberes necesarios para el desarrollo de las competencias

El desarrollo de la competencia implica la elección pertinente, efectiva y adecuada de todos los saberes (saber conocer, saber hacer y saber ser), los cuales han de integrarse e interactuar, desde su concepción. Ello es lo que ha de facilitar la formación integral del ser humano. Estos saberes se corresponden con:

El saber conocer con las teorías, conceptos, argumentaciones, principios, leyes y hechos. El saber hacer con la forma de construir el conocimiento –métodos y procedimientos-, el saber ser con los aspectos valorativos del conocimiento: compromisos, normas, actitudes, valores y creencias.

Criterios de logro

De acuerdo a lo expuesto por Durant y Naveda (2012), se refieren al enunciado valorativo de la calidad del resultado esperado. Estos criterios son complejos y multidimensionales, la comprensión de los mismos lleva al

planteamiento de ejes transversales de conocimiento, así como también al favorecimiento de la flexibilidad del currículo. Los criterios de logro expresan el nivel de realización integral que satisface la consolidación de la competencia, y en tal sentido son alcances que se consideran deseables, valiosos, necesarios y fundamentales para la formación integral de los estudiantes. Además, expresan el nivel y calidad del logro de los aprendizajes, nivel y calidad de desarrollo alcanzado en una competencia y lo que los estudiantes deberían saber hacer con los saberes de los cuales se han apropiado.

Para concluir, las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar. Al contrario, las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos determinados aspectos conceptuales y metodológicos de la educación y la gestión del talento humano. Particularmente, en el trabajo de investigación que aquí se desarrolla, el perfil por competencias del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, ha de estar constituido por un conjunto de competencias que integren conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje de manera tal que los estudiantes desplieguen sus propias competencias. Dicho de otra manera, conjunto de competencias formula las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente.

Malla curricular

La malla curricular es un instrumento que contiene la estructura del diseño en la cual los docentes, maestros, profesores abordan el conocimiento de un determinado curso, de forma articulada e integrada, permitiendo una visión de conjunto sobre la estructura general de un área incluyendo unidades curriculares y módulos de competencia con los que se desarrollará el curso. Se denomina "malla" ya que se tejen tanto vertical como horizontalmente, incorporando idealmente a la Transversalidad (Yturralde, 2013).

Módulos de Competencia

Un módulo de competencia es una estructura integradora y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que, en un lapso determinado pero flexible, permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que posibiliten al estudiante alcanzar la competencia propuesta. Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más competencias profesionales (Clates, citado en Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, s.f.).

Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que permite estructurar los objetivos, los contenidos y las actividades en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, las cuales, son inferidas a partir de los elementos de competencia. Es una de las unidades que constituyen la estructura o malla curricular. Tiene relativa autonomía y se relaciona con las unidades y elementos de competencia.

Bases Teóricas

Dentro de un trabajo de investigación, las bases teóricas son un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permiten abordar el problema que se está estudiando y situarlo dentro de un conjunto de conocimientos que ayude a orientar la búsqueda y ofrezca una conceptualización adecuada de los términos que se utilizarán en el trabajo. Una buena base teórica formará la plataforma sobre la cual se construye el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo y se diseña el estudio, sin ésta no se sabe cuáles elementos se pueden tomar en cuenta, y cuáles no. Sin una buena base teórica todo instrumento diseñado o seleccionado, o técnica empleada en el estudio, carecerá de validez (RENa, 2008).

A continuación se despliegan las bases teóricas que sustentan este trabajo de investigación.

Teoría Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado

En primer lugar, Carr y Kemmis (citados en Darjeling, 2011) en su Teoría Crítica de la Enseñanza, ilustran cómo la ciencia social crítica da aportes significativos a la sociedad para superar sus problemas acercándonos a la perspectiva crítica de la educación la cual debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas.

Se parte con la concepción de teoría y práctica expuestas por estos autores, quienes retoman las ideas del saber aristotélico, teniendo repercusiones en la educación, influyendo en la definición de un saber educativo basado en la reflexión/acción; donde la educación o el conocimiento educativo pasa por un

proceso de reflexión sobre la acción que genera conocimiento teórico, a la vez que permite la mejora de ésta.

La teoría crítica se basa, fundamentalmente, en la contextualización del proceso educativo como un pilar básico para el desarrollo de la acción y la concepción teórica, así como también en una visión basada en la experiencia acumulada a través de la tradición de los prácticos que reflexionan y transmiten su concepción educativa. Además, parte de la acción comunicativa en la educación como diálogo generado por la práctica educativa, liberando la mente de los educadores y sus estudiantes, con la finalidad de desarrollar sus valores humanos e inmutables como son la libertad, la fraternidad, la igualdad, la no violencia, la ecología, el desarrollo sostenido, entre otros.

Estos autores, desde el vértice ideológico de la teoría crítica, clasifican o consideran diferentes posiciones paradigmáticas de acuerdo a la forma en que estos paradigmas conciben la relación entre teoría y práctica:

1) Paradigma Positivista: La teoría orienta a la práctica. Las teorías sociales y en particular las teorías educativas deben ser conformes a las normas y criterios científicos. Las teorías científicas deben ser explicativas y predictiva y aceptan como verdad al método hipotético-deductivo: la investigación científica consiste en proponer hipótesis, en forma de leyes generales, y su validación resulta del contraste de sus consecuencias teóricas –deductivas-con las observaciones experimentales. Según este paradigma, los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias sociales no se diferencian de los de las ciencias naturales.

2) Paradigma Crítico: En este paradigma se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico. La teoría crítica surge como una crítica al positivismo transformado en cientificismo. Es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica exaltada por el positivismo y como exigencia de la necesidad

de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad.

Por lo tanto, en la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y práctica, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y es por ello que la concepción de la relación teoría-práctica es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación. La ciencia social crítica será pues aquella que aborde la práctica crítica, lo que se podría traducir en una forma de acción social transformada. Según Carr y Kemmis (citados en Darjeling, 2011), esto requiere una integración de la teoría con la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación.

De acuerdo con estos mismos autores, la teoría crítica genera, a la luz de este paradigma, las siguientes consideraciones sobre lo que debe ser una teoría educativa: a) la teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; b) la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes; c) la teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los auto-entendimientos distorsionados; e) la teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos; y f) la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

La finalidad de la teoría crítica de la enseñanza es la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativas, considerando al

enseñante como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad en la sociedad. Carr y Kemmis (citados en Darjeling, 2011), apoyados en la teoría social crítica, analizan las funciones que ésta posee: 1) la formación y generalización de teoremas críticos, quiere decir que estas proposiciones son y deben ser puestas en práctica, para evaluar su coherencia y pertinencia en la realidad; 2) la organización de procesos de ilustración, relativos a cómo organizar los aprendizajes de los participantes en torno al conocimiento de las prácticas. Considera los aspectos políticos, culturales y humanos donde tiene lugar dichas prácticas. Ello requiere de amplios márgenes para la comunicación y el diálogo consensuado, implica la participación autónoma de cada uno para exponer, discutir, cuestionar, comprender. Se trata de estimular la capacidad autorreflexiva de los integrantes de un grupo para revisar los conocimientos y los postulados de validez sometidos a discusión a la luz del contexto, y 3) la organización de la acción, y, a partir de ésta, se requiere diseñar las estrategias, mediante las cuales, se deciden las acciones a seguir en la búsqueda de la mejora y los cambios necesarios. Implica una práctica coherente con las reflexiones anteriores y una acción que se examinará críticamente para tomar decisiones prudentes. Es indispensable que todos participen comprometidos y por libre albedrío.

Sobre la base de las funciones de la ciencia social crítica, estos autores justifican la aplicación de las mismas al campo de la educación. Para ello ejemplifican con la organización de las escuelas, actualmente, los docentes inician un proceso de desarrollo profesional y comienzan a poner en práctica lo que aprenden con la ilustración, ello supone discusión y reflexión sobre las decisiones acordadas. De modo que, se tenga en cuenta, la diversidad de intereses que pudiera entorpecer la organización grupal para evitarlos. Las decisiones y acciones deben ser democráticas y acogidas por los integrantes en condiciones de libertad.

De acuerdo con este planteamiento, se evidencia que es una visión constructivista del conocimiento, por cuanto se plantea la construcción y reconstrucción de la teoría y práctica, en cuanto se generan procesos de discusión,

observación y reflexión que comprometen a un grupo determinado en la toma de decisiones para avanzar hacia las transformaciones necesarios. La ciencia social crítica es también práctica, por lo tanto, como expresan Carr y Kemmis (1988) “... es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que estudia, o mejor dicho, que los participantes se convierten en investigadores” (p. 161). A partir de estos supuestos, los autores hacen referencia a cinco condiciones para aproximarse a una teoría educativa crítica:

1. La ciencia social crítica rechaza la noción positivista de objetividad y verdad, por cuanto la verdad es concebida como social y políticamente determinada, además de que es una posibilidad para la emancipación.

2. Esta ciencia depende de los significados e interpretaciones de los participantes. Los teoremas críticos tienen sentido en el lenguaje y experiencias de una comunidad determinada.

3. Enfatiza en formalizar procesos de ilustración que estimulen la autorreflexión para así poder diferenciar adecuadamente las ideas distorsionadas, de aquellas que no lo son, así como también las contradicciones e interpretaciones.

4. Utiliza el método crítico para identificar y exponer aquellos aspectos que escapan del control de los participantes e imposibilitan el cambio.

5. La ciencia social es práctica, puesto que el propósito reside en orientar a los prácticos a aprender, informarse y experimentar en la acción para superar las dificultades.

En concordancia con las ideas anteriores, los profesores están llamados a entender sistemáticamente las condiciones que caracterizan, limitan o favorecen la educación. Implica búsqueda de la emancipación, en cuanto son los docentes quienes desde la relación dialéctica teoría-práctica, observan, reflexionan y buscan alternativas para mejorar su praxis educativa. De ningún modo, es el profesor un técnico o un receptor que pone en práctica lo que los expertos señalan en relación con

los componentes y agentes del proceso educativo. Por el contrario, desde la revisión de su práctica puede teorizar a fin de construir conocimientos que le ayuden a concretar las intencionalidades educativas. Se rescata la concepción del docente como profesional que toma decisiones.

De acuerdo con Paz (citado en Chacón, 2006), la teoría crítica de la educación se basa en dos premisas fundamentales. La primera, está fundamentada en la teoría crítica de la sociedad y en la teoría de acción comunicativa y, la segunda, que sobre estas bases, se erige la teoría crítica de la educación. A su vez, sustentada en el currículo y sus componentes, así como en las finalidades educativas. Advierte esta autora, que la teoría crítica de la educación tiene como finalidad comprender la realidad, pero fundamentalmente transformarla. Su interés es emancipador. En consecuencia, pone énfasis en descubrir y explicitar el por qué y para qué de la ciencia, aclara la necesidad de ser crítica consigo misma y la sociedad.

Desde esta perspectiva, se evidencia la unidad entre la teoría y praxis que influye inevitablemente en el ámbito pedagógico y formador de los seres humanos. Por otra parte, se perfila una concepción sobre la enseñanza y aprendizaje y por tanto, sus diferencias en cuanto a planificación, evaluación y demás agentes acordes con los postulados que fundamentan esta concepción de la educación.

Según esta misma autora, a partir de los postulados de la teoría crítica se seleccionan contenidos, los cuales deben ser vistos desde la búsqueda de los por qué y para qué. Es decir, implica un análisis crítico, a fin de contribuir a desarrollar capacidades para la búsqueda, la comprensión de los fenómenos sociales por parte de los estudiantes.

Explica también que se trata no sólo de formar al estudiante críticamente, sino también y fundamentalmente al profesor. Es decir, los docentes están comprometidos a ser reflexivos y críticos, de modo que, puedan ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias intelectuales que les permitan examinar el conocimiento, los procesos,

las prácticas y todo cuanto subyace en éstos. De acuerdo con lo político, social y cultural, se trata de trascender para mirar con profundidad, las prácticas educativas y su proyección social.

De allí la defensa que hacen Carr y Kemmis (1988) de la investigación-acción (*actionresearch*) como planteamiento que exige, y por lo tanto garantiza, la conceptualización de la enseñanza como una actividad práctica de carácter social, susceptible de ser mejorada a través de proyectos que recorran la “espiral autorreflexiva” de planificación-acción-observación-reflexión, en la que han de estar implicados en todo momento los responsables de dicha práctica, a los que se les propone establecer “comunidades autocríticas de enseñantes-investigadores”. Estos autores definen la investigación-acción como “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p. 174).

El método que la investigación-acción utiliza es cíclico, por ello es llamada la “espiral autorreflexiva”, es decir, parte de la realidad, de un problema concreto que tiene que conocer, auscultar, diagnosticar, analizar, para planificar una acción con la finalidad de resolverlo. Mientras la acción se aplica, se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para aplicar de nuevo otra planificación; es como un proceso en circular y en espiral, es decir, se vuelve constantemente realidad, punto de partida, pero ampliando el círculo en amplitud y profundidad, en movimiento de vaivén y de dialéctica que nos permite conocerla y aprehenderla con precisión.

Estos autores afirman que la ciencia educativa crítica sugiere profesores protagonistas de sus acciones formativas; es decir, investigadores de su realidad para profundizar en el análisis sobre ésta y buscar vías para contribuir con su transformación. Por consiguiente, se inclina por una ciencia educativa crítica que implica investigación educativa encaminada a la transformación de las prácticas educativas. Es una ciencia que exige el compromiso de los agentes del proceso

educativo. En este caso, el profesor asume el papel de investigador de su propia práctica. Por consiguiente, se inclina por una ciencia educativa crítica que implica investigación educativa encaminada a la transformación de las prácticas educativas. Es una ciencia que exige el compromiso de los agentes del proceso educativo.

En el caso que atañe a esta investigación, se hace palpable la necesidad de formar al profesor universitario consciente de su propia práctica educativa, y una vía para lograrlo es el establecimiento de las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, donde queda claramente establecido el rol que tiene el propio docente en la reflexión crítica de su quehacer educativo. De allí, la congruencia de la teoría crítica de la educación con los objetivos de este estudio, por cuanto señala aspectos prioritarios para la formación del profesorado relativos a la reflexión, crítica e investigación.

El Pensamiento Complejo

Ahora bien, la educación, como proceso de formación de los seres humanos para la sociedad, se encuentra determinada por los requerimientos del ser social. Ésta se valida toda vez que mantiene coherencia con los paradigmas, categorías, o las bases epistemológicas de un determinado enmarque científico de mundo o imagen de éste. De acuerdo a ello, se devela que las crisis o problemas que tiene el proceso educacional actual, obedecen a un movimiento objetivo de tensiones dadas por las necesidades sociales y los obstáculos de las micro y macro relaciones de poder sustentadas en paradigmas clásicos (Taeli, 2010).

Estamos sin duda, inmersos en una revolución científico-técnica que significa una nueva forma de producir y pensar realidad. Las necesidades y problemas teórico-prácticos, han demandado cambios y rupturas epistemológicas, e incluso, de la propia racionalidad. A designación de Thomas Kuhn (citado en Taeli, 2010), podría

decirse que estamos frente a cambios de paradigmas, como resultantes de revoluciones científicas (los nuevos significados del tiempo y espacio y la física cuántica, las nuevas perspectivas sobre la incertidumbre y la relación entre el sujeto y objeto de conocimiento, las nuevas dimensiones del planeta que amplían la denominación de biosfera, los cambios necesarios de las matemáticas para dar cuenta de un objeto real-complejo, sólo por mencionar algunas). Estos movimientos científicos parciales y disciplinarios, no sólo comenzaron a interrelacionarse, sino que, además, a dimensionarse como un movimiento único. En este sentido, algunos autores comenzaron a identificar y masificar profundas reflexiones sobre las semejanzas sincrónicas, a pesar, de las distintas parcelas y problemas del conocimiento, lo cual ha dado como resultado la configuración y denominación de un nuevo paradigma científico generalizador, capaz de abarcar a todas las ciencias, como lo es el surgimiento de este nuevo paradigma complejo o de la complejidad.

Martínez (2010) afirma que el surgimiento de la complejidad supone un cambio radical en la cultura científica contemporánea; se cambian los preceptos clásicos del conocimiento científico al que se le caracterizaba por: a) ser objetivo, en la medida que anula la subjetividad de la observación, b) ser independiente de las condiciones locales y singulares de la producción, y c) ser universal puesto que es capaz de descubrir el orden de la naturaleza, expulsando las condiciones azarosas excluyendo así los valores, los sentimientos y la subjetividad. Frente a esta concepción del conocimiento, la complejidad plantea la subjetividad como una relación dialógica recursiva entre sujeto-objeto, se plantea una objetividad reflexiva.

En la crítica que hace Morin (citado en Vera, 2006) a los diferentes estilos clásicos y contemporáneos de hacer ciencia y de construcción de conocimiento, se destacan los siguientes aspectos:

1) El error y la ilusión: los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones (mentales, intelectuales, de la razón), ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Para combatir la influencia de errores e

ilusiones en el desarrollo del conocimiento científico, Morin diferencia la racionalidad (crítica y constructiva) de la racionalización, señalando que la racionalidad constructiva elabora teorías coherentes, verifica su carácter lógico, la compatibilidad entre las ideas que la componen, el acuerdo entre sus afirmaciones y los elementos empíricos a los cuales se dedica, mientras la racionalidad crítica se ejerce particularmente sobre los errores e ilusiones de las creencias, doctrinas y teorías.

La racionalidad debe permanecer abierta a la discusión para evitar que se encierre en una doctrina y se convierta en racionalización, que se cree racional porque constituye un sistema lógico perfecto, basado en la deducción o la inducción, pero que se funda sobre bases mutiladas o falsas y se niega a la discusión de argumentos y a la verificación empírica. La racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta. En palabras de Morin (1999),

La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanismo; sabe que la mente humana no podría ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable; no sólo es crítica sino autocrítica. Se reconoce la verdadera racionalidad por la capacidad de reconocer sus insuficiencias. (p. 7, 8)

2) La pertinencia del conocimiento: plantea una incongruencia entre los saberes desunidos, divididos, compartimentados y las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. Por ello, para que el conocimiento se considere pertinente debe ser concebido considerando su relación dentro de un contexto, en lo global, en lo multidimensional y en lo complejo. Con relación al contexto, el autor señala que el conocimiento que proviene de informaciones o elementos aislados es insuficiente, y sin un contexto carece de sentido; a tal efecto recomienda menos abstracción y más contextualización. En cuanto al global, la necesidad de interrelacionarse que se crea entre el todo y las partes, lo define como el conjunto que contiene partes diversas

entrelazadas de manera organizacional o interretroactiva. Para el autor, el todo posee propiedades y cualidades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras, así como ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. En lo que respecta a lo multidimensional, afirma que, al igual que en lo global, el conocimiento debe considerar las diferentes dimensiones que se manifiestan en cada caso.

3) Existencia de incertidumbre: el conocimiento permite enfrentarse a lo incierto, es necesario prepararse para esperar lo inesperado. La mayor certidumbre que nos ha dado el conocimiento de los límites del conocimiento, que fue el mayor aporte de conocimiento del siglo XX, es la imposibilidad de eliminar lo incierto, no solo en la acción, sino en el conocimiento. Para Morín (citado en Vera, 2006) “...conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre” (p. 9).

Para enfrentar lo incierto propone el diseño y ejecución de acciones, y especialmente estrategias, las cuales diferencian acciones programáticas que pueden tener éxito bajo condiciones de certeza, pero que no funcionan al perturbarse tales condiciones. La estrategia establece diferentes guiones para la acción para poder seleccionar el más apropiado de acuerdo con la información que se dispone de la situación incierta, “... busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica sus acciones en función de las informaciones recogidas y de las casualidades que se encuentra en el camino” (Morin, citado en Vera, 2006, p. 10). Como se desprende de lo anterior, la estrategia se constituye en una jugada y debe tenerse conciencia de la incertidumbre que se enfrenta.

Todo lo anteriormente expuesto conlleva a afirmar que el conocimiento pertinente debe enfrentar lo complejo, entendiéndose por *complexus* lo que está tejido junto, ya que hay complejidad cuando los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) son inseparables y forman un tejido interdependiente, interactivo e inter-

retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Debido a esto, expone Morin, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.

Al igual que el conocimiento clásico tiene sus propias características distintivas, la complejidad tiene unos principios que la soportan. Morin (2001) define siete principios básicos que orientan el pensamiento complejo, considerándolos como complementarios e interdependientes: 1) El primero es el principio sistémico u organizacional bajo el que se relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. 2) El segundo es el principio hologramático que propone que las partes están dentro del todo y el todo está en cada parte. 3) El tercer principio es el retroactivo que refleja cómo una causa actúa sobre un efecto y, a su vez, éste sobre la causa. 4) El cuarto establece el principio recursivo que supera la noción de regulación al incluir el de auto-producción y auto-organización. 5) El quinto define el principio de autonomía y dependencia en el que expresa la autonomía de los seres humanos pero, a la vez, su dependencia del medio. 6) El sexto establece el principio dialógico que integra lo antagónico como complementario. 7) El séptimo y último define el principio de la reintroducción del sujeto que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente.

En referencia a como se refleja este surgimiento paradigmático en la educación, Morin (citado en Martínez, 2010) indica que la educación requiere de “una reforma educativa no programática sino paradigmática”; esto implica un cambio radical en la percepción de la educación, la sustitución del paradigma tradicional por uno nuevo que abra paso a esta nueva visión del mundo y del hombre, en la que lo verdaderamente importante es un hombre con renovados valores, con visión ética y ecológica de la vida con capacidad para conocer la realidad de una manera más amplia y preparado para construir su conocimiento con indecencia crítica.

