



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Extensión

EL DOCENTE DEL SECTOR RURAL
Y SUS COMPETENCIAS

Aproximación a la construcción de un perfil
de competencias para el docente que labora en
el sector rural

Waldo Contreras
Gerardo Mojica

***El docente del sector rural y sus competencias
Aproximación a la construcción de un perfil de competencias
para el docente que labora en el sector rural***

*Publicaciones de la
Universidad Pedagógica Experimental Libertador*

© Waldo Contreras, Gerardo Mojica
Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Extensión

Corrección de pruebas:

Reina León Beretta

Correo electrónico: remalebe@hotmail.com

Diagramación y montaje electrónico:

L + N XXI Diseños, C.A

Correo electrónico: luzmarquez1950@gmail.com / nunciams@gmail.com

Diseño de Portada:

Nuncia Moccia

Comité Editorial:

Sonia Bustamante

Impresión:

Reservados todos los derechos:

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente, por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de Información y sistema de recuperación sin permiso escrito del autor.

1a. edición / noviembre 2014

ejemplares

Impreso en Venezuela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Extensión

Dirección: Avenida Sucre, Estación del Metro, Gato Negro, Parque del Oeste, Catia, Venezuela, Apartado Postal 2939, Caracas 1010.

Teléfonos: (0212) 806-00-45, Fax: (0212) 806-01-18

Depósito Legal: If

ISBN: 978-980-????????



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Extensión

CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago

Rector

Dra. Doris Pérez Barreto

Vicerrectora de Docencia

Dra. Moraima Esteves

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno de Algomedá

Vicerrectora de Extensión

Dra. Nilva Liuval Moreno de Tovar

Secretaria

SUBDIRECTORES DE EXTENSIÓN

Humberto González

Instituto Pedagógico de Caracas

Oscar Chapman

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”

Robín Ascanio

Instituto Pedagógico de Maturín

Francisco Valdivieso Arcay

Instituto Pedagógico “Rafael Escobar Lara” de Maracay

Zonnis León

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio

Marina Martus de Andrade

Instituto Pedagógico de Miranda “J. M. Siso Martínez”

Florencia Isabel Ruiz

Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro”

Carlos Salazar

Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio

COORDINADORES NACIONALES DE PROGRAMAS

Greta Müller de González
Extensión Académica

María Fátima Dos Santos
Extensión Socio Cultural

Régulo Rauseo
Deporte y Recreación

Felipe Sánchez
Atención al Jubilado y Egresado

Belkys Guzmán de Castro
Tecnología de Información y Comunicación

Sonia Bustamante
Proyectos Especiales

Marlene Mendoza
Unidades de Biblioteca y Centros de Documentación

Nerio Urbáez
Unidad de Servicios para las Comunidades Educativas

Dedicatoria

A mi Dios Padre Todopoderoso.
Madre Tierra, Padre Sol.
A los seres de luz que son mi camino,
mis ojos, la esencia de mi vida.
A mis ángeles protectores, Joffiel y Mebahiat,
fuentes de la inspiración divina.
A mis padres, el amor hecho carne.
A mis hermanos, la suma de todas mis voluntades.
A mis sobrinos, aquí, allá, donde sea, siempre conmigo.
A mis amigos, por su apoyo y lealtad.
Que la vida me dé más tiempo para darle más vida a mi vida.
Gracias

Waldo Contreras

Dios todopoderoso, guía espiritual de quienes tenemos esperanza
A mi madre, ser de Luz silente y audible
A mi esposa Vianey, luchadora ante la dificultad
A mi hijo Gerardo, parte esencial de mi tesón
A toda mi familia, pilares fundamentales de mi historia
A mis colegas, estudiantes, amigos y a quienes no piensan igual.
Gracias

Gerardo Mojica

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	11
DISQUISICIONES SOBRE EL ORIGEN DEL PROBLEMA: DEL PORQUÉ NECESITAN, EL DOCENTE Y LA ESCUELA, CAMBIAR Y RENOVARSE	15
Renovar y modernizar la escuela en el sector rural	19
EL ESTADO DEL ARTE: ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES REFERENCIALES DE LA EDUCACIÓN EN EL SECTOR RURAL	31
La educación en el sector rural	31
Antecedentes históricos de la educación rural	31
El sector rural y su localización en el contexto mundial y nacional	38
Sociedad rural: un espacio para el cambio educativo y el progreso	41
Una opción curricular por competencias para la escuela en el sector rural	43
¿Cómo definir el currículo en la escuela del sector rural?	46
Las escuelas en el sector rural de la región barloventeña del estado Miranda	47
La formación docente	52
Modelos de formación docente	55
Las competencias	60
Disquisiciones conceptuales sobre las competencias	60
¿Cuál es la importancia de las competencias?	71
¿Se podría entonces asumir una tipología de competencias?	74

¿Competencias o capacidades?	77
Competencias requeridas a los docentes para su práctica	80
El proceso de transformación y modernización curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador	87
EL ENCUENTRO CON LA REALIDAD RURAL	99
TEORIZACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL HECHO EDUCATIVO EN EL SECTOR RURAL	109
Del anacronismo empírico a la propuesta de constructos teóricos para un perfil competencial del docente en el sector rural	110
Aproximación a la construcción de un perfil de competencias	136
LECCIONES APRENDIDAS	143
REFERENCIAS	147

LISTA DE CUADROS

1	Instituciones educativas de la región barloventeña del Estado Miranda por municipios	51
2	Definiciones de competencias	63
3	Otras definiciones de competencia	64
4	Aportes para el perfil específico de Educación Rural	93
5	Competencias del docente en el sector rural	139

LISTA DE GRÁFICOS

1	El proceso competencial	72
---	-------------------------	----

INTRODUCCIÓN

Hasta bien entrado el siglo XX, Venezuela, como muchos países del continente americano, era un país eminentemente rural; esto significa que la historia educativa del país a partir del Decreto de Instrucción Pública de 1870, estuvo parcialmente marcada por la rápida expansión de los servicios de educación primaria tanto a los centros urbanos de las ciudades como a los sectores rurales. Paradójicamente, los mayores problemas para cubrir la demanda de educación primaria siempre se han ubicado en las zonas rurales, pues es un hecho ineludible históricamente que, en términos generales, la calidad educativa, los servicios de asistencia y los resultados que se obtienen en el sector son y han sido insatisfactorios.

La sociedad globalizada del siglo XXI emerge dentro de un contexto pragmático y tecnológico del saber, el cual amerita no solo conocimiento actualizado de las tendencias mundiales de la educación, sino también la reducción de las asimetrías económicas y sociales. Para ello, se necesita disposición, competencias y la suma de voluntades políticas.

Dentro del ámbito educativo destaca con mayor atención la llamada escuela rural, cuya identidad actual no pareciera desligarse de los patrones de subdesarrollo tercermundista de finales del siglo XIX o inicios del siglo XX y que exige mayores esfuerzos de actualización y sensibilización por parte de los docentes que laboran en el sector.

Partiendo de estas premisas, se presentan en esta publicación una serie de evidencias que permiten explicar desde la práctica pedagógica,

las percepciones que tienen los docentes que laboran en el sector rural sobre su propia praxis, así como las percepciones que tienen los profesores de las instituciones de educación superior con programas de formación docente. En este caso, y muy particularmente, como escenario de referencia, en la región barloventeña del Estado Miranda, se busca declarar algunos preceptos en torno a la realidad social y cultural de la escuela rural en esa región, con la intención de invitar a la comunidad científica y académica, así como a los actores sociales intervinientes, a la reflexión y análisis compartidos.

Con este propósito, se abordan una serie de aspectos relacionados con la identidad de la escuela rural y las competencias que deben desarrollar los docentes en el sector, partiendo de un proceso de sobrevivencia, transformación y renovación curricular.

De acuerdo con Boix (2004), la escuela rural en el siglo XXI se encuentra reflexionando sobre un futuro más o menos esperanzador, un futuro que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. Es una escuela que ve su futuro incierto, pues su viabilidad depende no sólo de las políticas educativas nacionales con un alto prolijo ideológico por el color de turno, sino también por la disfuncionalidad de las diferencias culturales propias de la idiosincrasia de los pueblos.

Los centros educativos en el sector rural se caracterizan por tener una organización propia y específica para adaptarse a la singularidad de dicho medio y garantizar una enseñanza de calidad respetando la identidad individual, esto requiere de docentes con alto sentido de responsabilidad y pertinencia social. Sin embargo, pareciera que las instituciones de educación superior no cubren estas necesidades.

De igual manera, surgen discrepancias en torno a la concepción de la escuela rural en la actualidad, llegándose a dudar de la propia existencia

de tal ruralidad en nuestro panorama socio-cultural del siglo XXI (Corchón, 2000). En esta discrepancia, se presenta una escuela para la que el calificativo de rural supone más un inconveniente que una solución efectiva a sus dificultades, motivado fundamentalmente a las limitaciones en los servicios básicos y el poco acceso a los recursos tecnológicos y la sociedad del conocimiento. Por ello es necesario reivindicar el sentir y entender la educación desde las circunstancias particulares en las que se desarrolla la función docente en el sector rural.

Al final se proponen constructos teóricos competenciales para el docente que labora en el sector rural como base de un programa de perfeccionamiento docente o actualización académica en pertinencia con los requerimientos de las comunidades donde se desarrolla su práctica pedagógica.

DISQUISICIONES SOBRE EL ORIGEN DEL PROBLEMA

Del por qué necesitan, el docente y la escuela,
cambiar y renovarse

Las sociedades del conocimiento están inmersas en un proceso profundo de transformación, renovación y adaptación a las exigencias de la modernidad, ante la emergencia de actualizar sus currículos o ser aniquilados por el pensamiento del obscurantismo y la escolástica clásica.

La violencia escolar, el bullying o acoso estudiantil, el bajo rendimiento escolar y la debilidad en competencias lógico-matemáticas y/o comprensión de lectura, asociados fundamentalmente a la decadencia de los valores familiares y sociales producto de sociedades más competitivas y discriminatorias, así como la fractura familiar por necesidades laborales y económicas son algunos de los factores que hacen necesario la suma de todas las voluntades para el resurgimiento de sistemas educativos más justos, equitativos y actualizados que aseguren la calidad de vida de todos los ciudadanos en resguardo de la preservación y conservación de su ambiente, así como, del mayor respeto a la convivencia y la tolerancia a las diversidades.

No se intenta juzgar los episodios de una sociedad polarizada, ni de las características de los sistemas educativos actuales, sino de evidenciar qué hace el ciudadano común y, muy particularmente los docentes, por dar aportes a los nuevos cambios que la sociedad le requiere.

La crisis educativa y la necesidad de transformar su currículo ocupan hoy conversaciones espontáneas y cotidianas de las tertulias familiares, laborales y particulares, pues la sociedad reconoce, hoy más que nunca, su poder de participación y contribución en la formación académica de los futuros profesionales y ciudadanos de un país.

Al respecto, Pozo y otros (2006), expresan que “es posible que nos enfrentemos a esas demandas de cambio educativo movidos por la inercia de concepciones o creencias implícitas nunca articuladas en la que fuimos formados y que no podemos cambiar fácilmente” (p. 11). En relación a esas demandas de cambio, se debe imperiosamente repensar las concepciones implícitas que subyacen en las prácticas educativas.

Las premisas anteriores resultan fundamentales cuando la reflexión y análisis del sistema educativo trasciende sus propias fronteras, puesto que está inmerso en un profundo proceso de transformación, provocado no solo por los cambios estructurales en lo político, orientados por dogmas ideológicos, sino también por la necesaria actualización del currículo en los programas de estudios de todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano y mundial.

El sistema educativo venezolano está siendo sometido al cambio permanente lo que implica que las universidades e instituciones que forman a los profesionales de la docencia deben asumir un proceso permanente y continuo de transformación y renovación que garantice la formación y perfeccionamiento de los docentes.

En países como Chile, México y Colombia la renovación de la escuela pasa por la defensa del principio fundamental de obligatoriedad y gratuidad en primaria y secundaria; derechos que constitucionalmente han sido garantizados en Venezuela, lo que ha favorecido una extensión en los límites de participación, y la incorporación al sistema educativo de otros ciudadanos o grupos sociales, como por ejemplo, los grupos aborígenes y los adultos mayores analfabetos, lo que ha permitido a las comunidades educativas venezolanas ampliar sus horizontes en relación a los indicadores de calidad según el Programa de la Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia (UNESCO, 2010).

El alcance de estos indicadores ha permitido fijar nuevas metas y propósitos en las políticas gubernamentales y en las propias instituciones educativas, que exigen no solo la socialización del pensamiento y las nuevas formas de enseñar y aprender sino la creación de nuevos espacios virtuales que la sociedad del conocimiento y la tecnologías de la comunicación e información demandan en el siglo XXI.

Resulta pues que la educación formal del sistema educativo venezolano, desde los niveles maternal e inicial hasta el nivel superior y de postgrado, vive momentos de cambio y como ya se dijo antes; “está en un proceso de reforma continua” (De La Cueva, 2012 p.2). Es un proceso regenerador que no cesa y que tiene sus implicaciones más directas en la actualización de los contenidos y en la necesidad de repensar las formas de enseñar y de aprender.

Por tal motivo, los escenarios educativos formales están expandiendo su acción y su práctica pedagógica a otros espacios o contextos menos formales e institucionalizados y, por tanto, más vulnerables a la nuevas corrientes o demandas de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las comunidades educativas, caracterizadas anteriormente como entes pasivos de participación en los procesos de formación y educación de los niños, niñas y adolescentes, han resurgido en la sociedad contemporánea como factores decisivos e interesados en los cambios curriculares y la renovación permanente de la escuela, no obstante, las limitaciones presupuestarias, las jornadas laborales de los padres y representantes y las condiciones climáticas que al contexto escolar le imponen. Son significativas las experiencias de integración de las juntas comunales a los proyectos de consolidación de la infraestructura escolar y la propuesta de proyectos pedagógicos asociados a las necesidades del contexto local y regional con fines educativos, ecológicos y productivos.

Considerando el hecho de que resulta evidente que la sociedad venezolana experimenta vientos de cambio y que la misma requiere que sus docentes estén a la par de las exigencias que el currículo emergente necesita, cabe la pregunta: ¿está generando la universidad venezolana,

y muy particularmente la Universidad de los Maestros como se le conoce a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los docentes necesarios con el perfil que requieren esos cambios en las instituciones educativas del país?

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador como formadora de docentes y principal proveedor del recurso humano calificado para trabajar en las instituciones educativas venezolanas, asumió años atrás la exigencia que la sociedad y las políticas gubernamentales les solicitaba para adoptar esos cambios y la renovación permanente de la escuela. Por tal motivo, el Vicerrectorado de Docencia (UPEL, 2011) inició el proceso de transformación curricular que permitirá dar respuesta en los nuevos planes de estudios y los programas de formación de las diferentes especialidades, al repensamiento del cómo enseñar y el cómo aprender orientado por las nuevas tendencias de la educación y las necesidades comunitarias locales, así como el respeto por la diversidad y la preservación y conservación de su ambiente.

Ya lo diría Ortega y Gasset (1999), cuando expresaba que los seres humanos son herederos de su propio acervo cultural, y tener conciencia de esa herencia es humanizar la naturaleza de sus instituciones (entre ellas la escuela y la universidad) y su evolución; en esa medida se puede repensar la función de la escuela y la universidad y, si es necesario, cambiarlas.

Pozo y otros (2006), afirman que en algunos sectores o niveles del conocimiento los cambios son más fluidos que en otros cuando la civilización evoluciona históricamente; incluso, en los mismos niveles educativos, los cambios serían más evidentes en educación inicial que en el nivel superior. No cabe duda de que en los últimos años las formas de aprender y de enseñar, sobretodo en la educación formal, han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica; así reconocemos la evolución de las teorías del aprendizaje, pero en la práctica docente prevalece lo conductual.

Entonces, ¿a qué se debe la mayor resistencia al cambio de nuestros maestros a diferencia de otros profesionales del sector productivo?;

¿por qué las teorías del aprendizaje cambian más rápido que la práctica educativa?, ¿por qué si las nuevas teorías del aprendizaje son fácilmente comprendidas y aceptadas son éstas tan difíciles de llevar a la práctica en las escuela y liceos, e incluso en la universidad?

La respuesta a estas interrogantes serían propias de exitosos seminarios, productivos congresos, reflexivos foros y fructíferos encuentros pedagógicos, pero todos tendrían la misma conclusión: los niños y niñas evolucionan, la escuela mejora, el currículo emerge, el docente se actualiza pero no cambia.

Por supuesto que no existe duda sobre otros muchos factores que inciden en la necesidad de cambio de nuestros maestros o docentes y renovarse junto a la escuela, de carácter institucional, organizacional, profesional, social, económico, e incluso político, pero resulta decisivo para la apremiante renovación y cambio de los docentes que exista un cambio de mentalidad y de concepción de la realidad, de su realidad, para cambiar las prácticas escolares y repensar las formas de aprender y de enseñar.

De este modo, cambiar la educación requiere cambiar las representaciones que tienen los docentes y los alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza, por lo que es preciso primero conocerlas para apropiarse de ellas y generar los procesos de cambio y sus relaciones con su propia práctica educativa.

Renovar y Modernizar la Escuela en el Sector Rural

Considerando los planteamientos presentados en los párrafos precedentes sobre los elementos conceptuales y actitudinales que originan la necesidad de cambio y actualización de los docentes y las instituciones educativas en relación a las nuevas tendencias educativas y la transformación curricular, resulta de gran interés para los autores de este trabajo destacar las implicaciones de esta situación problemática sobre uno de los niveles o modalidades más vulnerables a la necesidad de renovar y modernizar la escuela y la práctica educativa de sus docentes,

como lo es la llamada Educación Rural, tipificada como una modalidad del sistema educativo venezolano en instrumentos jurídicos como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009). En esta última, se define a la Educación Rural como aquella que:

“...está dirigida al logro de la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas en sus contextos geográficos; así mismo, está orientada por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar, mediante su participación protagónica el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con las necesidades de la comunidad en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la Nación. Teniendo en cuenta la realidad geopolítica del país, el estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad, potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural. (LOE, p. 33)

Se debe partir inicialmente de la discusión ontológica y de la terminología utilizada, caracterizada por acepciones que históricamente han dado significado a la Educación Rural. Al respecto, Contreras (2009) enfatiza que la educación es una dimensión social de la cultura por la que las generaciones transmiten su acervo a otras posteriores y permiten que el conocimiento evolucione, por lo que el conocimiento puede generarse y construirse indistintamente en escenarios formales e informales de la producción intelectual.

Desde este punto de vista, la educación es un proceso que le permite al sujeto adquirir nuevos conocimientos desde la fuente primaria del saber (el enseñante entre otros) o las experiencias empíricas que el contexto le provee para subsistir y socializarse. De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje que trascienden de la educación pueden generarse desde los ambientes o medios urbanos o del ambiente o medio rural.

En relación a esta premisa, Núñez (2005) destaca que no puede hablarse de una Educación Rural, sino de una Educación en el Sector Rural caracterizada fundamentalmente por aquella que se imparte en

sectores demográficos dispersos con baja densidad de población y donde prevalece una actividad productiva primaria, tal como la agricultura, la pesca, la minería, la ganadería, entre otras, además de contar con servicios básicos insuficientes o inexistentes. Con base en la afirmación anterior, el autor se referirá en lo sucesivo a la Educación en el Sector Rural.

Para hablar de la educación en el sector rural es necesario proyectarse históricamente en el desarrollo y evolución del sistema productivo económico social venezolano. Desde los tiempos de conquista y colonización, el sistema económico y social de Venezuela estuvo caracterizado por la actividad monoprodutora, basado en las actividades primarias como la agricultura desarrollada en el sector rural. Por tal motivo, la población explotada y marginada que representaba la gran mayoría, estaba relacionada a la siembra de cacao, café y caña de azúcar, entre otros rubros, por lo que estaba limitada al acceso de la educación privilegiada y elitista a la que tenían acceso solo los hijos de los grandes terratenientes y latifundistas. Durante el período colonial la mano de obra esclava e indígena de la gran mayoría de la población venezolana estaba arraigada al sector rural y el acceso a la escuela se establecía con la exclusividad de una clase social minoritaria y pudiente localizada en los centros urbanos.

Durante el inicio del período republicano en 1830, el sector productivo seguía caracterizado por la producción agrícola monoprodutora del sector rural y el sesgo de la mayoría de la población al sector educativo; incluso, aún con el posterior Decreto de Instrucción Pública aprobado en 1870 por el gobierno del General Antonio Guzmán Blanco, los niños, niñas y adolescentes estaban privados del derecho a la educación por la necesidad de la familia venezolana a garantizar su alimentación con el trabajo agrícola.

Con el inicio de la producción petrolera durante la segunda década del siglo XX, el sector rural predominante en la distribución de la densidad demográfica del país, comenzó a desdibujarse del predominio en la actividad económica, para dar privilegios a otra actividad monoprodutora que le brindaba a los sectores sociales más desfavorecidos

nuevas oportunidades de mejor empleo y calidad de vida, asociada a los centros poblados o urbanos que comenzaron a desarrollarse alrededor de la industria de la explotación petrolera. De este modo, la población comenzó a emigrar rápidamente hacia los centros urbanos, estableciendo un profundo cambio en las características de estructura social venezolana, pero no así en su modelo económico monoprodutor.

Este nuevo escenario del aparato productivo y social venezolano, si bien le permitió a la familia venezolana mayor acceso a servicios básicos como la educación, mejores empleos y seguridad alimentaria, mermó la producción agropecuaria que caracterizaba anteriormente a la economía venezolana y de que la subsistía fundamentalmente, por el abandono del campo y el sector rural, lo que conllevó a que se iniciara con auge el aumento de las importaciones en el país, promovidas primordialmente por las grandes corporaciones petroleras extranjeras que controlaban el mercado petrolero venezolano.

Este problema trajo como consecuencia la reducción del sector rural del país a espacios geográficos más deprimidos y marginales; situación que se ha mantenido hasta nuestros días y cuyos efectos más elementales pueden caracterizarse en una escuela con un currículo del siglo XXI con maestros del siglo XX en un sector rural del siglo XIX.

Al respecto, Núñez (2005) espeta que junto a este desplazamiento del sector rural, por diferentes usos de los espacios y el entramado de redes de intercambio local-global, no se le ha dado un tratamiento adecuado a la educación en el sector rural hasta convertir a la escuela en instalaciones aisladas del saber campesino y de las comunidades rurales. La educación en el sector rural pasa a ser de este modo un catalizador de las implicaciones de las políticas educativas de un país donde la dinámica política y económica avanzan tan rápido como las mismas tendencias educativas mundiales y sus diseños curriculares.

La tendencia es tan cambiante, que las mismas instituciones formadoras de profesionales de la docencia se han quedado en la zaga de esas políticas educativas, lo que ha traído como consecuencia la necesidad apremiante de renovar y transformar el currículo de las universidades

para poder renovar y transformar a las escuelas y los docentes de los sectores urbano y rural. Ya lo establece Estéves (2011) cuando expresa que “no solo el país será lo que sus maestros desean que sea, sino que los maestros del país desean que la universidad sea la que sus maestros quieren” (p. 2).

De acuerdo con las premisas anteriores, Núñez (2005) mantiene que las disquisiciones creadas alrededor de la educación en el sector rural pueden ser analizadas entonces desde tres aristas. Primero, las políticas educativas del estado venezolano operacionalizadas en el Currículo Básico Nacional (ME, 1996) y el Currículo del Sistema Educativo Bolivariano (MECD, 2007), las cuales están orientadas por modelos teóricos constructivistas de fuerte correspondencia con corrientes pedagógicas del enfoque epistemológico introspectivo-vivencial, pero desconocidas por una gran mayoría de docentes que laboran en el sector rural, debido a su poca o ninguna formación profesional a nivel universitario o a los escasos programas de actualización o perfeccionamiento docente promovidos por el estado venezolano, las gobernaciones o gobiernos municipales; segundo, las universidades venezolanas que forman profesionales de la docencia, entre ellas la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, si bien reciben orientaciones curriculares de las políticas educativas del Estado, prevalece en sus prácticas pedagógicas la coexistencia de enfoques que van desde el positivismo y el racionalismo, hasta corrientes fenomenológicas posmodernistas, lo que contribuye a minimizar los esfuerzos que pueden generarse en la formación de un docente para el sector rural que se apropie de las necesidades del currículo en atención a las necesidades de su entorno y el contexto local o regional de su escuela; y, tercero, no existe una educación rural en Venezuela, sino una educación en el sector rural con programas para la escuela urbana, por lo que la educación que recibe el niño en el sector rural no tiene pertinencia con la idiosincrasia y el pensamiento concreto de su entorno geográfico.

Considerando las premisas o aristas anteriores, surge en los autores del trabajo la necesidad de problematizar estas disquisiciones en un contexto geográfico de gran significancia para su práctica pedagógica, como lo representa la región de Barlovento en el Estado Miranda, carac-

terizada esencialmente por una amplia población rural arraigada desde tiempos de la colonia a un sistema productivo monoprodutor basado fundamentalmente en la producción de cacao y que se mantiene hasta la actualidad. Lo que fueron las grandes haciendas cacaoteras de los blancos criollos y mantuanos pasaron a ser los epicentros sociales que dieron origen a los principales poblados de donde surgieron los centros urbanos más importantes de los Municipios Acevedo, Brión, Buroz, Andrés Bello, Páez y Pedro Gual en la región barloventeña venezolana. En poblaciones como Caucagua, Mamporal, Tacarigua, Panaquire, El Clavo, El Guapo, Cúpira y San José, aún prevalecen las actividades económicas primarias asociadas a la producción de cacao y existe una incipiente actividad pesquera y comercial fortalecida por el turismo de playa y ecoturismo en poblados como Higuerote, Río Chico y Tacarigua de La Laguna. A estas últimas poblaciones, al igual que las anteriormente citadas, se desplazan los grupos de trabajadores o mano de obra laboral que vive mayoritariamente en el sector rural periférico y donde se concentran la mayoría de las escuelas del sector público de dependencia nacional o estatal.

Para referirse a los habitantes del sector rural barloventeño, los autores sostienen al igual que Picón (1994) que todas las organizaciones del campo venezolano como formas de organizar la sociedad, deben mantener una permanente interacción con los entes políticos, económicos y sociales (como la universidad) que le permitan ser permeados por el desarrollo económico y del pensamiento, a través del estudio de todos los procesos psicosociales que trascienden sus comunidades como fenómenos transindividuales y generacionales. Desde este punto de vista, la educación para el sector rural debe apoyarse en los saberes del pensamiento campesino y la perspectiva pragmática e integradora de la acción pedagógica de sus docentes, dialogismo necesario para que las comunidades rurales y organizadas alcancen niveles sustentables de desarrollo y bienestar humano respetando la preservación y conservación de su ambiente.

Existen algunos indicadores socioeconómicos que han impedido que este dialogismo pueda desarrollarse en la educación del sector rural tal como los identificados por Mendoza (2000) y de los cuales no está

exento el sector rural barloventeño. Primero, la crisis de identidad de la educación rural, la escasa pertinencia curricular de los programas escolares, la desintegración entre el tiempo escolar y las actividades productivas locales, la desvinculación escuela-comunidad, la limitada supervisión de las autoridades educativas a las escuelas del sector, la poca o ninguna disponibilidad de recursos presupuestarios, y por último, y no menos importante, la poca vinculación de los docentes con las comunidades rurales de adscripción. Para autores como Bonilla (2001), Núñez (2005), Mendoza (*ob.cit*) y UPEL (2011), existe un componente de mayor preponderancia en este problema, como lo es la deficiencia en la formación de docentes para que trabajen en las escuelas del sector rural.

En la región barloventeña, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (a través del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en su Extensión Río Chico y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en su Núcleo Higuerote) hace presencia como una de las pocas instituciones de educación superior pero que al igual que otras instituciones formadores de docentes en la región, tales como la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad Bolivariana de Venezuela y la Misión Sucre, centran sus programas en las especialidades de Integral, Preescolar, Geografía e Historia, Matemática, Lengua Castellana, Educación Física y Dificultades para el Aprendizaje con un currículo que desarrolla perfiles para el sector urbano. Su preparación no alcanza los niveles prácticos de **competencias** que les permitan a sus egresados, además de la formación pedagógica para trabajar con niños y niñas en el sector rural, el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias que como líderes en sus comunidades les permita participar en la solución de los problemas cotidianos de sus habitantes. En este escenario convergen docentes que se forman en mundos disciplinados y normados por el control urbano y las necesidades de una escuela que requiere docentes integrados a las fuerzas interactuantes de un mundo natural, físico y hasta espiritual. La escuela en el sector rural barloventeño carece pues, por un lado, de docentes formados pedagógicamente para el sector rural, y por el otro, de instituciones de educación superior que los forme para tal fin.

Para dar mayores evidencias del planteamiento problemático presentado hasta ahora y como parte de un proceso investigativo exhaustivo previo, los autores de la presente publicación como profesores adscritos o pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, se apoyaron en diagnósticos realizados junto con los estudiantes que participaron en el *Proyecto de Servicio Comunitario Concienciación Ecológica en Escuelas Rurales del Estado Miranda* durante los periodos académicos 2010-I, 2010-II, 2011-I y 2011-II, en dieciséis (16) escuelas del sector rural de los municipios de la región barloventeña. Como aspectos generales de estos diagnósticos se destacan los siguientes: a) la mayoría de los docentes que laboran en el sector rural son profesionales de la docencia egresados de las principales instituciones de educación superior que forman docentes en la región barloventeña; b) la totalidad de los docentes graduados o que estudian actualmente la carrera docente no tienen correspondencia con el perfil docente y las competencias necesarias para el sector rural, dado que estudian especialidades no relacionadas con su contexto de trabajo puesto que en las instituciones de educación superior de la región no administran programas relacionados con la educación en el sector rural, muy a pesar de que doscientas diecisiete escuelas (217 – 70.45%) de un total de trescientos dos (302) se localizan en el sector rural; c) la mayoría de los docentes que laboran en las escuelas del sector rural viven en sectores urbanos; y, d) los docentes planifican con modelos curriculares sistematizados para el sector urbano.

De los mismos diagnósticos surgieron hallazgos sobre la poca formación profesional asociada al ambiente aúlico en sectores rurales cuando los docentes evidencian en su mayoría: a) no disponen de capacidad para sistematizar con autonomía los contenidos curriculares y poner en práctica un proceso de planificación flexible y evaluación formativa y cualitativa (*meta praxis pedagógica*); b) no permiten a los estudiantes participar en el proceso de construcción del saber (*flexibilidad metodológica*); c) no logran mediar y liderizar entre los miembros de la comunidad educativa encuentros de apoyo para su práctica pedagógica y propiciar el trabajo en equipo con fines comunes (*liderazgo proactivo*); d) no tiene consciencia de sus errores ni de sus habilidades para buscar los mecanismos necesarios de superación y emprender con creatividad

e innovación nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje; e) no saben controlar sus emociones ante situaciones adversas o no previstas en el aula y la comunidad (**inteligencia emocional**); y, f) no establecen una comunicación efectiva con sus estudiantes, con la comunidad y con sus pares que les permitan escuchar y ser escuchados, desde la diversidad y la tolerancia para considerar otras opciones en la suma de voluntades (**comunicador asertivo**).

Ante este planteamiento surgió entonces la necesidad de analizar las competencias que desarrollan los docentes que laboran en el sector rural de la región barloventeña en su práctica educativa, así como las competencias que promueven los profesores en los programas de formación de las instituciones de educación superior en la zona. De esta manera se pretendió *proponer algunos constructos teóricos que pudieran servir de base a un perfil de competencias para el docente que labora en el sector rural*, acorde con los cambios curriculares que promueve el estado venezolano en sus políticas educativas y el proceso de transformación y modernización del currículo que aspiran las universidades que forman docentes en sintonía con las nuevas tendencias educativas mundiales. La propuesta de estos constructos teóricos pudiera arrojar los cimientos que le permitan muy particularmente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto Pedagógico de Miranda, estudiar la factibilidad de ofrecer una Especialidad de Educación Inicial y Educación Primaria para el Sector Rural, o una Maestría o Diplomado en Educación para el Sector Rural a fin de completar el programa de formación pedagógica con las competencias necesarias para el sector rural en los egresados universitarios, para de esta manera poder renovarse, actualizarse y modernizarse, desde las disquisiciones presentadas por los autores de este estudio al evidenciar una realidad educativa que no le puede ser ajena a la universidad y sus formadores.

A tal efecto, la orientación curricular de la universidad debe concebir a la nueva escuela en el sector rural como una organización escolar adaptada a las particularidades del contexto en donde está inserta y desarrollar prácticas pedagógicas para atender las necesidades del aprendizaje (MECD, 2002), con un claro paradigma ecológico que garantice

el desarrollo sustentable y la preservación y conservación de sus recursos naturales.

De esta manera se pretende contribuir, desde la realidad concreta en el proceso de transformación y modernización curricular que experimenta desde hace algunos años la Universidad Pedagógica Experimental Libertador a fin de reconstruir el saber pedagógico desde los aportes que nos presentan los informantes o sujetos de estudio y las necesidades del contexto social y cultural de los espacios geográficos que atiende la universidad, además de acercarse a los parámetros establecidos por la UNESCO (1996) para reconocer indicadores de calidad educativa relacionados con el aprender a aprender, aprender a ser y el aprender a convivir, asociados en este caso, a las competencias que desarrollan los docentes que laboran en el sector rural. De acuerdo con esta organización, la sociedad demanda la formación de aprendices flexibles, eficaces, autónomos, estratégicos y ecológicos y las instituciones de educación superior deben proporcionar programas de formación que faciliten el aprendizaje continuo, para la vida y su relación e interacción con la comunidad y el entorno social y ambiental.

Para Monereo (2004), en la sociedad actual existe la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no sólo para aprender, sino también para seguir aprendiendo en sintonía con el interaccionismo social y cultural. En este sentido, el analizar las percepciones que tienen los docentes que laboran en el sector rural de su práctica pedagógica, así como la de los profesores que los forman en la universidad, proporcionaría evidencias claras sobre las competencias que pueden desarrollar para aumentar los niveles de calidad educativa, la autonomía intelectual y el desarrollo del pensamiento creativo asociados a la labor docente.

En referencia a esta última premisa, el material bibliográfico que se presenta resalta también por la necesidad de establecer criterios básicos o indicadores para hacer evidente en la formación docente, el pensamiento ecológico y estratégico de los docentes universitarios una vez que en la teoría, el perfil del egresado para el programa de formación docente, establece el desarrollo de un individuo íntegro y social, sin que

se haya podido evaluar adecuadamente a quienes deben cumplir con esta misión (UPEL, 1996).

En otro orden de ideas, Ruiz (2006) plantea que las competencias y las habilidades estratégicas para la labor docente son factores determinantes en el éxito de los docentes, que pese a su importancia, constituyen aspectos poco estudiados en la literatura especializada.

Desde este punto de vista, los preceptos que se destacan representan para los docentes universitarios una herramienta fundamental en el ejercicio de las funciones docentes, investigativas y de extensión, pues les permite identificar las competencias que pueden ser potenciadas en sus estudiantes en relación a su ambiente de trabajo y el contexto geográfico donde viven, determinando de esta manera, cuales están presentes y cuáles no, para fortalecer a través de su práctica educativa, la formación de un docente apto, calificado y competente para laborar en el sector rural.

Este estudio permite incorporar nuevos elementos teóricos y procedimentales o estratégicos en el ejercicio curricular, a propósito del proceso de transformación y acomodación que se adelanta en la UPEL, lo que conllevará a fortalecer las experiencias académicas en sintonía con la realidad.

Para los autores del trabajo, el estudio que dio origen a la publicación les ha permitido satisfacer una demanda investigativa que floreció desde sus tiempos de labor docente en las escuelas insertas en espacios geográficos del sector rural, al acercarse de manera directa a los escenarios de investigación y conocer la problemática de las escuelas rurales desde el ámbito de la formación docente.

EL ESTADO DEL ARTE

Elementos teóricos y conceptuales referenciales de la educación en el sector rural

A continuación se presentan los aspectos teóricos y conceptuales referenciales que fundamentan la proximidad al objeto de estudio, al caracterizar los elementos e indicadores que permitieron a los autores construir un perfil de competencias para el docente que labora en el sector rural. Se revisa lo atinente a la evolución de la educación en el sector rural venezolano, desde sus orígenes hasta la actualidad, así como los postulados curriculares del sistema educativo nacional para las instituciones de educación superior que forman profesionales de la docencia. Luego se ofrecen los principales referentes teóricos que desarrollan los programas docentes con perfiles por competencias.

La Educación en el Sector Rural

Antecedentes Históricos de la Educación Rural

A. La educación española en los siglos XV y XVI:

En la postrimerías del siglo XV, la enseñanza impartida en España estuvo caracterizada por el sello que le impusieron las órdenes religiosas que se encargaban de difundirla, entre las cuales figuraban los frailes franciscanos y dominicos. Su interés principal era divulgar e inculcar la doctrina cristiana, con el fin de afianzar en cada uno, una conciencia religiosa bien cimentada y luego, enseñar la lengua española.

Una vez descubierto el nuevo continente y fundadas las primeras ciudades, la Corona, inicia la imposición no sólo de sus costumbres y su lengua sino también de su religión. Luego, la enseñanza que aquí se diera la iba a estar signada por los mismos intereses que había en la madre patria sobre el particular, como era lo teológico y junto a él, lo religioso, lo escolástico, dogmático y humanístico.

La corona española no controlaba directamente todo lo relacionado con la instrucción porque la disparidad entre las clases lo hacía prácticamente imposible, no quedando más remedio al Estado que dejar actuar a las fuerzas sociales, las cuales se hacían presentes por medio de las instituciones de corte benéfico-docente. También los municipios podrían participar para socorrer a los más necesitados pero en grado ínfimo, logrando disminuir el ambiente de desigualdad social existente.

En ese sentido, aunque hubo hombres brillantes, como en todos los tiempos, el grado de analfabetas era muy elevado según versiones escritas.

B. El Núcleo Escolar Rural:

Para comprender mejor lo correspondiente a los Núcleos Escolares Rurales (NER) se tomaron las cuatro etapas mencionadas por Bonilla (1966) en la “Síntesis Histórica de la Educación Rural en Venezuela”.

Primera etapa: 1932-1935:

La primera referencia sobre la fundación de las primeras escuelas rurales en Venezuela, se registra con una Circular del 27 de diciembre de 1932, emanada del Ministerio de Educación por Rafael González, encargado de esa cartera para la época. Este intento inicial tuvo entre otros, el mérito de haber formulado los primeros programas diferenciados para el medio rural con algunos contenidos y objetivos ajustados a las características de la vida y el ambiente físico del agro venezolano. El pensum incluía las siguientes asignaturas: Lenguaje, escritura, lectura, aritmética, estudios sociales, agricultura y economía doméstica.

Segunda Etapa: 1936-1948:

A la muerte de Juan Vicente Gómez, el índice de analfabetismo era bastante alarmante; casi el 80% de la población no sabía leer ni escribir .

Como el deseo de reconstruir a Venezuela era grande, se comienzan a fabricar locales escolares, por Decreto del 21 de Diciembre de 1935, en algunas poblaciones venezolanas, entre ellas: Ospino, Tinaco, Punta de Mulatos, Las Adjuntas, Pantoja y Bejuma. El plan de construcciones escolares llevaba en su inicio la improvisación y la falta de control, una vez puesto en práctica. A pesar de estas dificultades se continuó el trabajo en la educación, abarcándose además la salud y la economía.

En el Ministerio de Educación se creó una sección de Educación Rural, en la que se realizaron diferentes actividades tendentes a mejorar la educación en el medio rural; se hicieron investigaciones; se envió a algunas personas a México y a Cuba en la búsqueda de nuevos horizontes para la educación en el sector rural.

De Cuba se trajo una misión para que dirigiera la escuela rural “El Mácaro”, y se crearon las Escuelas Rurales Modelos, llamadas completas si tenían cuatro maestros, e incompletas si tenían dos o tres; se le dio auge a los llamados Centros de Interés, se organizó el sistema rotatorio y ambiental en las escuelas rurales: aulas de manualidades, agricultura y economía doméstica. Se elaboraron los programas de Educación Rural de “El Mácaro” en 1938, y en 1940 producto de todas estas actividades, al egresar los primeros alumnos, se definieron claramente dos campos de trabajo: educación urbana y educación rural, con programas diferentes y locales construidos para este fin.

En la zona central se crearon dos circuitos:

- Primer circuito con sede en Caracas, que comprendía cinco escuelas: Tamanaco, Sorocaima, Guaicamacuto, Caurimare y Macuto, bajo la dirección de una escuela subcomisionada.
- Segundo circuito con sede en Carabobo, con tres escuelas: Campo de Carabobo, Cayaurima y Paramaconi.

Esta estructura además de orientar métodos, procedimientos y recursos, instauró los anexos escolares como complemento del trabajo docente rural y para afianzar ese proceso y hacerlo cónsono con el medio, se hizo énfasis en la producción y el cooperativismo, bases del progreso y el bienestar en el medio rural.

La Misión Central se encargó de:

- Dictar cursos sabatinos para maestros.
- Desarrollar actividades de teatro, deportes, cruz roja, periodismo escolar, sociedad de padres, bibliotecas, cooperativas, entre otras.
- Reunir en comisiones de trabajo a los alumnos, para celebrar asambleas generales semanales, como autogobierno escolar.
- Realizar ferias-exposiciones al final de cada año escolar, para observar el esfuerzo realizado por alumnos, maestros y comunidad.

En agosto de 1937, se crean diez (10) Misiones Rurales autónomas en Cojedes, Táchira, Guárico, Nueva Esparta, Carabobo, Miranda, Lara, Yaracuy, Monagas y Zulia. Dichas misiones fueron reorientadas en “El Mácaro” al año de su fundación, luego fueron adscritas como subinspectorías a las inspectorías de esa época. En 1943, se reestructuran pero conservan su autonomía y amplían su radio de acción, en los Circuitos Escolares de:

Primer circuito, Aragua:	30 escuelas
Segundo circuito, Carabobo:	28 escuelas
Tercer circuito, Miranda:	24 escuelas
Cuarto circuito, Yaracuy:	30 escuelas
Quinto circuito, Portuguesa y Cojedes:	20 escuelas

El nivel de escolaridad se fue llevando hasta el sexto grado, por el aumento de población escolar y las necesidades del país. Se crean entonces las Escuelas Granjas, con el fin de lograr la prosecución escolar de los estudiantes del medio rural.

Con el cambio de régimen en 1945, la educación rural es favorecida y se extienden sus servicios a todo el país. Los circuitos suben a siete,

agregándose Lara y Táchira. Las escuelas llegan a 45, al crearse las de Naiguatá y Guarico (Lara). Las construcciones escolares sobrepasan las 200 escuelas (completas e incompletas), se crea un plan de dotación de inmuebles, equipos para las áreas de agricultura, manualidades, educación par el hogar y otros materiales didácticos.

En el año 1946 se crea la Escuela Normal Rural Yocoima en Upata Estado Bolívar, y en 1948, la Gervasio Rubio en Rubio, Estado Táchira.

En el mismo año, Caracas se convierte en la sede del Seminario Regional, el cual estaba patrocinado por la UNESCO y la Unión Panamericana. Este seminario iba a tratar sobre los problemas de la Educación Rural en América Latina. Después se volvió a tratar en Río de Janeiro, en 1949 y más tarde en Montevideo, en 1950. De estas deliberaciones nace como expresión concreta la Escuela Normal Rural Interamericana de Rubio (ENRI), transformada luego en el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), según Bonilla (1966).

Tercera Etapa: 1949-1957:

En el aspecto educativo, vale la pena citar que el Decreto N° 336 del 23 de noviembre de 1949 estableció la Zona de Ensayo de Educación Rural de Barlovento, que abarcaba los distritos Acevedo, Brión, Páez y Zamora del Estado Miranda. A pesar de que este Ensayo fue debidamente planeado, en la práctica y por su efímera existencia, solo se pudo atender al mejoramiento de los maestros, el cuidado y aseo de los locales escolares y otras actividades sobre edificación y dotación de escuelas.

En 1951, por persecuciones políticas fueron suspendidos de sus cargos más de treinta educadores rurales que venían trabajando en la Zona de Ensayo, luego ésta se convierte en apéndice de la creada en el Distrito Federal. Se maneja desde allí, y así se mantiene hasta el año 1954, cuando se elimina totalmente.

Entre los años 1952 y 1953, se establecieron 33 núcleos en todo el territorio nacional. Su manejo dependía de los ejecutivos regionales. Más tarde se convirtieron en gestorías políticas, y se desviaron las intenciones educativas.

Esta estructura respondía en su teoría a la filosofía de las llamadas Unidades de Mejoramiento Rural, pero desaparecieron definitivamente en el año escolar 1957-1958. Así se perdían los últimos vestigios de una educación rural que empezaba a echar raíces en este país.

Cuarta Etapa: desde 1958:

Derrocado Marcos Pérez Jiménez asumió el poder una Junta de Gobierno, presidida por el doctor Edgar Sanabria y el Contraalmirante Wolfgang Larrázabal, hasta las elecciones realizadas en 1959, donde resultó electo como presidente de la república, Don Rómulo Betancourt, quien gobierna desde 1960 hasta 1964.

Durante este período se estableció un convenio entre el Ministerio de Educación de Venezuela y el Instituto Internacional de Educación de Nueva York, el 1 de julio de 1958, sobre la base de un Programa Cooperativo de Educación Primaria Rural. Este programa se inició el 1 de Octubre de 1958 y terminó el 30 de septiembre de 1961. Como resultado de ese programa se lograron las siguientes realizaciones:

- Creación del Centro de Capacitación de Educación Rural “El Mácaro”.
- Organización del Núcleo Experimental Rural “El Mácaro”.
- Consecución de los servicios de 15 expertos en organización de programas de educación rural, métodos, supervisión, elaboración de materiales didácticos, montaje y manejo de Talleres de Producción de Materiales educativos, Didáctica del Lenguaje y de la Matemática, Hogar y Salud, Educación y Desarrollo Comunal e Inglés.
- Definición de un programa anual de becas para los cursos regulares en “El Mácaro”.

Al término de este convenio, el programa se incorpora nuevamente a la estructura del Ministerio de Educación en 1959, y se crea un servicio especial para planificar, administrar y supervisar la educación rural en el país.

Posteriormente, en 1960, se promulga la Ley de Reforma Agraria, sancionada por el Congreso el 5 de marzo de ese año; tenía como objetivo la transformación de la estructura agraria, con el fin de darle a los campesinos el derecho de disfrutar de la tierra que trabajaban y habitaban desde hacía tiempo, organizándolos en Centros Agrarios, de generación y organización de las actividades sociales o de producción de los campesinos. Tanto el sistema de créditos como los servicios que el campesino necesitaba fueron consagrados en la Ley y se destinó una partida al efecto en el presupuesto nacional.

Con este logro se van a beneficiar no solamente los campesinos sino todas las clases que tengan interés en el desarrollo del país, para reconquistar la independencia económica y política.

Con el transcurrir del tiempo y como producto de la aplicación de algunas políticas de Estado entre las que se cuenta la Reforma Agraria, la población estudiantil se incrementó y en diez años se fue observando que el número de estudiantes de los diferentes niveles de la educación primaria, secundaria, normal, técnica y superior se duplicó.

Para el año de 1959 había inscritos más de un millón de estudiantes y en 1968, dos millones. Pero, así como crecía la inscripción aumentaba la deserción escolar, debido a causas socioeconómicas, principalmente.

Un número reducido logra terminar las carreras técnicas y universitarias, para ir a engrosar las categorías de los sin trabajo o emigrar a profesiones de más baja calificación, pero con remuneraciones más productivas en cuanto a sus ingresos, sueldos, prebendas creadas por una marcada industrialización.

De todo lo anterior se desprende la creación del Convenio de Educación Primaria Rural el 1 de Octubre de 1958, que da lugar al nacimiento del Centro de Capacitación Docente “El Mácaro” y se retoma la atención del programa rural descuidado durante la dictadura perezjimenista.

Transcurridos dos años de su fundación, egresa la primera promoción de Directores y Maestros Demostradores, y con ella, el establecimiento del Núcleo Escolar Rural en el país, que fue concebido como

una unidad técnico-administrativa que agrupa un número determinado de escuelas rurales ubicadas en una zona homogénea desde el punto de vista geográfico, en torno a una principal que le sirve de guía y se denomina Escuela Central.

En este sentido, todo lo relativo al hacer docente en el medio rural, aparece en la Gaceta Oficial N° 899, del 5 de marzo de 1964 y en el documento publicado por el Centro de Capacitación Docente de Educación Rural “El Mácaro” denominado Doctrina de los Núcleos Escolares Rurales (Bonilla, 1966).

El sector rural y su localización en el contexto mundial y nacional

En las últimas décadas, la sociedad se ha caracterizado por el auge que han tenido las llamadas tecnologías de la información y comunicación, lo que ha convertido al conocimiento en asideros virtuales de aprendizaje, con individuos cada vez más autómatas e impersonales; realidad que no es ajena a ninguna nación del mundo, ya que la dependencia a estas tecnologías de avanzada están determinadas por el modelo de desarrollo económico y social que describe a las sociedades del conocimiento. Estos ambientes virtuales de aprendizaje se han apropiado de la práctica educativa de los entornos sociales, las cuales generan mayor dependencia a los entornos tecnológicos desdeñando las necesidades locales. Por tal motivo, los cambios que se vienen generando son con mayor intensidad en los centros urbanos que en los centros rurales, razón por lo cual resulta de mayor interés y preocupación la descripción de la ruralidad en el contexto mundial y nacional.

Si bien es cierto que el medio rural está presente en todos los países del mundo, en unos representa el espacio geográfico donde se concentra la mayoría de la población y en otros todo lo contrario; generalmente las poblaciones insertas en el medio rural satisfacen la demanda de recursos naturales y alimentación básica para la población urbana, y en algunos casos, concentra, principalmente, la mano de obra que genera

el producto interno bruto de las naciones; por ejemplo, la producción de bananas en Ecuador y Guatemala, la producción de café en Colombia y Brasil, la minería en Sudáfrica y Australia, la ganadería en Argentina y Uruguay, entre otros.

No obstante, la realidad mundial evidencia que los viejos modelos de uso del suelo y de localización de las actividades agropecuarias con modelos organizados de círculos concéntricos, están perdiendo validez, pues resulta sumamente engañoso entender el desenvolvimiento de las actividades agropecuarias y el sentido que están cobrando hoy en día las relaciones entre el campo y la ciudad (Link, 1999).

Considerando esta premisa, se puede establecer que las concepciones, que se han tenido de ruralidad a nivel mundial han ido evolucionando y transformándose en función de los avances tecnológicos y comunicacionales de las sociedades, así como la visión del hombre ante el desgaste de los recursos energéticos y la búsqueda de una mejor calidad de vida. Entonces surge una nueva visión de la ruralidad en la dicotomía campo-ciudad, caracterizada por las nuevas relaciones sociales basadas en un modelo de organización territorial multipolar, donde la integración se ha convertido en el punto de partida para una nueva concepción del sector rural (Flores, 2004).

Son estos elementos contextuales los que han permitido a la sociedad mundial reflexionar sobre la importancia del medio rural en las relaciones productivas y el desarrollo sustentable, evidenciando la merma de los paradigmas tradicionales feudales y esclavistas, para hacer de las comunidades rurales centros de inclusión y de globalización económica.

Al respecto, Bejarano (1998) ya asomaba la necesidad de políticas de desarrollo humano y agroecológico para ser incorporadas a los programas sociales de algunos países latinoamericanos para “producir sin deteriorar el ambiente buscando el equilibrio entre el hombre y el medio ambiente” (p.18).

La dinámica social y las percepciones del campesino sobre su entorno, implican un proceso fuerte de transformación y cambio que replan-

tea nuevas estrategias para la participación comunitaria y el liderazgo de los actores principales en el desarrollo de las mismas: entre ellos, los docentes que trabajan en el medio rural.

Flores (2004) establece que en los últimos años se ha dejado evidenciar en la sociedad globalizada, de políticas gubernamentales que buscan consolidar en su estructura económica y social el desarrollo del medio rural para cimentar las raíces de sus fuentes de ingreso económico.

En el contexto nacional, la reacomodación histórica que ha tenido el país de su distribución poblacional en el espacio geográfico, como ya se había destacado, estuvo asociada a los cambios en los medios de producción, pasando de una economía monoprodutora agrícola que concentraba a sus habitantes en el medio rural a una economía monoprodutora petrolera concentrada alrededor de los centros urbanos; sin embargo, en los últimos años esa distancia entre lo rural y lo urbano se ha recortado por la expansión demográfica y por políticas más certeras de inclusión social que garantizan a los habitantes del medio rural beneficios de equidad en lo laboral, seguridad, salud y educación (Faría, citado en Flores 2004).

En relación con este planteamiento, Muñoz (1999) ya establecía que el cambio de paradigma y la nueva visión de lo rural han producido su “revalorización”, lo cual se entiende no como la vuelta a lo rural, sino como un cambio de visión de lo rural. El autor pone como ejemplo culturas como la china o la india que ven a lo rural como sus opciones de vida, es decir, sus cada vez más rentables y productivas economías no se basan solo en la reproductividad de los modelos capitalistas sino en la seguridad de sus fuentes energéticas y alimenticias, dándole un increíble valor al medio rural.