Morin (1996) propone tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Es por ello que formula la idea de un pensamiento complejo, que evite la reducción/disyunción/separación del conocimiento. La idea de un pensamiento complejo pone de relieve una Organización para el pensamiento, donde orden y desorden se mezclan íntimamente Y cuyo dinamismo genera nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de Bucle recursivo.

Este mismo autor (1998), expone que la complejidad hace referencia a lo enredado, al desorden, la ambigüedad, a la incertidumbre, lo que implica la necesidad de un pensamiento múltiple y diverso que permita su abordaje. El no reconocimiento de esta dialógica orden/desorden nos sumerge en lo que él llama una “inteligencia ciega”, que no va más allá de sus propios límites y ni siquiera reconoce esos límites.

Así mismo, plantea la necesidad de una reforma urgente del pensamiento, lo que implica , una reforma de la enseñanza, en este mismo orden de ideas , el autor, establece que la misión de esta enseñanza es transmitir, no los saberes puros, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, debe favorecer una manera de pensar abierta y libre.

Morin busca favorecer que el pensamiento se caracterice del siguiente modo, ser autónomo, no estar encerrado en lo local y lo particular, que pueda concebir los conjuntos, con capacidad para entender el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía. Esta reforma del pensamiento y su impacto en la reforma educativa desembocan en la propuesta de Morin (2001) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, que se desarrollan a continuación por ser puntos de vista a considerar en la educación:

- 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión: la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no se encuentre amenazado por el “error” y la “ilusión”. Ninguna teoría científica esta inmunizada para siempre contra el error. De

este modo, la educación tiene que dedicarse a la Identificación de los orígenes de error, de ilusiones y de cegueras.

2) Los principios de un conocimiento pertinente: existe una inadecuación amplia, profunda y grave, entre, por un lado, saberes desunidos, compartimentados, divididos y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidisciplinarios, globales, planetarios, etc. Para el autor, un conocimiento pertinente que la educación debe considerar, es aquel que contemple el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

3) Enseñar la condición humana: Por su naturaleza, el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Morin remarca, que esta unidad compleja que es la naturaleza humana, está completamente desintegrada en la Educación. Por esta razón, hay que restaurarla de tal manera que cada uno, -desde Donde esté- tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su Identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana tendría que Ser objeto esencial de cualquier educación.

4) Enseñar la identidad terrenal: El destino planetario del género humano es una Realidad fundamental ignorada por la educación. Por este motivo, Morin sostiene que el conocimiento de los desarrollos de la era planetaria, que van a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que será cada vez más Indispensable para cada uno y para todos, deben convertirse en uno de los mayores objetos de la educación.

5) Enfrentar la incertidumbre: Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, Pero de la misma manera nos han revelado innumerables campos de incertidumbre este sentido, Morin entiende, que la educación debería comprender la enseñanza De las incertidumbres que han aparecido en las ciencias física (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las Ciencias históricas. Se tendrán que enseñar principios de estrategia que permitan

afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tienen a su cargo la educación, estén a la vanguardia con la Incertidumbre de nuestros tiempos.

6) Enseñar la comprensión: La comprensión es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. Morín establece que, teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades, y que ello debe ser la tarea de la educación del futuro. La comprensión mutua entre humanos es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión. De allí la necesidad de estudiar la incomprensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos, centrada no sólo en el síntoma, sino en las causas de los racismos, la xenofobia y los desprecios, lo que constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.

7) La ética del ser humano: La educación en la mirada de Morin, tiene un carácter ternario, es decir, que la condición humana es a la vez individuo, sociedad y especie. En este sentido, la ética individuo-especie necesita de un control mutuo de la sociedad por el individuo y del individuo por la sociedad, es decir, la democracia; la ética individuo-especie convoca a la ciudadanía terrestre.

Por último es importante destacar que Morin señala que la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas”.

Complejidad y competencias desde el ámbito curricular

La formación de competencias tiende con frecuencia a asumirse como un asunto de didáctica y de capacitación de docentes, o de organización del plan de estudios. Esto es una visión simplista de la formación de competencias que poco

tiene en cuenta los diversos aspectos interrelacionados sistémicamente que intervienen en todo acto educativo enmarcado en lo institucional. De esta manera, y retornando la propuesta de Zabalza (citado en Tobón, 2006) de que las universidades son centros de toma de decisiones formativas, se puede plantear que el reto de toda institución educativa, en el ámbito de las competencias, es abordar el plano pedagógico considerando todos sus ejes, como por ejemplo: ^¿Qué competencias formar y por qué? ^ ¿Cómo y hacia dónde orientar la formación de las competencias? ^ ¿En qué espacios y bajo qué criterios orientar dicha formación?

Esto implica asumir la formación de competencias considerando el proceso educativo como un sistema al interior de toda institución educativa que a su vez interrelaciona con los sistemas externos a ella. Así, entonces, la mirada en todo proyecto orientado por competencias debe enfocarse en los estudiantes (con sus competencias de entrada y competencias de egreso), gestionando el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas (con un proceso sistemático de selección, evaluación, promoción y capacitación de docentes y directivos), acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo (laboral), todo esto enmarcado en el Proyecto Educativo Institucional acordado con todos los colectivos que conforman la institución. A partir de esto la formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y extensión, siendo necesarios todos para formar competencias.

La administración de las instituciones educativas también tiene un gran impacto en la formación de competencias, pues se requieren de diversos recursos para mediar en este proceso, más allá de la tiza y del tablero tradicionales, como bibliotecas bien dotadas (con fácil acceso a ellas por parte de los estudiantes), disponibilidad de computadores, acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Internet, recursos multimediales, etc.),

laboratorios apropiados, escenarios deportivos suficientes, convenios de prácticas con empresas, etc. En ello, la institución educativa debe gestionar recursos con diversas entidades privadas y oficiales, pero a la vez estas últimas deben asumir la educación como un asunto fundamental del desarrollo social y económico, ofreciéndoles recursos financieros apropiados.

Así mismo, la formación de competencias debe contextualizarse en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia y pertenencia. Y el reto del entorno comunitario es validar tal formación y promoverla, buscando que se refuerce y complemente con el apoyo de otras instituciones sociales tales como la familia, las redes de apoyo social, las actividades recreativas y deportivas, los escenarios culturales y los medios masivos de comunicación. Pues es imposible generar impacto en la formación de competencias de alto nivel si no hay acuerdo y coherencia entre las instituciones educativas y los procesos sociales que permean e influyen en las personas.

La formación basada en competencias dota de herramientas (estrategias) a los estudiantes para su desarrollo educativo a lo largo de su vida. Ello implica una serie de principios que deben considerarse para lograr que este tipo de formación se refleje en resultados concretos y en éxito, estos principios son: a) Visión a largo plazo, b) Reconocimiento de los valores fundamentales, c) Dominio de competencias básicas, d) Aprender a aprender y f) Aprendizaje formal e informal.

Finalmente, a todo lo anterior hay que integrar la implementación de una política de gestión de calidad que asegure realmente la formación de competencias acorde con el Proyecto Educativo Institucional y con los correspondientes mecanismos de retroalimentación, control y mejora. Sin un sistema de gestión y aseguramiento de la calidad institucional es imposible generar un real impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación, y este debe corresponderse a su vez con un sistema de gestión y de evaluación de la calidad por parte del Estado y de entidades privadas independientes.

Los aportes del pensamiento complejo al proceso formativo se concretan en los siete saberes propuestos por Morin (2001) para el sistema educativo, ya expuestos en párrafos anteriores. Estos deben ser tomados en cuenta en toda propuesta pedagógica y son fundamentales en la formación basada en competencias. Por otro lado, desde una perspectiva amplia y compleja, la formación de competencias no es responsabilidad solamente de las instituciones educativas, sino también de la sociedad, del sector laboral-empresarial, de la familia y de la persona humana. Son seis los ejes necesarios para formar personas idóneas (Tobón, 2006):

Responsabilidad de las instituciones educativas: consiste en implementar procesos pedagógicos y didácticos de calidad, con recursos suficientes, autovaloración continua basada en estándares de calidad y talento humano capacitado para tal propósito (directivos y docentes).

Responsabilidad del gobierno: El gobierno de cada país debe asumir su responsabilidad de evaluar de forma continua la educación y de ello, implementar acciones concretas que aseguren que el servicio educativo está acorde con las necesidades personales y los retos sociales, laborales, profesionales y culturales. Para ello es necesario que los gobiernos brinden recursos suficientes para la formación de un talento humano idóneo y procure gestiones determinadas a asegurar que la educación cumpla con la misión de formar personas integrales.

Responsabilidad social: es la promoción de una cultura de formación del talento humano con idoneidad, fortaleciendo los valores de solidaridad y cooperación, incidiendo en los medios de comunicación y aportando los recursos económicos necesarios en este propósito.

Responsabilidad del sector laboral-empresarial-económico: consiste en participar activamente en la formación de competencias mediante su integración con el sistema educativo y social.

Responsabilidad de la familia: consiste en formar a sus miembros en valores de convivencia y respeto, así como en habilidades básicas de pensamiento.

Responsabilidad personal: es la formación de las propias competencias desde la autogestión del proyecto ético de vida.

¿Qué caracteriza las competencias desde el enfoque complejo? El enfoque complejo tiene muchos puntos de encuentro con los demás enfoques de las competencias, como el énfasis en estudiar con rigurosidad el contexto, la planeación de la formación por módulos y la consideración de las competencias como el elemento organizador clave de los perfiles y mallas curriculares. Sin embargo, también tiene varias diferencias que le dan identidad, las cuales pueden sintetizarse en los siguientes puntos (Tobón, 2008): 1) las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación; 2) las competencias buscan reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-empresarial para mejorar y transformar la realidad; 3) las competencias se abordan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa, que brinden un PARA QUÉ que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación; 4) la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y 5) desde el enfoque complejo la educación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias.

Hay una estrecha relación entre la complejidad y la formación basada en competencias que se desarrolla en este trabajo. Visto desde la perspectiva educativa se vislumbra, ya que el establecimiento de las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de

Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo aquí expuesto, plantea una visión diferente de la educación y de la formación del docente universitario, bajo la consideración de que el profesorado debe estar preparado para favorecer en los estudiante el desarrollo de habilidades y conocimientos que le permitan como expresa Boff (citado en Martínez, 2010) “...enfrentar los nuevos modos de ser, de sentir, de pensar, de valorar, de actuar, de rezar suponiendo esto nuevos valores, nuevos sueños y nuevos comportamientos asumidos por un número cada vez mayor de personas y comunidades”. (p. 19)

Fundamentos del currículo

La educación constituye un fenómeno de naturaleza bastante complejo en el que los aspectos históricos, ideológicos, psicológicos, prácticos, políticos –entre otros– constituyen el entramado al que el currículo intenta dar una configuración tanto teórica como práctica. Es por ello que es necesario optar por alguna de las teorías, presupuestos, visiones o aportaciones que actualmente integran el campo de la educación, la psicología escolar, la sociología, la pedagogía o el avance científico de cada área de conocimiento. Los fundamentos del currículum explicitan estas opciones y las razones de su elección o rechazo de otras. Se conoce como fundamentos del currículum a las teorías que se consideran en el momento de realizar un diseño curricular. La selección de la teoría o las teorías que fundamentan el currículo debe hacerse con plena conciencia de la diversidad de enfoques que existen, en función de las necesidades que se busca satisfacer, y tomando en consideración los recursos y estructuras de apoyo con que se cuenta.

La teoría que subyace al momento de diseñar un currículo se constituye en la fundamentación del mismo y produce un enfoque curricular. El énfasis que se le dé a uno o varios de ellos determinan el o los enfoques curriculares a seguirse, a la vez se

observa una clara confluencia entre las sugerencias que se derivan de su estudio y la intersección existente entre sus aportaciones.

Los fundamentos del currículum permiten justificar científicamente las decisiones que se toman a nivel teórico y práctico, y se constituyen en referentes que se emplean para la toma de decisiones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los fundamentos curriculares no constituyen una base fija e inamovible, más bien son elementos dinamizadores de todo el proyecto a la vez que constituyen los nutrientes del mismo.

Al mismo tiempo, el currículum para ser pertinente debe sustentarse en fundamentos filosóficos, psicológicos, andragógicos y legales.

Fundamentos Filosóficos del currículum

El currículum debe considerar al hombre en todas sus dimensiones. Tener en cuenta a la persona como «ser». Ello implica considerar lo relacionado con sus potencialidades, actitudes y sentimientos. Deben merecer especial atención, por lo tanto: el desarrollo armónico de su cuerpo, la sensibilidad y la expresión creativa, la comunicación, el razonamiento inductivo y deductivo, etc. La propuesta curricular debe dar especial énfasis a la formación de una persona capaz de buscar permanentemente las verdades que corresponden a la realidad formal y a la capacidad de asumir en su vida cotidiana comportamientos que se sustenten en valores éticos, cívicos, ecológicos, estéticos, etc.

La educación mediante el currículum, debe preocuparse por formar al hombre en todo aquello que le permita participar activamente como agente productivo de cambio y de desarrollo. Los fundamentos filosóficos son los que plantean el tipo de ser humano que se desea formar considerando que éste está condicionado por las relaciones sociales existentes (entorno) y por las exigencias, aspiraciones y

características de la civilización universal (interdependencia). Además la concepción filosófica del hombre asume en él tres componentes: el hombre como ser cultural, el hombre como ser histórico y el hombre como ser social. Estos fundamentos permiten responder preguntas como: ¿Por qué valores? ¿Cuáles son los valores que debe transmitir el currículo? ¿Hacia qué fines debe orientarse la acción curricular?

Las ideas de las competencias desde el pensamiento complejo, tienen por base las concepciones filosóficas de Edgar Morín (1999) que en su obra “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, expresa que aprender a enfrentar las incertidumbres y enseñar la condición humana, son tareas centrales de una educación trascendente y ubican al problema de la formación humana en un contexto mucho más amplio que el de las competencias enfocadas en una limitada acepción de ser mejores para competir en el sentido de ganar, ganar.

Por otro lado, el humanismo hace aportes al diseño por competencias como teoría socio-filosófica centrada en la persona. Se considera como base esta concepción por entender que desde ella se intenta superar el concepto educativo basado en la conducta observable y en los procesos de estímulo y respuesta, que en nombre de la objetividad cosifican al sujeto, obviando sus capacidades cognitivas, humanas, sociales, culturales, profesionales y laborales pertinentes a la realidad del contexto en el cual se desempeña.

Carl Rogers (1961) -uno de los principales representantes de la psicología humanista- describe los elementos fundamentales que se asocian de la terapia centrada en la persona con la labor de educar. Los comportamientos y actitudes del enfoque centrado en la persona, traduciéndolos al trabajo del profesor, serían:

- A. Ganarse la confianza del estudiante
- B. Comunicar lo que uno es en realidad, sin ambigüedades
- C. Permitir los sentimientos y emociones derivados del contacto con otro
- D. Separarse y distinguirse de la negatividad o abatimiento del otro

- E. Afirmar la capacidad del otro en la resolución de sus propios problemas
- F. Respeto a las posturas y decisiones del otro
- G. Empatizar con las vivencias del otro y aceptarle incondicionalmente
- H. Evitar valoraciones superficiales
- I. Reconocer el proceso específico de cada persona, sin etiquetas

El humanismo rescata la concepción de persona como centro de toda acción de aprendizaje por lo que resulta pertinente plantear, frente a las exigencias del currículo por competencias, una educación basada en el saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir como cuatro (4) ejes rectores fundamentales que impulsan el desarrollo de las competencias globales, genéricas, profesionales y específicas en las distintas áreas del conocimiento. Este enfoque plantea la necesidad de la flexibilización del conocimiento y el reconocimiento de la otredad como expresión para garantizar la diversidad humana y cultural.

Adicionalmente, Torrado (citado en Alfonso, 2006), para afianzar esta vocación humanista en torno a las competencias, expresa que no se busca que el concepto de competencia se asimile al de competitividad, si ello supone trasladar al sistema educativo las leyes del mercado y con ellas los parámetros de efectividad, rentabilidad y eficacia. Esta autora defiende que hablar de competencias en el medio educativo es hablar de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía, lo cual plantea la necesidad de trabajar rigurosa y profundamente con el conocimiento y con el ser humano que se encuentra inmerso.

Por su parte, la Universidad de Carabobo tiene como misión formar profesionales altamente calificados, en los ámbitos de los estudios técnicos, científicos y humanísticos, a los niveles de pregrado y postgrado, de acuerdo con los requerimientos de la colectividad a la cual sirve, y contribuir activamente a la actualización y especialización continua de los mismos. Favorecer la realización de

investigaciones asociadas con la actualización y desarrollo de los conocimientos que imparten y la tecnología que se emplea, así como sobre la problemática existente en su área de influencia y en el país; promover y difundir los conocimientos existentes. Contribuir a preservar, reforzar, nutrir y difundir las culturas nacionales, regionales y locales, así como proteger y consolidar los valores de la sociedad. Realizar estudios, asesorías y proyectos destinados a la solución de problemas y al desarrollo de las instituciones y organizaciones localizadas en su área de influencia. Todo lo anterior con base en un rigor intelectual y científico, con criterio de búsqueda de la excelencia y mejoramiento continuo de sus propios recursos humanos, garantizando altos niveles de compromiso con las metas y la institución, facultándolos y motivándolos, para lo cual empleará tecnologías de punta en todos sus procesos y criterios organizacionales y administrativos efectivos, eficientes y flexibles, con bases reticulares (Tiempo Universitario, 2000).

Fundamentos Psicológicos del currículo

Son los que permiten el conocimiento del desarrollo humano y los factores que intervienen en él; las características de desarrollo de cada etapa evolutiva; el aprendizaje y sus leyes; en qué consiste el proceso de enseñar, entre otros. Los psicólogos han estudiado a los seres humanos por períodos de tiempo comenzando a partir de la infancia hasta la edad adulta. ¿Qué características tienen los educandos a los cuáles va dirigido el currículo? ¿Cómo es su proceso evolutivo? ¿Cómo aprenden los alumnos en las distintas etapas de su desarrollo?

Son las preguntas que surgen en el proceso de programación y desarrollo del currículo de cualquier nivel modalidad educativa. Para responderlas se recurre a los aportes de las Ciencias Humanas, especialmente de las Ciencias Psicológicas. De acuerdo a los avances de la psicología contemporánea, especialmente de la psicología social, sabemos que el desarrollo del ser humano a través de sus diferentes etapas

evolutivas no es una variable independiente del medio dentro del cual se desarrolla. Por tanto, si bien existen ciertas leyes y principios generales que explican la conducta humana cuando se quiere explicar ésta desde Una perspectiva real, debe hacerse a la luz del ambiente (natural, social y cultural) en el que cada individuo y comunidad humana se desarrollan. Por lo cual es una necesidad prioritaria realizar investigaciones acerca de las características, intereses, demandas de los niños y los distintos grupos humanos, en los diversos contextos socio-económicos, culturales y geográficos de nuestro país.

Haciendo referencia a lo anteriormente expuesto, en el diseño curricular por competencias se retoman aquellas teorías psicológicas de aprendizaje dadas desde el cognoscitivismo y el constructivismo a partir de las cuales se reivindica el valor de las estructuras cognoscitivas del ser humano y las capacidades para insertarse en un aprendizaje basado en la zona de desarrollo próximo con pertinencia socio-cultural. En consecuencia, se consideran los aportes de Ausubel, Vygotsky y Rogers como insumos para la construcción de un currículo en el cual se rescate el valor de la metacognición, de los aprendizajes significativos, del pensamiento crítico, reflexivo y creativo y del valor de lo socio-cultural.

Ausubel (Citado en Rodríguez, 2010) planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción, en la que afirma que el aprendizaje ocurre cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos. Desarrolló modelos instruccionales basados en estructuras cognitivas. Este autor se distingue de otros autores que destacan el hecho de que el aprendizaje debe construirse a partir de las relaciones sistemáticas que se establezcan entre conocimientos nuevos y previos. Para explicar su teoría, Ausubel clasifica los aprendizajes a partir de dos criterios: uno referido al producto del aprendizaje, y otro referido al proceso de aprendizaje. Respecto del producto del aprendizaje, destaca que este va desde el aprendizaje memorístico repetitivo basado en puras asociaciones, hasta el aprendizaje significativo, basado en la construcción de los nuevos

conocimientos, integrándolos en los previamente adquiridos. En cuanto al proceso de aprendizaje, se refiere a las estrategias por las que el alumno o recibe la información de otro o la descubre por sí mismo.

Este autor expone que las condiciones para que el aprendizaje sea significativo, serían las siguientes:

1. El alumno ha de mantener una cierta predisposición inicial hacia lo que se le enseña. Por ello, son necesarias estrategias motivadoras que provoquen su atención.

2. El alumno debe poseer los conocimientos previos adecuados para poder acceder a los conocimientos nuevos. En este sentido, se precisa estrategias metodológicas que activen los conceptos previos.

3. Los contenidos informativos que se van a procesar, han de presentarse estructurados, formando cada bloque de estos contenidos un Organizador Secuencial.