En Venezuela durante los últimos años se presentan nuevas políticas de ruralidad que han alcanzado niveles estructurales de gran importancia, comprometidas con el progreso y bienestar de la población y un desarrollo rural basado en la sostenibilidad (Flores, 2004).

En este sentido, los espacios rurales en Venezuela han evolucionado en estos últimos tiempos entre dinámicas territoriales y dinámicas

sectoriales, entre ordenación del territorio y las lógicas sectoriales que marcan las actividades económicas que la constituyen, y en la necesidad de una revitalización generalizada. Los espacios rurales no pueden ser considerados independientemente, sino que debe establecerse una relación importante de interdependencia con los demás espacios (Escardibul, Colom, Sáez y Cristóbal, 1999).

Las comunidades rurales pasan a tener entonces un papel preponderante en el desarrollo y progreso del país; motivo por el cual las competencias que perfilen a sus pobladores estarán determinadas por el modelo educativo que imparten sus escuelas, lo cual ha sido desestimado, por un lado, por la ausencia de políticas educativas del estado venezolano que garanticen la asertividad y pertinencia de la formación de los docentes que laboran en las escuelas del sector, y por el otro, la ausencia de programas de formación docente en las universidades nacionales que satisfaga la demanda en la preparación de esos recursos humanos calificados que requiere el medio rural y sus escuelas, con docentes líderes y promotores sociales fundamentalmente en atención a las necesidades comunitarias locales. Por eso es importante darle una nueva mirada a la ruralidad, no solo desde la visión cosmopolita sino desde la visión integral.

Sociedad rural: un espacio para el cambio educativo y el progreso

Como ya se ha expresado, la sociedad actual experimenta un proceso de evolución vertiginoso marcado por los cambios que se generan en el día a día, los cuales inciden de manera más directa en los sujetos que se mantienen actualizados con los tiempos de transformación que vive la sociedad del conocimiento y su cultura. Ante este movimiento, el hombre actual siente la necesidad de ajustarse a esos nuevos esquemas o quedarse en el pensamiento escolástico; suficientes razones para promover la autorreflexión sobre el entendimiento y comprensión de la dinámica social que incide sobre el ciudadano común. De esta manera, la sociedad globalizada plantea y replantea el acercamiento teórico

ante los fenómenos políticos, sociales y económicos que dinamizan su evolución actual, evidenciando claramente la necesidad de redescubrir al medio rural como fuente de desarrollo sostenible y calidad de vida.

El medio rural venezolano presenta características muy particulares dentro del contexto local, cuya población se ocupa principalmente de satisfacer sus necesidades básicas pero con crecientes oportunidades para promover el pensamiento crítico y autogestionable, a través de programas que le permiten a la escuela y la comunidad integrarse, debido principalmente a que el medio rural no ha sido ajeno a todo el proceso de cambios y transformaciones al que se ha hecho referencia, afectando claramente sus actividades productivas y sociales.

Para hacer referencia al medio rural venezolano se debe hacer énfasis en primera instancia en la familia, comprendiendo que dentro del contexto nacional cada generación responde a estilos de vida propios, formas de producción y maneras de pensar, que responden a una cosmovisión diferente. Así podemos apreciar por ejemplo, a la familia rural en el páramo andino con arraigo a las actividades agrícolas, y a la familia rural en las costas de la Península de Paria con arraigo en las actividades de pesca.

La familia del sector rural venezolano ha sido históricamente amplia o multifamiliar, con niveles educativos mínimos o bajos en la tendencia de su estructuración, con implicaciones en la poca planificación familiar y la demanda de labores poco rentables y la carencia de seguridad social. Generalmente, la mayor parte de las tierras y medios de producción le pertenecen a una familia más educada y planificada, y por consiguiente, con mayores indicadores de calidad de vida.

En este contexto, la escuela como estructura de poder representa un espacio ilimitado de oportunidades para el progreso y la equidad social, entendida ésta como la base de opciones iguales para los ciudadanos de un país independientemente de su contexto. De esta manera, es evidente que la formación docente y la educación debe dar el soporte necesario para los cambios y transformaciones que la sociedad requiere.

A tal efecto, la educación debe ser asumida como la suma total del proceso por el cual en una comunidad o grupo social transmite sus po-

deres y objetivos adquiridos, a fin de asegurar su propia existencia y su continuo crecimiento (Prieto, 1985).

Mediante esta concepción se inspira el rumbo de la educación en el medio rural, cuya misión recae en la idea de promocionar un desarrollo acorde a las exigencias del medio y del hombre que vive en el campo, por lo que la educación es ante todo un proceso humano que le pertenece al hombre mismo, y como tal, solo el hombre debe mantener o cambiar (Escardibul, Colom, Sáez y Cristóbal, 2001). De esta manera, la educación en el medio rural debería tener un doble propósito; primero, el de capacitar y preparar al hombre para el trabajo, y segundo, formarlo para que resuelva sus propios problemas o situaciones. Esto conduce a pensar que el ciudadano actual que vive en el medio rural debe recibir una educación integral, que lo motive a construir un perfil de líder, promotor social y modelo de trabajo colaborativo, conductas necesarias para enfrentar con éxito la realidad que se le presente.

Una opción curricular por competencias para la escuela en el sector rural

Las concepciones sobre currículo son y han sido muy diversas, caracterizadas no solo por la evolución histórica de los modelos educativos y las políticas que sobre el área han tenido cada uno de los gobiernos de turno, sino también por los enfoques pedagógicos, filosóficos, teóricos y metodológicos que se reflejan en los programas de formación docente de las instituciones de educación superior, sin embargo, son pocos los programas educativos acertados o fallidos que se han ejecutado sobre la base de competencias.

Se parte de la idea de que el currículo es un conjunto de aportes para el desarrollo de un proyecto educativo con un determinado grupo humano; es ante todo una construcción social e histórica, resultado de un debate que expresa la correlación de fuerzas sociales en un momento dado (Centro de Investigación y Docencia en Educación Rural- CIDER, 2000). Por lo general, se pueden evidenciar elementos relaciona-

dos con el proceso educativo, tales como los objetivos, contenidos, las estrategias, los medios y recursos, así como las formas de evaluación; en algunos muy pocos casos, el desarrollo de las competencias requeridas. Todos estos elementos coadyuvan de manera implícita o explícita para determinar premisas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje en la transmisión de conocimientos y el acervo cultural de una nación.

Al considerar los niveles de aplicación del currículo, sea a nivel nacional, estatal o municipal, el contexto local de la institución escolar debe reconocer y adaptarse a las características que posee el entorno social, atendiendo al requerimiento de que los docentes estén preparados y desarrollen las competencias para ello. Las políticas educativas que se generen no pueden obviar la sociedad que se inserta en culturas no paralelas, sino diferentes por su dinámica social.

La escuela en el sector rural representa el mejor escenario para experimentar el desarrollo de competencias que satisfagan los requerimientos de las comunidades y la aplicación de las políticas educativas públicas, con un currículo permeable, flexible, constructivo y con pertinencia social.

A tal efecto, CIDEDER (2000) identifica ya desde hace tiempo una serie de criterios que resultan fundamentales que no pueden pasar inadvertidos en la construcción de un currículo basado en competencias para el sector rural, como lo son:

Coherencia: los componentes del currículo se apoyan y se refuerzan entre sí; en ningún momento se contradicen, pues parte de la premisa transdisciplinaria de sus contenidos.

Integración: los componentes del currículo están articulados hasta tal punto que en su globalidad constituyen una unidad.

Flexibilidad: el currículo es aplicable en situaciones diversas, permitiendo la adaptación a diferentes realidades y necesidades.

Secuencialidad: los componentes curriculares están ordenados en el tiempo y en el espacio, según criterios lógicos, psicológicos y territoriales.

Al considerar los preceptos anteriores, se pueden predecir elementos conceptuales que definen la aplicación de un currículo por competencias en la escuela del medio rural, sin descartar una escuela en crisis con altas tasas de deserción escolar, repitencia y bajo rendimiento, por lo que no sería exagerado hablar de un rescate de la escuela en el medio rural con un currículo “salvavidas”.

Durante mucho tiempo la escuela en el medio rural no ha podido responder satisfactoriamente a las necesidades de las comunidades y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes; en la región barloventeña, por ejemplo, la educación tiende a la transmisión de valores y hábitos urbanos, creando una sensación de desarraigo de los alumnos y alumnas hacia su entorno; en otras palabras, la escuela no ha logrado proveer en las comunidades rurales las competencias necesarias para salir de su propio estado de exclusión.

En relación a este aspecto, las instituciones de educación superior que forman docentes en la región barloventeña, contribuyen con este proceso de desarraigo, dado que no forman especialistas en educación para el sector rural ni promueven programas de capacitación o perfeccionamiento docente para sus egresados que laboran en el sector. Se forman docentes urbanos para el sector rural.

Por tal motivo, la escuela debe representar una opción atractiva para que los habitantes de las comunidades reciban una educación pertinente a su realidad y sus necesidades, con tres claras aristas en su formación: a) la preparación de niños y niñas para el ámbito laboral en función de sus potencialidades y no de las limitaciones de los medios de producción; b) la formación de niños y niñas con actitud crítica, reflexiva y participante en los retos de sus comunidades; y c) la promoción en los niños y niñas del sentido de identidad cultural y pertinencia social.

Para consolidar estas aristas en un currículo para el medio rural, Aguilar (2005) establece una serie de principios que deben estimarse en los programas de formación docente:

1. Promover aprendizajes significativos, relacionando los contenidos curriculares con las propias experiencias de los sujetos y su contex-

- to. La cotidianidad de los aprendices debe enfocar la práctica pedagógica, pero también debe anticipar el futuro, a pesar de que sea incierto. Se deben tender puentes entre la realidad cercana de los aprendices y el mundo globalizado; no desconocerlo.
2. Tratar al sujeto que aprende como un ser integral, con destrezas, emociones y valores que le caracterizan y diferencian del otro, pero que contribuye en el ser y el hacer de los demás. La escuela en el medio rural ha de contribuir a la integración de la persona en sí misma, con la sociedad y su entorno natural.
 3. Hacer de la permanencia en la escuela un reto y un placer para los niños y niñas, con bases en la naturaleza humana, sus creencias, costumbres y por qué no, en sus sueños.

¿Cómo definir el currículo en la escuela del sector rural?

Para Fuenlabrada y Toboada (citado en Cerdas y Ovares, 2003) no se trata de elaborar un currículo específico para el sector rural, ya que independientemente del nivel cultural de los niños y niñas o de la dependencia administrativa de la escuela, los conocimientos significativos y sus intereses no se restringen exclusivamente al sector urbano. Por el contrario, existen muchas escuelas en el medio rural que tienen acceso a las nuevas tecnologías y los sistemas de mayor avanzada para la búsqueda de la información, pero que no permiten la apropiación del conocimiento por parte de los aprendices debido al analfabetismo tecnológico de los docentes o las limitaciones de una práctica curricular más escolástica.

La presencia de sistemas o equipos novedosos en la escuela hacen que los niños sientan curiosidad y deseos de conocer, de indagar sobre lo que ocurre en otros espacios diferentes a su entorno. Por tal motivo, el currículo debe ser un proyecto educativo que se debe desarrollar considerando las experiencias de sus actores y el desarrollo de las competencias necesarias para hacerlos ciudadanos responsables, solidarios, tolerantes e identificados con su idiosincrasia, conscientes de los pro-

blemas de sus comunidades y las repercusiones de sus decisiones sobre el ambiente y el progreso social (Torres, citado en Cerdas y Ovares, 2003).

En consecuencia, las escuelas en el medio rural necesitan la construcción de un currículo pertinente que: a) responda a las necesidades y problemas de la escuela, la familia y la comunidad, de manera que permita el desarrollo social y cultural del sector de conscripción; b) se sustente en el aporte que brinda el contexto sociocultural y encuentre soluciones a las demandas que ese contexto plantea; c) rescate y fortalezca los valores, costumbres y tradiciones de las comunidades, así como el respeto a la diversidad cultural; d) logre que los niños y niñas analicen y conozcan los problemas de actualidad que se relacionan con el acontecer rural, nacional e internacional; y, e) que promueva la participación real de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y que lo convierta en el constructor de su propio conocimiento.

La realidad de las escuelas rurales venezolanas evidencia la descontextualización del currículo con las verdaderas necesidades de las comunidades, fortaleciendo la desvinculación de sus habitantes con el desarrollo económico y social del país; situación que amerita como ya se ha dicho antes, la priorización de la construcción de un currículo que acerque más a la universidad y a sus docentes egresados con la dialéctica concreta del medio rural.

Las Escuelas en el Sector Rural de la región barloventeña del Estado Miranda

El objeto de estudio del presente material bibliográfico se circunscribió a un ámbito de la historia y geografía venezolana, específicamente de la región barloventeña, la cual se destaca como un área de gran importancia dentro de la geografía del estado Miranda. Se trata de una región próxima a la zona metropolitana de Caracas, con más de cinco mil kilómetros cuadrados de territorio, que dentro de sus más variados problemas, ha destacado el reclamo por el derecho a la educación como

elemento dinamizador del proceso de avance tecnológico, científico, industrial y socio económico para el conglomerado humano que alberga en su territorio (García-Moscoso, 2003).

Es relevante destacar que la exigencia antes mencionada dio como resultado la creación oficial de centros educativos para atender la población escolar de los centros urbanos y rurales que crecía fuertemente a mediados del siglo XX hasta nuestros días, al igual que los de educación media y superior; espacios que permitieron no solo la creación de los centros educativos de adscripción nacional y particularmente estatal en el sector rural, sino la presencia de instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, para atender la formación de los docentes que requería el sistema educativo en la región barloventeña.

A continuación se presenta una breve reseña de los aspectos político-administrativos y demográficos de los seis (6) municipios que constituyen la región barloventeña, así como las escuelas públicas adscritas al estado venezolano y a la gobernación, en cada uno de ellos.

Municipio Acevedo

Ubicación: Este del Estado Miranda.

Límites: *Norte:* Estado Vargas.

Sur: Municipio Monagas del Estado Guárico y municipio Lander del Estado Miranda.

Este: Municipios Brión y Páez del Estado Miranda

Oeste: Municipios Paz Castillo y Zamora del Estado Miranda.

Capital: Caucagua

Principales poblaciones: Caucagua, El Clavo, Capaya, El Café, Panaquire y Tapipa.

Nombre: El nombre del municipio honra la memoria del General de Guerra de Independencia y de la Guerra Federal Miguel Acevedo (1809-1870), catalogado como el jefe de mayor prestigio de los Valles del Tuy en su época.

Municipio Andrés Bello

- Ubicación: Este del estado Miranda.
- Límites: *Norte:* Municipio Brión del Estado Miranda
Sur: Municipio Acevedo del Estado Miranda
Este: Municipio Páez del Estado Miranda
Oeste: Municipio Buroz del Estado Miranda
- Capital: San José de Barlovento
- Principales Poblaciones: San José de Barlovento y Cumbo.
- Nombre: La designación del municipio recuerda la memoria del filósofo, poeta, educador y más grande polígrafo de Hispano-América, Andrés Bello (1781-1865), considerado como el primer humanista del Continente.

Municipio Brión

- Ubicación: Noreste del Estado Miranda
- Límites: *Norte:* Mar Caribe
Sur: Municipios Buroz del Estado Miranda.
Este: Mar Caribe
Oeste: Municipio Acevedo del Estado Miranda
- Capital: Higuerote
- Principales poblaciones: Higuerote, Carenero, Chirimena, Curiepe y Birongo.
- Nombre: El nombre del municipio honra la memoria de Luis Brión(1782-1821) quien luchó por la causa emancipadora en Venezuela.

Municipio Buroz

- Ubicación: Este del Estado Miranda.
- Límites: *Norte:* Municipio Brión del Estado Miranda.
Sur: Municipio Acevedo del Estado Miranda.
Este: Municipio Andrés Bello del Estado Miranda.

Oeste: Municipio Acevedo del Estado Miranda.
Capital: Mamporal.
Principales poblaciones: Mamporal.
Nombre: El nombre del municipio honra la memoria de la heroína mirandina Eulalia Ramos Sánchez de Chamberlain (1795-1817) a quien se le conoce como Eulalia Buroz, apellido que tomó de una familia colombiana emparentada con el General Carlos Soublotte, que la protegió en momentos difíciles de su lucha.

Municipio Páez

Ubicación: Este del Estado Miranda.
Límites: *Norte:* Municipio Brión del Estado Miranda y Mar Caribe.
Sur: Estados Anzoátegui y Guárico.
Este: Estado Anzoátegui.
Oeste: Municipios Acevedo y Andrés Bello del Estado Miranda.
Capital: Río Chico.
Principales Poblaciones: Río Chico, El Guapo, Paparo, La Laguna de Tacarigua.
Nombre: El nombre del municipio honra la memoria del General José Antonio Páez (1790-1873), la figura política más resaltante de Venezuela, a partir de la Batalla de Carabobo (1821), hasta el fin de la Guerra Federal (1863).

Municipio Pedro Gual

Ubicación: Este del Estado Miranda.
Límites: *Norte:* Municipio Páez del Estado Miranda.
Sur: Estados Anzoátegui y Guárico.
Este: Estado Anzoátegui.
Oeste: Municipio Pedro Gual del Estado Miranda.

Capital: Cúpira.

Principales poblaciones: Cúpira.

Nombre: El nombre del municipio honra la memoria del abogado, periodista, político y diplomático Pedro Gual (1783-1862), uno de los creadores de la política exterior del país y encargado en tres oportunidades de la Presidencia de la República.

Cuadro 1

Instituciones educativas de la región barloventeña del Estado Miranda por municipios

Municipio	Nivel de adscripción		Sector	
	Nacional	Estadal	Urbano	Rural
ACEVEDO	28	94	23	99
ANDRÉS BELLO	18	11	8	21
BRIÓN	22	20	27	15
BUROZ	10	13	10	13
PÁEZ	11	38	11	38
PEDRO GUAL	11	32	12	31
TOTALES	100	208	91	217
	%	32.47	67.53	29.55
			70.45	

Fuente: Zona Educativa del Estado Miranda (MPPE, 2012). Cuadro elaborado por los autores

Del cuadro anterior se puede observar que el mayor porcentaje de las escuelas públicas de la región barloventeña pertenecen a la gobernación del estado (67.53%) y que la mayoría de las escuelas tanto nacionales como estadales se insertan en el sector rural (70.45%), lo que permite evidenciar la preponderancia del sistema educativo en el sector rural de la región.

La Formación Docente

El sistema educativo venezolano viene evidenciando necesidades de cambio que emerjan simultáneamente con los drásticos avances que se vienen suscitando en materia científica, tecnológica y productiva; tanto así, que los ciudadanos y las comunidades educativas incluso, se están viendo sometidos a situaciones para las cuales no se encuentran preparados, lo que ha conducido a un estado de incertidumbre constante ante el cómo actuar en esas situaciones. Tal situación consolida la incapacidad en la cual se encuentran las instituciones formadoras de docentes para perfilar a ese ciudadano activo y consciente que requiere la realidad cambiante, lo que amerita la necesidad de formar profesionales de la docencia que den respuesta a la evolución postmoderna de la educación.

Profundizar en un término tan abstracto como lo es la formación, permite destacar un proceso de transformación permanente sobre el sujeto que se forma, ya que sus acciones pueden repercutir o tener implicaciones sobre el resto de la sociedad; de esta manera, el proceso de formación cataliza la acción consciente sobre el saber hacer y el saber pensar.

Considerando esta premisa, para el docente y su proceso de formación el reto resulta de mayor responsabilidad e importancia, ya que debe enfrentarse a diversos escenarios que requieren la reflexión sobre su propia práctica, el desarrollo de la autonomía y pensamiento crítico que ha venido evidenciando con base en las exigencias de su entorno social, así como la regulación y autorregulación de los procesos que le permiten a él y la comunidad superar las debilidades y advenimientos.

Vista la complejidad de las aristas conceptuales, epistemológicas y ontológicas que trascienden la formación docente, la misma se ha sometido a muchos análisis desde muchas posiciones teóricas y curriculares, así como, las posiciones más genéricas y transformadoras que vienen promoviendo las instituciones de educación superior que forman formadores, y muy particularmente, la que viene generándose desde

la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que se construye desde las más actuales tendencias curriculares del mundo basadas en competencias y en investigaciones desarrolladas acerca de los resultados arrojados por los programas de formación.

Hernández (2002) refuerza lo anterior cuando considera que, es necesaria la adecuación y perfeccionamiento de los docentes pues hasta ahora ha sido siempre algo perentorio debido, fundamentalmente, a la dinámica de los contextos que determinan la actuación educativa: social, científico-cultural y de proyección de los individuos. Las respuestas sociales han incidido también en esa perentoriedad: la adecuación y reforma de los sistemas educativos, la variación del sistema de necesidades sociales, la generalización de la educación, la inclusión en el sistema educativo de espacios y acciones nuevas, etc. han propiciado una presión especial sobre esta necesidad. De este modo, términos como: perfeccionamiento, reciclaje, formación en servicio, formación continua o permanente, desarrollo docente, desarrollo profesional, etc., incidiendo sobre el mismo hecho dan idea de la importancia de esta acción, a la vez que obligan a ciertas delimitaciones.

En relación a lo anterior, se puede destacar que la formación del docente relacionado con la dinámica social actual no es asunto de mera retórica en los planes y proyectos del Estado venezolano en sus políticas educativas, ni las establecidas por las universidades nacionales que forman docentes, sino que es una necesidad que se debe asumir con mucha responsabilidad y prontitud para dar respuesta oportuna a esas exigencias sociales. Para los docentes que laboran en el sector rural esta actualización requiere aún de un mayor compromiso y los programas de formación docente deben estar consustanciados con tales requerimientos.

En los programas de formación docente se identifican dos momentos muy bien diferenciados en el proceso de profesionalización: el primero, busca la obtención de un título universitario que le permita al ciudadano ejercer la profesión docente, llamado también formación ini-

cial o de pregrado; y el segundo, denominado de formación permanente, está dirigido al perfeccionamiento de los profesionales una vez que han superado los requisitos legales para obtener el título académico, el cual puede comprender estudios de postgrado, diplomados o cursos de extensión.

En relación a la formación inicial de pregrado, el futuro docente debe adaptarse con una matriz curricular desactualizada definida por las instancias administrativas universitarias que consideran solo prescritos elementos de formación para su posterior aplicación dentro de los ambientes aúlicos. El currículo de pregrado debería desarrollar al más alto nivel los procesos cognitivos y metacognitivos de los futuros docentes que les permita construir o elaborar sus propias representaciones de la realidad, de tal manera, que pueda adaptarse adecuadamente en el ámbito escolarizado y su entorno social, que incluye además su ambiente natural. Este diseño curricular debe permitir además el desarrollo de habilidades y destrezas esenciales para la acción docente y para poder llevar a cabo eficazmente su labor dentro de los ambientes de aprendizaje, con un sentido crítico de sus acciones y el desarrollo de liderazgos particulares que le permitan atender de igual manera las necesidades de la comunidad.

El otro momento corresponde a la formación permanente, en la que se encuentran inmersas todas aquellas actividades que realiza el docente con la intención de mejorar personal o profesionalmente su práctica pedagógica, dirigidas no sólo al mejoramiento de la acción académica, sino también a la gestión y la investigación derivada del proceso de interrelación social que mantiene constantemente el sujeto con su medio. Se asume, entonces, que este proceso de formación permanente o continua deviene en un compromiso personal a corto o largo plazo que asume el docente con miras a superar las limitaciones que pudieron haber quedado en su etapa de formación inicial, lo que le permite al docente identificar conscientemente sus debilidades profesionales y de manera proactiva superarlas.

Las premisas anteriores solo expresan bajo la experiencia de la práctica profesional de los autores del estudio en ambientes escolares y en

los programas de formación docente universitarios, la necesidad insoslayable de que las instituciones de educación superior que forman formadores se actualicen y transformen sus currículos de acuerdo con los tiempos de cambio, y sobretodo, atendiendo a la necesidad de desarrollar las competencias requeridas por los docentes para asumir los retos que la sociedad impone.

Modelos de formación docente

Está claro que la necesidad de los docentes en formarse debe ser correspondida por un modelo de formación docente que las universidades deben atender en función de las necesidades individuales, colectivas e institucionales, con un currículo emergente, flexible y autorregulador. No obstante, el profesional de la docencia debe estar consciente de estos cambios cónsonos con su mismo proceso de evolución, para poder determinar la efectividad o no de los mismos, lo cual podrá hacer si reconoce o identifica la historicidad de los modelos de formación docente presentes en la práctica educativa venezolana.

Inicialmente se puede identificar un **modelo conductual** en el que el currículo para la formación inicial o de pregrado constaba de planes y programas de naturaleza estática en los que la preparación del docente estaba dirigida a que fuera un experto en los contenidos y un repetidor productivo de las conductas de enseñanza aplicadas por los especialistas que lo atendían en el aula. La enseñanza era concebida como una simple transmisión de conocimientos entre el que todo lo conoce (profesor) y alguien a quien era necesario llenar de conocimientos (estudiante), a los cuales se le añadía los comportamientos y actitudes que el sujeto debería asumir en su accionar dentro del grupo social al cual pertenecía, lo que se convertía en un proceso socializador y reproductor del sistema imperante.

Este modelo es descrito por Hernández (citado en Mojica 2009) quien apunta que las competencias necesarias para ejercer la función docente eran simples, se partía del supuesto de que mientras más sabía

el profesor más y mejor reproducía el conocimiento en sus alumnos, así fuera éste fragmentado y sin contar con el alumno mediando en su construcción. En consecuencia, no era de extrañar que los modelos de formación docente se afincaran en dominar contenidos disciplinares cuya vigencia se apreciaba inmutable, perenne, y de donde se extraían los elementos metodológicos de la didáctica y de los contenidos curriculares de los programas.

Los modelos analíticos-tecnológicos de enseñanza que surgen en los años sesenta requerían que el aprendiz desarrollara competencias factibles de ser observadas y reproducidas en cualquier escenario, sin tomar en cuenta las interacciones generadas en el aula o en los contextos cercanos; según Hernández (ob.cit) el aprendizaje se centra en que los alumnos logren metas mensurables que deben evidenciarse a través de conductas observables, comprobables por los resultados de pruebas especialmente construidas para tal fin. El logro de objetivos es la base del proceso instruccional y las mediciones objetivas, el control de variables y el procesamiento y explicación de datos empíricos tienen su sustrato conceptual en el arsenal metodológico cuantitativo.

De acuerdo con lo planteado por el autor, la formación del docente se basaba en un modelo de proceso-producto, el cual también recibió el nombre de competencial, es decir, un docente era eficaz en su labor en la medida en que la enseñanza del docente producía cambios en el aprendizaje de sus alumnos.

Este modelo asocia la adquisición de competencias como producidas por el entrenamiento y la experimentación, hasta que el aprendiz era capaz de obtener y repetir esos comportamientos deseados, evaluados en las prácticas académicas para señalar la corrección de los comportamientos que se consideraban inadecuados para la finalidad que se requería. Es por ello que autores como Tobón, Rial, Carretero y García (2006) se deslindan de esta matriz conductista para estudiar las competencias, a la vez que le asignan a la universidad el papel fundamental en el desarrollo de una epistemología adecuada a un enfoque por competencias, en el cual, a la par que se buscan las transformaciones en el hacer, también se impulsen otras cualidades íntimamente relacionadas

con la personalidad y con aspectos de tipo cognitivo y actitudinal. Así señalan que:

...la formación basada en competencias no solo se orienta al trabajo para garantizar la empleabilidad de los egresados (un reto actual de los estudios universitarios), sino que también busca que la universidad sea espacio para el estudio de las teorías, la construcción del conocimiento, la investigación, las artes y la cultura, como también la formación humana integral. (p. 110)

Para reorientar el perfil docente surgió el *modelo humanista*, con postulados de la psicología cognitiva y aportes del enfoque constructivista. La base principal de los programas de formación docente bajo este modelo es no considerar el aprendizaje como una simple acumulación de conocimientos ni como conductas aprendidas, sino que el aprendizaje se da de manera mediada entre lo que ya conoce la persona y los nuevos conocimientos, de manera que el aprendiz construya los propios de forma articulada y contextualizada. Como un aspecto de especial relevancia dentro de lo pedagógico, resalta el resurgimiento del papel del docente líder que le da protagonismo dentro del proceso educativo, no como un transmisor de conocimientos sino como mediador de los aprendizajes y formador integral de los educandos.

La influencia de este modelo humanista dentro de la formación se vislumbra en el rescate que hace del papel del profesor dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; esto permite que se busque formar un docente tomando en cuenta lo que él piensa así como su forma de tomar decisiones dentro y fuera del contexto educativo, pero en situaciones que les son propias y con las cuales se siente identificado como profesional y como perteneciente a una comunidad. De esta manera se van superando las etapas anteriores, en donde se esperaba contar con un docente que aprendía teorías desarrolladas en contextos foráneos y del todo ajenas a las propias, generándose así un ciclo formativo descontextualizado, no sólo para el docente formador sino para el estudiante, futuro formador, que se estaba preparando.

Díaz (2004) manifiesta que si bien es cierto que la práctica pedagógica se limita a un espacio determinado, también se vive en una realidad

globalizada y que la escuela tiene como uno de sus propósitos fundamentales el ser promotora de los cambios socioculturales de su entorno; entonces, la formación docente se convierte en actor principal de esos cambios, pues, en este proceso, se presentan muchos factores influyentes como los políticos, sociales, culturales e ideológicos, que deben ser analizados para tener una visión de la realidad.

Determinado por estos elementos socio políticos, surge el *modelo ideológico* de formación docente, como una respuesta a los requerimientos de una sociedad cada vez más crítica ante los problemas educativos derivados de la permanente asunción de la educación como instrumento ideológico del Estado y de las clases dominantes; elementos éstos que tendrían como finalidad, establecer formas de dominación a las que se le sumarían factores de carácter axiológico e ideológico, con la única intención de preservar esa estructura de poder.

Dentro de las características de este modelo destacan, la necesidad de preparar un docente que, además de líder social, se convierta en un propulsor de reformas dentro del contexto comunitario en donde desarrolla su práctica educativa. La pretensión del modelo es unir dos líneas de acción dentro del proceso de formación docente; por una parte, brindarle al docente en formación una serie de elementos cognitivos que le permitan la interpretación de los fenómenos sociales, y por la otra, que esa interpretación lo lleve a incluirse en actividades que promuevan el trabajo en la comunidad.

Se aspira a que el docente en formación, sea preparado, con perspectiva crítica entre la escuela y las desigualdades sociales de su entorno, a la vez que se debe generar en él, un compromiso moral de tal manera que contribuya a solventar ese desequilibrio social utilizando, para ello, estrategias de acción, dentro del aula y, en general, en la escuela.

De acuerdo con lo establecido por este modelo, se hace necesario, entonces, que la universidad se aboque a la reestructuración de su currículo, adaptándolo a esos requerimientos sociales. El sentido crítico, más que el ideológico, es el que debiera prevalecer a la hora de la definición de cambios de modelos de formación y estos cambios estima con-

siderar no sólo los lineamientos de Estado sino también la participación que la sociedad tiene en la toma de decisiones de naturaleza educativa.

Derivado de las discusiones surgidas en torno al papel de la educación y del profesor dentro de la comunidad en donde se desenvuelve y producto de la crítica constante a las debilidades poseídas por los modelos de formación, se desarrolla un punto de vista aglutinador de posturas sociológicas, lingüísticas y antropológicas; el cual de manera ecléctica genera una nueva perspectiva del proceso formador: **modelo técnico crítico**, también llamado contextual, ecológico o de investigación en la escuela.

Como se escribió, el modelo toma de los anteriores las características más favorables, critica y hace de lado las que no han permitido el avance de los procesos de formación. En este sentido el modelo técnico-científico se soporta en los lineamientos de la formulación constructiva de teorías en un sentido firme de superar las propuestas del positivismo en donde se muestra un docente que desarrolla en los ambientes educativos, teorías que han sido diseñadas, en la mayoría de los casos, desde un nivel central como políticas de Estado y que no guardan relación alguna con el contexto real en donde el docente va a ejecutar su labor pedagógica.

Igualmente, este modelo técnico-científico mantiene la idea de rechazar la enseñanza como un proceso de simple transmisión de los conocimientos; por el contrario, se busca un proceso en el cual surjan conceptos e ideas producto de la reflexión docente sobre la práctica personal así como la consideración de los aportes que hace el colectivo en la generación de esas nuevas ideas. El docente interpreta su realidad y, en sintonía con esa interpretación crítica, será capaz de hacer sus aportes buscando su transformación.

De acuerdo con lo anterior, un modelo de formación docente que se precie de ser técnico-científico, deberá buscar las estrategias mediadoras de tal manera de preparar un docente con una personalidad caracterizada por su integralidad y por la capacidad de responder adecuadamente a las exigencias que le son expuestas dentro de la misión social que se le ha encomendado desde su formación. Es por ello que las actividades que se le brinden dentro de los ambientes de formación

docente universitaria deberán estar dirigidas a generar en el estudiante un equilibrio de sus características personales y profesionales que servirán de guía para su accionar de manera autónoma, moral y ética dentro de su comunidad socio-escolar en la búsqueda de una menor forma de vida, en donde se brinde un alto valor al trabajo productivo realizado por todos los miembros de su entorno.

Producto de las reflexiones obtenidas del análisis del material referido, queda clara la necesidad creciente que existe de seguir haciendo estudios profundos de la realidad social en la cual se inserta el docente; la intención de estos estudios es la de poder formular políticas de formación universitaria, oportunas y apegadas al contexto de acción de este profesional, no como planes de acción que nada tienen que ver con la comunidad a la que se ha de servir de tal forma de hacer del docente un profesional en áreas tales como investigación, análisis de información, toma de decisiones, solución de problemas y que lo puedan llevar a convertirse en un mediador eficaz de estas áreas con sus estudiantes.

Las competencias

Para cualquier investigación o trabajo de indagación basado en el desarrollo de competencias, resulta no solo una gran responsabilidad de actualización y respuesta a los paradigmas emergentes en los programas de formación profesional y muy particularmente en los de formación docente, sino también la necesidad de claridad en su conceptualización y acepciones para dirigir los propósitos de su estudio, así como también permitirle a los docentes reconocer las características básicas asociadas al término.

Disquisiciones conceptuales sobre las competencias

De Sousa (2001) en su reseña de los estudios de las competencias, señala que los inicios de su estudio se ubican al final de los años sesenta y principio de los años setenta, con investigaciones que no fueron dirigidas específicamente al sector educativo sino que fueron el resultado de una se-

rie de estudios que se hicieron en el área de la psicología industrial y organizacional, cuyos propulsores fueron Ghiselli en 1966 y Mischel en el año 1968. Para este momento eran pocos los trabajos existentes sobre el tema de la personalidad y el desempeño en las tareas; esto debido, principalmente, a que no se había conseguido un punto exacto de comprobación de la existencia de relación directa entre estos dos aspectos con la utilización de los métodos tradicionales: test de aptitud y el conocimiento acerca de los títulos o méritos académicos.

Con base en esta debilidad McClelland (en De Sousa, 2001) se dedica a la búsqueda de las posibles respuestas a este vacío, generando un conjunto de variables por medio de las cuales buscaba poder predecir la forma de actuar de los individuos en sus centros de trabajo y que pudiesen estar influidos por otros factores como la raza, el sexo o por los derivados de características socioeconómicas, lo que se trató de conceptualizar como competencias.

Sin embargo, De Sousa (*ob.cit*) considera que hablar de competencia lleva ineludiblemente a tocar lo concerniente al aprendizaje. Aprender, implica adquirir nuevos conocimientos y esto conduce a que haya un cambio de conducta. El objetivo real de ese cambio es lograr nuevas formas de actuar orientadas a alcanzar las metas que cualquier persona se proponga. Si esto se lleva al plano organizacional, la persona podría contribuir al éxito de una empresa, al considerar que esos logros estén en total sintonía con los objetivos de la organización y se tendría un empleado competente. De acuerdo con este autor estaríamos en presencia de una competencia cuando se observan características en el individuo posibles de ser sometidas a medición de manera confiable y que realmente se pueda notar esa presencia, de forma significativa, en un grupo de trabajadores. Las competencias se constituyen en motivaciones, rasgos del carácter de las personas, de los conceptos que las personas tienen de sí mismas, de los valores y las actitudes, los contenidos sustentados en los conocimientos y las capacidades cognitivas o de conducta; así, las competencias están relacionadas con la eficiencia del desempeño que tiene una persona en un rol determinado sobre las motivaciones, el carácter y el concepto de sí mismo, además de los conocimientos que se han producido a raíz de una situación cualquiera, los cuales sirven

de materia prima para poder predecir la conducta y un resultado final; todo ello ha permitido a los entes decisorios evaluar los posibles riesgos a los que se verán sometidos en los momentos de la escogencia de los candidatos para cargos dentro de una organización.

Según Westera (2001) el concepto de competencia se encuentra asociado con la habilidad que puede tener una persona para dominar las situaciones problemáticas que se le presentan, y su complejidad está, en que va más allá de los niveles de conocimiento y habilidades que esa persona pueda poseer. Este autor afirma que este concepto se ha convertido en un término bastante importante para los docentes y, también, para los patrones de empresas pues a través de él se facilita la identificación y la valoración de las capacidades, calificaciones y la especialización de los futuros estudiantes y trabajadores.

San Martín (2007) hace un estudio acerca de la palabra competencia y considera que ella no presenta mayor claridad que el de calificación; afirma que competencia debe implicar un grado de suficiencia en el desempeño mayor que las que solamente se suponen que se reciben con una credencial académica. Identifica el verbo *competere* como referido a concordar, corresponder; con lo cual se señalan a cualidades externas, que se muestran de manera conocida y que son apreciadas; esta autora llega a identificar las competencias como algo que se adquiere y se evidencia en las ejecuciones que hace la persona, no solamente como resultante de los estudios cursados.

Es sabido que Chomsky a finales de los 50 y principios de los 60 fue el primero en emplear el término competencia cuando hizo referencia a la competencia lingüística; es de allí de donde surge en primera instancia el uso de este término también utilizado posteriormente por el mundo laboral y que, a través, de los aportes cualitativos y cuantitativos se adscribió al entorno educativo. Este lingüista estadounidense asumía que el niño es capaz de construir sus propias oraciones de manera correcta utilizando solamente pocas palabras y que también era capaz de reconocer errores en la formación de estructuras sintácticas (competencia lingüística).

Para visualizar mejor la evolución del concepto competencia, Cánquiz e Inciarte (2006) elaboraron un resumen de autores que la definen, los cuales se muestran en el siguiente cuadro, al cual se le han incorporado algunos nuevos elementos:

Cuadro 2
Definiciones de competencias

Año	Autor(es)	Definición
1993	Spencer y Spencer	Es una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación. En consecuencia, la competencia es un potencial de conductas adaptadas a una situación. El concepto de competencia está asociado al análisis de las actividades profesionales y el inventario de lo que es necesario concluir perfectamente.
1997	Levy-Levoyer	
1999	Pinto	Capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica.
1999	Vásquez y otros	Un constructo, es un modelo hipotético al que no tenemos acceso directo, sino a través de sus componentes.
2000	Universidad de Guadalajara	Capacidad efectiva que conduce al éxito en una actividad laboral identificada, esta capacidad es medible en términos de desempeño real y demostrado.
2002	Pérez Arango	Es la capacidad del hombre de ejecutar un trabajo con certeza y con un alto indicador de eficiencia al conjugar la intersección de sus conocimientos, la comprensión de su labor, entorno, organización y las condiciones de personalidad e inclinaciones personales.
2004	Camperos	Las competencias devienen de las calificaciones profesionales, vistas estas últimas como un conjunto de tareas complejas e interdependientes, inherentes a un oficio o trabajo.

Cuadro 2 (Cont.)

Año	Autor(es)	Definición
2007	Cánquiz e Inciarte	El concepto de competencia va mucho más allá del saber hacer, por cuanto el mismo se puede aplicar además al saber reflexionar, valorar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor y que se sistematiza en su valoración continua para realizar la actividad profesional, resolviendo un problema o realizando un proyecto.

Nota: Información tomada de Diseño Instruccional y Currículo por Competencias, Universidad del Zulia (2006). Adaptaciones del autor.

Para complementar las definiciones anteriores se presenta otro cuadro que permite a Navío (2005) caracterizar el término competencia:

Cuadro 3 Otras definiciones de competencia

Autor	Definición
Sims (1991)	La competencia ocupacional es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes apropiadas y experiencias para lograr éxito en los roles ocupacionales.
Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993)	Con este término designamos una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional. En esta definición, las nociones de “combinación” y de “contexto” son esenciales.
Bunk (1994)	...posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

Cuadro 3 (Cont.)

Autor	Definición
Drake y Germe (1994)	La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria [...]. Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo [...]. Más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador.
Hooghiemstra (1994)	Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces.
Esque y Gilbert (1995)	Comportamientos que rigen la actuación [...] para superar las barreras conocidas y lograr estándares de actuación.
Le Boterf (1995)	La competencia no es un estado o conocimiento poseído. No se reduce a saber hacer. No es asimilable a una adquisición de formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente.
Zarifian (1995)	Las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución.
Bergenhengouwen, Horn y Mooijman (1996)	Las competencias individuales hacen referencia a las características fundamentales de la personalidad que son inherentes a las acciones de las personas en todo tipo de tareas y situaciones.
Colardyn (1996)	Las competencias comprenden el conjunto de capacidades adquiridas en el exterior del sistema de enseñanza formal y a menudo poco, nada o mal consideradas por el mismo.

Cuadro 3 (Cont.)

Autor	Definición
	Es individual, particular al individuo, estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social general en el cual el individuo está inmerso, de manera especial en el campo de los oficios, de las profesiones y del sector profesional en el que desarrolla su actividad cotidiana. Está centrada en los resultados y es independiente del lugar y de la duración del aprendizaje [...] una noción de competencia entendida como la aptitud reconocida para hacer determinados actos en condiciones determinadas sean estas profesionales o personales, sociales o culturales.
Gallart y Jacinto (1996)	La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas [...] es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento [...]. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica.
Parry (1996)	Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo.
Dalton (1997)	Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidas a personas que manifiestan una constancia en determinadas vías.
Elström (1997)	De acuerdo con un punto de vista, la competencia es considerada como un atributo del empleado; es decir, como un tipo de capital humano o recurso humano que puede ser trasladado a la productividad. De acuerdo con otro punto de vista, la competencia es definida en términos de requerimientos de ciertos tipos y/o tareas de trabajo.

Cuadro 3 (Cont.)

Autor	Definición
Hutmacher (1997)	La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas. Las competencias no pueden reducirse a conocimiento de hecho o rutinas; ser competente no es siempre sinónimo de ser entendido o de estar cultivado.
Lévy-Leboyer (1997)	...una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso.
Lévy-Leboyer (1997)	Las competencias son repertorios de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo [...]. Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.
Mirabile (1997)	Conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores.
Rolls (1997)	Cuatro componentes son requeridos para la competencia. No sólo la actuación en sí misma (tareas), sino que también la capacidad para gestionar la tarea, el entorno y las contingencias es requerida para la práctica competente.
Le Boterf (1998)	Las competencias no son seres o hechos que se pueden observar directamente [...] las competencias no son entidades que existirían independientemente de las prácticas de evaluación que las intentan delimitar. Lo que existen son personas, equipo o redes que proceden con más o menos competencias.

Cuadro 3 (Cont.)

Autor	Definición
Le Boterf (1998)	Lo que se llama competencia evoluciona a lo largo del tiempo, depende de los criterios utilizados, es relativo a la concepción de los sistemas de evaluación.
Le Boterf (1998)	Las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber proceder que se supone combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes...); el querer proceder que se refiere a la motivación y a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo.
Stroobants (1998)	Las competencias aparecen actualmente como un potencial, como recursos individuales ocultos, susceptibles de desarrollarse por la formación o de transferirse se (SIC) una situación a otra.
Du Crest (1999)	Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado.
Guerrero (1999)	Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines.
Marbach (1999)	La competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia.

Considerando las acepciones presentadas hasta ahora se puede asumir entonces que las competencias no son más que características de las personas que están y se desarrollan con ellas, de acuerdo con las necesidades de su contexto y sus aspiraciones y motivaciones individuales; por tanto, no es suficiente con saber o saber hacer, se necesita poseer actitudes; entendidas éstas como la capacidad potencial que posee el individuo para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares. Las actitudes son precisamente las que diferencian a la competencia de la calificación, pues mientras la calificación se refiere a la capacidad potencial para realizar determinadas tareas o funciones, la competencia es la capacidad real de realizarlas.

A tal efecto, la UNESCO (en Argudín, 2005) define competencia como el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea; de esta manera manera, el autor citado considera que las competencias en educación son un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Navío (2003) considera que la variabilidad de definiciones es un síntoma de que la competencia es algo que preocupa en la actualidad en los contextos de formación y que en cierto sentido, debe adaptarse a diferentes situaciones, pero sin desvirtuar su construcción.

Se puede destacar al respecto el estudio de Méndez (2006), al referir a otros autores que han aportado sus conocimientos para tratar de aclarar aún más la definición de competencia; así llegó a asociar las competencias con un saber identificado, el cual supone poner en acción alguna capacidad soportada en un aspecto del saber o de alguna disciplina en específico, lo que lleva a controlar los materiales que se van a utilizar en su ejecución.

En relación a la afirmación anterior, Argudín (ob.cit) cita a Le Boterf quien escribe que competencia es un saber-entrar en acción, lo cual implica el hecho de que el individuo sepa interrelacionar, mover y trans-

ferir una serie de recursos, entre los cuales están los saberes, sus propios conocimientos, las aptitudes y los productos de sus razonamientos, dentro de un contexto con la intención de llevar a cabo una tarea o de enfrentarse a un problema situacional que se le presente.

Méndez (2006) al citar a autores como Perrenoud, Rogiers, Beckers y Scallon destaca que los mismos coinciden en señalar que las competencias están referidas con la capacidad de una acción eficaz por parte de los individuos en situaciones bien definidas; esta capacidad estaría apoyada en el bagaje de conocimientos que posee el individuo, pero que no se limita solamente a este; de hecho, el sujeto agrupa estos conocimientos de manera disciplinaria de tal manera de movilizarlos y conseguir la mejor manera de actuar ante esas situaciones. El mismo autor manifiesta que cuando los individuos son capaces de la movilización adecuada de sus conocimientos y saberes hacia el saber hacer, se está hablando de competencias; en todo caso, lo importante del uso de las competencias es esa movilización de los recursos, tanto los individuales como los externos al sujeto.

Con base en todo lo anterior, Navío (2004) establece su propia definición de competencia profesional, la cual es compartida en su acepción por los autores del presente estudio al considerarla como:

... un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, entre otros) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, entre otros), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto laboral y su socialización (p.32).

Para los autores de este trabajo la competencia perfila la posesión de conocimientos que debe tener el sujeto y que se hayan convertido en los saberes que lo lleven a desarrollar ciertas *habilidades, actitudes y capacidades que surgen producto de la interacción que se establece entre el individuo, el medio o contexto de influencia y la tarea que se va a ejecutar y que no se conoce del todo de antemano.*

Para fortalecer esta acepción de los autores, los mismos refieren a Navío (2003) y Serrano (2005) quienes definen a la competencia como un conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y clase de actitudes que definen un desempeño superior y, con base en ella, pasa a considerar que un buen recurso humano requiere desarrollar en su proceso de formación competencias políticas, para ser capaz de desarrollar una acción estratégica; competencias afectivas, para ser capaz de mantener una acción comunicacional efectiva; competencias técnicas y gerenciales para ser capaz de realizar acciones técnicas y propositivas en el campo de su práctica.

Tomando en cuenta las premisas anteriores, para la operativización de los constructos teóricos que la presente investigación propone, se asumen las competencias atendiendo al punto de vista teórico de Navío (2005) el cual será reducido a entender las competencias como la activación de un saber hacer analítico-comprensivo por parte del individuo a solicitud de estímulos del contexto; entendiéndose “saber” como la capacidad de los seres humanos de poner en juego sus procesos cognitivos en la resolución de problemas (inteligencia), “hacer” como la capacidad de realización de una tarea específica, y “comprensivo”, como la facultad de atender la especificaciones de la tarea realizada desde todos los puntos de vista posibles. Preguntas tales como ¿cómo se procedió?, ¿por qué se procede así?, ¿para qué se realiza?, ¿qué nueva información deja la ejecución?, requiere de procesos cognitivos y metacognitivos más elevados basados fundamentalmente en la autorregulación del conocimiento y el aprendizaje estratégico, lo cual será nutriente para el desarrollo de las actividades diarias del sujeto; tal como se muestra en el gráfico : (ver gráfico 1 en la siguiente página)

Cuando el sujeto reconoce los valores y aportes de sus competencias puede autorregularlas y hacerlas conscientes, lo que permitirá que sus decisiones sucesivas sean más asertivas y pertinentes.

¿Cuál es la importancia de las competencias?

Los cambios que se dan actualmente en el área educativa, dirigidos a la mejora de su calidad, están fuertemente relacionados con el enfo-

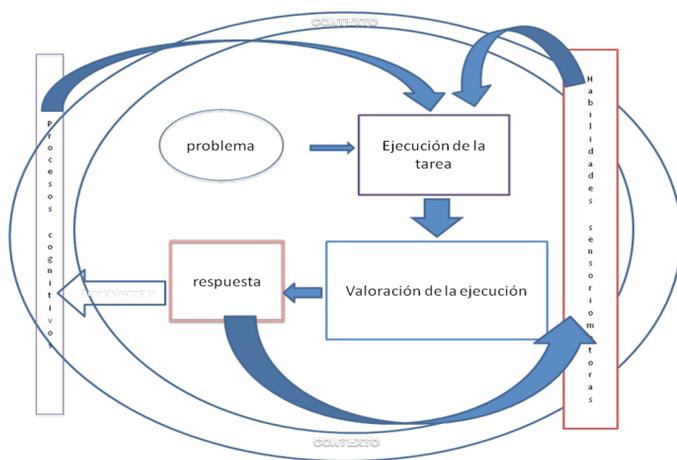


Gráfico 1. El proceso competencial (Navío, 2005).

que psicopedagógico por competencias, enfoque que está enlazado con el constructivismo, por medio del cual hay una concepción de la educación, el aprendizaje, la relación que los centros educativos tienen con la sociedad, así como también con los porqué y las formas de trabajar (Ramírez, Molina y Orozco, 2006).

Estas autoras, al igual que De Sousa (2001) y Argudín (2005), cuando hacen su estudio de las competencias, encuentran que este enfoque no tiene su principio dentro del medio educativo, sino que se ha derivado del sector productivo en el área de la capacitación profesional. Su objetivo inicial era hacer más eficientes las actividades que los trabajadores realizaban; es así como surge la necesidad de establecer desde el principio cuáles deberían ser las funciones en las cuales se desempeñarían las personas de una línea de producción determinada; es decir, el punto de partida fue identificar cuáles eran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deberían tener para poder desempeñarse en una actividad laboral definida.

El modelo o perfil de competencias aporta al entrenamiento una serie de métodos y técnicas que permiten fortalecer en el individuo aque-

llas competencias claves para alcanzar un excelente desempeño (*ob.cit*). La comparación entre el modelo de competencias y las competencias que realmente posee el individuo ponen de manifiesto la brecha resultante entre el desempeño actual y el que debería ser, logrando de esta forma identificar las necesidades de capacitación o entrenamiento que deben ser cubiertas.

Así pues, conocer cuáles son esas necesidades a través de la teoría de las competencias, brinda a la institución la oportunidad de fijar conceptos más claros sobre aspectos específicos del conocimiento, la conducta, actitudes, habilidades, motivaciones, rasgos de carácter, y destrezas relacionadas directamente con las funciones y tareas que realiza el individuo en su trabajo. Esto permite que los planes de entrenamiento que se elaboran, persigan fines más concretos, lo que redundará en la obtención de resultados a corto y mediano plazo, evitando que los objetivos de dicho plan se desvíen hacia áreas difíciles de desarrollar, así como la pérdida de recursos.

Afirma Navío (2004) que las competencias, sean cuales fueran, profesionales, laborales, ocupacionales, surgen en los discursos de gestión de recursos humanos, en la formación profesional inicial y continua, en la formación de base; como consecuencia inevitable del contexto en el cual se desarrollan, pero también asumen un papel preponderante de influencia en este último, acción ésta que lleva al contexto a convertirse en complejo y cambiante.

El mismo autor afirma que la competencia y el uso que se hace de la misma están condicionados por la definición que se considere, por el enfoque en el que se ubique y por las características del entorno en el que se plantea; además, llega a postular aspectos que él considera positivos y negativos cuando se decide tratar el tema de las competencias o cuando se elabora un sistema de estudio basado en competencias. Así, asevera que las competencias pueden ayudar a explicar y a reconocer los saberes implícitos que se encuentran asociados al trabajo y que no se consideran en muchas oportunidades como parte integrante de una acción. Esto ayuda a seleccionar los aprendizajes escolares iniciales que se basan en las disciplinas de estudio y los títulos que se otorgarán.