Por otro lado, Vygotsky (citado en Sndfilia, 2013) plantea su Modelo de aprendizaje Sociocultural, a través del cual sostiene que, ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo. Además, la adquisición de aprendizajes se explica como formas de socialización. Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, en donde las funciones superiores son fruto del desarrollo cultural e implican el uso de mediadores. Esta estrecha relación entre desarrollo y aprendizaje que Vygotsky destaca, lo lleva a formular su famosa teoría de la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP). Esto significa, en palabras del mismo Vygotsky, “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. Considera al aprendizaje como una función de la totalidad de las personas; Afirma que el proceso de aprendizaje genuino no puede ocurrir sin:

- Intelecto del estudiante
- Emociones del estudiante
- Motivaciones para el aprendizaje.

Por otro lado, las ideas de Rogers (1961) en educación son realmente revolucionarias. Por una parte expone que el maestro, no ya como autoridad, sino como facilitador del aprendizaje, debe crear un clima de aceptación en el grupo. Este es más importante que las técnicas que emplea el maestro; debe ser permisivo y comprensivo y que respete la individualidad. El profesor debe aceptar al grupo y a cada uno de sus miembros como es. No debe juzgar. Por otra parte defiende el enfoque no directivo. No se puede enseñar directamente a otra persona, sólo se puede facilitar su aprendizaje. De este enfoque se deriva el concepto de aprendizaje significativo o vivencias. Rogers parte de la incomunicabilidad o intrasferibilidad de los saberes. El individuo aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia.

Todo lo expuesto confirma por qué una competencia no puede estar representada por saberes y habilidades no pertinentes con la realidad en la cual está inserto quien la posee, por el contrario, ella debe representar sistemas de relación entre lo que la persona conoce, hace y es y lo que la realidad social e institucional requiere.

Fundamentos Andragógicos del currículo

En cuanto a las bases andragógicas, se destaca que la andragogía es el arte y ciencia de ayudar a aprender a los adultos, basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos. Los principios de la andragogía propuestos por Knowles (1980) se basan en las distintas posibilidades y recursos que un niño y un adulto tienen para dirigir sus aprendizajes. Por cuanto el objeto de estudio de la

andragogía es el adulto; es decir, las personas a partir de los dieciocho (18) años de edad. Desde la perspectiva de la andragogía son muchas las características que diferencian a los adultos de los niños y adolescentes, pero entre las más importantes podemos destacar las siguientes:

- La necesidad de saber. Los adultos tienen necesidad y quieren saber por qué han de aprender una cosa antes de emprender un proceso de formación.
- El autoconcepto del adulto es distinto del adolescente. Los adultos se consideran responsables de sus propias decisiones en la vida.
- La compleja intervención de la experiencia en el aprendizaje adulto. Aprender de la experiencia. Los adultos no solamente tienen más experiencia de vida que los adolescentes, sino que tienen también una experiencia de vida diferente.
- Aprender contra la experiencia o desaprender. Para ciertos autores los conocimientos populares son conocimientos a desmontar si se quiere tener un conocimiento científico de la realidad. En este sentido, el saber popular es una rémora y un obstáculo y obliga a que el adulto con saber popular dé un salto epistemológico.
- La voluntad de aprender. Los adultos asimilan mejor los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes cuando éstas se presentan en un contexto de aplicación a situaciones reales.
- La libertad de aprender. Los adultos aprenden porque quieren, no por obligación y son mucho más sensibles a motivaciones intrínsecas que a motivaciones extrínsecas.
- La orientación del aprendizaje. Al contrario que los niños y adolescentes, cuyo aprendizaje está orientado en torno a un tema, los adultos se orientan en torno a un problema o en torno a una tarea. Aprenden en situaciones complejas y para situaciones complejas que implican interacción e interdisciplinariedad.

Se le atribuye a la Andragogía la función de estudiar la realidad y determinar las normas adecuadas para dirigir el proceso educativo del adulto. Por tanto, la Andragogía es la disciplina educativa que trata de comprender al adulto(a), desde los componentes humanos, es decir como un ente psicológico, biológico y social. Este concepto se usa para referirse específicamente a los métodos, técnicas, fines y en general a todo currículum diseñado para llevar a cabo la Educación Integral de la población adulta.

La Andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender, participe activamente en su propio aprendizaje e intervenga en la planificación, programación, realización y evaluación de las actividades educativas en condiciones de igualdad con sus compañeros, participantes y con el facilitador; lo anterior, conjuntamente con un ambiente de aprendizaje adecuado, determinan lo que podría llamarse una buena praxis andragógica. (Alcalá citado en Ferrer y Ramos, 2008)

El proceso andragógico es el conjunto de fases o etapas por las que transcurre la educación del adulto; en este proceso se requiere del empleo de un conjunto de métodos, recursos y procedimientos que al interactuar determinan la manera de orientar el aprendizaje, que debe estar centrado en las experiencias, necesidades y aspiraciones del participante adulto. El hecho educativo entre personas adultas se caracteriza porque ellos tienen clara consciencia y suficiente autodeterminación en la conformación del respectivo proceso y son quienes generan su propia educación.

En el proceso educativo de la persona adulta, la actividad psíquica tiene una respuesta independiente del nivel de desarrollo cognitivo, característica que le permite asimilar los conocimientos de una manera razonada. El participante adulto tiene la capacidad de analizar lo que aprende en función de una realidad concreta para concluir de manera creativa con la elaboración de una síntesis. El participante adulto puede diseñar una escala de valores aplicable a sus situaciones de aprendizaje tal que le permita establecer la trascendencia e importancia de ciertos conocimientos, de

suficientes niveles de significación y relevancia, que puedan incidir en el cambio de su comportamiento en el ambiente donde interacciona.

En el modelo andragógico, el énfasis es en el proceso. El facilitador en la educación de adultos en lugar de ser el docente trasmisor de conocimientos, se desempeña cumpliendo la función de orientador de otros adultos en situación de aprendizaje. Para el andragogo es muy importante conocer la forma cómo se realiza el aprendizaje del adulto participante para orientarlo en el logro de los objetivos propuestos, en función de su propio ritmo, capacidad y experiencia.

El rol del andragogo entre adultos que se interesan en aprender debe regirse por el principio de la horizontalidad, lo que significa que es una relación de tipo educativo que se realiza entre iguales, entre adultos: facilitador y participantes, todos con experiencia y en la situación de tratar de lograr el autoaprendizaje. El andragogo es un educador que, conociendo al adulto que aprende, es capaz de crear ambientes educativos propicios para el aprendizaje.

En el hecho andragógico los contenidos programáticos tienen importancia sólo cuando son útiles para lograr los objetivos en cuya formulación interviene el Participante; no los preestablecidos por el Facilitador. El adulto no memoriza ni aprende los conocimientos no significativos. Lo fundamental en el modelo andragógico, consiste en precisar cómo aprender, en determinar cómo identificar las fuentes de información, en cómo aplicar lo aprendido, en cómo el nuevo conocimiento incide en la vida presente del adulto y cómo la experiencia recién adquirida afectará su conducta posterior.

Fundamentos legales del currículo

Estos se refieren al espíritu de las principales normas que fundamentan el diseño curricular ya que la educación responde a una política de estado en términos del tipo de hombre y de sociedad que se desea obtener. Aquí se hace especial

referencia a normativas vigentes expuestas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, la Ley Orgánica de Educación que data de 2009, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación del año 2009, la Ley de Universidades (1970) y su Reglamento (1971), y las Políticas académicas curriculares de la Universidad de Carabobo. Oficio N° CU-005-1618-2011 del Consejo Universitario de fecha 28-03-2011.

Todos estos documentos que aportan elementos para el diseño curricular y proporcionan el marco jurídico general para la orientación de los procesos de apropiación cultural en la Nación.

En primer lugar, dentro del marco legal la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el Capítulo VI: De los Derechos Culturales y Educativos, artículos del 102 al 111, se recogen, entre otros principios:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las

derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Artículo 104. La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Artículo 105. La ley determinará las profesiones que requieren título y las condiciones que deben cumplirse para ejercerlas, incluyendo la colegiación.

Artículo 106. Toda persona natural o jurídica, previa demostración de su capacidad, cuando cumpla de manera permanente con los requisitos éticos, académicos, científicos, económicos, de infraestructura y los demás que la ley

establezca, puede fundar y mantener instituciones educativas privadas bajo la estricta inspección y vigilancia del Estado, previa aceptación de éste.

Artículo 107. La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo, así como también en la educación ciudadana no formal. Es de obligatorio cumplimiento en las instituciones públicas y privadas, hasta el ciclo diversificado, la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano.

Artículo 108. Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

Artículo 109. El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley.

Artículo 110. El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo

económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Artículo 111. Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción. La educación física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la ley. El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y del privado, de conformidad con la ley.

En cuanto a la Ley Orgánica de Educación (2009), los artículos que a continuación se mencionan definen la política y la filosofía del sistema educativo nacional, en concordancia con lo planteado en este trabajo de investigación.

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento

de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.

Educación y cultura

Artículo 4. La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad.

El Estado docente

Artículo 5. El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la

dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas igualdad de condiciones y oportunidades, y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias, de acuerdo con los principios que rigen la presente Ley. El Estado asegura el cumplimiento de estas condiciones en las instituciones educativas privadas autorizadas.

Principios de la responsabilidad social y la solidaridad

Artículo 13. La responsabilidad social y la solidaridad constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales o privados de los niveles de educación media general y media técnica del subsistema de educación básica, así como del subsistema de educación universitaria y de las diferentes modalidades educativas del Sistema Educativo, una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias, en concordancia con los principios de responsabilidad social y solidaridad, establecidos en la ley. Las condiciones para dar cumplimiento al contenido de este artículo serán establecidas en los reglamentos.

La educación

Artículo 14. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y

universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.

Fines de la educación

Artículo 15. La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines:

1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.

2. Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.

3. Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y

especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.

4. Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

5. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.

6. Formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable.

7. Impulsar la integración latinoamericana y caribeña bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa, por la lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, por la promoción del desarme nuclear y la búsqueda del equilibrio ecológico en el mundo.

8. Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.

9. Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno.

En lo concerniente a la Ley de Universidades (1970) y su Reglamento (1971), los siguientes artículos sustentan la investigación aquí descrita:

Artículo 2.- Las Universidades son instituciones al servicio de la Nación y a ellas corresponde colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales.

Artículo 3.- Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

A los efectos indicados en los artículos 2 y 3 de la ley, las universidades deberán orientar sus programas de formación profesional a la satisfacción de las necesidades del país y en sus actividades de investigación y extensión, propender especialmente a la resolución de los problemas de interés nacional. En sus labores se conservará la continuidad del proceso educativo, asegurando la formación física, intelectual, cultural y social del estudiante por medio de actividades adecuadas a estos fines.

Específicamente en la Universidad de Carabobo, el Vicerrectorado Académico como órgano rector de la academia institucional, oficio N° CU-005-1618-2011 de fecha 28-03-2011, propone ante el Consejo Universitario, entre otras, las siguientes políticas para orientar el trabajo académico curricular basado en competencias de la Universidad:

1. Exigir que todos los diseños curriculares sean consecuencia de una investigación fundamentada en una evaluación permanente de los cambios y demandas experimentadas en el contexto laboral y social, valorando además las competencias integradas por capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y aspectos éticos que requieran ser desarrollados en el estudiante, atendiendo a las diferentes profesiones existentes y emergentes, al carácter dinámico del mercado de trabajo y a la formación ciudadana, con especial énfasis en la diversidad, la inclusión y la formación permanente.

2. Diseñar y/o rediseñar los currículos de todas las ofertas académicas de la institución asumiendo el enfoque por competencias, incorporando, de acuerdo a las características de los programas académicos de pregrado y posgrado, además de la presencialidad las modalidades semipresencial y a distancia.

3. Elaborar los diseños curriculares de todas las carreras garantizando la continuidad de la formación en los estudios de posgrado. Las mallas curriculares deben especificar los diversos trayectos de formación, al menos hasta la Especialización. Esto asegura una duración de las carreras de pregrado de acuerdo con las necesidades reales de formación de los profesionales y su acceso inmediato a la educación permanente.

Por otro lado, el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo (2006) establece las siguientes directrices:

TÍTULO VI. DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO. CAPÍTULO I. DE LA CLASIFICACIÓN, CREACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE POSTGRADO. SECCIÓN PRIMERA DE LA CLASIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

Artículo 60.- De acuerdo con su propósito, los estudios de postgrado se clasifican en:

1.- Estudios de postgrado de carácter formal conducentes a grado académico de:

- a) Especialización Técnica
- b) Especialización
- c) Maestría y
- d) Doctorado

2.- Estudios no conducentes a grado académico de:

- a) Ampliación
- b) Actualización
- c) Perfeccionamiento profesional
- d) Programas post doctorales

Adicionalmente y dado que el presente trabajo de investigación tiene como objetivo establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, se enmarca dentro de la clasificación de cursos no conducentes a grado académico por lo que se fundamente entonces en los siguientes artículos del mismo reglamento:

SECCIÓN TERCERA. DE LA CREACIÓN DE LOS ESTUDIOS NO CONDUCENTES A GRADO ACADÉMICO

Artículo 66.- Para los estudios no conducentes a grado académico son unidades generadoras las señaladas en el Artículo 63 del presente reglamento para los estudios conducentes a grado académico y las Comisiones Coordinadoras de los Programas de Postgrado. Todo curso no conducente a grado académico tendrá un coordinador (a) o responsable del mismo.

Artículo 67.- El Consejo de Postgrado de la Facultad decidirá sobre todo proyecto de curso que sea sometido a su consideración a través del Director (a) de Postgrado.

Artículo 68.- Los cursos no conducentes no serán medidos en unidades crédito. No obstante, si un curso cumple con los requisitos establecidos en los Artículos 90 y 104 del presente reglamento, el Consejo de Postgrado de la Facultad le asignará un valor en unidades crédito de acuerdo con lo establecido en el proyecto de curso.

Variables e indicadores

Una variable es, de acuerdo con Bautista (2009), una característica, un rasgo o dimensión de un objeto, un atributo que puede cambiar de una o más maneras. Esta autora también establece que las variables pueden ser definidas “como las propiedades, características y manifestaciones de los objetos o sujetos a estudiar en una situación investigativa que son susceptibles de tomar distintos valores cualitativos o cuantitativos” (p. 32).

Por otro lado, Balestrini (2006), expone que “una variable es un aspecto o dimensión de un objeto, o una propiedad de estos aspectos o dimensiones que adquiere distintos valores y por lo tanto varía” (p. 113). Según esta autora, en el proceso de operacionalización de las variables se han de plantear las definiciones nominal, dimensional y operacional. La definición nominal establece el significado que ha de otorgársele a un determinado término dentro de la investigación. La definición dimensional está relacionada con los enunciados relativos a las propiedades o dimensiones consideradas esenciales en el objeto o hecho referido en la definición nominal, por tanto se trata de descomponer el concepto original en las dimensiones que lo integran. Por último, la definición operacional implica seleccionar los indicadores contenidos, de acuerdo al significado que se le ha otorgado a través de sus dimensiones a la variable en estudio, supone la definición operacional de la referencia empírica.

En el caso específico que atañe a esta investigación, la cual busca determinar el perfil por competencias del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, las variables quedan definidas como se expone a continuación:

Tabla 1.

Operacionalización de las variables.

DEFINICIÓN NOMINAL	DEFINICIÓN DIMENSIONAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
TRANSFORMACIÓN POR COMPETENCIAS DEL MESO PROYECTO CURRICULAR Abordaje metodológico, bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo, estructurado por tres grandes fases a saber: FASE I: Deconstrucción del perfil vigente FASE II: Reconstrucción de nuevo perfil FASE III: Diseño del Meso Proyecto Curricular. (Durant y Naveda, 2012).	Deconstrucción de los Objetivos Vigentes	Reflexión autocrítica sobre los objetivos vigentes del curso
	Reconstrucción de las competencias	Identificación de las competencias genéricas o transversales y específicas del perfil
	Meso Proyecto Curricular	- Diseño de Módulos de Competencias - Diseño de la malla curricular por competencias
CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE Entorno formativo institucional destinado a la formación del profesor en las competencias docentes que le permitan elevar sus nivel de desempeño y que garantice la mediación adecuada del proceso educativo (García, 2013).	Competencias docentes	- Competencia global - Competencias específicas - Competencias de los módulos

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La metodología es un procedimiento general para lograr de forma precisa el objetivo general de la investigación, por lo cual, en este apartado, se presentan los métodos y técnicas a utilizar para llevar a cabo la investigación (Tamayo y Tamayo, 2004). Morles (citado en Tamayo y Tamayo, 2004) establece que “la metodología constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis” (p. 175). En este apartado se explica detalladamente el tipo o naturaleza de la investigación y el diseño que se siguió; se especifican los sujetos que formaron parte de la investigación; se mencionan los instrumentos que fueron utilizados para la recolección de la data; se enumeraron los pasos que se siguieron para obtener la información que respondiera la pregunta de investigación -la cual busca establecer las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo - y se expone la manera en la que la data obtenida fue analizada.

Tipo o naturaleza de la investigación

Cuando se inicia el capítulo de la metodología lo primero que se encuentra el investigador es la definición del tipo de investigación que desea realizar. La escogencia del tipo de investigación determinará los pasos a seguir del estudio, sus técnicas y métodos que puedan emplear en el mismo. En general determina todo el enfoque de la investigación influyendo en instrumentos, y hasta la manera de cómo se analiza los datos recaudados. Así, el punto de los tipos de investigación en una investigación va a constituir un paso importante en la metodología, pues este va a determinar el enfoque del mismo (Tamayo y Tamayo, 2004).

Ahora bien, de acuerdo al problema planteado referido a las competencias del meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, se incorpora el tipo de investigación denominada investigación curricular enmarcada en la opción metódica de la investigación de campo con la técnica del grupo focal.

Se entiende por Investigación de Campo el análisis sistemático de problemas dentro de una realidad específica, con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y analizar sus efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos dentro de los diferentes paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en progreso. La data de interés es recogida directamente de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones llevadas a cabo a partir de datos originales o primarios (Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales UPEL, 2006).

La Investigación de Campo se basa en el estudio que permite la participación real del investigador o investigadores, desde el mismo lugar donde ocurren los hechos, el problema o la fenomenología en consideración. A través de esta modalidad, se establecen las relaciones entre la causa y el efecto y se predice la ocurrencia del caso o fenómeno. Como proceso es aquel que, utilizando el método

científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De acuerdo con Unshelm (2008), la investigación de campo, en sus distintas características, bien sea exploratoria, descriptiva, interpretativa, reflexivo-crítica, investigación-acción, etnográfica, holística, sistémica, explicativa o evaluativa, ha tenido como finalidad establecer un enlace o puente entre la intelectualidad propias de la docencia y de la investigación y la sociedad, y permitir que ambos se involucren en las soluciones de problemas comunes dentro del contexto donde se lleva a cabo la investigación. En fin, el objetivo ulterior de una investigación de campo es que haya participación de todos los actores sociales en la solución de un problema real.

La investigación de Campo permite establecer una interacción entre los objetivos de la investigación y la realidad de la situación observada en su contexto, a través de la observación y recolección de los datos directamente de la realidad, o sea, en su situación natural. Permite también profundizar en la comprensión de los hallazgos encontrados mediante la aplicación de instrumentos, proporcionándole al investigador una lectura de la realidad objeto de estudio mucho más completa en lo que respecta al conocimiento de la misma, para de esa manera plantear hipótesis futuras en otros niveles de investigación. Además, los datos obtenidos durante la investigación de campo son denominados datos primarios ya que en estos estudios el investigador utiliza la selección de la muestra y la medición de condiciones existentes en la situación de campo como un método de determinar correlaciones (Balestrini, 2006).

En cuanto a la presente investigación, ésta se desarrolló bajo la modalidad de Investigación de Campo, ya que la indagación sobre las manifestaciones de la problemática objeto de estudio se hizo mediante el análisis sistemático del mismo,

con el propósito de describirlo y entender su naturaleza. Ante la intencionalidad de la investigación se organizó un marco de teorías explicativas de las diversas manifestaciones de las variables que intervienen en el problema objeto de estudio. Adicionalmente, se establecieron los supuestos teóricos orientadores de los logros de esta investigación y se formularon y conceptualizaron las variables y se operacionalizaron las mismas en indicadores.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación es la estrategia que adopta el investigador para responder al problema planteado. En este sentido, el diseño de investigación abarca la totalidad del proyecto de las actividades que se han de realizar (Arias, 2006). Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el diseño se refiere al plan que se desarrolla con la finalidad de obtener los datos que se requieren en una investigación.

Por otro lado, Berganza y Ruiz (2005) acotan que la metodología o diseño de la investigación es aquella que traduce el método en un plano operacional de acción y más concreto, adaptándose a las particularidades del objeto estudiado. Una vez decidido el tipo de investigación que mejor se ajusta a la investigación intentada, el investigador debe decidir cuál es el mejor diseño que se adapta a su tipo de investigación. En este caso consideraremos al diseño de investigación como la parte procedimental de cómo realizar la investigación prevista.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación se asume en el contexto de la Universidad de Carabobo, bajo el Enfoque Ecosistémico-Formativo de Durant y Naveda (2012). De acuerdo con el enfoque Ecosistémico Formativo adoptado por Durant y Naveda (2012) para la transformación curricular por competencias en la Universidad de Carabobo, el abordaje metodológico se estructura en cinco grandes fases a saber: Fase I. Deconstrucción del perfil académico profesional vigente, Fase II. Reconstrucción del

nuevo perfil, Fase III. Diseño del Macro Proyecto Formativo, Fase IV. Planificación por proyectos formativos y Fase V. Implementación y administración del currículo por competencias. Sin embargo, para la investigación aquí presentada, se llevaron a cabo las Fases I, II y III puesto que el objetivo de ésta fue el establecimiento de las competencias del meso proyecto curricular del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Población y muestra

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2004) en este apartado se especifican las unidades representativas o unidades de análisis a partir de las cuales el investigador obtendrá los datos que le permitirán extraer la información necesaria al abordar el problema planteado. Aquí el interés se centra en quién o quiénes, es decir, en los sujetos, objetos, fenómenos o comunidades objeto de estudio, lo cual depende del problema de investigación planteado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Ahora bien, una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Así pues, la población es “un conjunto finito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (Arias, 2006, p. 81).

En esta investigación, la población estuvo conformada por los seis docentes de la cohorte 2013 y el coordinador del curso actual de formación docente para profesores adscritos a la Facultad De Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Por otro lado, a partir de la población cuantificada para una investigación se determina la muestra, cuando no es posible medir cada una de las entidades de la población; esta muestra, se considera, es representación de dicha población (Tamayo

y Tamayo, 2004). Según Arias (2006), la muestra es un subconjunto representativo y finito extraído de la población accesible. Adicionalmente, las muestras pueden ser de dos tipos fundamentales: probabilísticas (se puede determinar previamente la probabilidad de selección de cada uno de los elementos que son parte de la población) y no probabilísticas (se desconoce la probabilidad de que un elemento de la población sea parte de la muestra) (Bautista, 2009).

En el presente trabajo de investigación se seleccionó una muestra de tipo probabilístico intencional porque todos los integrantes de la población tuvieron la misma probabilidad de formar parte de la muestra, y porque se seleccionaron directa e intencionadamente los individuos que conformarían la muestra.

La muestra estuvo representada o conformada por los docentes que imparten cursos del programa actual y por la coordinadora del programa. A continuación se presenta el cuadro poblacional y muestral:

Tabla 2.

Cuadro Poblacional y muestral.

Cohorte 2013	Total	N°	%
Profesores	6	6	100%
Coordinadora	1	1	100%
TOTAL	7		

Es importante entonces destacar que la muestra estará conformada por los mismos sujetos que conformaban la población.

Técnicas e Instrumentos de investigación

Las técnicas de investigación son procedimientos metodológicos y sistemáticos que se encargan de operativizar e implementar los métodos de investigación y que tienen la finalidad de coadyuvar a recoger información y existen tantas técnicas como problemas susceptibles de ser investigados. La técnica es indispensable en el proceso de la investigación, ya que integra la estructura por medio de la cual se organiza la investigación (Cerdeña, 1991).

En tal sentido, se asumen en esta investigación las técnicas de grupo focal y la lluvia de ideas a través de preguntas generadoras y plenarias. La técnica del grupo focal es focal –como su nombre lo indica- porque el grupo formado focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir. Es una técnica colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 2009). El grupo focal es ante todo un grupo de trabajo que tiene una tarea determinada que cumplir y unos objetivos que alcanzar. El objetivo primordial del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente o bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo.

En segundo lugar, la lluvia de ideas es una técnica basada en la exposición de manera informal y libre de todas las ideas en torno a un tema o problema planteado que ayuda a estimular la creatividad. La lluvia de ideas es una técnica de grupo que permite la obtención de un gran número de ideas sobre un determinado tema de estudio. Sus características principales son: a) Participación ya que favorecen la intervención múltiple de los participantes, enfocándola hacia un tema específico, de forma estructurada y sistemática; y b) Creatividad porque las reglas a seguir para su realización favorecen la obtención de ideas innovadoras; estas son en general, variaciones, reordenaciones o asociaciones de conceptos e ideas ya existentes.

Por otro lado, cuando se habla de instrumentos, se refiere al con qué se recoge la información dentro de una investigación. Los instrumentos son los medios que permiten observar y registrar conductas, fenómenos y, en general, cualquier dato que se pretende obtener en una situación a investigar, evaluar o supervisar (Bautista, 2009). De acuerdo con Arias (2006), un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato que es utilizado con la finalidad de recoger, recopilar, registrar o almacenar información. Según este autor, dentro de un trabajo de investigación es importante seleccionar los instrumentos o materiales de recolección de datos pertinentes para así poder responder las interrogantes formuladas. Adicionalmente, estos instrumentos o materiales deben estar en concordancia con el problema formulado, los objetivos establecidos y con el diseño de la investigación.

En esta investigación se utilizaron instrumentos diseñados por la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular de la Universidad de Carabobo en el 2012, adaptados y adecuados, tanto para los procesos de deconstrucción y de reconstrucción, como para el de validación de las competencias (global y específicas) del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. En total, se aplicaron tres (3) instrumentos, los cuales se describen a continuación:

El instrumento de deconstrucción, que se utilizó durante la Fase I de la metodología, constó de dos (2) partes, cada una con tres (3) ítems descriptivos. En la primera parte el encuestado debía analizar el objetivo general actual del programa y completar un cuadro en el que debía desglosar los elementos pertinentes presentes (ítem 1), los elementos presentes no pertinentes (ítem 2) y los elementos ausentes y necesarios para que ese objetivo fuese integrador y pertinente con relación a lo que se espera alcance el programa del curso de formación docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo (ítem 3). La segunda parte del instrumento requirió que el encuestado realizara las mismas acciones pero analizando los objetivos específicos del programa (ver anexo 1).

El instrumento de reconstrucción, que se utilizó durante la Fase II de la metodología, constó de dos (2) ítems descriptivos. En el primer ítem, el encuestado debió redactar la competencia global del programa tomando en consideración las respuestas suministradas en la parte I del instrumento de deconstrucción utilizado durante la Fase I, y en el segundo ítem, el participante tuvo que, en este caso, redactar las competencias específicas del programa que él consideraba pertinentes, pero tomando en cuenta las respuestas expresadas en la parte II del instrumento de deconstrucción (ver anexo 2).

Al final de esta Fase II de la metodología, se aplicó un instrumento de validación que constó de dos (2) partes (ver anexo 3). En la parte I, el participante debía evaluar la competencia global resultante, luego de culminada la fase de reconstrucción, bajo cinco (5) criterios: adecuación, coherencia, pertinencia, integralidad e idoneidad, los cuales debía responder mediante la selección de respuestas dicotómicas –Si o No. En la parte II de este mismo instrumento, el encuestado debía evaluar las competencias específicas allí expuestas (las cuales también eran resultado de luego culminada la Fase de Reconstrucción). El participante debía evaluar estas competencias específicas tomando en consideración tres (3) elementos: pertinencia, integración con la competencia global y redacción y también debían ser respondidas seleccionando una respuesta entre dos (2) opciones (dicotómicas) -Si o No.

Validez

La validez es la eficacia con la que un instrumento mide lo que se pretende medir. Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen la validez como el grado en que un instrumento realmente mide lo que pretende medir. Esto permite afirmar que la validez de un instrumento se encuentra relacionada directamente con el objetivo o

finalidad del instrumento. Existen tres tipos de validez: validez de contenido, validez de constructo y validez predictiva o de criterio externo o empírica.

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico del contenido de lo que se quiere medir. Ésta no puede expresarse cuantitativamente, es más bien una cuestión de juicio y se estima de manera subjetiva o intersubjetiva empleando, usualmente, el denominado Juicio de Expertos. Se recurre a esta validación para conocer la probabilidad de error posible en la configuración del instrumento. Mediante el juicio de expertos se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, las «mejores conjeturas».

En la presente investigación, la validación de los instrumentos fue determinada por medio de la validez de contenido y a través del juicio de expertos curriculares pertenecientes a la Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular Currículo, según consta en cada instrumento.

Metodología

El concepto metodología hace referencia al plan de investigación que permite cumplir ciertos objetivos en el marco de una ciencia. La metodología es un recurso concreto, que deriva de una posición teórica y epistemológica, para la selección de técnicas específicas de investigación. La metodología, entonces, depende de los postulados que el investigador crea que son válidos, ya que la acción metodológica será su herramienta para analizar la realidad estudiada. La metodología para ser eficiente debe ser disciplinada y sistemática y permitir un enfoque que permite analizar un problema en su totalidad. La metodología consiste en los procedimientos que deben llevarse a cabo para cumplir con lo estipulado por ella y obtener conclusiones verídicas sobre el fenómeno o problema que se analiza.

De acuerdo con el enfoque Ecosistémico Formativo expuesto por Durant y Naveda (2012) para la transformación curricular por competencias y adoptado por la Universidad de Carabobo, el abordaje metodológico se estructura en cinco grandes fases a saber: Fase I. Deconstrucción. Fase II. Reconstrucción. Fase III. Diseño de módulos de competencia y malla curricular, Fase IV. Planificación por proyectos formativos y Fase V. Implementación y administración del currículo por competencias. Sin embargo, como se indicó al comienzo de este capítulo, en esta investigación se llevaron a cabo las Fases I, II y III dado que el objetivo de la misma fue el establecimiento de las competencias del meso proyecto curricular del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Con relación a la Fase I, que correspondió a la deconstrucción del programa vigente, en su nivel meso, ésta consistió en realizar un análisis de la pertinencia del currículo actual para tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y resistencias al cambio, analizar la manera cómo se ha ejecutado el programa de formación en relación con lo planeado y lo ideal (Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular, 2010). Esta fase se desarrolló a través de las técnicas de grupo focal y observación participante y aplicando el instrumento diseñado para tal fin. La finalidad de esta fase fue deconstruir el programa vigente del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, a fin de obtener una mejor comprensión del mismo. Se procedió a hacer un análisis crítico y auto reflexivo del programa actual para tomar conciencia de las insuficiencias, vacíos, obstáculos y posibles resistencias al cambio, para dar respuesta a los requerimientos del mundo global y buscar la pertinencia social de la profesión.

Esta fase se estructuró en tres (3) momentos (Durant y Naveda, 2012): Jornada introductoria, evaluación de los requerimientos del contexto y revisión del estado del

arte en relación con el campo profesional. La metodología seguida en cada una de estas fases se describe a continuación:

Jornada Introdutoria: El propósito de esta actividad fue debatir sobre los principios orientadores de la reconstrucción de las competencias del meso proyecto curricular del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, para incorporar estrategias con el fin de llegar a una propuesta que fuese considerada y compartida por todos, dinamizando para ello el proceso de construcción de saberes, a través de la participación activa de los docentes del curso y de la investigadora, desde la revisión y reconstrucción de los documentos que sustentaron dicho proceso, aportados a la discusión. Para comenzar dicho proceso, se convocó a los sujetos muestra de esta investigación.

Las estrategias utilizadas durante este momento fueron dos (2):

1. Conformación de grupos focales para generar la participación activa de cada participante. Se instó a que esta participación se concretara basada en cuatro dimensiones éticas fundamentales como son la libertad, la responsabilidad, el diálogo y el respeto, que permitiesen potenciar la concepción de un currículo por competencias pertinente, con fundamento en las experiencias, el contexto y la investigación, a partir del intercambio de saberes, para tomar acciones cooperativas, la participación eficiente y significativa con alto rendimiento y el afianzamiento de la comunicación. Luego de un debate constructivo con la participación activa de los participantes e investigadora, se acordó la conformación de los siguientes grupos focales:
 - Área Formativa Fundamental
 - Área Formativa en Docencia
 - Área de Investigación

- Área Formativa en tecnología

2. Discusión con participación activa de todos los docentes de las diversas asignaturas.

Durante esta jornada introductoria, las actividades se desarrollaron a través de dos (2) momentos: el momento reflexivo-productivo y el momento conclusivo-reflexivo. El momento reflexivo-productivo se desarrolló como un proceso investigativo-reflexivo respecto al análisis crítico y reflexivo de los objetivos tanto general, como específicos actuales del programa del curso, a fin de establecer una mejor comprensión del mismo, a partir de la pertinencia social de la profesión en la búsqueda de dar respuesta a los requerimientos actuales del mundo.

El momento conclusivo-reflexivo se concibió como un momento conclusivo de confrontación colectiva con respecto al reconocimiento de los vacíos, deficiencias o requerimientos con el objetivo de recopilar información necesaria relacionada con las competencias del curso y el nuevo enfoque de formación, para lo que se aplicó el instrumento adoptado y adaptado de la Dirección General de Currículo de la Universidad de Carabobo en el cual cada grupo focal debía exponer los elementos pertinentes del objetivo general actual del programa, los elementos no pertinentes y los elementos ausentes (ver anexo 3). Por otro lado, también se apreciaron las ideas, concepciones, teorías, modelos y tecnologías inherentes al currículo actual y que eran aportaciones válidas al enfoque por competencias.

Evaluación de los requerimientos del contexto: El objetivo de esta actividad fue realizar una revisión crítica y reflexiva del estado del arte (“ir tras las huellas” del tema, lo que permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias) en relación al campo profesional y a las realidades del entorno social, económico, político, laboral, cultural, científico y tecnológico vinculados al campo profesional

del Docente. La estrategia utilizada fue la de grupos focales en la misma forma en que ya estaban conformados.

Al igual que en la jornada introductoria, las actividades se desarrollaron en dos momentos: reflexivo-productivo y reflexivo-conclusivo. Durante el momento reflexivo-productivo se realizaron las siguientes actividades:

- Se identificaron los núcleos problemáticos de los objetivos actuales del programa en referencia con los objetivos de otros cursos de formación docente a nivel local, nacional e internacional. Se compararon los objetivos del curso actual de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo con los objetivos y competencias de otras universidades del país (Universidad Alejandro de Humboldt, Universidad Nueva Esparta, Universidad Católica del Táchira) y con otras universidades a nivel internacional (Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca).
- Se obtuvo una noción preliminar de algunos de los elementos que integran el campo profesional del docente: identidad, competencias, funciones, articulación inter, trans y multidisciplinaria, etc.)
- Se revisaron los elementos presentes en cada una de las asignaturas del plan de estudios vigente (objetivos generales, los objetivos específicos, contenidos y niveles) para hacer corresponder dichos elementos con las competencias del programa vinculadas con el campo profesional del docente.
- Se realizó un análisis autocrítico, autorreflexivo y autovalorativo de los elementos presentes en los objetivos actuales del curso como base para la reconstrucción de las competencias, relacionando dichos elementos con competencias genéricas y específicas.

Durante el momento reflexivo-conclusivo se realizaron las siguientes actividades:

- Se puso en práctica la terminología común en el marco de las competencias que permitió la ejecución de tareas y orientaciones metodológicas

- Se discutió de manera organizada las experiencias de los docentes, sus creencias y pensamientos.
- Se registraron los acuerdos respecto a criterios y opiniones con relación a las competencias del meso proyecto formativo del curso a la luz de los requerimientos planteados en todos los escenarios de la sociedad actual.

Revisión del estado del arte en relación con el campo profesional: Esta actividad se realizó conjuntamente con la jornada introductoria y la revisión del estado del arte y, al igual que en las anteriores, se llevó a cabo durante los momentos reflexivo-productivo y reflexivo-conclusivo:

Durante el momento reflexivo-productivo se realizó un análisis crítico de los nudos problemáticos haciendo referencia a los objetivos actuales del curso de formación docente y se comparó con otros cursos de formación docente de universidades nacionales e internacionales (Universidad Alejandro de Humboldt, Universidad Nueva Esparta, Universidad Católica del Táchira e Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca).

Además, se estableció una definición clara de las realidades del entorno social, económico, político, laboral, cultural, científico y tecnológico, vinculadas con el campo profesional del docente y la formación general de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Durante el momento reflexivo-conclusivo se realizó una confrontación colectiva de los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de las necesidades de la profesión en el contexto de realidades donde ésta se ejerce, a partir de la identificación de las fortalezas, debilidades y oportunidades internas y externas del curso vigente.
- Identificación de los vacíos, deficiencias y requerimientos, con los aportes arrojados, que se relacionaban con las competencias profesionales requeridas

para el nuevo enfoque de formación (competencias) a partir de los aspectos que se deben fortalecer, cambiar o innovar en el nuevo rediseño curricular por competencias. Cabe destacar que hubo intervención de varios docentes de distintas asignaturas, los cuales expusieron la necesidad de incorporar o desincorporar contenidos, así como la movilización de la asignatura a otro nivel debido a las necesidades propias de la asignatura (que asignatura le responde y a cuál responde).

- Redefinición y resignificación de los propósitos del curso de acuerdo con las necesidades sociales, políticas, culturales, científicas y tecnológicas del contexto en correspondencia con los elementos que conforman el perfil vigente.

En cuanto a la Fase II, que corresponde a la reconstrucción de las competencias del programa, en su nivel meso, ésta se llevó a cabo en dos momentos:

Momento 1: Rediseño de las nuevas competencias (Global y Específicas) para el programa del curso:

El propósito de las actividades llevadas a cabo durante este momento fue el de rediseñar las competencias global y específicas del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. El proceso se desarrolló igualmente a través de los grupos focales ya conformados los cuales realizaron una dinámica dialógica de disenso-consenso hasta lograr entretelar opiniones y puntos de vista basados en la especificidad de las áreas del saber y reconociendo la naturaleza transdisciplinar.

Durante el momento reflexivo-productivo los miembros de cada grupo focal participaron activamente en pro de potenciar la concepción de un currículo por competencia pertinente sobre la base de experiencias, contexto e investigación, a partir del intercambio de saberes. Adicionalmente, se realizaron plenarias internas en las cuales se tomaron decisiones consensuadas para la nueva redacción de la

competencia global del grupo de manera tal que todos los docentes vieran reflejadas sus asignaturas, haciendo énfasis, no solo en el desempeño del docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, sino también en la dimensión holística del conocer, el hacer, el ser y el convivir como componentes esenciales idóneos de la profesión.

Durante el momento reflexivo-conclusivo se obtuvieron registros escritos, mediante el instrumento aplicado para tal fin, sobre los puntos coincidentes durante el proceso de intercambio grupal y participación activa de los docentes de las distintas asignaturas del curso. Estos puntos coincidentes se integraron para concluir en la redacción de las competencias, tanto global, como específicas del programa del curso.

Posteriormente, se validaron estas competencias a través de la aplicación de un instrumento adoptado y adaptado de la Dirección de Currículo Central de la Universidad de Carabobo. Este instrumento de validación se aplicó una vez descritas tanto la competencia global, como las específicas y cada participante debía seleccionar, de acuerdo a los criterios establecidos, la respuesta que considerara apropiada entre dos opciones: Si o No (dicotómico). Una vez recogidos los instrumentos, la investigadora procedió a la tabulación y análisis de los resultados.

Momento 2: Definición de las competencias genéricas o transversales que permearán el programa del curso:

El propósito de esta actividad fue determinar las competencias genéricas o transversales que permearían el diseño curricular del curso, a fin de ser integradas en las respectivas áreas de conocimiento en concordancia con la competencia global y las competencias específicas. A través de estrategias integradoras propuestas por Durant y Naveda (2012) para el abordaje de las competencias genéricas, se establecieron éstas para el meso proyecto curricular del Curso de Formación Docente

para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo a partir de la transversalización del Enfoque Ecosistémico Formativo .

De acuerdo con lo que plantean estas mismas autoras, además de poner énfasis en el desempeño del profesional docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, se debe tener una visión holística del conocer, hacer, del ser y el convivir como componentes esenciales para un ejercicio idóneo de la profesión. En este sentido, las autoras proponen la formación de competencias transcomplejas desde sus bases ontoepistémicas, y para ello describen ejes, los cuales a su vez los asocian con las competencias genéricas o transversales de la Universidad de Carabobo.

Es entonces que durante este momento de la Fase II, se utilizó el Modelo de Transversalización del enfoque Ecosistémico Formativo propuesto por Durant y Naveda (2012), a través de las bases ontoepistémicas, que incluye nueve ejes, concatenados y entrelazados con la realidad, desde los planos de la Competencia Global del programa de formación (temporal, espacial, personal y social), de las Competencias Específicas del programa de formación con los saberes (conocer, hacer, ser) y de los ejes transversales aprobados por el Consejo Universitario de la Universidad de Carabobo para la Universidad, mencionados y descritos en el Capítulo II de esta investigación. Este proceso de concatenación permite describir las competencias transversales a contemplar en el programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Con la concepción de esta estrategia se puede comprender la interacción y la conexión de todos los hechos, y la realidad se capta de una manera global. Se entiende entonces el currículo como la integración de las experiencias en las prácticas profesionales y en las unidades curriculares dentro de un desarrollo personal para los participantes, respecto a una realidad social y en un espacio y tiempo determinados. (Durant y Naveda, 2012).

En primera instancia, se mencionaron y definieron los nueve grandes ejes o pilares que le daban sentido y significado a la formación del profesional de la Facultad de Universidad de Carabobo, para luego definir las competencias genéricas o transversales que atravesarán el Diseño Curricular del programa del Curso.

Posteriormente, estas competencias genéricas o transversales establecidas se podrán integrar en las respectivas áreas de conocimientos en concordancia con el Perfil de Egreso durante el proceso de culminación de la propuesta curricular del programa del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Finalmente, con relación a la Fase III, que se corresponde con el diseño del meso proyecto formativo, se empleó también la técnica del grupo focal. Se diseñaron los módulos de competencia, a través de la integración de saberes de las asignaturas que conformarán cada uno de los módulos, y se diseñó la malla curricular por competencias identificando las unidades curriculares a partir de las competencias y su nivel de complejidad.