Las competencias pueden aportar a los formadores y las instituciones que los forman, puntos de análisis referenciales que no se poseían anteriormente, lo cual puede llegar a convertirse en un punto de encuentro entre la acción y los conocimientos, dirigidos a definir la calificación al partir de aquellas formas de actuar que se puedan observar y medir, además que puedan ser claramente definidos y colocados en un catálogo de acción. Si se toma en consideración las reglas sugeridas para una pedagogía con líneas más humanistas, cuyo punto focal es quien aprende, se alcanzaría un avance social bastante importante pues se le otorgaría un grado de control mayor así como un nivel de autonomía adecuado de su propio aprendizaje.

De esta manera, las competencias deben asumirse desde una visión más analítica, global y objetiva, con formas de actuar suficientemente restringidas pero a su vez flexibles y propensa a cambios, con un mayor sentido social y humano que material y esquivo del colectivo. Lo contrario a esto forma parte del pasado.

¿Se podría entonces asumir una tipología de competencias?

En 1994, se realizó una encuesta internacional para el alfabetismo en adultos, la cual fue propuesta por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE, en Ramírez, Molina y Orozco, 2006); mediante esta encuesta dirigida a los adultos, se procuró definir y medir cuáles serían las habilidades básicas o necesarias tanto para el desempeño laboral como para aquellas requeridas en la vida cotidiana de las personas.

En este sentido, los resultados arrojaron que era perentorio desarrollar en los adultos, habilidades para la resolución de problemas, promover en ellos destrezas y actitudes dirigidas al trabajo en equipo, aprender a utilizar la Tecnología de Información y Comunicación (TIC); igualmente, se considera la necesidad de mejorar lo concerniente a la comunicación verbal y escrita; dentro de este aspecto, se le dio mayor

énfasis a la comprensión de lectura, el manejo adecuado de textos, análisis de tablas y gráficos a lo que se le suma el razonamiento y la aplicación de operaciones básicas de matemática.

De Sousa (2001) en su definición de competencias establece que son características que, en concordancia con ciertas situaciones, se pueden evidenciar en los individuos como un agregado de conocimientos, rasgos de carácter o actitudes. Por ello, si se presenta cierta conducta positiva en el desempeño de un cargo por parte de los sujetos, de la misma manera se está haciendo presente una determinada competencia relacionada con las exigencias de ese cargo dentro de un contexto.

Estos elementos han permitido establecer diferencias para poder formar categorías de las competencias; así, se tienen las competencias umbrales o esenciales, las cuales están referidas a los conocimientos, destrezas y habilidades que cualquier persona requiere para poder alcanzar un rendimiento considerado como el adecuado en rango mínimo en el desempeño, y, las competencias diferenciadoras, que son las que permiten determinar elementos categorizadores y distintivos entre una persona con desempeño exitoso de otro con un desempeño considerado mediano. Cuando estos dos tipos de competencias se unen, se puede establecer un patrón de normas de tal manera de poder ejecutar un proceso adecuado de identificación de competencias, así como en la planificación adecuada de las competencias que son deseables en el desempeño de una carrera académica específica y en cualquier otra área relacionada con el manejo que se pueda hacer de los recursos humanos. Si se relacionan las competencias con las habilidades que un individuo es capaz de desarrollar es un determinado trabajo, es posible asumir que un sujeto muestra competencia cuando se pueden identificar características individuales posibles de medir de manera fiable y cuando su presencia pueda demostrarse de manera significativa de entre un grupo de sujetos.

Otra forma de clasificar las competencias se puede visualizar en el proyecto Tuning (Universidad de Deusto, 2004; Europe Aid Cooperative Office, 2005) según el cual, las competencias se pueden clasificar en tres tipos: un primer tipo denominado competencias instrumentales,

consideradas como las habilidades cognoscitivas, la capacidad metodológica, las destrezas tecnológicas y las destrezas lingüísticas, dirigidas hacia la función Instrumental de una profesión; un segundo tipo denominado competencias interpersonales, dirigidas a facilitar en el individuo los procesos que se requieren para la interacción dentro de una sociedad así como la cooperación; y en última instancia, las competencias sistémicas, consideradas como una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento, las cuales ayudan al sujeto a determinar la unión que se produce entre las partes del todo, a fin de formar grupos interrelacionados. Este último grupo, requiere que previamente el individuo haya adquirido las competencias contenidas en los dos primeros grupos.

En el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA, en Cánquiz e Inciarte, 2007), las competencias son clasificadas como competencias genéricas o profesionales, las cuales contienen una serie de elementos compartidos que pueden ser comunes a los diferentes programas que se dictan dentro de una carrera universitaria y las competencias profesionales específicas integran aquellos elementos básicos o esenciales de un programa no compartidos con los otros programas de una carrera.

Matos (2005) establece una clasificación compuesta por competencias cognitivas y actitudinales requeridas para el aprendizaje, las cuales le permiten al sujeto darle valor a la solución de los problemas que se producen dentro de las rutinas del aprendizaje; competencias que lo llevan a demostrar la capacidad que pueda tener en variados contextos y momentos, factores que se relacionan directamente con un accionar distinto al tradicional, pues asume la obsolescencia de las normas para el razonamiento que se centraba en estándares de la planificación de la enseñanza y lo convierte en un sujeto que se aprovecha de situaciones caóticas y las lleva a identificar oportunidades que permiten generar ideas creativas a través de un pensamiento flexible. Lo anterior genera un ser humano que admite conscientemente sus errores, fallas que son tomadas como insumo para análisis fructíferos que inducen la consecución de respuestas innovadoras y efectivas.

Las competencias metodológicas son especificadas por Matos (ob. cit) como las que logran trascender los requerimientos de cualquier

ocupación u oficio y conduce a observar la ejecución en aquellos contextos amplios del accionar humano en búsqueda de solución de problemas complejos.

Se suman a las competencia anteriores, las competencias humanas y sociales; las primeras se refieren a las características íntimamente relacionadas a los rasgos personales de los estudiantes y que les son inherentes en las diversas etapas de aprendizaje a lo largo de su vivir, las segundas direccionadas hacia la transversalidad y que no se restringen solamente a un desempeño específico.

¿Competencias o capacidades?

El estudio de las competencias siempre ha estado unido, en primer lugar a la clarificación conceptual del término, con la finalidad de deslizarlo de otros a los cuales se le han asignado una sinonimia sobre todo cuando se establecen definiciones del término. Aceptaciones de capacidad, cualificación, habilidades, son algunos de los conceptos que le son adosados a las competencias (Navío, 2005), lo que implica la clarificación de la relación interdependiente entre capacidades y competencias; clarificación de suma importancia para el estudio debido a que en el instrumento de recolección de información se solicitó a los respondientes su opinión acerca de la presencia de las capacidades en sus formadores (en el caso de los estudiantes) y a los docentes (formadores de formadores) si consideraban que poseían las capacidades en cuestión.

En este sentido Navío (*ob.cit*) señala que:

La capacidad se entiende como el conjunto de aptitudes implicadas en el aprendizaje. Este aprendizaje se puede lograr porque la persona dispone de unas determinadas cualidades”; más adelante reafirma que la capacidad deviene en una... “disposición susceptible de desarrollarse mediante la intervención del contexto y su actuación en el mismo. Es en este punto donde toman relevancia los procesos formativos (p. 71).

El autor citado hace especial hincapié en la importancia de los procesos que pueden ser desarrollados por el individuo gracias a las posibilidades del desarrollo cognitivo, responsable directo de la acción de aprender; asimismo destaca el papel del contexto en la potenciación de estas capacidades a través de la labor del formador, esto conduce a pensar en la necesidad que tienen los grupos humanos de contar con profesionales de la educación poseedores de un alto componente pedagógico y que por medio de la intervención educativa logren llevar al plano real el producto de las potencialidades.

Catalano (en Maldonado, 2006), logra desagregar el postulado de Navío, manifestando que la expresión de las capacidades está representada por una serie de habilidades de relativa complejidad ejecutadas por medio de un saber hacer racional, organizado, planificado, integrador y creativo que se pone en juego en situaciones concretas, tales como: la resolución de problemas, elaboración de proyectos y la ejecución de las actividades y tareas propias del desempeño profesional.

Más recientemente Suárez, Dusú y Sánchez (2007) refieren que

Las capacidades son entendidas como una etapa superior de desarrollo de los procesos psíquicos; una particularidad psicológica que diferencia a un individuo de otro, cualifica la personalidad en la ejecución de las tareas y como una formación psicológica en la que se sintetizan otras particularidades de la personalidad. Se caracterizan como una formación que es síntesis en la personalidad y a la que le son propias formas peculiares de desenvolvimiento de los procesos psíquicos generalizados; condicionan el éxito en la actuación del individuo (p. 31).

La anterior cita confirma la influencia que tienen los procesos psicológicos en la potenciación de las capacidades producto del aprendizaje. Estos autores consideran que el postulado previo es en todo sentido opuesto a las teorías innatistas del aprendizaje y el conocimiento, y le conceden especial importancia a la influencia medio-ambiente-sociedad cuando establecen una interacción entre capacidad y actividad; relación que demanda el impulso de las capacidades y que tiene como pilar fundamental el proceso educativo.

Visto de esta manera, el poseer una capacidad no solamente se pone de manifiesto cuando se realiza una actividad, sino que, a la vez que se realiza la ejecución, la capacidad le sirve de elemento regulador, reacomodándose a las características singulares de cada individuo, brindándole nueva información que lo inducirá a cambiar o a mejorar sus cursos de acción en posteriores oportunidades. Continúan los autores, ahora refiriéndose a González (*ob.cit*), que las capacidades participan en la determinación de los objetivos de la actividad y en el ajuste de las acciones, lo que quiere decir que no sólo se vinculan con el proceso de realización de la actividad. Las capacidades llegan a ser, de esta manera el soporte de las estrategias que utiliza el individuo en la realización de las tareas, pero también participan en el control de sus maneras de actuar.

Cuando relacionamos capacidades con competencias vemos que ellos se encuentran íntimamente unidos, debido a que en la medida en que el individuo adquiere las capacidades generales con alto contenido axiológico, en ese momento también se produce la adquisición de competencias indispensables en el desempeño profesional, y más importante aún, quienes llegan a desarrollar estas capacidades siendo formadores, aparte de brindar capacitación en el área profesional, facilita el intercambio y fomento de los valores, destrezas y habilidades que se convertirán en el cúmulo de características profesionales que permiten el desarrollo humano del individuo formado. A tal efecto, Navío (2005) expresa que:

Si las aptitudes y los rasgos de personalidad indican las diferencias entre los individuos y deben ser considerados en el repertorio de competencias de las personas, éstas integran, asumiendo lo personal, el referente individual (bagaje) y social (requerimientos) necesario para hacer frente a las situaciones profesionales tal y como el contexto las va configurando de manera constante (p. 37)

Al interpretar al autor citado, se infiere que las capacidades permitirán al ser social anticipar eventos que se producirán en su radio de acción, este elemento servirá de acicate de las potencialidades presentes en el sujeto mejorando así el concepto de sí mismo en beneficio del desarrollo de la propia personalidad y su desempeño profesional; así, Te-

jada (2002) refuerza lo anterior al decir que la inversión en el desarrollo de capacidades de innovación, de concepción, reflexión, de iniciativa de trabajo en equipo, etc., resulta esencial para gestionar la previsión de las nuevas competencias profesionales.

Entonces, ¿cómo se estructuran las capacidades?. Rubinstein (en Suárez, Dusú y Sánchez, 2007) considera que las capacidades están conformadas por elementos operacionales (modos de acción asociados a la actividad) y procesales (procesos psíquicos), éstos últimos nucleares, porque en dependencia de la calidad de su integración funcional es que ocurre la asimilación efectiva de las operaciones, la regulación de su funcionamiento y la generalización de relaciones esenciales que son las que posibilitan el desarrollo de las capacidades; así, cuando un individuo se enfrenta a la realización de una tarea que represente cierta dificultad o que sea novedosa, las capacidades dependerán, por asociación directa, de los aportes del pensamiento, representados por el “saber” y el “hacer”, procesos cognitivos que permitirán al sujeto esa manera de asumir el problema, potenciando en él nuevas capacidades que se pondrán en movimiento cuando la situación así lo requiera.

Competencias requeridas por los docentes para su práctica

Al intentar identificar las competencias que les pueden ser requeridas a los docentes para el desenvolvimiento en su campo de trabajo, Matos (2005) y Segura (2005) convergen en el sentido de afirmar que un docente logrará desarrollar una docencia de éxito cuando use una variedad de potencialidades estratégicas y que tome en cuenta el área en la cual se desempeña, con la intención de poder enriquecer su propio acervo intelectual; además, la actualización en lo que respecta a los requisitos en materia argumentativa que están inmersos en ese proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que podrá dirigirlo hacia la práctica de una docencia competente.

Este docente competente tiene que ser un individuo con capacidad para asumir los retos y problemas educativos que se le presentan en

esa sociedad, aunado a la facilidad con la que pueda socializar con sus estudiantes de tal manera de compartir adecuadamente la información.

El autor mencionado considera que se puede hablar de un profesor competente cuando éste está en permanente actualización con la finalidad de adquirir capacitación dirigida a orientar las actividades encontradas en su trajinar académico; flexible cognitivamente a fin de que pueda enriquecer sus conocimientos con los nuevos métodos educativos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Un buen profesor debe tener conocimiento y buen dominio de la materia que imparte, debe ser hábil, dinámico, investigativo, creativo y debe actualizarse tecnológicamente.

Entre las características deseables de un buen docente Matos (*ob.cit*) considera que el profesor requiere conocer adecuadamente los contenidos que piensa trabajar con sus estudiantes. Esto no deja de lado el hecho de que tenga que preparar las clases, aspecto éste que, aunque no impedirá que en su práctica se presenten sucesos inesperados, lo puede ayudar a prever posibles situaciones y estar preparado para dar respuestas (aunque no las sepa todas). Asimismo, debe utilizar materiales y métodos que hagan sus clases más interesantes para los estudiantes, lo que redundará en una mayor motivación por parte de estos últimos.

Entonces si el docente se interesa por saber quiénes son sus estudiantes podrá generar actividades de clase más amenas para ellos y, por supuesto, estos aspectos le serán de gran ayuda a estos jóvenes, pues formarán parte de su cotidianidad; si hay motivación y se despierta interés en los estudiantes logrará tener un grupo atento, lo que disminuirá la indisciplina que se presentan en algunas ocasiones por el aburrimiento y el tiempo que se está sin hacer nada en un aula o, en el peor de los casos, en actividades que no son significativas para los estudiantes. Considerar a sus alumnos como seres únicos e individuales, en todo sentido diferentes uno de otro en el momento de generar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y sobre todo durante la evaluación será otra característica de un docente eficaz.

Es importante que el docente comprenda que cuando se está en aula, todos están aprendiendo, aunque él sea el facilitador, también

aprende en el ambiente de aprendizaje; es así que debe ser un buen tutor y predicar con el ejemplo, y si se llega a equivocar, reconocerlo públicamente sin aires de suficiencia.

Estar en permanente actualización en las asignaturas que dicta de tal manera que los trabajos que asigna a sus estudiantes posean altos niveles de exigencia intelectual sin llegar a requerir imposibles, llevarlos a ser independientes y que sean capaces de organizar su propia manera de aprender y, en lo que respecta a sus relaciones institucionales, un buen docente es amigable con sus compañeros de trabajo, así como colaborador en los aspectos de índole profesional que se le soliciten, tanto en el nivel personal como institucional.

De la misma manera, este maestro tutor requiere orientar al docente en formación para que logre identificar y potenciar sus capacidades, a la vez que alcanza un fortalecimiento de sus propias habilidades como docente, su papel de conocedor del método científico, participante de actividades culturales y deportivas, todo ello en consonancia con la visión humanista del modelo educativo por competencias y que se expresan en la Constitución de 1999 de la República Bolivariana de Venezuela y el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 – 2013 (MPPE, 2007).

Dentro de este modelo educativo, los protagonistas de la formación, en este caso el docente tutor y el docente que se está formando, deben realizar una interpretación de la institución escolar así como la acción educativa desde la perspectiva de espacios para procesos integrales. De esta manera llegarán a asumir un rol social dirigido a la transformación a través de actividades surgidas de una creación de ese colectivo. Es así como llegan a desarrollar estrategias metodológicas acerca de la planificación por proyectos los cuales buscan responder a necesidades sentidas de la comunidad. De aquí surge, entonces, la interpretación correcta de la realidad como un elemento clave dentro de la realización de los proyectos de aprendizaje.

La escuela se convierte en un espacio de formación donde se facilita la interacción del docente en preparación con los miembros de la escuela y su entorno. Así, la escuela cumple la función de espacio para el

aprendizaje no solo de niños, niñas y adolescentes, sino también de los maestros, quienes aprenden en el hacer en una relación de convivencia con sus tutores. En esta concepción el docente tutor debe desaprender lo que ha aprendido, porque ya no se trata de que él deposite una serie de conocimientos en el maestro en ciernes, sino que dispone de elementos para apropiarse de los saberes locales y ponerlos a dialogar con los propios para construir su aprendizaje desde la realidad. Es un proceso en el que todas y todos aprenden (*ob.cit*).

Ferrández (2007) cuando se refiere al planteamiento de un currículo basado en las competencias, dirige sus señalamientos hacia la preparación del docente que laborará dentro de ese modelo; en este sentido, afirma que en la formación inicial de un docente, éste debe poseer un dominio técnico, científico y cultural, pues en cualquier modelo curricular estos son los aspectos disciplinares básicos. Según la especialidad en la cual se formen, es deber de los formadores, integrar los contenidos de estas áreas tecnológicas, artísticas y científicas en los ámbitos de lo que saben, de la epistemología y de la tecnología.

El formador dentro del modelo de competencias debe ser poseedor de un saber y un saber hacer de acuerdo con los soportes de la psicopedagogía que sirvan de pilares al currículo, los cuales serán guías posibles en la acción docente. El docente formado en un modelo curricular por competencias se encuentra inmerso en un mundo en donde priva lo didáctico, un currículo en constante evolución, sometido a procesos de organización y de orientación, soportados en postulados de la psicología evolutiva y de elementos conceptuales y prácticos de la sociología de la educación.

El docente enmarcado en este modelo curricular por competencias, ya no es considerado el dador de clase sino que deviene en un mediador y, dentro de esta función mediadora, se encuentra su rol como agente social, es por ello necesario que posea dominio sobre el medio, que asuma una práctica acorde con la realidad social y económica del mundo y sobre todo del contexto de trabajo, tanto interno como externo, pues es un medio que, dado a lo múltiple y casual, hace impredecible el devenir del mundo laboral que será aquel al que se enfrenten sus alumnos en el corto o mediano plazo.

El docente formado y formador en el modelo basado en competencias requiere poseer dominio de técnicas de análisis de procesos. Estas técnicas se encuentran sustentadas en la reflexión. Su éxito depende de las acciones que se tomen durante el proceso o momento interactivo de enseñanza, así como después que la acción de enseñanza se ha realizado. En este sentido, afirma Ferrández (2007) es indispensable que el formador sea capaz de reflexionar después que el acto educativo tuvo lugar, para que pueda contrastar el aprendizaje logrado y las necesidades que se había propuesto solventar antes de llevarla a cabo y que eran en cualquier medida sentidas en la realidad o que pudiesen ser necesidades potenciales del mundo laboral, del futuro trabajador.

Por eso, un modelo curricular basado en competencias requiere trabajar la formación de los individuos en función de esas necesidades propias de cada uno y que se revertirán en la sociedad en general. Si se asume que el aspecto cognitivo es lo que permite el desarrollo y la utilidad de los seres humanos, el modelo educativo por competencias busca formar individuos capaces de generar herramientas novedosas y de carácter utilitario que le permitan enfrentarse con ese mundo globalizado y competitivo que vive y que cada vez aumenta en sus niveles de exigencias profesionales.

En señalamientos directos al modelo venezolano, Girardi (2007) considera que se requiere de un currículo flexible y estratégico, que debe irse nutriendo de la práctica docente así como de las nuevas informaciones o aportes que el mundo de la tecnología cede, y que logren acercar la educación a las necesidades y características de los estudiantes; asumir, de antemano, diferencias individuales así como diversas maneras y ritmos de aprendizaje.

Esta perspectiva, lleva a apreciar el currículo como una vertiente abierta a los procesos de experimentación y adaptación, que se va ajustando en la misma medida en la que se lleva a la práctica. No es un currículo impuesto desde las altas esferas de un ministerio, sino que es elaborado producto del consenso de los colectivos docentes que hay en las instituciones escolares; sin dejar de lado los contenidos anteriores, los docentes someten a revisión teórica los contenidos que han venido

trabajando por años, así como también se realiza un análisis de lo que su propia práctica ha representado para el proceso, con la finalidad de rediseñar las experiencias de aprendizaje y de evaluación hasta llegar a establecer un contraste de opiniones para conformar los criterios de índole pedagógica que irán a integrar el currículo de la escuela.

Asimismo, se plantea que el currículo no debe ser estático, sino que se debe flexibilizar, de manera tal que exista un proceso constante de revisión y actualización de los planes de estudio en las diversas carreras, a la vez que sugieren implementar acciones de planificación basada en las competencias, dirigidas a mejorar los planes y programas de estudio. Estas ideas no se quedan solamente en los aspectos de planificación, sino que van más allá, cuando hacen hincapié en la necesidad de promover dentro de la comunidad docente estrategias de evaluación con criterios de alcance de contenidos, adecuar la valoración del desempeño, la atención individualizada y el derecho a la revisión a fin de que el estudiante logre el dominio de los contenidos de la asignatura a través de un aprendizaje más significativo.

En este sentido, Cánquiz e Inciarte (2007) consideran que dentro de una universidad, la evaluación que se hace debe estar basada en las competencias, pero no considerándola como la comparación entre los sujetos que aprenden y su rendimiento, sino que debe estar sustentada en procedimientos con los cuales se puedan recabar evidencias que permitirán establecer un juicio más real acerca del desempeño en la realización de las tareas propuestas.

Se pretende que la práctica docente, tanto didáctica, como evaluativa, sean mecanismos de formación y de autorregulación, dirigidos a la consecución del avance en los aprendizajes; el docente deben enseñar a aprender los contenidos antes que enseñar contenidos, para que el estudiante pueda aplicar estas estrategias en situaciones que se le presenten en el futuro relacionadas directamente con su contexto (Hawes, 2006).

Dentro de la educación como un proceso, no se pueden establecer modelos ni líneas de acción que se consideren del todo acabadas. Tampoco puede concebirse un modelo educativo estático y que permanezca

en el tiempo sin sufrir modificaciones o que no tomen en cuenta los cambios que ocurren en el mundo.

En este sentido, y de acuerdo con las demandas actuales de la sociedad, en el nivel universitario deberá formarse un docente que reúna las siguientes capacidades:

1. Alto nivel de compromiso con los fines de la universidad y de la sociedad, así como un alto sentido de responsabilidad en su labor.
2. Abierto a nuevas formas de pensamiento en las cuales no se tenga la imposición de moldes ni modelos preestablecidos lo que los hace simples repetidores de conocimientos y les priva de realizar sus propias teorías surgidas del hacer diario en el aula.
3. Capaz de soportar sus ideas y planteamientos desde los puntos de vista epistemológicos, metodológicos y tecnológicos.
4. Capaz de brindar un ambiente pedagógico que lleve al estudiante a generar situaciones de enseñanza y de aprendizaje centradas en la incertidumbre, lo complejo, el aprendizaje significativo, pero sobre todo el aprender haciendo con el objetivo de desarrollar en el aprendiz capacidades propias para el manejo competente de la situación; fomentar el desarrollo de todos los sentidos en el proceso de intercambio de saberes, en donde el estudiante se siente protagonista y no espectador de un proceso de simple transmisión de información, que se reconozca responsable de ese proceso educativo, pero con ese docente abierto a ponerse en el lugar de sus estudiantes, empático, lo que acorta la brecha existente entre docente y alumno que se ha mantenido como barrera que llega a cortar el proceso comunicacional producto de las diferencias jerárquicas que como currículo oculto se producen en el ambiente aúlico.
5. Un docente que más que cooperativo, sea colaborador directo, mediador en todos los proyectos, que tengan como norte la contextualización del aprendiz, la comprensión de los fenómenos epistemológicos, socio-culturales, psicológicos y pedagógicos que lo afectan como participante activo en el desarrollo de los programas y contenidos del currículo.

6. Un docente que sea capaz de investigar su entorno, que pueda asumir su papel como protagonista de la construcción de saberes y que logre socializar sus hallazgos no sólo con los docentes y estudiantes con quienes comparte, sino que pueda hacer llegar estos saberes a la comunidad donde se desenvuelve, bien sea su influencia, bien sea su propia comunidad social, la de la universidad, la que, indirectamente afecta, como lo es la comunidad del estudiante.

Al analizar los diferentes aspectos que permiten conceptualizar y comprender los elementos que trascienden de un perfil por competencias, la revisión de la literatura permite una mirada a los principales soportes teóricos que sirven de marco para la construcción de un perfil por competencias para las instituciones formadoras de formadores, sin querer decir con esto que los autores se casen con posición o modelo alguno, pero sí destacando, desde una posición ecléctica, que el perfil de competencias debe insertarse dentro del proceso de transformación que vive la universidad venezolana y la necesidad de cambios de la sociedad.

El proceso de transformación y modernización curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador fue creada por Decreto, N° 2176 de fecha 28 de Julio de 1983 del Ejecutivo Nacional como un homenaje a la memoria del Libertador Simón Bolívar en el Bicentenario de su nacimiento (UPEL, 2012). La incorporación de los institutos oficiales de formación docente a la universidad se estableció mediante Resolución N° 22 de fecha 22 de enero de 1988 y se hizo efectiva el 27 de Junio de ese mismo año con la firma del acta de consolidación, en un hecho histórico y solemne en realizado en la Iglesia San Francisco de la ciudad de Caracas.

Este proceso de integración unió a todos los institutos pedagógicos que para ese momento eran conocidos como: el Instituto Pedagógico de Caracas, creado en 1936; el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, creado en 1959; el Instituto Pedagógico de Maturín y el Instituto Pedagógico

gico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay, creados en 1971; el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”, creado en 1976; el Centro de Capacitación Docente El Mácaro, creado en 1938; el Centro Interamericano de Educación Rural “Gervasio Rubio”, creado en 1952; y, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, creado en 1950. En 1990 todos pasaron a formar parte de la universidad, y en 1992, se incorpora el Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco” como instituto asociado a la universidad.