Esta fase se llevó a cabo en tres (3) momentos:

Durante el **Momento 1**, se diseñó la malla curricular por competencias del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. El propósito de las actividades llevadas a cabo durante este momento fue la identificación de las unidades curriculares (asignaturas), a partir de las competencias y su nivel de complejidad. Al igual que en las otras fases, este momento tuvo actividades reflexivo-productivas mediante las cuales los mismos grupos focales ya estructurados llevaron a cabo discusiones durante las que se analizaron e identificaron problemas derivados de las exigencias inherentes al ámbito profesional y a las necesidades del entorno. Para ello se intercambiaron opiniones e ideas acerca de las siguientes interrogantes (entre otras):

¿Cuáles asignaturas, unidades curriculares están asociadas con el desarrollo de las competencias identificadas? ¿Cuáles asignaturas debería integrar el diseño curricular?

Adicionalmente, el momento 1 también abarcó actividades reflexivo-conclusivas que incluyeron la inserción de las competencias genéricas o transversales que permearán el diseño curricular y la ubicación de las unidades curriculares, a fin de visualizar de manera integral el Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Luego de realizadas estas actividades se llegó a una conclusión en cuanto a la estructura de la malla curricular integrada por competencias.

Durante el **Momento 2** se llevaron a cabo actividades que conllevaron el uso de estrategias de integración de saberes de la competencia. El propósito de estas actividades fue el de dinamizar el proceso de integración de saberes en torno a la sistematización de productos obtenidos durante la fase de reconstrucción, en el contexto de los diseños curriculares por competencias. Mediante las actividades reflexivo-productivas, los grupos focales ya reunidos llevaron a cabo discusiones sobre los siguientes aspectos: a) integración de los grandes ejes o pilares, los cuales se formularon completando las competencias específicas del ámbito profesional con las competencias genéricas o transversales, y b) confrontación fundamentada en la búsqueda de respuestas acerca de las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los saberes necesarios en función de los dominios teóricos, conceptuales, factuales, técnicos, instrumentales, actitudinales, para el desarrollo de las competencias identificadas? ¿Cuáles son los saberes necesarios o competencias afines que se asocian para integrarse a la competencia global del programa? ¿De qué manera se podrán integrar las asignaturas, unidades curriculares o áreas del conocimiento que han sido asociadas con la competencia? Posteriormente, se realizaron actividades reflexivo-conclusivas durante las cuales se identificaron las unidades curriculares que deberían estar articuladas, yuxtapuestas o vinculadas de manera interdependiente, a partir de

los saberes necesarios, a fin de contribuir con la búsqueda de estrategias para la formación integrada del estudiante.

Finalmente, durante **el Momento 3**, se diseñaron los módulos de competencia. El propósito de las actividades llevadas a cabo durante este momento, fue el de identificar las unidades curriculares, a partir de las competencias y su nivel de complejidad, que conformarían los módulos de competencia. Este momento también abarcó actividades reflexivo-productivas para las cuales se reunieron nuevamente los grupos focales ya conformados para todas las actividades anteriores e intercambiaron ideas y opiniones sobre algunas interrogantes (entre otras): ¿Qué unidades curriculares se encuentran asociadas o vinculadas en relación a sus áreas de conocimiento? ¿Qué problema específico, del área de formación docente, el estudiante podrá resolver integrando esas competencias asociadas? ¿Cómo se describiría la competencia global que integra las competencias que se encuentran asociadas entre sí? Una vez culminadas las actividades reflexivo-productivas, se llevaron a cabo actividades reflexivo-conclusivas que permitieron la elaboración la estructura modular del curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Se identificaron las unidades curriculares asociadas o afines a fin de diseñar estructuras de organización, a partir de módulos de competencia, con metas claras y evaluables, con autonomía dentro del diseño curricular, centrados en una o varias competencias, que busquen el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del programa, ya identificadas.

Confirmabilidad (fiabilidad externa)

En la medida que se expone de forma clara y precisa los resultados de este trabajo de investigación, así como las vías utilizadas para lograrlo, se deja garantizada la fiabilidad externa o confirmabilidad. De esta manera y a través de un análisis de los

datos aportados en el cuerpo de este trabajo de investigación y en los anexos del mismo, los resultados pueden ser trasladados y ajustados a otros contextos concretos.

Según Rodríguez-Gómez (citado en Cortés, Cáceres, Iglesias y Cortés, 2005) la forma en que se intenta ofrecer evidencia de la confirmabilidad de los datos se basa, sobre todo en el ejercicio de la reflexión. En la medida que avance la investigación, la comprensión de la realidad objeto de estudio permitirá develar indicios y nuevos caminos a recorrer, más que presentar absoluta certeza. En tal sentido la negociación sistemática entre todos los participantes va generando fiabilidad, dejando todo clarificado en cada caso oportuno.

Credibilidad (validez interna):

La credibilidad o validez interna alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación y hace referencia a la necesidad de que exista un paralelismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada (Rodríguez-Gómez, citado en Cortés, Cáceres, Iglesias y Cortés, 2005).

La pieza clave en la calidad de la investigación se encuentra en el modo en que es narrada y en las evidencias que se presentan para apoyar su autenticidad. A través del informe de investigación se debe demostrar la veracidad de los argumentos, demostrando que existen datos que fundamentan dichos criterios. La credibilidad hace referencia a que todos los datos de la investigación sean aceptables, es decir creíbles. Para garantizar esta condición a través del presente trabajo, se tuvo en cuenta la negociación inicial entre los participantes, la cual se va generando durante el desarrollo del mismo a través de las diferentes reuniones del grupo, a través de la técnica de grupo focal.

De igual manera, el análisis de los datos se asegura al contrastar los resultados con las fuentes. Las interpretaciones obtenidas estarán respaldadas por la triangulación de los datos a través de las perspectivas individuales de la investigadora y los métodos utilizados.

Transferencia (validez externa):

De acuerdo con Rodríguez-Gómez (citado en Cortés, Cáceres, Iglesias y Cortés, 2005), la validez externa o transferencia consiste en transferir los resultados de la investigación a otros contextos. En este caso, la transferibilidad que se desea favorecer con este estudio está dirigida fundamentalmente al contexto universitario, profesores y alumnos, para que a través de un análisis exhaustivo de los datos, éstos puedan ser interpretados y aplicados en otros contextos y situaciones similares, de forma tal que se garantice un adecuado ejercicio docente y una apropiada adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes, proporcionando a los docentes una vía para su actualización y perfeccionamiento al facilitarle el conocimiento y la aprehensión de estrategias docentes que le permitan un desenvolvimiento creativo, eficaz y motivador, introduciendo nuevas dinámicas de trabajo en el aula.

Para lograr esta transferencia, se ofrecerá una descripción densa, exhaustiva y detallada que permita al lector manejar la información necesaria y suficiente, de manera tal que le facilite establecer comparaciones y transferir dichos resultados a otros contextos. De forma general, se hará referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de este trabajo a otros sujetos o contextos. Aunque la generalización no es posible dado al carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí que cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos.

Técnicas de análisis de datos

El procesamiento de los datos no es otra cosa que el registro de los datos obtenidos por los instrumentos empleados, mediante una técnica analítica para obtener las conclusiones. Por lo tanto, se trata de especificar el tratamiento que se dará a los datos, si se van a clasificar, codificar y establecer categorías precisas con ellos. (Tamayo y Tamayo, 2004).

En otras palabras, el procesamiento de la data consiste en determinar grupos, subgrupos, clases o categorías en las que puedan ser clasificadas las respuestas obtenidas con los instrumentos y técnicas de recolección. Una vez obtenida y recopilada la información se inició de inmediato a su procesamiento, esto implicó el cómo ordenar y presentar, de la forma más lógica e inteligible, los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados, de tal forma que las variables reflejaran el peso específico de su magnitud.

Respecto a los datos obtenidos con los instrumentos de deconstrucción y reconstrucción utilizados durante las Fases I y II del abordaje metodológico adoptado en esta investigación que se correspondió al Enfoque Ecosistémico Formativo propuesto por Durant y Naveda (2012), se procedió a organizarlos en matrices igual a las presentadas en el instrumento. Esto consistió en la tabulación y ordenación sistemática de la información en tablas, para facilitar la siguiente fase de interpretación y explicación de los resultados. Dado que fueron resultados descriptivos, se seleccionaron los elementos comunes y no comunes presentes y se vaciaron en dichas matrices.

Con relación a la data obtenida con el instrumento de validación aplicado al final de la Fase II del abordaje metodológico llevado a cabo en esta investigación, se procedió a su tabulación en tablas y posterior presentación gráfica para luego proceder a la fase de interpretación y explicación. En este caso, el proceso llevado a cabo conllevó a la representación gráfica del tipo de tortas sobre los diferentes

criterios y variables implicadas en el estudio, lo que permitió, no sólo representar datos, sino advertir relaciones y descubrir estructuras.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de la ejecución de la investigación. Es decir, se presentan, describen, analizan e interpretan en forma ordenada los datos obtenidos en el estudio en función de la pregunta de investigación, con el apoyo de cuadros y gráficos, y se discuten sobre la base de la fundamentación teórica del trabajo y los supuestos de la metodología. (UPEL. Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, 2006).

Ahora bien, una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de los mismos -ya expuesto en el capítulo anterior- para dar cumplimiento al desarrollo del objetivo planteado en esta investigación el cual busca establecer las competencias del Meso Proyecto Curricular del Programa de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Balestrini (2006), señala que “se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico” (p. 73). Por lo tanto, se procedió a representar de manera descriptiva a través de tablas y en forma gráfica y computarizada, el análisis de los resultados obtenidos.

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego de seguida la metodología y aplicados las técnicas e instrumentos utilizados durante esta investigación.

Durante la Fase I –Deconstrucción– y luego del análisis de los resultados recopilados, mediante la aplicación del instrumento diseñado para tal fin, se obtuvo lo siguiente:

Parte I. Objetivo General del Programa:

El objetivo general del programa vigente es:

“Desarrollar competencias para promover valores, conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la actualización del personal docente, de investigación y extensión de la Facultad de Ciencias de la Salud y de otros profesionales universitarios que le permitan adecuarse a los nuevos desafíos educativos y que respondan a las necesidades e intereses de los participantes, utilizando las nuevas tecnologías, los recursos didácticos y metodológicos para llevar a cabo la función del docente”.

Una vez analizados los elementos de este objetivo y aplicado el instrumento, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3.

Deconstrucción Objetivo General del Programa.

Elementos pertinentes presentes	Elementos presentes no pertinentes	Elementos ausentes/necesarios
Competencias Docente Nuevas tecnologías	Otros profesionales universitarios	Andragogía Estrategias Técnicas

Recursos didácticos y metodológicos Habilidades Destrezas Investigación Actualización	Multidisciplinarios Globalización Teorías Holístico Educación superior Enseñanza-aprendizaje Ética Responsabilidad
--	---

Interpretación:

Los datos obtenidos muestran los elementos que los participantes consideran pertinentes dentro del objetivo general actual del programa del curso, así como también los elementos no pertinentes y los ausentes y necesarios. Dentro de los elementos pertinentes expusieron: actualización, competencias, docencia, recursos y tecnología, habilidades y destrezas e investigación. En cuanto a los elementos no pertinentes, la muestra seleccionada expresó que la frase “otros profesionales universitarios” no se adecuaba a lo que se espera del programa. En cuanto a los elementos ausentes y necesarios, los participantes expresaron elementos que abarcan el proceso de globalización, la formación por competencias en educación superior y el trabajo en equipo.

Dado que la competencia global equivale a la actuación frente a un área general de desempeño, entendiéndose que toda profesión se da por áreas generales de desempeño, las cuales son conjuntos de actividades (Tobón, 2006), con estos datos se evidencia entonces la necesidad de establecer la Competencia Global del programa tomando en consideración todos los elementos que la integran y que son necesarios para que el programa esté en consonancia con las necesidades y lineamientos universitarios y con los procesos de transformación que vive el país. Además, en la actualidad se hace imperioso un modelo de formación profesional docente orientado por el desarrollo de competencias, que forme, promueva y movilice al profesor como

profesional crítico e innovador. En concreto, que lo forme como un profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento.

Parte II. Objetivos Específicos del Programa:

Los objetivos específicos que plantea el programa vigente son:

- Proponer el uso correcto de estrategias de comunicación y de oralidad que faciliten el óptimo desempeño del profesional de la salud como docente universitario.
- Preparar al docente en el uso de estrategias metodológicas, planificación, evaluación y gerencia, para promover el aprendizaje por competencias.
- Elevar la comprensión y utilidad de la investigación científica dentro de los enfoques y paradigmas que determinan el accionar del participante en su rol de docente investigador.
- Facilitar herramientas que le permita al participante procesar y analizar datos estadísticos utilizando las nuevas tecnologías y programas estadísticos utilizados en la investigación.
- Desarrollar competencias en la búsqueda de información avanzada que le permita el análisis crítico y resolver problemas cotidianos en el ámbito de la salud
- Promover el uso de idiomas alternativos que le permitan el desarrollo y actualización de su carrera dentro de un mundo competitivo que promueve el uso eficaz y eficiente de la información textual, digital y de investigación
- Analizar los conceptos, opiniones y enfoques del docente universitario dentro de un marco ético y moral que caracterice su desempeño y ejercicio profesional.

Tabla 4.

Deconstrucción Objetivos Específicos del Programa.

Elementos pertinentes presentes	Elementos presentes no pertinentes	Elementos ausentes/necesarios
Comunicación Oralidad Estrategias metodológicas Planificación Evaluación Gerencia Competencias Nuevas tecnologías Ámbito de la salud	Búsqueda de información avanzada Idiomas alternativos Opiniones	Andragogía Enseñanza-aprendizaje Organización Administración Implementación Globalización

Interpretación:

La data obtenida resume los elementos pertinentes, los no pertinentes y los ausentes y necesarios dentro de los objetivos específicos del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Estos resultados llevan a la reconstrucción de las competencias específicas del curso de manera que se vean reflejadas e integradas a la competencia global. Los elementos pertinentes que se encuentran presentes en los objetivos específicos actuales del curso abarcan el proceso de comunicación, el desarrollo de competencias, el uso de nuevas tecnologías, los procesos de planificación, gerencia y evaluación y el hecho de que está dirigido a profesionales de la salud. En cuanto a los elementos no pertinentes, los participantes expresaron que exponer idiomas alternativos y hablar de opiniones no era cónsono con el deber ser del curso de formación docente; además, opinaron que la búsqueda de información siempre va dirigida a nueva información o información actualizada, más la palabra avanzada no la consideraban adecuada. En cuanto a los elementos ausentes y necesarios, expusieron que era imperioso mencionar la andragogía como

ciencia propia de la educación universitaria, que el proceso de enseñanza-aprendizaje era el foco del curso, que los elementos relacionados a la organización, administración e implementación educativa eran necesarios, y siempre enmarcado dentro del constante proceso de globalización.

Al igual que con el objetivo general, la deconstrucción de los objetivos específicos reflejan la necesidad de un nuevo planteamiento de las competencias específicas del programa del curso, que expongan, sin lugar a dudas, todas las competencias que este curso debe impulsar y fortalecer en sus participantes. Además, las competencias específicas son aquellas que identifican aspectos que responden y conforman un perfil profesional específico y deben estar estrechamente relacionadas con las competencias genéricas e integradas a la competencia global (Durant y Naveda, 2012).

A través de los resultados obtenidos en esta Fase del abordaje metodológico de la presente investigación, se alcanza el primer objetivo planteado, el cual establece la deconstrucción de los objetivos tanto general, como específicos, vigentes del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Es importante resaltar que la dinámica general del cambio en nuestra sociedad crea desajustes, hace surgir nuevas demandas en la formación de competencias profesionales, psicológicas y especializadas para los docentes que buscan iniciarse o posicionarse en el mercado laboral educativo.

Durante la Fase II –Reconstrucción– y luego del análisis de los resultados recopilados, mediante la aplicación de los instrumentos diseñados para tal fin, se obtuvo lo siguiente en los dos momentos de esta Fase del abordaje metodológico:

Momento 1. Rediseño de las nuevas competencias (Global y Específicas) para el programa del curso.

Tabla 5.

Reconstrucción de la Competencia Global y Competencias Específicas del Programa del Curso.

REDACTE LA COMPETENCIA GLOBAL DEL PROGRAMA
Contribuye a la formación del docente andragógico, fomentando de manera científica, tecnológica, holística y reflexiva, el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para el abordaje de la praxis educativa en educación superior, fundamentado en el análisis de la génesis de la acción educativa y aplicando estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias, desde los escenarios de organización, planificación, implementación, administración, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, con alto compromiso ético y responsabilidad, que le permita concebir a la educación superior como proceso socializador, integrador y formador, en concordancia con la globalización y dando respuestas cónsonas a los procesos de transformación que vive el país.
REDACTE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA
1. Proporciona al participante en el área de Ciencias de la Salud fundamentos teóricos acerca de teorías y paradigmas de educación andragógica que le permitan comprender el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende desempeñarse con mayor eficiencia en su función académica. 2. Ofrece elementos para fundamentar la investigación educativa a partir de acciones que conlleven a dar respuestas concretas a problemas educativos en educación superior enfocados a producir los cambios necesarios en el ente universitario y su entorno, con un elevado compromiso ético y social y alto sentido de responsabilidad. 3. Brinda al docente en el área de Ciencias de la Salud conocimientos acerca de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, planificación y evaluación por competencias de los aprendizajes que le permitan seleccionar y poner en práctica, de manera eficaz, los más adecuados para alcanzar la competencia de la unidad curricular que imparten. 4. Impulsa en los participantes la formación de habilidades para promover el uso de estrategias metacognitivas y autogestionarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando el potencial creativo y crítico de los estudiantes para la solución de problemas en el contexto educativo. 5. Promueve el compromiso ético del docente, a través de la administración y gerencia educativa en equipos inter, multi y transdisciplinarios en el ámbito educativo, con habilidades y destrezas en el manejo de relaciones interpersonales, así como también en las relaciones de horizontalidad durante la praxis andragógica con los estudiantes. 6. Induce al participante en el desarrollo de las destrezas necesarias para el manejo y uso de tecnología de avanzada y últimas tendencias tecnológicas con aplicabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

Interpretación:

Las competencias obtenidas después del análisis descriptivo exhaustivo de los datos obtenidos, muestran la construcción de la Competencia Global y de las Competencias Específicas del Meso Proyecto Formativo del Programa del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. En todas y cada una se hace evidente la presencia de los elementos que integran a las competencias como son: verbo conjugado en tercera persona, objeto (saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser) y condición (contexto), en ese orden (Durant y Naveda, 2012). En la redacción del enunciado de estas competencias, el verbo seleccionado expresa el nivel de complejidad, sistémico e idóneo que se espera que el profesor desarrolle en el proceso formativo docente.

En lo que respecta a los saberes, estos están imbricados en la complejidad que caracteriza la competencia, contextualizados en las exigencias propias de las realidades con las cuales interactúan los docentes. Es decir, las competencias se muestran como la expresión de un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, sentimientos que sustentan, idiosincrásicamente, las actuaciones del docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Luego de culminado el Momento 2 de la Fase II del abordaje metodológico de esta investigación, se procedió a la **Validación de las Competencias**, tanto global como específicas, expuestas anteriormente

Se aplicó el instrumento diseñado para tal fin y descrito en el capítulo III de esta investigación y se procesaron los datos obtenidos de la siguiente manera: 1) se tabularon los resultados obtenidos de acuerdo a las frecuencias y 2) se realizaron gráficos de torta para expresar el porcentaje de respuesta. Una vez procesados, se procedió al análisis e interpretación, resultando lo siguiente:

Validación Parte I. Para la Competencia Global del programa:

“Contribuye a la formación del docente andragógico, fomentando de manera científica, tecnológica, holística y reflexiva, el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas para el abordaje de la praxis educativa en educación superior, fundamentado en el análisis de la génesis de la acción educativa y aplicando estrategias didácticas bajo el enfoque por competencias, desde los escenarios de organización, planificación, implementación, administración, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, con alto compromiso ético y responsabilidad, que le permita concebir a la educación superior como proceso socializador, integrador y formador, en concordancia con la globalización y dando respuestas cónsonas a los procesos de transformación que vive el país”.

Se obtuvieron los siguientes resultados:

Criterio: Adecuación

Tabla 6.

Adecuación de la Competencia Global del Programa

ADECUACIÓN	
SI	NO
6	1

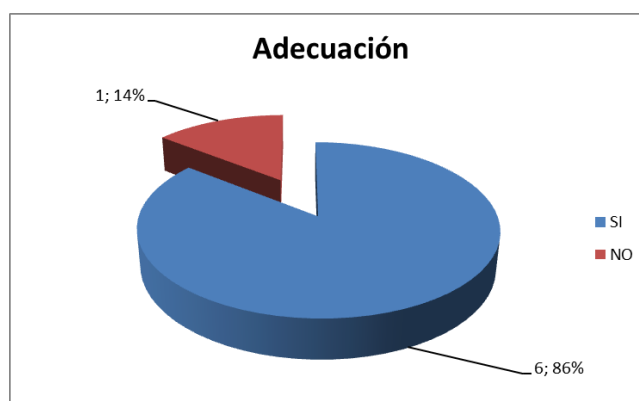


Gráfico 1. Adecuación de la Competencia Global del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de adecuación de la Competencia Global del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% opinó que no.

La adecuación de una competencia de un programa curricular viene dada por la introducción de modificaciones en los objetivos y contenidos, de manera que respondan mejor a las necesidades y posibilidades de quienes van a ser educados allí. Como producto de la adecuación que se efectúa, se obtienen competencias curriculares más cercanas a las respectivas realidades y de este modo se desarrolla un programa curricular más cercano a la realidad (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2013).

De acuerdo entonces a estos resultados, la Competencia Global queda validada respecto al criterio de adecuación.

Criterio: Coherencia

Tabla 7.

Coherencia de la Competencia Global del Programa

COHERENCIA	
SI	NO
5	2

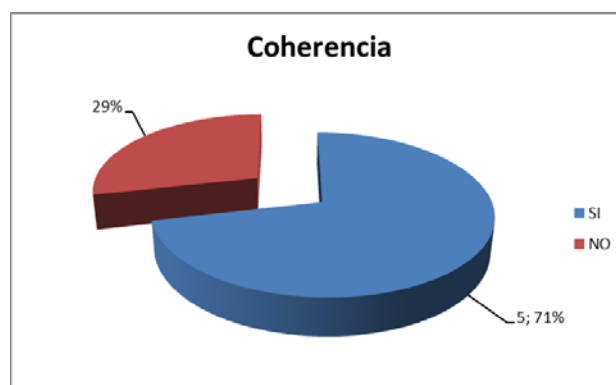


Gráfico 2. Coherencia de la Competencia Global del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de coherencia de la Competencia Global del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 71% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 29 % opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados, la Competencia Global queda validada respecto al criterio de coherencia.

La coherencia de una competencia de un programa curricular, para algunos autores llamada también congruencia, se refiere a la existencia de la adecuada correspondencia entre los insumos humanos y físicos, con los procesos y resultados de formación propuestos de antemano en la institución educativa. Deberá entonces,

existir coherencia entre los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta, las políticas institucionales de formación, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes del proceso formativo y los propósitos y objetivos señalados en los Planes y Programas, entre otros (López, 2011).

Criterio: Pertinencia

Tabla 8.

Pertinencia de la Competencia Global del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
5	2

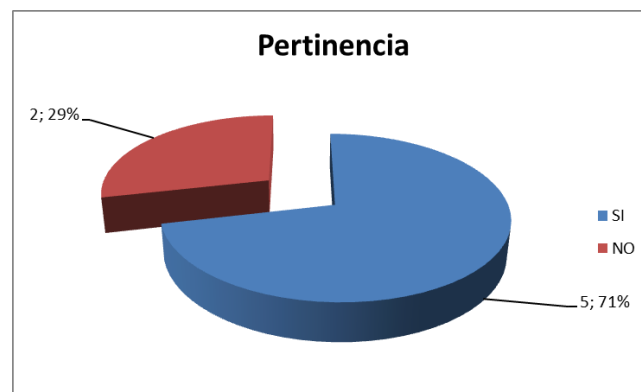


Gráfico 3. Pertinencia de la Competencia Global del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Global del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 71% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 29 % opinó

que no. De acuerdo entonces a estos resultados, la Competencia Global queda validada respecto al criterio de pertinencia.

El criterio de pertinencia establece si las características cualitativas o los atributos de la competencia implicada en la evaluación la hacen adecuada, útil, congruente, procedente o relevante de acuerdo con su propósito y función. La pertinencia de competencia global depende de la importancia y vigencia de los propósitos que ella enuncia, así como de sus contenidos disciplinares y criterios de calidad. En el contexto docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo tiene especial relevancia la articulación de los elementos del programa con los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes y los valores que contribuyen a desarrollar la competencia global, y las otras competencias que integran y caracterizan el programa del curso (Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior, A. C. –Copeems-, 2010).

Criterio: Integralidad

Tabla 9.

Integralidad de la Competencia Global del Programa

INTEGRALIDAD	
SI	NO
5	2

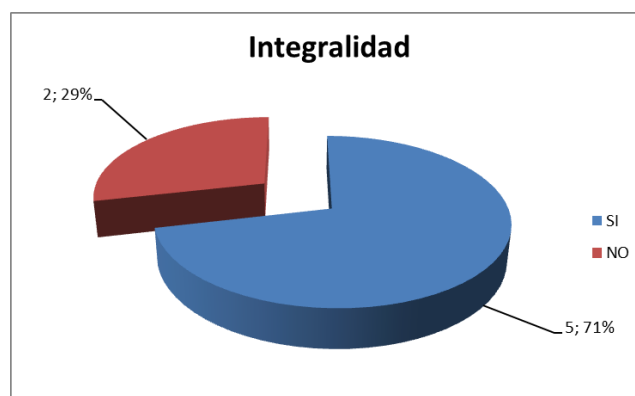


Gráfico 4. Integralidad de la Competencia Global del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de integralidad de la Competencia Global del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 71% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 29 % opinó que no.

El criterio de integralidad en una competencia es aquel que refuerza el significado de la formación integral del profesional al favorecer la integración de los elementos necesarios para el logro de la misma. A través del criterio de integralidad, la competencia promueve no solamente el desarrollo del aspecto cognoscitivo, sino que acentúa la integralidad al considerar las actitudes de los estudiantes e involucrar lo procedimental que concierne al quehacer profesional, donde la relación teoría-práctica constituye un pilar fundamental en la Educación Universitaria. Las competencias integran saberes al involucrar el aspecto cognitivo o académico de la formación profesional con el mundo de los valores, el pensamiento crítico y el desarrollo de la conciencia moral del individuo, conciencia comprometida en la conformación de espacios sociales, al interior de los cuales se constituye la personalidad individual (Paredes e Inciarte, 2013).

Entonces de acuerdo a los resultados obtenidos, la Competencia Global queda validada respecto al criterio de integralidad.

Criterio: Idoneidad

Tabla 10.

Idoneidad de la Competencia Global del Programa

IDONEIDAD	
SI	NO
4	3

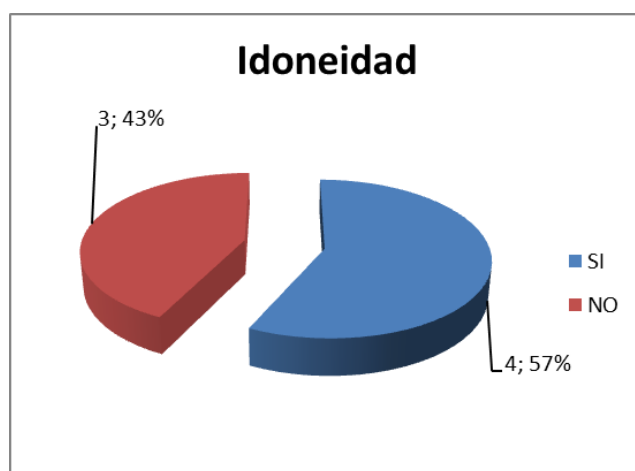


Gráfico 5. Idoneidad de la Competencia Global del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de idoneidad de la Competencia Global del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 57% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 43 % opinó que no.

Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Idoneidad se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad y apropiación establecidos para el efecto. Esta es una característica esencial en las competencias, y marca de forma muy importante sus diferencias con otros conceptos tales como capacidad (en su estructura no está presente la idoneidad) (Tobón, 2010).

Dado entonces que un 43% de los participantes considera que la Competencia Global resultante no cumple con el criterio de idoneidad, se propone la inclusión entonces de criterios de eficacia, eficiencia y efectividad en la redacción de la competencia global que permita el establecimiento de estos criterios para el Programa

del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Validación Parte II. Para las Competencias Específicas del programa:

Competencia Específica 1:

Proporciona al participante en el área de Ciencias de la Salud fundamentos teóricos acerca de teorías y paradigmas de educación andragógica que le permitan comprender el proceso enseñanza-aprendizaje y por ende desempeñarse con mayor eficiencia en su función académica.

Criterio: Pertinencia

Tabla 11.

Pertinencia de la Competencia Específica 1 del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
7	0

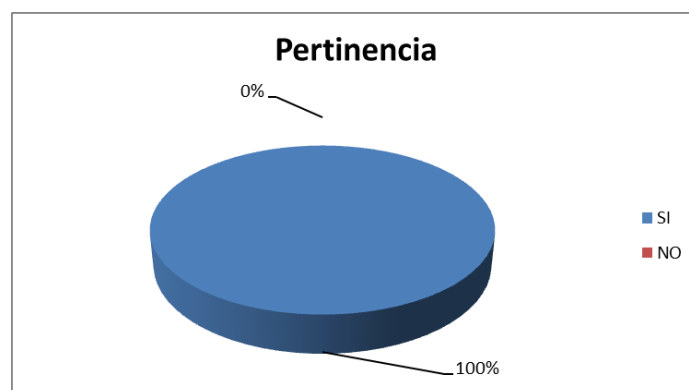


Gráfico 6. Pertinencia de la Competencia Específica 1 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 1 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 1 queda validada respecto al criterio de pertinencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 12.

Correspondencia de la Competencia Específica 1 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?	
SI	NO
7	0

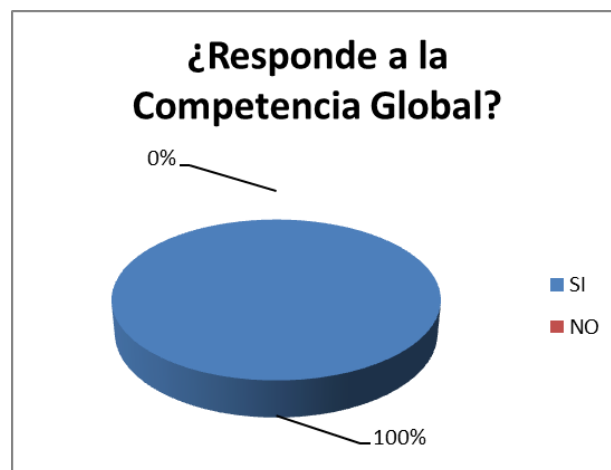


Gráfico 7. Correspondencia de la Competencia Específica 1 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 1 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 1 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: Redacción Adecuada

Tabla 13.

Redacción Adecuada de la Competencia Específica 1 del Programa

REDACCIÓN ADECUADA	
SI	NO
5	2



Gráfico 8. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 1 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de redacción adecuada de la Competencia Específica 1 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad

de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 71% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 29% opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 1 queda validada respecto al criterio de redacción adecuada.

Competencia Específica 2:

Ofrece elementos para fundamentar la investigación educativa a partir de acciones que conlleven a dar respuestas concretas a problemas educativos en educación superior enfocados a producir los cambios necesarios en el ente universitario y su entorno, con un elevado compromiso ético y social y alto sentido de responsabilidad.

Criterio: Pertinencia

Tabla 14.

Pertinencia de la Competencia Específica 2 del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
7	0

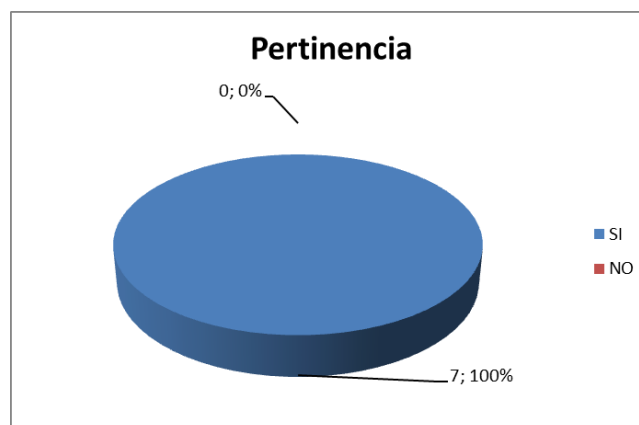


Gráfico 9. Pertinencia de la Competencia Específica 2 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 2 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 2 queda validada respecto al criterio de pertinencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 15.

Correspondencia de la Competencia Específica 2 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?	
SI	NO
6	1



Gráfico 10. Correspondencia de la Competencia Específica 2 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 2 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 2 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: Redacción Adecuada

Tabla 16.

Redacción Adecuada de la Competencia Específica 2 del Programa

REDACCIÓN ADECUADA	
SI	NO
6	1

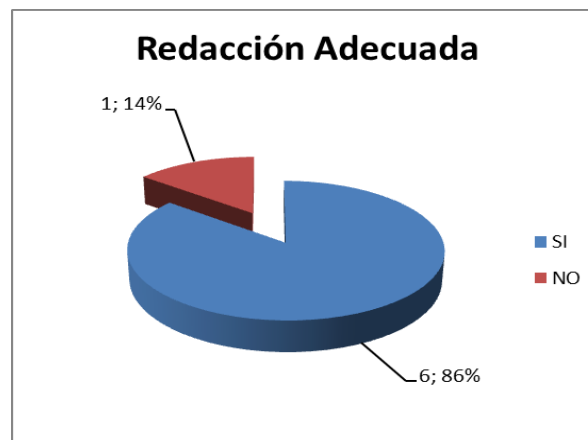


Gráfico 11. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 2 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de redacción adecuada de la Competencia Específica 2 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 2 queda validada respecto a su redacción.

Competencia Específica 3:

Brinda al docente en el área de Ciencias de la Salud conocimientos acerca de métodos y estrategias de enseñanza–aprendizaje, planificación y evaluación por competencias de los aprendizajes que le permitan seleccionar y poner en práctica, de manera eficaz, los más adecuados para alcanzar la competencia de la unidad curricular que imparten.

Criterio: Pertinencia

Tabla 17.

Pertinencia de la Competencia Específica 3 del Programa

PERTINENCIA		
SI	NO	No respondió
6	0	1

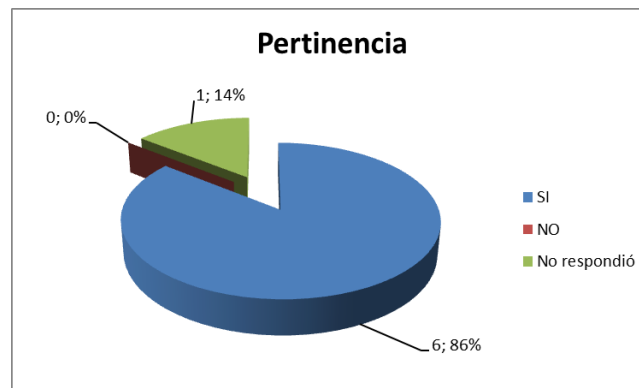


Gráfico 12. Pertinencia de la Competencia Específica 3 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 3 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% no opinó. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 3 queda validada respecto al criterio de pertinencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 18.

Correspondencia de la Competencia Específica 3 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?		
SI	NO	No respondió
6	0	1



Gráfico 13. Correspondencia de la Competencia Específica 3 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 3 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% no opinó. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 3 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: Redacción Adecuada

Tabla 19.

Redacción Adecuada de la Competencia Específica 3 del Programa

REDACCIÓN ADECUADA	
SI	NO
6	1

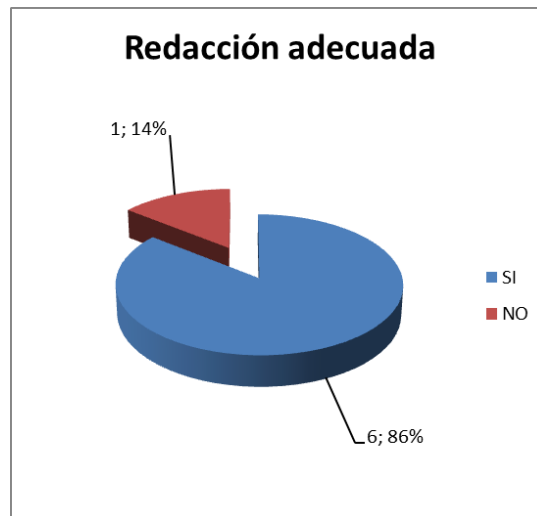


Gráfico 14. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 3 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de redacción adecuada de la Competencia Específica 3 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 3 queda validada respecto al criterio de redacción adecuada.

Competencia Específica 4:

Impulsa en los participantes la formación de habilidades para promover el uso de estrategias metacognitivas y autogestionarias el en proceso de enseñanza-aprendizaje, estimulando el potencial creativo y crítico de los estudiantes para la solución de problemas en el contexto educativo.

Criterio: Pertinencia

Tabla 20.

Pertinencia de la Competencia Específica 4 del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
7	0

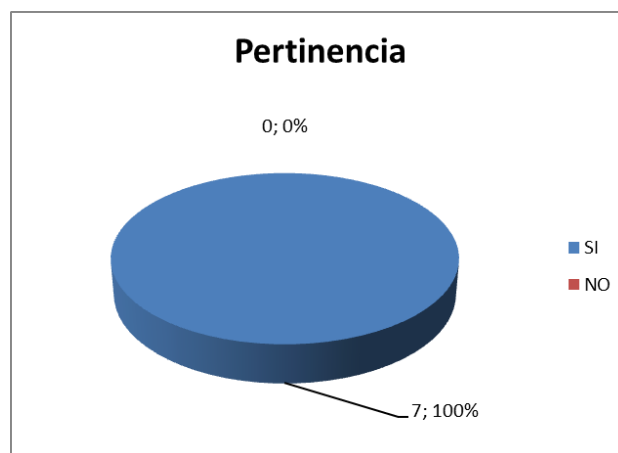


Gráfico 15. Pertinencia de la Competencia Específica 4 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 4 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 4 queda validada respecto al criterio de pertinencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 21.

Correspondencia de la Competencia Específica 4 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?	
SI	NO
7	0



Gráfico 16. Correspondencia de la Competencia Específica 4 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 4 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 4 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Competencia Específica 5:

Promueve el compromiso ético del docente, a través de la administración y gerencia educativa en equipos inter, multi y transdisciplinarios en el ámbito educativo, con habilidades y destrezas en el manejo de relaciones interpersonales, así como también en las relaciones de horizontalidad durante la praxis andragógica con los estudiantes.

Criterio: Pertinencia

Tabla 22.

Pertinencia de la Competencia Específica 5 del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
7	0

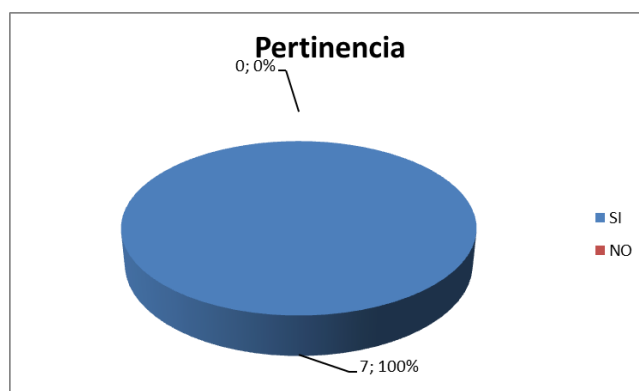


Gráfico 17. Pertinencia de la Competencia Específica 5 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 5 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras

que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 5 queda validada respecto al criterio de pertinencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 23.

Correspondencia de la Competencia Específica 5 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?	
SI	NO
7	0



Gráfico 18. Correspondencia de la Competencia Específica 5 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 5 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 5 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: Redacción Adecuada

Tabla 24.

Redacción Adecuada de la Competencia Específica 5 del Programa

REDACCIÓN ADECUADA	
SI	NO
6	1

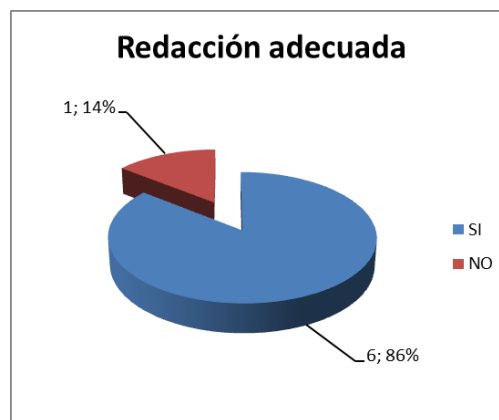


Gráfico 19. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 5 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de redacción de la Competencia Específica 5 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 86% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que el 14% opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 5 queda validada con relación a su redacción.

Competencia Específica 6:

Induce al participante en el desarrollo de las destrezas necesarias para el manejo y uso de tecnología de avanzada y últimas tendencias tecnológicas con aplicabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

Criterio: Pertinencia

Tabla 25.

Pertinencia de la Competencia Específica 6 del Programa

PERTINENCIA	
SI	NO
7	0

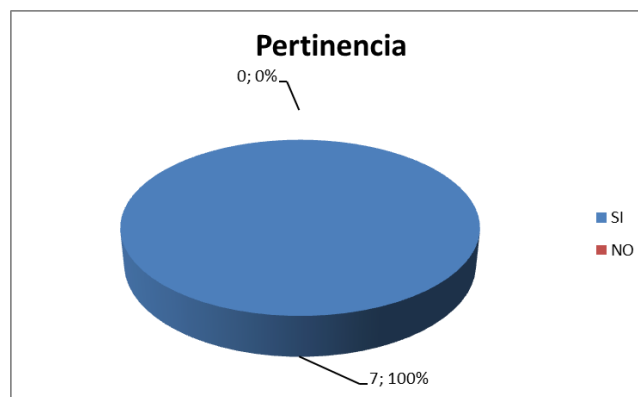


Gráfico 20. Pertinencia de la Competencia Específica 6 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de pertinencia de la Competencia Específica 6 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras

que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 6 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: ¿Responde a la Competencia Global?

Tabla 26.

Correspondencia de la Competencia Específica 6 del Programa

¿RESPONDE A LA COMPETENCIA GLOBAL?	
SI	NO
7	0



Gráfico 21. Correspondencia de la Competencia Específica 6 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de correspondencia con la Competencia Global de la Competencia Específica 6 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 6 queda validada respecto al criterio de correspondencia.