Desde su creación en 1983, la UPEL comenzó el proceso para la consecución de una estructura inicial que, en noviembre de ese mismo año, se constituyó como sede rectoral con el nombramiento del Rector, del Vicerrector de Docencia y del Vicerrector de Investigación y Postgrado. Posteriormente, en 1984, se designó al Vicerrector de Extensión y al Secretario. A partir del nombramiento de sus autoridades, se incorporó un grupo interdisciplinario de profesionales quienes iniciaron el proceso para reglamentar el funcionamiento de la universidad y buscar las vías que permitieron la integración de los institutos como un todo coherente e interrelacionado; acciones que hoy continúan realizándose para actualizar, transformar y modernizar su currículo permanentemente.

Desde sus inicios, la UPEL ha orientado su acción, entre otros, hacia el logro de los siguientes objetivos:

1. Contribuir a la búsqueda, transmisión y proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.
2. Contribuir a la formación, desarrollo, perfeccionamiento y consolidación de una concepción nacional del proceso educativo.
3. Fomentar la investigación como eje fundamental de la institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y servir de base indispensable al postgrado.
4. Formar profesionales de la docencia con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas pedagógicas, para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano en todos los niveles y en algunas de sus modalidades.

5. Efectuar cursos de postgrado en las especialidades que administre a la universidad y en aquellas áreas de interés para el sistema educativo venezolano.
6. Proporcionar a los profesionales no docentes la capacitación pedagógica indispensable para el cabal desempeño de la docencia en su respectiva área.
7. Contribuir al desarrollo de la educación venezolana mediante el diseño y el ensayo de nuevos sistemas, modalidades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
8. Promover el uso racional, la protección y el mejoramiento del ambiente para contribuir al enriquecimiento de la calidad de vida en el país.

Después de casi tres décadas de su fundación, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como todas las instituciones educativas de educación superior del país, se encuentran desarrollando un proceso de transformación y modernización curricular que le permita no solo autorregularse, sino actualizarse con las nuevas tendencias mundiales de la educación, y atender las necesidades requeridas por la sociedad y las políticas educativas del estado venezolano.

En tal sentido, desde hace dos años, el Vicerrectorado de Docencia de la UPEL ha realizado en diversos escenarios y niveles de decisiones, reuniones para dirimir el currículo que la universidad y los maestros necesitan, desde el paradigma ecológico y el perfil de competencias requerido para la práctica educativa. Considerando esta premisa el Vicerrectorado de Docencia (UPEL, 2011) estipuló una METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR, espacio desde el cual se generó una ruta para la construcción de la estructura curricular que dará concreción a la concepción emergente del currículo como espacio público y que comprometa a la universidad en la consolidación de una visión de la formación docente como proceso complejo.

Se asume así la necesidad de involucrar a todos los actores responsables de su construcción y que sean generadores de su propio cono-

cimiento, al sistematizar su experiencia e interconectarla con la producción de conocimientos y con el compromiso de generar el cambio requerido (*ob.cit*).

La participación activa de cada actor se concreta en cuatro dimensiones éticas fundamentales como lo son la libertad, la responsabilidad, el diálogo y el respeto para potenciar la transformación colectiva de la realidad, con base en las experiencias, el contexto y la investigación, razón por la cual se propuso como acciones para la construcción del currículo: a) el intercambio de saberes, para asumir acciones cooperativas; b) la participación eficiente y significativa, con alto rendimiento; y, c) la consolidación de la comunicación.

De igual manera, se establecieron como momentos para la construcción colectiva de la estructura curricular los siguientes:

1. Proceso investigativo: espacio de reflexión y confrontación colectiva de los hallazgos, confrontación de los avances, análisis e interpretación de los resultados, toma de decisiones y acciones a ejecutar para la transformación.
2. Articulación de la teoría generada y determinación de las categorías consensuadas para la transformación.
3. Diseño del protocolo de transformación, fortalecido por la contribución permanente de los actores.
4. Construcción de la estructura curricular, a través del trabajo participativo, respetando el cronograma y los elementos determinados para ello.
5. Retorno y divulgación de la información con la finalidad de legitimar lo construido colectivamente con lo sistematizado, en diferentes escenarios, reuniones, eventos, entre pares y expertos.

Tomando en cuenta estas rutas de acción, se han llevado a cabo ya diversas actividades para involucrar a la mayor cantidad posible en la construcción del currículo de la universidad, y tal efecto, los encuentros realizados representan, según Pérez (2012):

.... el escenario propicio para la disertación, la reflexión, el análisis y el consenso que permite iniciar la construcción de nuevos diseños curriculares, con el fin de dar respuesta a las necesidades de formación del país. La participación, el compromiso y la cooperación de la comunidad universitaria para el desarrollo y ejecución de las fases previstas, fundamentadas en valores de solidaridad, responsabilidad y corresponsabilidad, todos con la firme convicción de lograr la transformación curricular de la universidad (p. 1).

En estas actividades vienen participando miembros de la comisión central de currículo, de las comisiones de currículo de pregrado, de las comisiones institucionales, los coordinadores institucionales de currículo, los coordinadores nacionales de programas, jefes de departamento, así como representantes de los estudiantes, de los egresados, del personal académico, del personal administrativo y del personal de servicio.

Para López y Pérez (2012) la transformación curricular de la universidad debe asumirse como el proceso que busca soluciones pertinentes a los problemas que afectan al país, y en particular, a los relacionados con la formación docente, a partir del momento histórico que transponen los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Desde esta perspectiva Fernández (2012) se refiere al currículo como el espacio a partir del cual la UPEL debe construir un modelo de formación docente alternativo, centrado en el desarrollo humano, que asuma la educación como un servicio público y el saber como un bien social, desplazando el carácter fragmentado de la formación.

La misma autora establece que la discusión del currículo upelista debe desarrollarse bajo un enfoque epistemológico con base en categorías fundamentadas dentro del contexto de una transformación curricular asumida con responsabilidad, para dar respuesta a la necesidad de formación de un ciudadano comprometido con los requerimientos del entorno educativo, social, cultural tecnológico, científico y humanístico. Al respecto, Díaz (2012) considera que la formación permanente e integral del docente debe ser concebida como un aspecto relevante de

su desarrollo personal y profesional que oriente la construcción de una propuesta curricular innovadora en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades.

Para este momento, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador continúa en su proceso de transformación curricular con la instalación de mesas de trabajo, donde cada uno de los actores participantes aportan sus conocimientos para nutrir y definir la discusión en relación con el perfil de ingreso y egreso de la UPEL, así como las competencias generales y específicas del nuevo diseño curricular.

Por este motivo, los resultados de la presente investigación representan un valioso aporte para la construcción del currículo de la universidad basado en las competencias, con un claro espacio contextualizado como lo representa el sector rural.

En relación a la Especialidad de Educación Rural, administrada fundamentalmente por el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio y el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro, se han llevado una serie de reuniones de discusión y análisis en los dos últimos años, en las cuales se han dirimido las competencias que a su criterio deben ser consideradas en la reconstrucción del currículo para la especialidad. De estas reuniones pueden evidenciarse a continuación los aportes generados de las mesas de discusión, no como finales o terminales, sino como avances del proceso de transformación curricular que se lleva a cabo en la universidad.

Cuadro 4
Aportes para el perfil específico de Educación Rural

Eje transversal	Perfil genérico	Perfil específico
Investigación	<p>Posee actitud de búsqueda permanente para investigar la realidad socioeducativa de manera transdisciplinaria haciendo uso de metodologías y técnicas inherentes a la elaboración de proyectos dirigidos a solventar problemáticas de impacto educativo.</p>	<p>Se deben apoyar los métodos investigativos para fomentar habilidades en la elaboración y ejecución de planes de acción. Sentido de pertinencia con la comunidad (prácticas educativas in situ – instituciones rurales).</p> <p>El impacto de la investigación debe ser diseccionado en lo social, político y económico.</p> <p>Conocimientos de los fundamentos epistémicos y filosóficos que rigen las diferentes metodologías y técnicas.</p> <p>Es necesario conocer los diferentes escenarios rurales del país para que de esta manera puedan abordar las problemáticas que afectan estos escenarios y, en consecuencia se apliquen las metodologías adecuadas.</p>
Identidad Nacional	<p>Conoce el patrimonio histórico, cultural y social del país, con el fin de generar acciones para su valoración y defensa; desarrollando el sentido de pertinencia y el compromiso de la profesión docente con la identidad nacional</p>	<p>Demuestre sentido de pertinencia con el entorno local y regional.</p> <p>Identificación, reconocimiento y conocimiento específico del área geográfica hacia donde está dirigida la Educación Rural.</p> <p>Fomentar y fortalecer los valores locales y regionales propios de los escenarios del país.</p> <p>Comunicación</p> <p>Conocimiento de la cultura y lenguaje local que permita que el proceso de comunicación sea fluido y dinámico.</p> <p>Es necesario que incorpore las Tics como instrumentos de comunicación propios de la dinámica mundial de la sociedad actual.</p> <p>Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en el</p>

Cuadro 4 (Cont.)

Eje transversal	Perfil genérico	Perfil específico
		<p>ejercicio de su función docente. Además, realizar prácticas de lectura y escritura como actividades inherentes al desempeño personal y profesional de todo individuo.</p> <p>Tecnología de información y comunicación.</p> <p>Administre cursos a distancia a través de las Tics aplicadas al área rural.</p> <p>Actualización en multimedia.</p> <p>Dominio, conocimiento y formación continua en el área de las Tics.</p> <p>Incorporar las Tics como una herramienta clave de su trabajo pedagógico con el fin de dar respuestas a las exigencias de la realidad venezolana actual.</p>
Comunicación	<p>Desarrolla procesos de socialización, valorando el uso del lenguaje y los actos de escucha, lectura, escritura e interacción mediante la aplicación de distintas formas de comunicación para el logro de metas comunes.</p>	<p>No se presentan todavía aportes</p>
Tecnologías de la Información y la Comunicación	<p>Domina el uso (pedagógico) de las Tics para la interacción, investigación, colaboración y producción didáctica, como herramienta significativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<p>No se presentan todavía aportes</p>
	<p>Evidencia principios éticos sólidos expresados</p>	<p>Conocimiento de los valores propios del medio. Dimensión crítica y revisión de posibles antivalores.</p>

Cuadro 4 (Cont.)

Eje transversal	Perfil genérico	Perfil específico
Ética y Valores	en su desempeño personal y profesional, para la formación social de valores, democráticos, de libertad, responsabilidad y respeto hacia las personas	Es necesario tener en cuenta las diversas complejidades que caracterizan al ser humano.
Pedagogía y Didáctica	Construye conocimientos pedagógicos mediante la integración de la teoría y la práctica en la planificación, medición y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, valorando el pensamiento crítico y reflexivo en el quehacer docente.	Maneja máquinas, herramientas, equipos e instrumentos inherentes al trabajo en el sector rural (subáreas industrial, comercial y agropecuario). Elabora medios didácticos para el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Rural. Realiza prácticas en instituciones de contexto rural partiendo de la conceptualización. Debe tener las herramientas para articular e integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Conocimiento de los modos propios de enseñanza de la cultura rural.
Comunidad	Demuestra conciencia cívica y compromiso para la transformación de la realidad socioeducativa, emprendiendo en colectivo proyectos comunitarios que coadyuvan a la participación ciudadana y al desarrollo endógeno	Demuestra el compromiso de apoyar a las comunidades rurales para la transformación de la realidad socioeducativa través de la educación para el trabajo y desarrollo productivo. Asume los valores y preocupaciones mundiales de los problemas ecológicos. Desarrolla el sentido de pertenencia y pertinencia de la realidad rural. Estimula la cooperación en la comunidad para afianzar el desarrollo económico. Se integra a la comunidad y se compromete a conocer las necesidades de esos

Cuadro 4

Eje transversal	Perfil genérico	Perfil específico
		espacios para promover proyectos productivos, sociales y educativos acorde a las exigencias del sistema educativo venezolano.
Ambiente	Asume una cosmovisión ecológica expresada en conocimiento, habilidades y valores para la construcción de sociedades sostenibles y sustentables a través de su acción pedagógica.	Propiciar el mejoramiento de la calidad de vida. Aplicar estrategias ecológicas y metodológicas en la ejecución de actividades agropecuarias. Estimula el mantenimiento del equilibrio entre el ecosistema y la actividad de producción de la comunidad rural.
Diversidad	Expresa conocimiento y valoración positiva hacia la diversidad sociocultural, multiétnica, pluricultural, plurilingüe, así como también de las capacidades diferenciales para generar la integración social a través de la acción educativa.	No se generan todavía aportes
Gerencia	Gestiona procesos socioeducativos a nivel aúlico, institucional y comunitario, liderando acciones que favorezcan la autogestión y la capacidad de organización colectiva, proyectando la escuela como centro del quehacer local, regional nacional, latinoamericano y mundial.	Administra recursos humanos y materiales relativos al contexto rural. Demuestra habilidades para la gestión comunitaria (calidad de vida). Establece alianzas estratégicas con los sectores productivos de las diferentes zonas rurales.

Cuadro 4

Eje transversal	Perfil genérico	Perfil específico
Afectivo-emocional	Genera ambientes de aprendizaje armónicos, abiertos y de confianza para desarrollar las capacidades intelectuales y humanas, como elemento clave en la transformación social, propiciando una interacción afectivo emocional equilibrada entre los estudiantes y su entorno.	Brinda un seguimiento a su desarrollo personal para que de esta manera pueda generar ambientes armónicos en su quehacer educativo.

Fuente: Jornada de Currículo. Proceso de Transformación y Modernización del Currículo de Pregrado de la UPEL. (UPEL-IPREM, 2009-2010).

EL ENCUENTRO CON LA REALIDAD RURAL

El trabajo realizado por los autores estuvo dirigido fundamentalmente a analizar las competencias profesionales que deben poseer los docentes que laboran en el sector rural, a la luz de las percepciones y capacidades que sobre ellas tienen los profesionales de la docencia que ejercen esta función en las escuelas de la región barloventeña, así como la de los profesores que forman docentes en las instituciones de educación superior que se circunscriben a esa región del Estado Miranda, dirigido a la construcción de un perfil de competencias que represente los cimientos de una propuesta curricular para la formación, especialización o perfeccionamiento de los docentes que laboran en el referido ámbito. La utilización de un tratamiento cualitativo para dirimir el cómo obtener el conocimiento se hizo mediante la aplicación del método inductivo; así la recolección de la información en el sitio de ocurrencia del fenómeno, relacionado directamente con los objetivos del estudio, generó información relevante y actualizada sobre las competencias que deben poseer los docentes que laboran en el sector rural de la región.

Se partió inicialmente de una clasificación formal de las competencias organizadas en subcategorías a través de una codificación abierta con base a una adaptación del Modelo Competencial de Navío (2004, referidas por Mojica, 2009)); éstas, en la medida en que presentaban rasgos de similitud conceptual, se reagruparon en conceptos más abstractos o categorías (codificación selectiva). Estas categorías dieron origen a los conceptos emergentes que se traducen en los constructos competenciales para los docentes que laboran en el sector rural que presentan los autores, con el nivel más alto de abstracción conceptual generados por los conceptos emergentes abarcadores (codificación axial).

Todo este procedimiento se confrontó con la teoría existente acerca de las competencias a fin de generar un perfil real que sirviera de elemento curricular de apoyo en el área educativa del sector rural.

La construcción del conocimiento se basó en la teoría fundamentada o teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación (Strauss y Corbin, 2002), soportado en el interaccionismo simbólico (Sandín, 2003). Se considera que la característica definitoria de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos.

Con este sustento y para el caso estudiado se asume la tesis de Strauss y Corbin (ob.cit) quienes con respecto a la generación de teoría expresan que:

los más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la 'realidad' que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando el cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar (p. 14)

Al considerar estos postulados teóricos se asume la manera de clasificación de teorías en sustantivas y teorías formales. Con base en esta premisa el estudio se inicia exponiendo como teoría formal de arranque la propuesta por Navío (2005) y Tobón, Rial, Carretero y García (2006) acerca de las competencias requeridas al formador de formadores, con la intención de poder generar una teoría sustantiva a raíz de los hallazgos derivados de la interpretación de la información recolectada de los sujetos de la investigación. De acuerdo con estos autores "teorizar implica construir una teoría, ampliarla y extenderla" (Strauss y Corbin, 2002 p. 28).

En relación al uso de teorías formales, se considera que los conceptos derivados de la literatura pueden proporcionar una fuente de comparaciones con los datos en el nivel de las dimensiones. Si un concepto emerge de los datos y parece similar u opuesto al que se registra en la literatura, entonces los conceptos pueden compararse en términos de sus propiedades y dimensiones.

La teoría fundamentada se apoya de igual manera en la fenomenología, la cual es una corriente filosófica impulsada por Edmund Husserl y enunciada como:

Es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Este estudio requiere la reflexión sobre el contenido de la mente, excluyendo todo lo demás. Husserl se refirió a este tipo de reflexión ‘reducción fenomenológica’; lo que descubrió al contemplar el contenido de su mente, fueron actos como recordar, desear y percibir el contenido abstracto de dichos actos que denominó significados (Sandin, 2003, p. 62).

Según Coulon (1995, en Pérez, 1998) el conocimiento se construye a través del análisis de las condiciones precisas bajo las cuales se desarrolla, día a día, el proceso educativo y se asume una selección subjetiva e intersubjetiva de los indicadores de ciertos elementos del proceso, hechos, estructuras y personas puesto que, como considera la autora citada, una acción social se constituye como tal con base en los significados subjetivos que el individuo que actúa le asigna, interpreta el comportamiento de los otros y con base en esto asume su propia dirección.

Por este motivo el estudio asumió una concepción de acercamiento a la forma de conocer la realidad basada en el interaccionismo y la construcción socio-cultural, donde los protagonistas intercambian información relevante para cumplir los propósitos planteados por los autores y la investigación.

Con relación a los aspectos de validación, se siguió la pauta expresada por Strauss y Corbin (2002)) con la cual, una vez obtenidos los conceptos emergentes abarcadores y elaborado el constructo, se refiere a los datos originales para determinar la forma como ellos pudieran encajar; de igual manera, se expurgaron los datos para “limpiar” la teoría de aquellos elementos que fueron considerados durante el análisis, pues como lo afirman los autores citados “...una teoría fundamentada en los datos debe ser reconocible para los participantes, y aunque no encaje con cada detalle de sus casos, los conceptos más amplios sí deben poderse aplicar” (p. 77).

En este sentido, Morse (en Sandín, 2003) hace defensa del proceso de investigación cualitativo pues estima que ésta no se limita solamente a las normas que asumen una rigidez metodológica, sino a la calidad o valor de los resultados teóricos de la investigación *per sé*, y que la revisión y evaluación de la calidad investigativa debe incluir una valoración del desarrollo teórico que se logró y de la *elegancia teórica o estructura de la teoría*.

Desde la posición epistemológica descrita, la concepción ontológica no podría desligarse de la flexibilidad y pertinencia metódica de la misma, de acuerdo con las competencias que se construyeron desde el interaccionismo social. Con base en estos planteamientos se puede decir que las competencias del docente que labora en el sector rural se pueden caracterizar como algo concreto y, sean del orden que sean, siempre estarán presentes en la práctica docente y se considerarán de naturaleza finita, pero en el sentido mencionado, no porque sea algo acabado.

De esta manera, dentro del proceso que se da en el aula en la interacción entre sujetos que cumplen roles que se van intercambiando en la medida en que las funciones del código de comunicación se traslada de uno a otro, se puede interpretar el proceso que se da en la práctica educativa centrada en las competencias del docente como algo subjetivo. En este sentido, se asume la intersubjetividad para dar un carácter más distintivo a este proceso que ocurre entre el investigador, los docentes participantes, los estudiantes de formación docente receptores de la práctica, así como del contexto en el cual se enmarca todo el proceso educativo e investigativo.

Contreras (2004) asevera que lo real se encuentra relacionado con aquellos procesos que se ejecutan de manera formal en un ambiente de aprendizaje; en este sentido, si consideramos la actividad de la práctica docente como una relación entre el docente y un estudiante que recibe herramientas para el proceso de aprendizaje en un espacio y en un tiempo, se puede ver que no se ejecuta fuera del pensamiento como si de algo idealista se tratase, por ello, los procesos que ocurren en el aula por medio de las prácticas docentes centradas en las competencias que el docente aplica, se ubican en lo real.

De manera ontológica, la práctica docente desde la perspectiva de las competencias del docente se caracteriza por ser: compleja, dinámica y cambiante; concreta, finita, contradictoria y subjetiva, desde la asunción de los docentes que llevan a cabo esta actividad; y pretende aproximarse a la objetividad desde la perspectiva del investigador, pero que está sobrellevada por un proceso intersubjetivo en una acción de carácter real.

El objeto de estudio que dio origen a la presente publicación, partió como ya se ha explicado, de la preocupación de los autores por las discrepancias encontradas en los diagnósticos realizados en las escuelas rurales de la región barloventeña a través de los proyectos de intervención pedagógica que han ejecutado con sus estudiantes en el Proyecto de Servicio Comunitario “Actividades de Concienciación Ecológica” del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entre el docente que forman las instituciones de educación superior con programas de formación docente y las competencias requeridas por el contexto aúlico y escolar en el sector rural, sumado a la grave situación que implica la inexistencia de programas de pregrado o postgrado dirigidos a este sector y la preponderancia de las escuelas rurales estatales y nacionales sobre las urbanas. Se complementa la preocupación en la práctica diaria de los investigadores al evidenciar cómo los docentes del nivel superior presentan debilidades en lo que respecta a sus competencias profesionales para formar docentes para el sector rural.

De tales observaciones surgieron algunas interrogantes tales como, ¿qué está ocurriendo en la universidad formadora de docentes para que esto esté pasando?, ¿cuáles son las competencias que tiene el docente en la universidad formadora?, ¿se corresponden estas competencias con las que se le exigen al docente que labora en el sector rural? Con base en estas preguntas resalta como objeto de estudio las competencias profesionales requeridas por el docente que labora en el sector rural.

Considerando el objeto de estudio, se procedió entonces a generar una explicación relacional de las competencias actuales de los docentes universitarios como formadores de formadores, en función de las requeridas por el docente que labora en el sector rural de la región

barloventeña, en el marco de las transformaciones educativas actuales y las competencias que se construyen en el proceso de transformación y modernización curricular de la universidad venezolana; muy particularmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La claridad del objeto de estudio permitió entonces a los investigadores establecer el procedimiento metódico necesario para la búsqueda de la información y de las evidencias necesarias para la construcción de un perfil de competencias de los docentes del sector rural como fin último del estudio.

El contexto de trabajo quedó circunscrito a las escuelas rurales de carácter público en los seis municipios de la región barloventeña, como lo son: Municipio Acevedo, Municipio Brión, Municipio Eulalia Buroz, Municipio Pedro Gual, Municipio Andrés Bello y Municipio Páez, así como a tres instituciones públicas del nivel superior que forman los docentes que necesitan las instituciones educativas de la región barloventeña, a saber: la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) a través de las aldeas de la Misión Sucre, y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en dos de sus institutos: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Extensión Río Chico (UPEL-IPMJMSM) y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Higuero (UPEL-IMPM).

De manera general, el desarrollo de la investigación respondió a las siguientes pautas:

1. Se asumió un enfoque comprensivo (cuantitativo y cualitativo).
2. Se apoya en una investigación de campo.
3. Como proceso para recabar la información se asumió la fenomenografía como método.

El método fenomenográfico como proceso metódico de recolección de información permitió realizar el análisis y extraer de él una base teórica competencial. A través de este método la construcción de cono-

cimientos partió desde la participación de los informantes y la interrelación con los investigadores, quienes a través de sus aportes permitieron generar una teoría que permitió explicar el fenómeno en estudio.

Nagle (s.f.) considera que la fenomenografía es un método de investigación cualitativa que tiene como principio básico el que exista un universo limitado de percepciones sobre un mismo fenómeno, pues las personas captan los fenómenos de maneras diferentes y por ello el objeto de este método fenomenográfico es encontrar esa relevancia de las distintas formas de entender que tienen los sujetos.

Sandín (2003) escribe que el método fenomenográfico se caracteriza por la identificación de las variaciones (en función de la edad, la cultura, los períodos históricos, el género...) en la descripción de los fenómenos.

Webb (1997), parafraseando a Marton, que es el investigador a quien se considera iniciador del método fenomenográfico, manifiesta que el propósito de la fenomenografía es encontrar y sistematizar formas de pensamiento, en torno de los cuales las personas interpretan aspectos de la realidad.

Al respecto, se puede citar a Kroksmark (en Benítez, Gonda y Pereira, 1997)

La fenomenografía es inductiva, lo que significa que la investigación trata particularidades específicas cuya expresión es procesada y elevada a conclusiones generales sobre el objeto estudiado y examinado. Lo contrario es el método deductivo, donde el investigador formula una teoría sobre un fenómeno para posteriormente probar la validez de la misma en las particularidades específicas (p. 17).

La fenomenografía, de acuerdo con lo expresado por su impulsador, Ference Marton (en Calvo de Mora, 2002) es el estudio empírico del número limitado de formas cualitativamente distintas a través de las cuales los distintos fenómenos del mundo que nos rodea, y aspectos relacionados con ellos, son experimentados”.

Este método propuesto por Marton, desde su inicio estuvo dirigido a señalar las formas cualitativamente diferentes del proceso de comprensión y los factores o elementos causales de esas diferencias; lo cual, más adelante, sirvió de soporte a los estudios sobre sobre enfoques de aprendizaje.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el punto central de estos estudios iniciales dentro del marco de la fenomenografía se relacionaba con el grupo de diferentes comprensiones acerca de un contenido determinados que sus estudiantes eran capaces de desarrollar, y que a su vez, eran interpretados como producto de las diferencias de puntos de vista que los participantes asumían durante la realización de esa singular tarea; dicho de otra manera, las diferencias estaban dadas por la forma en que cada uno de ellos experimentaba la situación generada; posteriormente, los trabajos de Marton fueron dirigidos a estudiar pre-concepciones que las personas tiene sobre la ocurrencia de fenómenos en situaciones preestablecidas.

Surgen así, las ideas esenciales que permiten la descripción del objeto de estudio de la fenomenografía: la naturaleza de la experiencia, la conciencia (awareness), y la jerarquía de capacidades. La primera de ellas, o naturaleza del fenómeno (la relación interna entre sujeto y objeto) viene a ser un mecanismo para “delimitar un objeto de su contexto y de relacionarlo con ese mismo u otros contextos, y es una forma de delimitar partes componentes de un fenómeno y de relacionarlos entre ellos y con el todo” (en Benítez, Gonda y Pereira, 1997, p.17)

Lo anterior se explica, a su vez, por las distintas capacidades para comprender la situación que tienen los sujetos para percibir un mismo fenómeno; por ello surgen las diversas categorías de descripción y, como unas formas de experimentar los fenómenos resultan más eficientes que otras. Se hace posible, entonces, relacionar una jerarquía de categorías de descripción que vienen a ser los resultados finales más importantes de la investigación fenomenográfica.