Criterio: Redacción Adecuada

Tabla 27.

Redacción Adecuada de la Competencia Específica 6 del Programa

REDACCIÓN ADECUADA	
SI	NO
7	0



Gráfico 22. Redacción Adecuada de la Competencia Específica 6 del Programa

Interpretación:

Con relación al criterio de redacción adecuada de la Competencia Específica 6 del programa del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo resultante del proceso de reconstrucción, el 100% de los encuestados opinó que si poseía el criterio, mientras que ninguno opinó que no. De acuerdo entonces a estos resultados se afirma que la Competencia Específica 6 queda validada respecto al criterio de redacción.

A modo de integración, es importante señalar que en la medida en que una competencia se base en el conocimiento de las necesidades del contexto y en la

evolución de éstas, pretenda cambios en la organización o institución, cuanto más incida en acciones globales, cuanto más incorpore a los participantes a los que se dirige el programa y cuanto más se centre en los recursos existentes de la institución y en la capacidad de desarrollar procesos de investigación, será más pertinente.

En cuanto a la correspondencia de las competencias específicas con la competencia global, ésta se deriva del hecho de que las competencias específicas establecidas en función de los procesos de cualquier organización, se integran de forma cualitativa y cuantitativa en el concepto genérico de la Competencia Global; es decir, la competencia global es la sumatoria de las competencias específicas. Las competencias específicas propuestas por las unidades académicas se apoyan en las Competencias Generales y las suponen como requisito.

En cuanto a la redacción de la competencia, se ha de describir cada unidad de competencia con los siguientes componentes: un verbo de desempeño, un objeto, una finalidad y una condición de calidad. Además de estos componentes pueden agregarse otros que sean pertinentes y ayuden a una mejor claridad de las competencias como por ejemplo los métodos, los recursos, el contexto, etc. Con relación al verbo de desempeño, se utiliza un verbo de acción que indica una habilidad procedimental ya que los verbos deben reflejar acciones observables. Se sugiere un conjugado en presente en tercera persona del singular. En cuanto al objeto de conocimiento, esto se refiere al ámbito o ámbitos en los cuales recae la acción; debe ser identificable y comprensible para quien lea la competencia. En lo que respecta a la finalidad, esta expresa los propósitos de la acción, el para qué de la acción. Dado que puede haber una o varias finalidades, se sugiere que las finalidades sean generales. Finalmente, en relación con la condición de calidad, ésta es el conjunto de parámetros que buscan asegurar la calidad de la acción o actuación.

A través de estos resultados, se alcanza el segundo objetivo de este trabajo de investigación el cual plantea la reconstrucción de la competencia global y de las competencias específicas del programa del curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Momento 3. Definición de las competencias genéricas o transversales que permearán el programa del curso:

Luego de culminado el Momento 2 de la Fase II del abordaje metodológico de esta investigación, o sea, una vez que las Competencias tanto Global como Específicas fueron establecidas, se procedió a la **Definición de las Competencias Genéricas o Transversales** que permearán el Diseño Curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo basadas en los ejes transversales del Enfoque Ecosistémico Formativo (Durant y Naveda, 2013).

Luego de llevado a cabo el proceso de inserción, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 28.

Competencias Genéricas o Transversales del Programa del Curso.

Eje Transversales del Enfoque Ecosistémico Formativo	Competencia insertada al Curso de Formación Docente de la FCS - UC
1º.El Hombre Como Ser Ecosocial	Promueve procesos comunicativos en el docente universitario, de acuerdo con una realidad social y dentro de una relación discursiva y recursiva que se alimenta constantemente y que es propia a su naturaleza vincular con el otro, con amplio sentido de solidaridad y co-responsabilidad en sí mismo, la diversidad y la biodiversidad, por una

	vida sostenible del planeta.
2°.Naturaleza Empática del Ser Humano	Integra sinérgicamente de manera creativa e innovadora equipos colaborativos emprendedores en el área docente, mediante estrategias que le permitan al participante entender y conectarse con los demás, de manera idónea, en una relación de respeto mutuo en reciprocidad constructiva e interactiva.
3°. Ecopedagogía. Educar para la sostenibilidad y la solidaridad	Propicia la construcción de una ciudadanía con conciencia crítica sustentada en sus interacciones, mediadas por el respeto a la diversidad y biodiversidad en el reconocimiento de la ineludible y necesaria interdependencia sana y armónica de todos los seres que coexisten en el planeta tierra.
4°. Interacción dialógica y dialéctica.	Promueve en el participante una cultura de diálogo y concertación con sus colegas docentes, generando espacios para las interacciones desde la concepción de un ser en relación, que encuentra en el lenguaje su poder de comunicación y plena realización.
5°. Multiculturalismo e Interculturalidad.	Promueve en el participante valores de solidaridad entre los individuos y grupos étnicos a partir de la comprensión de visiones, para el establecimiento de la comunión intercultural que permitan transformar las intenciones de supremacía y dominación de una cultura sobre otra en nuevos escenarios dialogantes dentro del recinto educativo en concordancia con la complejidad interaccional que caracteriza a una sociedad global.
6°. Ciudadanía y Planetariedad	Promueve en el participante el desarrollo de una nueva inteligibilidad colectiva sustentada en la participación y la

	autonomía, a partir de la construcción de un pensamiento que desde su diversidad y complejidad sea capaz de actuar en lo local con una visión global.
7°. El aprendizaje como un proceso investigativo, creativo e innovador	Impulsa en el participante la construcción inter y transdisciplinaria de alternativas y proyectos estratégicos innovadores que permitan mejorar la calidad de la docencia dentro del entorno social, natural y cultural con un alto compromiso ético.
8°. Bioética: Una ética de la vida	Promueve en el participante una nueva racionalidad científica, basada en una reflexibilidad intersubjetiva para resolver los problemas del entorno educativo, manteniendo un compromiso ético y bioético con la vida.
9°. Un modelo integrador de saberes.	Entreteje formas de enseñanza-aprendizaje con sus medios de transferencia y con los modelos educativos de integración entre disciplinas y sistemas de ideas para la solución de problemas del entorno educativo.

Interpretación:

Las competencias obtenidas, después aplicada la estrategia propuesta por Durant y Naveda (2012) para la obtención de las competencias genéricas, bajo el Enfoque Ecosistémico Formativo, muestran la correlación de los Nueve Ejes Transversales, que las autoras establecen, con las competencias genéricas del Meso Proyecto Formativo del Programa del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Las competencias genéricas se refieren a las competencias que son comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada

de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Son los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos deben desarrollar independientemente del programa académico del que egresen (Tobón, 2010).

A través de los resultados obtenidos en esta Fase del abordaje metodológico de la presente investigación, se alcanza el tercer objetivo planteado, el cual establecía la identificación de las competencias genéricas o transversales del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Durante la Fase III: Momento 1. Diseño de la malla curricular por competencias del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Luego de culminadas las actividades llevadas a cabo durante el Momento 1 de la Fase II del abordaje metodológico propuesto por Durant y Naveda (2012) y ya identificadas las unidades curriculares (asignaturas), a partir de las competencias y su nivel de complejidad, la malla curricular resultante fue como puede observarse en el Gráfico 23.

Durante la Fase II: Momento 3. Diseño de Módulos de Competencia.

Una vez culminadas las actividades durante este momento de la Fase II, se identificaron las unidades curriculares, a partir de las competencias y su nivel de complejidad, que conformarían los módulos de competencia. El resultado se observa en el Gráfico 24. Adicionalmente, se establecieron la competencia de cada uno de los módulos resultantes como puede observarse en la Tabla 27.

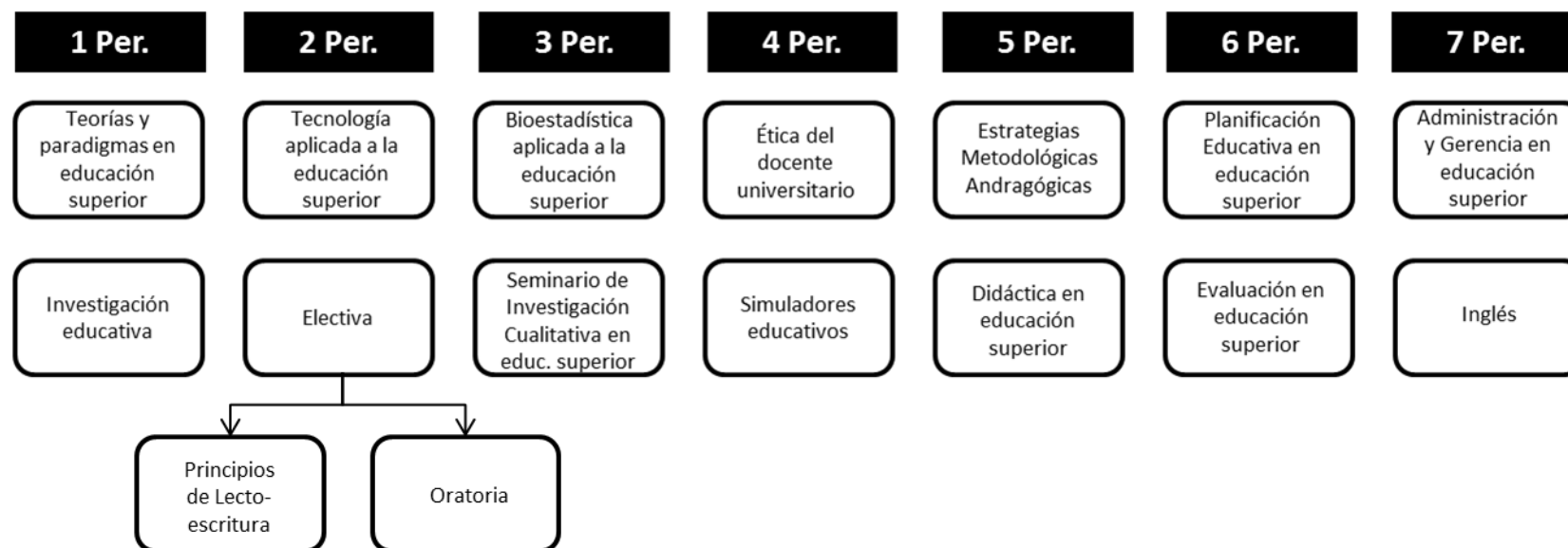


Gráfico 23. Malla curricular por competencias del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Interpretación:

La malla curricular del curso de Formación Docente para profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo quedó diseñada para ser administrada en siete períodos, con dos Unidades Curriculares en cada período que suman un total de 14 Unidades Curriculares. La malla curricular, como un esquema de red el cual tiene en la cuenta los ciclos, campos, disciplinas y áreas; establece relaciones de complejidad, secuencias sistemáticas y correlatividades entre las diversas Unidades Curriculares del plan de estudio, en forma vertical y horizontal.

Con respecto a la duración expresada en semanas y horas, se establecerá la misma una vez diseñados los programas tanto sinópticos como analíticos de cada una de las Unidades Curriculares, así como también cuando sean diseñados los Micro Proyectos Formativos. Esto último corresponde al microcurrículo.

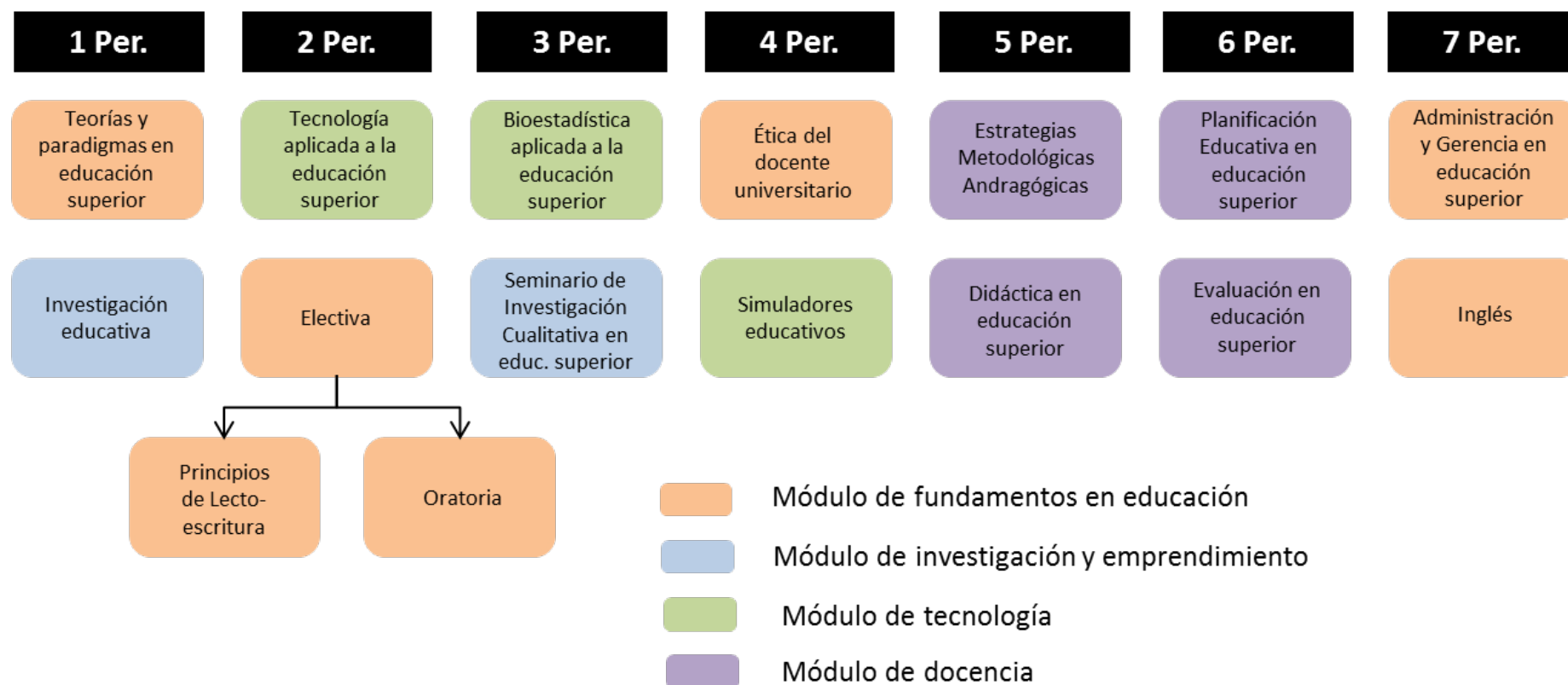


Gráfico 24. Módulos de competencia del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Interpretación:

Una vez estructurada la malla curricular, se determinaron cuatro módulos de competencia que abarcan todas las unidades curriculares que componen la malla. Estos módulos quedaron establecidos en: 1) Módulo de fundamentos en educación que está comprendido por las unidades curriculares Teorías y paradigmas en educación superior, Ética del docente universitario, Electiva (Principios de Lecto-escritura u Oratoria), Administración y Gerencia en educación superior e Inglés. 2) Módulo de investigación y emprendimiento que comprende las unidades curriculares Investigación educativa y Seminario de Investigación Cualitativa en educación superior. 3) Módulo de tecnología con las unidades curriculares Tecnología aplicada a la educación superior, Bioestadística aplicada a la educación superior y Simuladores educativos. Y 4) Módulo de docencia que abarca las unidades curriculares Estrategias Metodológicas Andragógicas, Didáctica en educación superior, Planificación Educativa en educación superior y Evaluación en educación superior.

Una de las notas distintivas del diseño curricular basado en competencias, es su estructura modular. Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que permite estructurar los objetivos, los contenidos y las actividades en torno a un problema de la práctica profesional y de las capacidades que se pretenden desarrollar, las cuales, son inferidas a partir de los elementos de competencia.

Tabla 29.

Módulos de Competencia

Módulo	Competencia del Módulo	Unidades Curriculares que lo Integran
Módulo de Fundamentos en Educación	Analiza los fundamentos teóricos acerca de teorías y paradigmas de educación andragógica, para dar respuestas fundamentadas en los	✓ Teorías y paradigmas en educación superior ✓ Electiva (Principios de

	criterios de complejidad, principios éticos y morales, participando en equipos inter, multi y transdisciplinarios en el ámbito de la docencia, gerencia y administración educativas, con habilidades y destrezas en el manejo de relaciones interpersonales.	Lecto-Escritura u Oratoria) ✓ Ética del docente universitario ✓ Inglés
Módulo de Docencia	Aplica, de manera creativa y eficaz, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, planificación y evaluación por competencias de los aprendizajes, orientando el proceso enseñanza-aprendizaje, con habilidades y destrezas en el manejo de relaciones de horizontalidad durante la praxis andragógica y propiciando espacios de reflexión y autogestión para los participantes.	✓ Estrategias Metodológicas Andragógicas ✓ Didáctica en educación superior ✓ Planificación Educativa en educación superior ✓ Evaluación en educación superior ✓ Administración y Gerencia en educación superior
Módulo de Investigación y Emprendimiento	Analiza, a partir de la investigación científica, los protocolos de la investigación educativa, estrategias y acciones que conlleven a dar respuestas concretas a problemas educativos en andragogía, con la finalidad de producir los cambios requeridos en el ente universitario y su entorno, con un elevado compromiso ético y social y alto sentido de responsabilidad.	✓ Investigación educativa ✓ Seminario de Investigación Cualitativa en educación superior
Módulo de Tecnología	Maneja con destreza herramientas de tecnología de avanzada, de información y de comunicación,	✓ Tecnología aplicada a la educación superior

como herramientas de aprendizaje, gestión de información y comunicación y soporte a la innovación pedagógica, con aplicabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en actividades de investigación, con la finalidad de capacitar a los participantes y de mantener interacciones constantes con los mismos y con otros profesores.

- ✓ Bioestadística aplicada a la educación superior
- ✓ Simuladores educativos

CAPÍTULO V

CONSIDERACIONES FINALES

Considerando que el modelo educativo adoptado por la institución establece el diseño y rediseño de los currículos de todas las ofertas académicas asumiendo el enfoque por competencias, se planteó el consolidar las competencias del meso proyecto curricular del Programa de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo a fin de actualizar su cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. Además, al consolidar estas competencias, se impulsa el establecimiento de un perfil por competencias del profesor como un experto en su disciplina y mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento. Todo esto permitirá sistematizar, clarificar e institucionalizar las diferentes acciones para la mejora académica y personal del profesorado, además de facilitar y promover el impulso de estrategias nuevas para asegurar la atención integral de los estudiantes, a la par de desarrollar mejores planes y programas educativos.

En este mismo orden de ideas, este curso de formación es considerado, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad de Carabobo, como curso no conducente de perfeccionamiento dado que está dirigido a perfeccionar las cualidades docentes de los profesores en la universidad,

por lo que exige la atención diferenciada, según las posibilidades y necesidades de los sujetos, en la búsqueda de soluciones metodológicas que perfeccionen el proceso de formación del profesor universitario. Los cursos de perfeccionamiento profesional docente consisten en un conjunto de actividades curriculares orientadas a la renovación en aspectos específicos de áreas avanzadas del conocimiento, aplicables directamente a la práctica profesional docente. Están esencialmente orientados a perfeccionar conocimientos, renovar conceptos, destrezas y procedimientos aplicables al área de la docencia en educación superior.

Ahora bien, en vista de que la metodología utilizada fue la propuesta por Durant y Naveda (2012) para la transformación curricular por competencias en la educación universitaria, los objetivos establecidos en este trabajo de investigación obedecieron a cada uno de los pasos expuestos por estas autoras.

Así pues, una vez deconstruido el objetivo general del curso vigente, los resultados arrojaron que, en lo que respecta a los elementos pertinentes presentes, se mencionan las competencias, docencia, recursos y tecnología, habilidades y destrezas, e investigación. En cuanto a los elementos no pertinentes, se encontró que la frase “otros profesionales universitarios” no se adecuaba a quien va dirigido el programa. En cuanto a los elementos ausentes y necesarios, se observó que faltan aquellos elementos que abarcan el proceso de globalización, la formación por competencias en educación superior y el trabajo en equipo.

Estos resultados conllevan a confirmar que, indiscutiblemente, el proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario es un proceso consciente que implica un nivel de concreción en el contexto universitario, que se caracteriza por la interrelación de la planificación, la organización, la ejecución y el control, para alcanzar objetivos formativos que correspondan con las condiciones objetivas en las cuales se lleva a cabo la educación universitaria.

En cuanto a la deconstrucción de los objetivos específicos del programa vigente, se obtuvo que los elementos pertinentes que se encontraban presentes eran el proceso de comunicación, el desarrollo de competencias, el uso de nuevas tecnologías, los procesos de planificación, gerencia y evaluación y el hecho de que está dirigido a profesionales de la salud. En cuanto a los elementos no pertinentes, se obtuvo que exponer idiomas alternativos y hablar de opiniones no era cónsono con el deber ser del curso de formación docente; además de que se acotó que en lo que respecta a la búsqueda de información, ésta siempre debe ir dirigida a la búsqueda de nueva información o información actualizada, o sea, se encontró que no era pertinente mencionar información avanzada. En cuanto a los elementos ausentes y necesarios, los resultados mostraron que era necesario mencionar la andragogía como ciencia propia de la educación universitaria, que el proceso de enseñanza-aprendizaje era el foco del curso, que los elementos relacionados a la organización, administración e implementación educativa eran necesarios, y todo siempre enmarcado dentro del constante proceso de globalización.

Esto lleva a afirmar que la concepción y diseño de la gestión de la formación docente del profesor universitario no es distinta a la concepción estratégica de los procesos universitarios, y se sustenta también en premisas y requisitos que permitirán definir los objetivos formativos. Su visión proactiva implica desarrollar capacidades para el cambio y la transformación cualitativa del proceso de formación de los docentes, sin desprenderse de la misión universitaria. La necesidad de un proceso de actualización, complementación y ampliación de conocimientos y perfeccionamiento de las competencias profesionales del docente universitario emerge de la dinámica participativa en el proceso de gestión de la formación docente del profesor universitario, al reconocer las necesidades y potencialidades contextuales, sociales e individuales (Vargas, 2011).

Durante la fase de reconstrucción de la competencia global y las competencias específicas del curso de formación docente, se redactaron las mismas de manera tal

que se hizo evidente la presencia de los elementos que integran a las competencias como son: verbo conjugado en tercera persona, objeto –que corresponde a los saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser- y condición –que corresponde al contexto (Durant y Naveda, 2012). En lo que respecta al enunciado de estas competencias, el verbo seleccionado expresa el nivel de complejidad, sistémico e idóneo que se espera que el programa aporte en el proceso formativo docente.

Además, se hace evidente que los saberes –los cuales serán abordados detenidamente en el microcurrículo- están solapados en la complejidad que caracteriza la competencia, contextualizados en las exigencias propias de las realidades con las cuales interactúan los docentes universitarios. Es decir, tanto la competencia global como las competencias específicas del curso quedaron expresadas como un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que promueven el desarrollo personal y profesional del profesor universitario, de manera personalizada, en interacción con otros, desde una dinámica social que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor y hacerlo capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Es importante señalar que tanto la competencia global, como las competencias específicas resultantes de la reconstrucción quedaron debidamente validadas.

Adicionalmente, se establecieron las competencias genéricas o transversales del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Las competencias genéricas o transversales son aquellas que sirven para todas las profesiones; son aquellas competencias comunes a la mayoría de las profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. En este caso particular, estas competencias quedaron expresadas a través de los nueve ejes transversales propuestos por Durant y Naveda (2012) en su Enfoque Ecosistémico Formativo: el hombre como ser ecosocial, naturaleza empática del ser

humano, ecopedagogía, interacción dialógica y dialéctica, multiculturalismo e interculturalidad, ciudadanía y planetariedad, el aprendizaje como un proceso investigativo, creativo e innovador, bioética, y un modelo integrador de saberes. Estos ejes permean la formación del estudiante de manera progresiva, sistémica, integradora y efectiva, considerando todos los aspectos que definen su multidimensional naturaleza humana.

En cuanto al diseño de los módulos de competencia y de la malla curricular, quedaron propuestos luego de una reflexión profunda por parte de investigador y la muestra de sujetos participantes. Es importante resaltar que los sujetos participantes eran los expertos en las disciplinas que resultaron en la malla curricular y módulos.

En esta propuesta se representó gráficamente la distribución de los períodos de formación y de los cursos contemplados en el plan de estudios, lo que permite hacer visibles las relaciones de prioridad, secuencialización y articulación de las unidades curriculares entre ellos y con los períodos. La malla curricular del curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo quedó constituida por siete períodos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias del programa establecidas durante este trabajo de investigación. Así pues, la construcción de la malla curricular implicó la identificación de las competencias del programa: competencia global, competencias específicas y competencias genéricas o transversales.

Del mismo modo, se diseñaron los módulos de competencia quedando establecidos cuatro módulos denominados: Módulo de Fundamentos en Educación, Módulo de Docencia, Módulo de Investigación y Emprendimiento, y Módulo de Tecnología. En cada módulo de competencia es posible: a) identificar la competencia integrada del módulo y las unidades curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, b) entender su posición en la malla curricular y c) comprender el sentido de los saberes que interactúan en las unidades curriculares del curso. Cada

módulo de competencia constituye una integración de capacidades, actividades y contenidos relativos a un "saber hacer reflexivo" que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional. De esta manera, el módulo implica una modalidad de enseñanza considerada como la forma más adecuada de responder, desde la perspectiva de la formación, a una definición de competencia que integra conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

En resumen, el establecimiento de las competencias del curso de formación docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, dado su carácter formativo, dinámico y flexible, genera las proyecciones y el desarrollo de la formación docente del profesor, a partir de las propias necesidades y potencialidades tanto individuales, como grupales y contextuales. Estas competencias, al ser expresión de un proceso consciente, complejo, integrado como totalidad y dialéctico, que se desarrolla a través del sistema de relaciones sociales que se establecen entre los sujetos implicados en la gestión, están dirigidas a perfeccionar los procedimientos orientados a la actualización de contenidos, los métodos y procesos andragógico-metodológicos en la formación docente del profesorado, para que se desempeñe con calidad, en aras de alcanzar los fines de la educación universitaria.

Por otro lado, en lo que respecta a la operatividad, el programa de formación docente es una herramienta y estrategia institucional para promover el aseguramiento de una educación superior de calidad, cimentada en las necesidades institucionales y particulares de la institución, que busca fortalecer la actividad educativa centrada en el aprendizaje efectivo de los estudiantes. En este sentido, se recomienda seguir las siguientes recomendaciones finales:

- Consolidar las acciones de formación docente como el foco central de las estrategias de mejora.

- Propiciar la formación integral de los docentes a través de metodologías centradas en el aprendizaje y en el reconocimiento del profesor como ser humano en sus dimensiones social, profesional, física y psicológica.
- Concentrar las acciones de formación docente en las dimensiones de actualización profesional y desarrollo integral, atendiendo primordialmente las áreas de docencia, investigación, desarrollo personal fundamental y tecnología.
- Propiciar la formación permanente de los docentes mediante la elección de tiempos propicios, diversificación de modalidades y optimación de los recursos financieros.
- Promover espacios de evaluación a través de la reflexión acerca de la práctica docente.
- Promover el análisis del impacto del programa de formación docente en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes y del desempeño docente en la facultad.
- Realizar periódicamente procesos de evaluación que permitan ajustar la planificación y organización del programa.

REFERENCIAS

- Alfonso, M. (2006). *Hacia el enfrentamiento crítico del enfoque de educación basada en competencias: mito y realidad*. Consultado en abril 12, 2012 desde http://letrasuruguay.espaciolatino.com/aaa/alfonso_garcia_maria_rosa/hacia_el_enfrentamiento_critico.htm
- Álvarez-Rojó, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I.; et al (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve* 17 (1) 1-22.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (5ª ed.). Caracas: Editorial Espíteme.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados, Servicio Editorial.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. Disponible en <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Bautista, M. (2007). *Manual de metodología de investigación*. Caracas: Talitip, S.R.L.
- Berganza, M. y Ruíz, J. (2005). *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. España: Editorial McGraw-Hill.
- Catalano, A., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (s.f.). *Competencia Laboral*. Consultado en Noviembre 03, 2014 desde <http://150.187.142.20/info-general/eventos/Pregrado/Archivos/EstructCurriculModulo.pdf>
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Buho.
- Chacón, M. (2006). *La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de Educación Básica Integral*. Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia.
- Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior, A. C. (Copeems). (2010). *Términos más relevantes del proceso de evaluación*. Consultado en Noviembre 02, 2014 desde <http://www.copeems.mx/glosario/Glosario-1/>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre)

Cortés, M., Cáceres, M., Iglesias, M. y Cortés, Y. (2005). Métodos utilizados para corroborar el rigor en la investigación cualitativa. *Alcalán* 34.

Darjeling, S. (2011). *Teoría Crítica*. Blog “Teorías y paradigmas Educativos”. Universidad Fermín Toro. Consultado en junio 02, 2014 desde <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-critica-darjeling-silva-13229689.html>

Díaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado en Marzo 12, 2014 desde <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz, J. & Márquez, J. (2007). Formación por competencias para los programas directores. *Investigación y Postgrado* 22 (1).

Dirección General de Docencia y Desarrollo Curricular UC (2010). *Lineamientos generales para la reconstrucción del currículo por competencias*. Universidad de Carabobo: Valencia, Venezuela.

Durant, M. y Naveda, O. (2012). *Transformación curricular por competencias en la educación universitaria bajo el enfoque ecosistémico formativo*. Valencia, Venezuela: FUNDACELAC.

Esteban, R. y Menjívar de Barbón, S. (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes Universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes*. Barcelona: España. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ferrer, M. y Ramos, J. (2008). Fundamentos andragógicos para la preparación del equipo básico de salud en la educación de la familia para combatir enfermedades prevenibles. *Educación y Sociedad* 6 (4).

García, E. (2013). Las competencias pedagógicas para el desempeño docente, de los estudiantes de la especialización en docencia universitaria de la Universidad Rómulo Gallegos. [Revista electrónica] *Nexos*, 2 (3).

Gómez, E. (2009). *Programa de formación para fortalecer el desempeño profesional de los docentes de la UNELLEZ Municipalizada del Municipio Cruz Paredes*. Trabajo para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación Superior. Mención Docencia Universitaria. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “EZEQUIEL Zamora”. Barinas, Venezuela.

- Granadillo, A. (2014), Proyección de la educación en Venezuela. *Factum. UCAB-CAI*. [Revista electrónica]. Disponible en: <http://w2.ucab.edu.ve/proyeccion-de-la-educacion-en-venezuela.html>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández, Y. y Hernández, M. (2009). *La importancia de la formación docente ante los retos de la sociedad del conocimiento*. Consultado en febrero 12, 2014 desde <http://www.gestiopolis.com/economia/reto-de-la-docencia-en-la-sociedad-del-conocimiento.htm>
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2001). *Análisis de la consistencia interna del currículo*. Informe de Investigaciones Educativas, Vol. 15. N° 1 y 2, Año 2001. Maracaibo.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy* (2nd edn). EnglewoodCliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Ley de Universidades* (1970). Gaceta Oficial No.1429, Extraordinario, del 8 de septiembre de 1970. Consultado en junio 02, 2014 desde <http://www.mpppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/marcolegal/5.pdf>
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Consultado en abril 10, 2013 desde <http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/08/ley-organica-de-educacion-2009.pdf>
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Consultado en junio 02, 2014 desde <http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/08/ley-organica-de-educacion-2009.pdf>
- Linares, M. (2009). Programa de Formación Pedagógica para Docentes de Diseño en Institutos y Colegios Universitarios. *Actas de Diseño* 4 (7)
- López. M. (2011). Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10, 19, pp. 49-71,
- Magro, M., Fernández de Caraballo, M. y Meza, M. (2002). *Introducción a la investigación*. Caracas: FEDUPEL.
- Martínez, E. (2010). *Modelo para la formación transdisciplinar del docente de educación superior en el marco de la Sociedad del Conocimiento bajo el*

Paradigma de la Complejidad. Tesis para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá. UNIEDPA. Panamá.

Martínez, E. y Chiancone, A. (2007). *Estudios Globales y regionales en perspectiva comparada: Convergencia e internacionalización en la educación superior sudamericana. Un enfoque comparado de las políticas de educación superior del Convenio Andrés Bello y el MERCOSUR*. Montevideo: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) [En línea]. Consultado en Marzo 25, desde http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/chiancone_mart%EDnezlarrechea_estudiosglobales.doc

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F.: Editorial Trillas

Mas, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15 (3).

Ministerio de Educación Superior y Las universidades de la República de Cuba (2010). 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2010".

Morillo, I. & Peña, J. (2008). Programa de formación para profesores instructores del Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez". *Investigación y Postgrado* 23 (1).

Morin, E. (1996). *El paradigma perdido*. Barcelona, España: Kaidos.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Kaidos.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. FACES UCV. CIPOST: Caracas.

Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO/IESALC.

Morin, E. (2006). *La mente bien ordenada, repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona, España: Seix Barral, S.A.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2013). *Ecología y educación rural. Manual para maestros rurales*.

Padilla, R. y Serna, T. (2012). Diagnóstico de las necesidades de formación del profesorado en una universidad pública estatal. *Revista Apertura Universidad de Guadalajara* 4 (2).

- Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19, 2, pp. 125-138
- Ramsden, P. (1992): *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge.
- Red Escolar Nacional “RENA” (2008). Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología en Investigación. Consultado en junio 08, desde [http:// www. rena. edu.ve/cuarta Etapa/metodologia/Tema2a.html](http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/metodologia/Tema2a.html)
- Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1971). Decreto Número 687 1.º de septiembre de 1971. -09-2006. Consultado en junio 02, 2014 desde <http://www.superior.consejos.usb.ve/sites/default/files/Reglamento%20Ley%20de%20Universidades%201971.pdf>
- Rodríguez, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sistema de Evaluación y Acreditación (2004). *Normas para la tramitación y evaluación de proyectos de creación de instituciones y carreras de pregrado. Oficina de planificación del sector universitario (OPSU)*. Caracas, Venezuela.
- Sndfilia, V. (2013). *Modelo de aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky*. Recuperado [https://www. academia.edu /5292808/ MODELO_ DE_ APRENDIZAJE_ SOCIOCULTURAL_ DE_ LEV_ VYGOTSKY](https://www.academia.edu/5292808/MODELO_DE_APRENDIZAJE_SOCIOCULTURAL_DE_LEV_VYGOTSKY)
- Taeli, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. [Revista Electrónica] *Polis* 25. Consultado en junio, 15 2014 desde <http://polis.revues.org/400> ;DOI : 10.4000/polis.400
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tiempo Universitario* (junio 12, 2000). Visión y Misión de la Universidad de Carabobo. Cuarta Etapa - Año VII. N° 260
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones: Bogotá.

- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Guadalajara, México: Curso IGLU 2008. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (3ª. Ed.). México: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas.
- Tobón, S., García-Fraile, J., y otros (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la comisión Internacional de Educación para el siglo XXI*. Informe Delors. Santillana: Madrid.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. París, Francia.
- Universidad de Carabobo. Consejo Universitario (2011). Políticas académicas curriculares. Oficio N° CU-005-1618-2011. Valencia, Venezuela: Autor.
- Universidad de Carabobo. Reglamento de los Estudios de Postgrado. (2006). Número Extraordinario. Tercer Trimestre 2006. CU Ordinario 18-08-2006. Gaceta Extraordinaria 25-09-2006. Consultado en junio 02, 2014 desde http://www.uc.edu.ve/pdf/est_servicios/estudios_de_postgrado.PDF
- Universidad de Deusto (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Autor.
- Universidad de Deusto (2007). *Proyecto Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en Latinoamérica*. Bilbao: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Unshelm, C. (2008). *Educación popular e investigación acción participativa para un desarrollo rural desde la praxis*. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. División De Investigación y Postgrado – Doctorado en Ciencias Gerenciales.
- Vargas, L. (2011). La formación docente en las universidades y su gestión desde una mirada dialéctico-holística. *Diálogo de Saberes*. 5 y 6. 181-201.

Vera, M. (2006). Pensamiento complejo en el estudio de las pequeñas y medianas empresas. Propuesta para la discusión. *TendenciasVII* (2), p. 127-138. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Nariño.

Wilfred, C. y Stephen K. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. Cap. 5 pp. 140-166.

Yturalde, E. (2013). *Malla Curricular*. Noviembre 2014, de ERNESTO YTURRALDE WORLDWIDE INC. Sitio web: <http://www.mallacurricular.com/>

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento de Decostrucción.

Ciudadano/a

Presente.-

Estimados docentes e integrantes de la comisión coordinadora del programa.

Se está llevando a cabo un proyecto de investigación en el área de Educación de la Universidad de Carabobo, para la Maestría en Desarrollo Curricular. El objetivo del estudio es establecer las competencias del Meso Proyecto Curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Le invitamos a participar ya que su aporte será fundamental para la consecución de esta investigación. Es importante aclarar que no habrán respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca de este tema.

El presente instrumento tiene como objetivo la deconstrucción de los objetivos general y específicos vigentes del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

La finalidad de este instrumento es obtener la información necesaria de manera tal de tomar decisiones para la reconstrucción de las competencias del programa de formación en cuestión, y así asegurar la excelencia del programa y, por ende, de la institución.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el investigador y no se manejará con algún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines investigativos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

El instrumento consta de dos partes, la primera parte para la deconstrucción del **Objetivo General del Programa** y la segunda para la deconstrucción de los **Objetivos Específicos del Programa**.

Le agradezco considerablemente su colaboración.

Atentamente,

La investigadora.

Aurora Mariscal G.

auroramariscalg@gmail.com

**Instrumento de DECONSTRUCCIÓN del programa del Curso de Formación
Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la
Universidad de Carabobo**

PRIMERA PARTE:

Instrucciones:

**Analice el objetivo GENERAL actual del programa y complete el siguiente
cuadro desglosando los elementos:**

ELEMENTOS PERTINENTES PRESENTES	ELEMENTOS PRESENTES NO PERTINENTES	ELEMENTOS AUSENTES/NECESARIOS

SEGUNDA PARTE:

Instrucciones:

Analice los objetivos ESPECÍFICOS actuales del programa y complete el siguiente cuadro desglosando los elementos:

ELEMENTOS PERTINENTES PRESENTES	ELEMENTOS PRESENTES NO PERTINENTES	ELEMENTOS AUSENTES/NECESARIOS

ANEXO 2. Instrumento de Reconstrucción

Ciudadano/a

Presente.-

Estimados docentes e integrantes de la comisión coordinadora del programa.

Se está llevando a cabo un proyecto de investigación en el área de Educación de la Universidad de Carabobo, para la Maestría en Desarrollo Curricular. El objetivo del estudio es establecer las competencias del Meso Proyecto Curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Le invitamos a participar ya que su aporte será fundamental para la consecución de esta investigación. Es importante aclarar que no habrán respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca de este tema.

El presente instrumento ha sido elaborado con la finalidad de recabar información para la reconstrucción por competencias tanto del objetivo general actual, como de los específicos del programa.

La finalidad de este instrumento es consolidar la información recabada durante la deconstrucción de los objetivos del programa de manera tal de tomar decisiones para la reconstrucción de las competencias: global y específicas del programa de formación en cuestión, y así asegurar la excelencia del programa y, por ende, de la institución.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el investigador y no se manejará con algún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines investigativos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

Le agradezco considerablemente su colaboración.

Atentamente,

La investigadora.

Aurora Mariscal G.

auroramariscalg@gmail.com

INSTRUMENTO DE RECONSTRUCCIÓN

Instrucciones:

Tomando en consideración las respuestas suministradas por ustedes en el instrumento de deconstrucción de los objetivos del programa, sírvase llenar el siguiente cuadro:

REDACTE LA COMPETENCIA GLOBAL DELPROGRAMA
REDACTE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PROGRAMA

ANEXO 3. Instrumento de Validación

Validación de las Competencias Global y Específicas del Programa del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Ciudadano/a

Presente.-

Estimados docentes e integrantes de la comisión coordinadora del programa.

Se está llevando a cabo un proyecto de investigación en el área de Educación de la Universidad de Carabobo, para la Maestría en Desarrollo Curricular. El objetivo del estudio es establecer las competencias del Meso Proyecto Curricular del Curso de Formación Docente para profesores adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Le invitamos a participar ya que su aporte será fundamental para la consecución de esta investigación. Es importante aclarar que no habrán respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca de este tema.

Este instrumento de validación ha sido elaborado con la finalidad de recabar información acerca de la adecuación, coherencia, pertinencia, integralidad e idoneidad tanto de la competencia Global, como de las Específicas que integran las áreas del conocimiento del programa del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, lo que a su vez permitirá tomar decisiones en busca del mejoramiento del proceso de formación integral del participante de dicho programa.

Toda la información que usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial, será utilizada únicamente por el investigador y no se manejará con algún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre. Los resultados de este estudio serán publicados con fines investigativos, pero se presentarán de tal manera que no podrá ser identificado(a).

El instrumento consta de dos partes: La primera es para la validación de la competencia global del programa y la segunda para la validación de las competencias específicas del mismo programa. Por favor, siga las instrucciones expuestas en ambos casos.

Le agradezco considerablemente su colaboración.

Atentamente,

La investigadora.

Aurora Mariscal G.

auroramariscalg@gmail.com

1.- Competencia Global del Programa del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Instrucciones

El instrumento a continuación contiene la **COMPETENCIA GLOBAL** del programa mencionado, las cuales deberán ser evaluadas bajo los criterios de Adecuación, Coherencia, Pertinencia, Integralidad e Idoneidad.

Usted deberá marcar con una equis (X) en el recuadro correspondiente la opción que, según su criterio, considere más adecuada. Tiene dos alternativas de respuesta: **Si o No**

Si desea plantear alguna sugerencia, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Sin más a que hacer referencia y esperando su valiosa colaboración.

Atentamente,

La investigadora

[illegible]

2.- Competencias Específicas del Programa del Curso de Formación Docente para Profesores Adscritos a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo.

Instrucciones

El instrumento a continuación contiene las **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS** del programa mencionado para que proceda a evaluar los siguientes elementos: Verbo, Saberes -conceptual, procedimental y actitudinal-, Criterios de Logro y Contexto, bajo los criterios de Adecuación, Coherencia, Pertinencia, Integralidad e Idoneidad

Usted deberá marcar con una equis (X) en el recuadro correspondiente la opción que, según su criterio, considere más adecuada. Tiene dos alternativas de respuesta para cada uno: **Si o No**

Si desea plantear alguna sugerencia, utilice el espacio correspondiente a observaciones.

Sin más a que hacer referencia y esperando su valiosa colaboración.

Atentamente,

La investigadora.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Pertinencia		¿Responde a la comp. global?		Redacción adecuada		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Pertinencia		¿Responde a la comp. global?		Redacción adecuada		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	