Es necesario acotar que, de acuerdo con el método fenomenográfico, el investigador debe realizar todo este proceso alejando de sí cualquier

idea previa que pueda alterar la visión de sus datos, no buscar el grado en el cual los encuestados entiendan el fenómeno sino tratar de hallar las similitudes o desencuentros que tienen los informantes con respecto al fenómeno de las competencias. Con base en estas INCIDENCIAS o DESENCUENTROS de posturas declarativas, se establecen las primeras categorías de CODIFICACIÓN SELECTIVA que orientaron la construcción y presentación posterior de SIGNIFICANTES más teóricos que perfilaron las competencias esperadas para los docentes que laboran en el sector rural. Este tipo de análisis, entre informantes, lo que trató fue de conseguir en las transcripciones de los hallazgos esas maneras diferentes en que cada uno asume el problema estudiado; luego, se pasó a hacer un análisis más profundo de los aportes de cada uno de los informantes, y con ello se trata de determinar esas formas diferenciadas en que cada informante puso de manifiesto su forma personal de percepción del fenómeno. Con base en estos extractos personales, se produjeron las categorías descriptivas y emergentes, que muestran la variabilidad con la cual el fenómeno fue concienciado por los informantes. De acuerdo con el modo en cómo variaban en intensidad, estas categorías fueron posteriormente jerarquizadas. Este conjunto de categorías, a su vez dio lugar a las unidades de significado, las cuales vienen a ser la pieza clave de cualquier análisis fenomenográfico; las mismas no son una secuencia estricta, sino descripciones generadoras de categorías que buscan explicar el problema bajo investigación, en este caso las competencias o capacidades del docente del sector rural.

TEORIZACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DEL HECHO EDUCATIVO EN EL SECTOR RURAL

A continuación se precisa el panorama del hecho educativo que surgió como producto del análisis efectuado a los hallazgos presentados y recabados por los autores, el cual fue contrastado con la teoría existente que fundamenta las competencias que deben poseer los docentes del sector rural en la región barloventeña en el marco de las transformaciones educativas actuales, que permitieron así proponer una serie de constructos teóricos como base para un perfil de competencias del docente en el sector rural.

Para Martínez (2007) la teorización constituye el corazón de la actividad investigativa; la descripción de la misma, de su proceso y de su producto, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo, nos revela lo que es la verdadera investigación.

De acuerdo con el mismo autor conviene enfatizar que las técnicas de manipulación de datos han crecido y se han vuelto cada vez más complejas y sofisticadas; pero, paradójicamente, los esquemas de interpretación, que son los que proveen a los datos de sentido, apenas han sido cultivados y, mucho menos, estructurados eficazmente.

El proceso de teorización intenta integrar en un todo coherente y lógico los hallazgos de la investigación, contrastándolos con los aportes del marco teórico referencial.

Del anacronismo empírico a la propuesta de constructos teóricos para un perfil competencial del docente en el sector rural

Las condiciones físicas que se pueden evidenciar en las escuelas del sector rural de la región barloventeña están determinadas fundamentalmente por el origen del presupuesto que rige su administración y servicio, pues muchas, la mayoría, de las escuelas públicas que se ubican en el sector corresponden a la Gobernación del Estado Miranda, y las otras están bajo el control del estado venezolano a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación. El divorcio entre las dos instituciones gubernamentales, redundando en condiciones de trabajo menos favorables para sus docentes, pero sin menospreciar los grandes esfuerzos que hace la gobernación para atender los requerimientos de sus instituciones. En la región de barlovento, al igual que en el resto del país, la escuela en el sector rural ha sido históricamente poco favorecida, basada en la mala distribución demográfica y el limitado acceso a los servicios públicos básicos como salud, seguridad y buen empleo.

Tales condiciones desmotivan el trabajo de los docentes en el sector, aunado al hecho de que las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación docente en la región barloventeña no poseen o administran especialidades relacionadas con el sector rural, por lo que el perfil docente que se forma en esas casas de estudio está orientado al sector urbano. Esto permite claramente evidenciar que la universidad pública forma docentes para el sector urbano en una región donde la mayoría de sus escuelas se localizan en el sector rural, desvinculando totalmente el perfil del egresado con el perfil deseado por el contexto o entorno social.

Con base en este anacronismo, los autores del presente trabajo pretendieron reconstruir el hecho educativo sobre la base de la experiencia investigativa y los referentes teóricos para establecer las competencias de un perfil docente idóneo para el sector rural que debe formar la universidad en concordancia con el contexto real donde laboran sus egresados.

Categoría: Flexibilidad Pedagógica

Ingresar a trabajar en el sector público, representa para el docente uno de los retos más importantes que puede tener cualquier profesional; así un docente novel, quien muchas veces se incorpora inicialmente al aula como docente interino o suplente, se enfrenta a la difícil situación de dar clases en un ambiente para el cual no fue preparado o formado como lo es el sector rural.

Si el docente novel, no se encuentra preparado anímicamente para llevar a cabo esta tarea, será muy probable que sufra momentos de verdadera angustia profesional frente al grupo. Esta afectación del entorno académico será fácilmente detectada por los estudiantes y de allí pueden sobrevenir dificultades aún mayores en el desarrollo de la actividad académica de ese docente *in situ*.

Otras veces, por el contrario, los docentes llegan con muy buena formación académica o de dominio de grupo, producto de haberse pulido en otras áreas o instancias educativas. Son profesionales que han ido agotando ciertos estadios del ejercicio profesional hasta que por alguna circunstancia llegan o ingresan al sistema educativo público.

En cualquiera de los dos casos, al docente que labora en el sector rural le es asignada un aula integrada que atiende a diferentes grupos etarios y grados en el mismo salón y en la cual debe centrar su acción planificadora y evaluadora. Aunque el docente recibe las orientaciones para esta planificación desde un nivel central que se supone ha hecho los estudios pertinentes acerca de los fundamentos teóricos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos y socioculturales de la asignatura, no está demás que el formador asuma una actitud crítica hacia ese programa y realice su propia indagación de estos fundamentos, para luego contrastar los métodos utilizados en su práctica profesional, con las características del grupo para adecuar o modificar el rumbo, si así lo exigiera la dinámica escolar.

En este sentido, la flexibilidad metodológica será asumida como el proceso a través del cual el docente que labora en el sector rural es ca-

paz de variar sus estrategias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como producto de las exigencias del entorno y del grupo que le corresponde atender. Esta es vista como una capacidad esencial en los actuales momentos de incertidumbre que se viven en cualquier ambiente. La planificación dirigida al establecimiento de las formas para llevar a cabo la actividad áulica no debe ser vista como algo rígido, por el contrario, se debe presentar como una guía necesaria para tener un camino por el cual se ha de transitar; pero así, como en el camino se encuentran imprevistos que hay que sortear, de la misma manera la planificación debe de dejar abierta la posibilidad de modificación en la marcha.

Es necesario recordar que los estudiantes de hoy vienen con intereses distintos que afectan al docente y a los que diseñan los programas por los cuales se rigen las diversas asignaturas, unidades curriculares o proyectos de aprendizaje. Por esta razón la planificación que elabora un docente, signada más por los requerimientos formales tanto del currículo oficial y por los intereses del profesor, deberá dejar de manifiesto su posibilidad de ser redireccionada si las circunstancias así lo ameritan.

Con relación a esto, Pozo y Monereo (1999, p. 308) señalan que:

... los objetivos no son algo que el profesorado defina en el momento de programar una unidad didáctica y que después se mantiene inalterable a través de todo el proceso de enseñanza. Se debe pasar de considerar los objetivos como unidimensionales y estáticos, a entenderlos como multidimensionales, y, evolutivos. Multidimensionales, porque cada alumno los percibe de forma personal y de manera distinta que el profesor y evolutivos, porque las percepciones se van modificando durante el aprendizaje, dado que cada estudiante, y el profesor mismo, van incorporando nuevos elementos que los enriquecen.

Esta manera de llevar a cabo las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en los ambientes, permitirá al docente redirigir sus estrategias y actividades con base en los intereses de sus estudiantes. De esta forma, opinan los docentes, que la flexibilidad facilita al docente el adaptarse a la realidad del aula y las propias peculiaridades del momen-

to vivido, que aunque se aleje de la planificación inicial, es una forma de incentivar la creatividad y la innovación dentro del grupo, y por qué no, en el mismo docente.

Zabalza (2003, p. 56) advierte que la flexibilización:

Posiblemente sea la tarea más importante, pero a la vez, la más difícil de la reforma de los planes de estudio... la tradición pesa mucho y es difícil superar la idea de que los planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores.

Al considerar lo expresado por el citado autor, en relación con que el protagonismo a la hora de planificar (y de actuar) radica en el docente, entonces, el formador debe ser capaz de manejar los contenidos de acuerdo con las necesidades de su grupo. Las características propias de cada grupo estudiantil harán posible que el docente, si realiza un buen diagnóstico, decida hacer las modificaciones pertinentes dentro del programa, sus contenidos, y de las estrategias, a fin de atender los requerimientos del auditorio.

En este sentido Navío (2005, p. 196) señala que “un plan, un programa o una acción concreta y específica de formación, surge de un contexto y se elabora para incidir en éste. Por tanto, el formador deberá estar especialmente atento a las características del contexto”.

Lo expresado por Navío (*ob.cit*) resalta la importancia de realizar una planificación adecuada con y para el contexto. Las situaciones de aprendizaje se deben organizar de tal manera que rebasen las expectativas del grupo, que dejen en ellos la inquietud de ahondar más en el proceso estudiado y, mientras más relación tengan estos contenidos y actividades con la realidad que los envuelve, el interés será mayor.

Si tomamos en cuenta los datos aportados por algunos de los sujetos de investigación, una de las tareas que reviste menor flexibilidad es la planificación del docente. De acuerdo con Contreras (2004, p. 281) el docente debe tener la habilidad para “...imaginar y crear los más prolíficos eventos pedagógicos que tiendan a hacer más efectivo, más

agradable y significativo el aprendizaje”, y una de las mayores y mejores capacidades que el docente del sector rural debe desarrollar para lograr una planificación y evaluación flexible es la de resolver problemas.

Resolver problemas es una de las actividades a la que se enfrenta todos los días el docente del sector rural dentro o fuera del aula. Esta capacidad está referida a las diversas estrategias que se utilizan para alcanzar las soluciones acertadas a problemas que se le susciten en su dinámica escolar.

De manera consecuente, el docente se ve inmerso en una cantidad de situaciones que lo llevan a considerar posibles alternativas viables de solución hasta que pueda llegar a la más adecuada y que satisfaga sus expectativas. Esto guarda relación con el liderazgo, las condiciones de interacción personal con los estudiantes y como una cualidad inherente al hecho de ser educador.

Relacionado con esta capacidad Maldonado (2006, p.161) considera conveniente dirigir la atención a las funciones que cumple el profesor en su práctica diaria, así manifiesta que...“la academia deberá poner sus ojos sobre las formas como los profesionales desarrollan capacidades para resolver problemas, investigar, trabajar en equipo, adaptar tecnologías o moverse en otras culturas y lenguas”.

En los variados roles que representa el docente hoy, se encuentra el de ser consejero, servir de intermediario en las diatribas escolares presentes a cada momento en el aula; por consiguiente el formador en el momento de presentarse la situación problemática, debe ser ecuánime en sus planteamientos de solución. El sentido común, la preparación académica y la experiencia serán los soportes fundamentales que guiarán la acción docente en esta dirección.

Por supuesto está claro que el docente no podrá resolver los conflictos de manera perfecta, pero tampoco podemos esperar que se convierta en espectador y que los problemas pasen por su lado y lo absorban, lo que pudiera producir dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, el docente del sector rural debe estar en la capacidad de brindar estrategias para que el estudiante asuma actitudes de creatividad y de innovación pero, para poder hacerlo, debe ser primero él, capaz de realizarlo en su propia práctica académica. La creatividad y la innovación didáctica deben ser elementos diferenciadores entre el docente aferrado a métodos y técnicas dogmáticas y el educador que genera ideas novedosas en el proceso educacional. El medio en el que labora el docente del sector rural lo incentiva aún más a esto.

De la misma manera, este educador, con su ejemplo creador, y en un ambiente de libertad intelectual, potenciará en sus estudiantes habilidades cognitivas que lo lleven a generar ideas innovadoras y no aferrarse a modelos y esquemas tradicionales, utilizados en grupos que ya no son iguales, y en sociedades que han producido su propia cultura.

Sostiene Ruiz (2006, p.174) que:

La creatividad es un proceso mental que lleva al sujeto a actuar de una manera no convencional frente a las tareas complejas. La persona creativa formula soluciones nuevas a problemas viejos o inventa soluciones originales a problemas nuevos.

En opinión del citado autor, el ser humano, producto de las interacciones con el entorno, debería ser capaz de propender a la transformación de ese medio circundante. Si esto es así, y es una cualidad del hombre, con más razón esta potencialidad será más acendrada en el docente, quien ha de haber pasado un tiempo en la academia formándose en las corrientes del pensamiento que lo enrumbarán a plantearse interrogaciones generadoras de respuestas nuevas, originales y que llevadas a la práctica, se traducirán en mejoras en el desempeño de su labor.

En relación a la adaptación en el entorno la ausencia de esta capacidad en los docentes se puso de manifiesto a través de la opinión de los sujetos de investigación, quienes asumen que se presenta la dificultad porque el docente tiene una manifiesta resistencia al cambio. De la misma manera, los docentes consideran que requieren la adaptación de tiempo para adecuarse, y es muy difícil que lo logren, pues tiempo es lo que menos tienen.

Con respecto a esta capacidad vale la pena destacar la referencia de Díaz (2004, p. 83) quien la menciona como una característica distintiva del profesional actual:

El juicio profesional requiere que los docentes desarrollen sus conocimientos profesionales en relación con las circunstancias cambiantes, proceso en el que el conocimiento antecedente debe adaptarse a los nuevos tiempos. El desarrollo profesional debe superar el concepto que se tiene de simples usuarios del conocimiento de otros.

Lo expresado por el autor lleva a pensar que el docente del sector rural requiere contar con la competencia suficiente para adaptarse a los cambios que se producen a su alrededor. Esta capacidad redundará en una labor más productiva, aprovechando eficazmente los medios que su ambiente le brinde, sin quedarse estancado en lo que se le presentó cuando acudía al centro universitario a formarse.

Por el contrario, estos conocimientos servirán de soporte a los nuevos conceptos que genere, producto de la dinámica social y de la modernidad, despojándose de concepciones erróneas que pudieron haber sido inculcadas en su formación inicial, creando o innovando en su propia práctica, para no caer, como lo manifiesta el autor citado en la reproducción simple de lo que otros autores han mostrado.

Este proceso de adaptación y de hacer los cambios necesarios puede ser logrado por medio de una profunda reflexión y profesionalismo. Con el objeto de adecuarse a las necesidades sentidas de los alumnos, de la comunidad en general y de los propios docentes que integran su círculo académico, el docente debe crear un ambiente idóneo para el desarrollo de su práctica, pues se supone que la universidad lo preparó para ello.

La aceptación de ideas novedosas siempre es un proceso difícil para los docentes habituados a trabajar de una determinada manera. Adoptar en la práctica pedagógica estrategias innovadoras puede ser entendido como el proceso a través del cual un docente selecciona de entre la variada gama de maneras de proceder, aquellas que él considera más pertinentes para su grupo y es capaz de adaptarlas, en el sentido de

agregarle su toque personal, a fin de que pueda correlacionarla con las características de sus estudiantes.

Algunos docentes describen esta capacidad de adopción/adaptación como algo que va más allá de la simple capacidad. La asumen como un deber del docente siempre y cuando el profesor respete el criterio de los demás, por tanto se requiere de un docente permanentemente actualizado, en una sociedad en donde la tecnología de hoy es obsoleta mañana, el docente debe tener la capacidad para asumir estos cambios educativos, pero sobre todo, debe ser capaz de tener esa visión crítica que le permita detectar o, por lo menos, observar esas transformaciones que ocurren a su alrededor.

Elemento asociado a la Flexibilidad Pedagógica:
CAPACIDAD DE DESARROLLO PROCEDIMENTAL

Categoría: Comunicador Asertivo

Una capacidad natural de todo docente debe ser la de la argumentación, entendida como la capacidad de exponer clara y fluidamente, con soportes teóricos, los puntos de vista que se esgrimen en las disertaciones escolares. En este sentido, los respondientes a la encuesta aplicada, consideran que esta capacidad le permite al docente ventajas a la hora de analizar, generalizar o ejemplificar situaciones y contenidos particulares y que se encuentra en relación directa con el proceso formativo que llevó a cabo el profesional de la docencia en su carrera.

Otros docentes consideran que así como el docente debe tener la capacidad para argumentar, también debe ser considerada la claridad que tiene en el momento de expresar ese argumento. El docente debe, en todo caso, realizar su argumentación a través del soporte en otros autores y teorías pero con un verdadero conocimiento de lo que dice.

La capacidad de ejemplificar, directamente relacionada con la capacidad argumentativa y la de abstracción con la realidad, le permiten al docente mostrar, con aspectos cotidianos, la razón de sus explicaciones

teóricas de tal manera de hacer significativos los aprendizajes. Los docentes manifestaron hacer uso de esta capacidad en su accionar pedagógico, pero al solicitarles la explicación optaban por escribir el por qué lo hacían o cuándo lo ejecutaban. Así, por ejemplo, los docentes asumen que debido a que en todo momento se dan ejemplos, esto permite relacionar los contenidos con las teorías para dar a entender lo explicado, para darle sentido al conocimiento y al aprendizaje. Alegan que el docente puede encontrar una mejor manera de comunicarse utilizando para ello ejemplos de su cotidianidad antes que discursos cargados de fraseología científica que poco o nada dicen a sus estudiantes.

Si el docente se encuentra convencido de lo que enseña y su formación profesional ha sido eficiente le será muy fácil ejemplificar. Esta capacidad depende de la abstracción que tenga el docente; en el sector rural hay docentes que medianamente desarrollan esta capacidad y otros que son incapaces de interpretar la realidad en la cual se desenvuelven pues se circunscriben a lo planificado y a un texto que les sirve de referencia para desarrollar su praxis pedagógica, lo que los identifica con modelos teóricos conductistas.

Cuando un docente logra desarrollar esta capacidad alcanza logros significativos en el proceso de auto perfeccionamiento profesional. Si el profesional de la docencia puede fácilmente relacionar con ejemplos sencillos sus postulados teóricos en esa misma medida estará alcanzando un mayor nivel de acercamiento entre los conocimientos libresco y su sentido común, hay teorías y supuestos teóricos que pueden ser mejor explicados con analogías y metáforas que con las conocidas relaciones de supuestos, premisas y consecuencias,

Al igual que ocurre con la ejemplificación, un buen formador debe tener la capacidad para relacionar ideas, conceptos y experiencias con su actividad áulica.

En este sentido, las expresiones más resaltantes precisan que el desarrollo de esta capacidad, es una manera excelente de llevar a cabo su labor en el aula. El docente del sector rural debe ser un profesional que reúna una serie de características, entre ellas el ser holístico, por tanto deberá encontrar estrategias dirigidas a establecer la relación entre sus ideas y su experiencia.

Aunado a lo anterior, los docentes consideran que esta capacidad será reforzada a través de los procesos de documentación e investigación, la lectura constante puesto que todo lo conceptual, procedimental y actitudinal deben conjugarse para hacer una enseñanza integral dirigida al aprendizaje globalizado y contextualizado.

La percepción de un docente que no transmite a sus estudiantes o que lo pueda hacer de manera incorrecta, llevaría a pensar en un docente que no se ha adiestrado en las estrategias adecuadas para hacer una buena transferencia de lo que sabe y conoce a otras personas, o en el mejor de los sentidos, a compartir conocimientos con otros.

Esta concepción sobre la transmisión de conocimientos por parte del docente ha sido criticada y hay quienes se oponen a considerarla una característica del docente. Sin embargo, cuando analizamos el origen etimológico de la palabra transmitir, en el sentido de hacer llegar a alguien un mensaje, podemos observar que, en la práctica, todos transmitimos algo, bien sea en forma consciente o inconsciente.

Lo importante del asunto, es lograr que el docente tenga una buena valoración de su accionar pedagógico (forma como ha venido trabajando para mostrar sus contenidos y sus resultados); si luego de la valoración efectuada, consigue que ha sido positivo, pues resultará en un incremento de su autoestima y por ende de su autoeficacia docente. Si, por el contrario, observa un desbalance entre estas dos opciones, lo adecuado sería que tomara las previsiones del caso para corregirse, mejorar su didáctica, incrementar su acervo cultural, manejar distintas estrategias, usar variedad de métodos, planificar actividades innovadoras, que hagan del escenario aúlico el lugar propicio para la transferencia de conocimientos entre los actores educativos.

Además de ser considerada como una capacidad que debe ser desarrollada por los docentes, la mayoría de los informantes está consciente de que más que transmitir conocimientos, el docente debe estar en la capacidad de orientar estrategias de enseñanza que lleven a sus estudiantes a descubrir la mejor manera de poner en práctica esos conocimientos, con lo cual, ya estará señalando el camino para el desarrollo de actitudes y habilidades.

En relación a la capacidad para la comunicación verbal, los docentes responden que esta es su principal herramienta y que una oralidad adecuada corresponde a una fortaleza del perfil profesional del docente y factor esencial en el momento de impartir sus clases, a la vez que afirman que la misma se desarrolla con el ejercicio. De igual manera, la comunicación no verbal o capacidad de una persona para enviar sus mensajes a través de otros medios diferentes a la oralidad, se constituye en un baluarte para el docente a la hora de impartir su acción pedagógica. A la mayoría de los docentes se les hizo difícil responder, pues se pudo notar la confusión que tienen entre comunicación no verbal y el lenguaje de señas.

En este sentido los docentes aducen que si se tiene vocación no habrá dificultades en asumir el reto de manejar todo tipo de expresión no verbal si se desea alcanzar una comunicación eficaz, entre ellas la expresión corporal, que se constituye en un gran aliado para el docente.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los docentes, el poder comunicarse es una capacidad fundamental para el ejercicio docente; en este sentido Maldonado (2006, p. 53) llama a la reflexión haciendo mención de la competencia comunicativa y su valor en la generación del conocimiento:

La competencia comunicativa es una de las competencias básicas de los docentes y también de los estudiantes, y es parte constitutiva del aprendizaje...el aprendizaje es posible (especialmente) gracias a la competencia comunicativa, no es posible generar conocimiento o promover una acción pedagógica que no se recree por medio del lenguaje.

Zabalza (2003, p. 82) le otorga un grado alto a la competencia comunicativa del docente cuando sostiene que “los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos”, con esta cita tan sencilla podemos entender la importancia que reviste el poder manejar un efecto comunicacional que vaya más allá de tradicional esquema emisor – código – receptor – contexto y dedicarnos a estudiar, como docentes, la forma cómo hemos estructurado ese mensaje y las características reales del contexto puesto que si se introduce “ruido”, entendi-

do como cualquier perturbación física o psico fisiológica en el proceso de la comunicación, el mensaje no será bien recibido y el objetivo no será cumplido.

El autor citado (*ob.cit* p. 85) reafirma lo anterior cuando expone que “una de las características básicas del buen profesor (al menos desde la perspectiva de la competencia comunicativa) tiene que ver con que se le entienda bien, que deje claro lo que quiere explicar”.

Ante esta capacidad, vale citar a Maldonado (2006, p.42) quien señala que:

Un acto comunicativo entre un profesor y su estudiante, por ejemplo, está mediado por factores extralingüísticos como el tono de voz, la orientación de las miradas, la distancia entre uno y otro, el rol, cada uno de los movimientos del cuerpo y otros innumerables factores que suponen el desarrollo y adquisición de otras competencias para un desempeño cognitivo y social adecuado: los actos comunicativos suponen formas y acciones de aprendizaje mediados por competencias diversas.

Y claro está, todo docente que se autoevalúe y considere que está haciendo las cosas bien, tiene, por lógica, que haber considerado el proceso de comunicación. Si el formador se adapta al nivel en el cual se encuentra laborando, si utiliza el lenguaje adecuado, su léxico y dicción son elementos importantes a la hora de realizar el acto comunicativo.

El habla fluida, un agradable tono de voz que invite a ser escuchado, abre las puertas hasta al oído menos preparado para escuchar; la función docente no se limita a la exposición de contenidos y a las disertaciones aristotélicas que solamente los doctos puedan entender y para demostrar que se conoce; lo más importante es demostrar que se sabe enseñar, y que se conocen la estrategias para hacer llegar el mensaje de manera adecuada.

Elemento asociado al Comunicador Asertivo:
CAPACIDAD DE DESARROLLO EXPRESIVO

Categoría: Metarreflexión crítica

La capacidad que puede desarrollar el docente del sector rural de evidenciar su pensamiento crítico y reflexivo no es solo a través de la transferencia de contenidos. Esta capacidad debe trascender a sus propios procesos cognitivos que le permitan valorar conscientemente lo que enseña y lo que se aprende, lo que permite al docente analizar la realidad, descomponerla y reconstruirla dándole mayor importancia y adecuación al medio educativo en el cual se desempeña.

Del mismo modo, el pensamiento crítico del docente del sector rural estimula la curiosidad por buscar respuestas a las situaciones que ameritan ir más allá del contexto real y fáctico, lo que desarrolla su capacidad indagadora y produce aportes significativos en su área de trabajo.

A diferencia de los docentes universitarios que los forman, los docentes del sector rural requieren de mayor atención a su trabajo por las limitaciones que implican su restringido acceso al conocimiento; su motivación logra despertar en ellos mayor preocupación por su práctica educativa, lo que se traduce en la búsqueda de estrategias que les permitan aprovechar el potencial de sus estudiantes y los recursos de los que dispone; eso implica potenciar y activar procesos cognitivos elevados para el análisis de los escenarios educativos y concienciar de manera autorregulada su desempeño a través de la reflexión y el pensamiento crítico constructivo.

De acuerdo con los informantes claves, los docentes universitarios que forman formadores no son capaces de desarrollar esta característica en su accionar pedagógico, por tanto la tarea se hace más difícil para sus egresados que van a las escuelas del sector.

Maldonado (2006, p. 22) considera que...“el papel del docente es fundamentalmente asumir la crítica y proporcionar, junto con el aprendizaje, las condiciones para recrear el conocimiento que saldrá de la doxa

espontánea por un conocimiento verdadero”. Es así como el autor lleva a reflexionar acerca de la labor que tiene el docente de ser crítico de su entorno, lo cual permitirá al estudiante observar y adecuar sus puntos de vista a la información presentada, no como una verdad blindada, sino perfectible, y él será partícipe del proceso de elaboración de nuevos constructos teóricos que vendrán a enriquecer esos postulados previos que potenciaron su criticidad.

Las premisas anteriores fueron para los autores de este trabajo, supuestos claros que identifican la falibilidad de nuestros docentes, y muy particularmente los docentes universitarios, al momento de incorporar un instrumento que pudiera recoger información concreta sobre las opiniones de los estudiantes con las de quienes los forman en las instituciones de educación superior, sobre el principio básico que expresa Padrón (2001) *de intersubjetividad falible del pensamiento crítico*. Ya Calzadilla (2012) lo expresa cuando declara que la autocrítica y el pensamiento reflexivo son una panacea para el docente si no se produce un acto consciente de su responsabilidad ante el hecho educativo, y para ello la visión que tienen los pares y discentes de la práctica pedagógica es no solo importante sino necesaria.

Una de las funciones que distingue al docente es el poder hacer una interpretación generalizada de un fenómeno, una vez que ha observado, a través de procedimientos sistemáticos y la ocurrencia de hechos particulares.

De acuerdo con lo anterior se destaca que el docente debe ser capaz de realizar generalizaciones partiendo de las particularidades; sin embargo, Díaz (2004, p.84) considera que... “el problema que plantea esta opción sobre las relaciones entre conocimiento y enseñanza consiste en que los juicios que deban hacerse con respecto a determinadas situaciones no pueden derivarse siempre válidamente de las generalizaciones basadas en el estudio de muestras”.

Los procesos cognitivos más elevados estarán asociados al análisis y la síntesis, vistos estos como la fragmentación de la realidad en las partes que influyen sobre los fenómenos y actores sociales y la recons-

trucción del hecho educativo con base en las relaciones entre las partes. De esta manera, el estudio de la realidad o del escenario educativo será más real para el docente e influirá en la toma de decisiones necesaria en su acción cotidiana.

El docente que labora en el sector rural se ve sometido a diario a una serie de factores sociales, procedimentales, cognitivos y hasta ambientales que lo dirigen a seleccionar entre todas las alternativas posibles de trabajo, la más adecuada para el momento.

De acuerdo con Zabalza (2003) (el aula) debe ser un espacio para la toma de decisiones, y en ese sentido:

...la acción docente...es una realidad cuyo conocimiento exige ampliar el marco de análisis para tomar en consideración no solamente aquellos aspectos más inmediatamente vinculados al hecho de 'dar clase' y atender a los alumnos, sino todos aquellos factores que más sustancialmente condicionan su desarrollo.

A tal efecto, para el docente del sector rural es prioridad el generar ideas distintas ante una misma situación, que le permita contar con un abanico de opciones para la explicación de un tema o la búsqueda de alternativas de solución.

Como corolario de este apartado se puede evidenciar que de la Metarreflexión Crítica se derivan dos axiomas emergentes para el perfil de competencias denominados *necesidad de un formador consciente de su acción pedagógica* y *formador que se apropia del proceso cognitivo de su práctica*, lo que se traduce en un proceso consciente de reflexión crítica de los elementos que se asumen cuando se ejecuta la acción pedagógica, en correspondencia con el Informe de Delors (1996), el cual se propuso concebir el proceso de aprendizaje como una actividad dirigida a la adquisición de capacidades, concebir estrategias más generalizables para la solución de problemas y el desarrollo de valores y actitudes en el marco de una educación permanente.

Elemento asociado a la Metarreflexión Crítica:
CAPACIDAD DE DESARROLLO COGNITIVO

Categoría: Inteligencia emocional

De acuerdo con Mojica (2009), la inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer y estar consciente de sus propias emociones y las de los demás individuos que lo rodean. Este reconocimiento de las emociones le permite al individuo controlar las suyas propias y actuar de una manera equilibrada en cualquier circunstancia.

De acuerdo con Goleman (1995, p. 4) este tipo de inteligencia logra caracterizar el desempeño exitoso de los individuos cuando se le compara con otro que no la posee; así:

Mi tesis es que esta diferencia radica con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades que hemos dado en llamar inteligencia emocional, habilidades entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo.

Para los docentes del sector rural la inteligencia emocional resulta una capacidad de mucha importancia en su práctica pedagógica, que implica tener el control de sus propias emociones para poder mantener un equilibrio y tranquilidad (no pasividad) frente a sus pares, a sus estudiantes y a los miembros de la comunidad, que genere así ambientes menos hostiles y de mayor tolerancia y respeto.

El autocontrol emocional es un proceso a través del cual el individuo como ser social, se conciencia de las formas que tiene de reaccionar emocionalmente ante cualquier situación. Conocer la forma que se tiene de reaccionar ayudará al individuo a manejar estrategias de control personal y no actuar por impulso.

En la labor docente, controlar las emociones es un rasgo fundamental que debe distinguir al docente de hoy. Un docente que se deje ma-

nejar por las emociones, posiblemente verá conflictuado su accionar pedagógico. Por el contrario, un profesor con un buen autodominio emocional hará frente a las situaciones de manera asertiva y sin generar nuevos conflictos (Mojica, 2009).

Asumen los informantes claves del estudio que una mejor manera de llegar a dominar sus emociones es a través de la autoevaluación emocional, pues el docente requiere identificar las propias características personales, dominarlas, para luego sí, actuar sobre el entorno y asumir los retos que la interacción entre seres humanos genera. Primero debemos conocernos a nosotros mismos para saber actuar y luego controlar el entorno que nos rodea.

El control de las emociones permite a un docente mantener relaciones de armonía en su entorno. Un aula en la cual el docente manifieste autocontrol será un ambiente de intercambio de opiniones en donde surja el respeto como premisa dialógica; la tolerancia como norma de acción y la *sindéresis* como meta de la interacción.

Lo contrario a esta situación puede conllevar a situaciones estresantes en el aula, lo que desmotiva no solo a los estudiantes sino al mismo docente. Cuando el docente pierde el control de las situaciones, su liderazgo y atención de los estudiantes suele verse afectado. Este fenómeno puede asociarse de igual modo, a las condiciones de trabajo, la fatiga física y el clima organizacional derivando en trastornos como el Síndrome de Burnout (despreocupación, cansancio y poca motivación).

En este sentido, Ayuso (2006) en relación a las principales causas del estrés en el docente, refiere que:

... es evidente que muchas personas han padecido estrés en algún momento de su vida. Fuertes responsabilidades en el hogar y en el trabajo, la incapacidad de separar la vida privada de la profesional, falta de recursos para diferentes competencias, los procesos de recuperación posteriores a un hecho traumático, junto al poco tiempo que dedicamos hoy a lo lúdico, placentero o relajante, pueden llegar a conducir a un estrés cuyas consecuencias pueden ser potencialmente peligrosas.

La percepción negativa del manejo de las emociones se encuentra dirigido a exponer de manera sucinta la visión que se posee sobre lo atinente a los docentes del sector rural. El docente, como todo ser humano, es un cúmulo de emociones y está signado para trabajar en un medio compartido con muchas otras personas quienes, a su vez, poseen otra carga emocional. Este hecho lleva a pensar que el docente requiere el tener un dominio emocional de grado alto, lo que le va a permitir sobrellevar la alta dosis de emociones que su carrera le otorga cotidianamente.

En este sentido, el esfuerzo de preparación se hace latente en los profesionales que ejecutan su labor en los ambientes aúlicos, y muy especialmente los del sector rural. No se debe dejar de lado y desconocer el hecho de que todos los días son diferentes y que, en cualquier momento, lo inesperado puede sorprender, sobre todo cuando se interactúa con otros seres humanos cuyas formas de pensamiento pueden llegar a ser (y de hecho lo son) totalmente divergentes con los pensamientos del docente.

Elemento asociado a la Inteligencia Emocional:
CAPACIDAD DE DESARROLLO ECOLÓGICO

Categoría: Liderazgo proactivo

Prieto (1979) escribió que una expresión de estímulo cuando una persona se encuentra abatida produce un reforzamiento positivo en quien la recibe. De la misma manera, hacer un llamado de atención a tiempo a alguien que ha dejado de realizar una labor eficientemente, puede ser el inicio de la prevención de consecuencias negativas para la organización a la cual pertenece ese empleado. Para el docente de aula resulta de interés esta afirmación, pues como líder de un grupo o comunidad, su rol o papel en la escuela está arraigado al respeto y la armonía que profese.

Un docente líder es aquella persona que ejerce cierta influencia sobre los integrantes de su comunidad. Es capaz de dirigir a los miembros

a través de estímulos adecuados, a realizar tareas específicas que vayan en función del bien colectivo. El docente, por su estatus social, debería ser un líder natural en los espacios en los cuales se desenvuelve.

La característica esencial de todas las respuestas de los informantes estuvo dirigida más a la búsqueda de un líder democrático, que se dirija en forma adecuada a sus compañeros y que les permita el libre desenvolvimiento de sus aptitudes en el desarrollo del trabajo.

Los docentes afirman que el liderazgo del docente, dentro y fuera de la institución, debe estar supeditado al hecho de ser guía y orientador de tal forma de lograr que esa sociedad evolucione. Igualmente consideran que el hecho de la función docente implica de por sí el liderazgo y que ello se demuestra en la autonomía y gestión propias, además de ser crítico y valorador objetivo, circunstancias que logran incidir e influenciar al grupo para lograr su productividad.

Al respecto, Zabalza (2003, p. 116) expresa que:

Los profesores debemos gestionar un proceso de trabajo en el que participan muchas personas. Eso nos convierte en líderes y la forma en que ejerzamos dicho liderazgo va a constituir una importante condición de nuestra acción docente (...) la forma en que las instituciones y cada uno de los docentes interpretan y aplican dicha regulación es lo que constituye el estilo de liderazgo.

El autor considera que el estilo de liderazgo que asuma el docente está condicionado por la normativa escolar de la institución. En este sentido, si la institución es en extremo rígida encontraremos un docente autocrático; si, por el contrario existe una participación abierta tanto en la organización, la planificación y la evaluación, estaremos en presencia de un líder democrático y si la forma de acción del docente se encuentra condicionada por las solicitudes del grupo, encontramos con un docente pasivo o *laissez-faire*.

La asunción de responsabilidades por parte del docente líder se traduce en una capacidad que se afina en los valores y la ética profesional del educador. El trabajo efectivo dentro del aula pone de manifiesto esta

capacidad; si el docente siente el compromiso de responder académicamente ante un grupo de estudiantes dejando plasmado su profesionalismo está demostrando un alto grado de responsabilidad. Sin lugar a dudas, el hecho de asumir responsabilidades en ambientes rurales infiere un conjunto de funciones que van más allá de las relacionadas con la planificación y la evaluación. El docente del sector rural, al tomar la batuta de la dirección de un grupo de estudiantes, se adueña también de un compromiso social, en el sentido de la formación idónea del individuo y su relación con el entorno donde vive.

Hernández, Martínez, Da Fonseca y Rubio (2005, p. 51) confirman lo anterior cuando expresan:

Si asumimos la preocupación general de formar individuos, formar profesionales íntegros y dinámicos para la vida en sociedad, y nos responsabilizamos – (desde los primeros niveles) – en compromisos y cometidos tales como despertar, crear y estimular la iniciativa, el espíritu crítico, la resolución de problemas... en definitiva, si aunamos esfuerzos por una formación global e integral, contribuiremos desde la educación superior al progreso, construcción y dinamización de la sociedad.

Para consolidar esta capacidad, los docentes del sector rural deben establecer vínculos espontáneos con las comunidades de su entorno social y hacer partícipe a la escuela en sus proyectos mancomunados; para ello debe tener un alto sentido de pertenencia con la escuela y con su contexto. En opinión de Zabalza (2003) el hecho de participar en actividades con la comunidad está referido a la perspectiva en la cual se maneje el docente. Este autor señala dos maneras de cómo el docente puede estar percibiendo su pertenencia a la institución: la primera como un individuo cumplidor de sus funciones netamente académicas y, la segunda forma, cuando el sujeto se siente verdaderamente identificado con la institución, motivación adicional que lo lleva a participar con entusiasmo en las actividades programadas.

La pertenencia puede construirse en nosotros mismos con diversos grados de intensidad e implicación: puede quedar ubicada en una zona externa y descomprometida de nuestra persona (entregamos a la institución nuestra actividad profesional, limitada a unas horas

concretas y a las actuaciones explícitamente recogidas en el contrato formal) o puede impregnar buena parte de nuestra identidad profesional e, incluso, personal (uno se siente personal y vitalmente comprometido con la organización o institución de la que forma parte (p.163).

La base fundamental de estas relaciones del docente con su comunidad intra e interinstitucional, es ponerse en el lugar de otro, la otredad, el ser empático, es una capacidad que el docente debe cultivar para entender a las personas a quienes le ha tocado educar.

En este sentido Zabalza (*ob.cit*, p. 115) considera que “algunos modelos de enseñanza universitaria insisten en la importancia de recargar esta cualidad interactiva de la docencia que se ha ido perdiendo progresivamente a favor de una perspectiva más instruccional y descomprometida de la dimensión formadora...” los cambios acaecidos en la universidad han provocado profundas transformaciones en la naturaleza de estas relaciones entre profesores y alumnos...

Y en cuanto al compromiso ético con la actividad profesional, Sandín (2003) confirma que:

Las profesiones, los colectivos disciplinares, desarrollan estatutos éticos que son aplicados a la conducta y procedimientos profesionales de sus miembros... Estos códigos tienen dos funciones: la primera, identificar el estatus profesional de la categoría de trabajo, estableciendo sus obligaciones, funciones, prácticas, etc.; en segundo lugar, los códigos de ética constituyen un intento de explicitar que el ejercicio de la profesión tiene un compromiso hacia el bienestar de la misma y de las personas a las cuales se dirige, por encima de cualquier otra consideración (p. 203).

Los docentes deben estar claros en que su rol los obliga a mantener una conducta adecuada a su estatus social y profesional. Si el docente interioriza su papel educador será capaz de asumir su compromiso educativo al mantener una conducta adecuada a su elevada misión.

Este compromiso no sólo se ve reflejado en las actividades académicas que lleva a cabo el docente sino que el mismo deseo de alcanzar nuevas metas es fiel reflejo de la importancia que le imprime el docente

del sector rural a su profesión. En este sentido, los docentes noveles son, a juicio de los encuestados, los que ponen más interés en formarse, por esa misma condición, la juventud, los hace más activos y con más deseos de superación profesional.

El docente preocupado por su labor pedagógica está consciente de que representa un modelo para sus alumnos, por ello de su comportamiento y forma de actuar, dependerá, de alguna manera, el destino de sus estudiantes.

Se puede destacar que los estudiantes universitarios encuestados consideran que la demostración de liderazgo en sus docentes es un aspecto no siempre observable. Este resultado lleva a expresar la necesidad creciente de estimular, desde las aulas universitarias, el sentido de liderazgo social que poco a poco ha ido perdiendo el profesional de la educación; situación ésta que obliga a las universidades a una revisión profunda de su pauta curricular a fin de adecuarla a estas exigencias de los mismos protagonistas del hecho educativo.

*Elemento asociado al Liderazgo Proactivo:
CAPACIDAD DE DESARROLLO ACTITUDINAL*

Categoría: Metapraxis pedagógica

Los procesos aúlicos en el sector rural no pueden ser ajenos a las políticas educativas del estado venezolano y las normas establecidas para la administración del currículo, lo que implica un conocimiento amplio por parte del docente de las tendencias educativas modernas y sus formas de planificar y evaluar, orientado por un pensamiento divergente, creativo y de alta pertinencia social.

La diversidad social implica para el docente del sector rural un compromiso mayor al momento de planificar y evaluar; la subjetividad puede representar un elemento perturbador y adverso en las relaciones con sus estudiantes, por lo que implica una revisión constante de su práctica pedagógica con la participación de los mismos.

Una de las características que debe poseer un docente que se precie de justo, es la de poder llevar a cabo un proceso evaluativo lo más objetivo posible; sin entrar en polémicas acerca de la existencia o no de lo objetivo en el ser humano, los investigadores consideran que los docentes universitarios deben ser capaces de manejar criterios objetivos en el momento de realizar su valoración, esto puede ser logrado a través de instrumentos bien estructurados para evitar dobles interpretaciones en el momento de realizar la evaluación.

Un docente que no tenga un instrumento de corrección de las evaluaciones para cada técnica evaluativa utilizada, ineludiblemente caerá en las valoraciones subjetivas, pues no tiene un soporte que le sirva de referencia. A la hora de evaluar el docente debe ser lo más objetivo posible sin permitir que aspectos de otra índole afecten el juicio que deba hacer.

El proceso de valoración objetiva reviste un alto contenido ético. En el acto evaluativo, el docente pone en juego una variedad de aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales para ejecutar, de una manera lo más certera posible, el juicio de valor que otorgue un nivel adecuado de ponderación ante la labor ejecutada por el estudiante. Por supuesto, estos elementos están íntimamente relacionados con los aspectos éticos y morales del educador.

En opinión de uno de los docentes encuestados, la necesidad de la evaluación la asumen más como un mecanismo de control acerca de la manera cómo se está llevando a cabo el proceso formativo, antes que por el hecho de cumplir con los trámites administrativos.

Asimismo, la planificación y la organización constituyen características esenciales de todo docente que se fije metas claras en su accionar profesional. Al considerar la planificación como un deber, los docentes asumen que este proceso se lleva a cabo con rigurosidad, pues se le considera como parte esencial de la labor educativa, bien sea por características propias del educador o por las demandas administrativas.

Como se planteara cuando se trató lo concerniente a la capacidad de flexibilidad metodológica, la planificación se convierte en una de las

herramientas fundamentales del quehacer docente y, a la vez que este planifica, organiza su accionar pedagógico y será indicio resaltante de su eficacia como formador.

Zabalza (2003, p.22) asegura que:

Los profesores solemos ser bastante reacios a formalizar nuestras programaciones, a darlas por escrito. Algunos defienden que eso no es necesario, porque ellos tienen muy claro en su mente lo que desean hacer y todo lo demás lo valoran con meros burocratismos pedagógicos. Pero si las cosas no figuran por escrito no podrán hacerse públicas y, por tanto, no podrán ser debatidas públicamente por los afectados. Y con ello, tampoco acabarán constituyendo un compromiso institucional y/o personal.

De acuerdo con los informantes clave el proceso de planificación dentro de la escuela rural presenta una parte normativa, que viene direccionada por el nivel central y, una parte operativa que es la que ejecuta el docente. Por supuesto la normativa está en el papel y así es como se le hace llegar al docente; sin embargo, cuando cae en manos del docente éste ha venido cometiendo irregularidades tanto en el proceso planificador en sí como en el proceso evaluativo.

En relación a la capacidad de mantener activa la atención del docente del sector rural en su trabajo, se refiere a esa capacidad que tiene el ser humano de aislar de su entorno un punto focal en el cual se concentrará, dejando de lado otros elementos que pueden perjudicar su dinámica de acción. Los seres humanos aprenden más rápido lo que les interesa, bien sea por lo novedoso del tema o la circunstancia o porque algún motivo personal muy arraigado en él lo mueve a estudiarlo.

La capacidad de atención se encuentra referida a los procesos de organización y planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un docente organizado y planificado debe ser capaz de llevar en secuencia lógica el desarrollo de su práctica aúlica, la necesidad de mantener esta secuencia le permitirá estar focalizado en lo que dice y en lo que hace dentro del aula. Asimismo, no dejará margen a espacios de tiempo improductivos, porque si todo su tiempo está planificado y

organizado, seguramente no le dejará margen para la distracción; pero, si por el contrario, no ha desarrollado una planificación eficiente para los contenidos que piensa desarrollar, el factor tiempo será su mayor enemigo.

Sin embargo, estamos de acuerdo, en que esta capacidad de atención se encuentra directamente relacionada con la actitud anímica que tenga el docente en el momento de impartir sus enseñanzas.

Esas alteraciones podrían ocasionar que el docente no logre fijar su concentración en lo que está haciendo, lo cual podría ocasionar errores involuntarios en el momento de su labor. Es por ello, que el docente debe hacer un esfuerzo en mejorar sus procesos de inteligencia emocional, con el fin de desligarse de sus problemas personales, en el momento de la práctica docente.

Con respecto a la capacidad de memorización a largo plazo del docente, Tobón, Rial, Carretero y García (2006) enfatizan su importancia en el desarrollo de las competencias. Este autor separa el proceso de memorización, visto como el simple almacenamiento de información sin análisis, del verdadero proceso de andamiaje del conocimiento derivado del aprendizaje obtenido producto de la práctica académica y de procesos cognitivos que hacen que se convierta en un conocimiento asequible al docente cuando así lo requiera. El docente, por tanto, debe tener conocimientos significativos para poder brindar aprendizajes significativos.

Elemento asociado a la Metapraxis Pedagógica: **CAPACIDAD DE DESARROLLO ESTRATÉGICO**

El perfil, como expresión de una imagen, figura o representación, está sujeto al principio aristotélico de la totalidad, el cual sostiene que la suma de los componentes de un perfil son siempre menores que las cualidades totalísticas o emergentes distintivas de las competencias del mismo (Becerra, 2009). Serán entonces, según el mismo autor, las

cualidades emergentes derivadas del perfil lo que confirmarán esto, y por eso, ningún perfil se deriva lógicamente de las partes que lo constituyan, ya sean conductas, desempeños o competencias, por lo que cualquier perfil deberá:

... ser la expresión representativa de las actuaciones de individuos, que puede referirse a elementos que formen parte de un mismo nivel o clase de genericidad y que debe considerar que necesariamente tendrá también componentes y estructura (contenido), que su correcto manejo requiere siempre de una estrategia de implementación apropiada para que las partes resulten congruentes entre sí, que además, debe tomar en cuenta que ni la estructura ni el contenido del objeto que se perfila se infieren lógicamente de sus elementos componentes (roles, conductas, funciones, desempeños, competencias, entre otros), y que ellos se trabajan, diseñándose de manera particular en paralelo, con sus saberes-haceres seleccionados y tematizados globalmente, por lo que el significado sistémico-curricular de las cualidades emergentes distintivas del todo, indica que dichas cualidades o propiedades se expresan en el perfil en correspondencia sólo con las imágenes totalísticas de las partes del objeto que se perfila (*ob.cit.* p. 7).

A tal efecto, el perfil es un estado de expresividad distintiva de algún ente, persona, grupo, institución, proceso, asunto o situación cualquiera, que muestra sus rasgos o indicadores delineativos y determinativos -genéricos y específicos- en calidad del “deber ser” de su diseño teórico deseable y está caracterizado por todo tipo de atributos, propiedades o cualidades, que se refieren a las apreciaciones determinativas de lo que se perfila, y puede expresarse en términos de roles, funciones, desempeños, competencias, tareas, así como de conductas personales, profesionales y sociales, asociadas todas a determinadas materias, labores y desempeños de trabajo (Becerra, 2009).

En relación al perfil de un rol por competencias puede ser definido, según el mismo autor “como un sistema de enunciados declarativos referidos a tipos de hacer-saber de un determinado profesional que se diseñan oportunamente y anticipan modos de proceder evidenciables

de alguna manera, integrados todos en un cuerpo unitivo potenciador de acciones cognitivas, físicas y mentales, con la intención de efectuar consistentemente actuaciones procedimentales concretas, prácticas y efectivas en situaciones de estudio, trabajo o investigación” (p. 10).

Esta afirmación orienta la construcción de un perfil de competencias basadas en las potencialidades cognitivas y las capacidades que puedan desarrollar los sujetos y que puedan ser observables en sus roles conductuales, lo cual representa los cimientos de la propuesta investigativa.

Aproximación a la construcción de un perfil de competencias

Dentro de las facultades que identifican a los seres vivos, se consideran aquellas características que hacen a los individuos ser capaces de sobrevivir en un mundo en el cual el cambio se produce a velocidades cada vez más sorprendentes; así es como Chiflet (2005, en Mojica, 2009) esgrime que a este mundo globalizado caracterizado por la competitividad como un factor real de cambio, se le deben agregar las influencias del capital financiero y capital tecnológico, así como el capital de las competencias; acción ésta que le facilita a los individuos la movilización de esos saberes acumulados en su existencia; se combinan los conocimientos con la experiencia para que pueda reaccionar en el momento oportuno, reacciones estas que lo llevan a realizar innovaciones o a efectuar cambios en su entorno.

La identificación de esas competencias no es una acción simple y que pueda realizar una sola persona; se requiere de un equipo altamente especializado que pueda ofrecer una serie de observaciones mediante instrumentos adecuados que les permitan decidir, luego de un resumen, cuáles son esas competencias que posee un sujeto o establecer las posibles competencias que le serán requeridas a un individuo para el desempeño de una determinada actividad, y que se pueda extrapolar hacia los estudiantes, con la intención de identificar sus conductas de entrada, las posibles competencias que traen para su ingreso en las

casas de estudio y, por supuesto, establecer cuáles competencias ha logrado desarrollar en el tiempo que duró su preparación.

En este sentido, Chifflet (2005, en Mojica, 2009) estima conveniente que para poder determinar esas competencias claves, consideradas habilidades, capacidades, valores, comportamientos, o aquellos atributos de tipo personal que se encuentran relacionados directamente con un desempeño eficaz, requiere la utilización de un panel de expertos que debe estar integrado por algún representante directivo, los coordinadores, algún jefe de puesto y personas que trabajan o han trabajado en los puestos de los cuales se requiere conocer las competencias.

Con finalidad de visualizar de manera rápida y eficiente las competencias de los individuos, se recomiendan entonces sistemas de análisis que permitan el desarrollo de inventarios de competencias que puedan ser utilizados de manera inmediata y no con modelos de competencias que caigan en el desuso antes de poder utilizarlos.

A tal efecto, para la realización del presente estudio, era evidente que sus autores requerían de un equipo de trabajo que colaborara en la recolección de información o hallazgos para lograr su propósito, como era el de generar constructos que permitieran proponer un perfil de competencias para docentes que laboran en el sector rural de la región barloventeña. Para ello se apoyó en los estudiantes que durante los tres últimos años vienen ejecutando, partiendo de diagnósticos, planes de intervención pedagógica para la concienciación ecológica en niños y niñas de escuelas rurales barloventeñas, con base en los Proyectos de Servicio Comunitario del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Matos (2005) refiere que en el momento en el cual se desee identificar competencias, es menester tratarlas como un fenómeno individual, social y cultural, pues, considera el autor que es la sociedad la que le otorga ese sentido y hace válidas las características de las competencias deseadas y esperadas y que son consideradas de mayor reconocimiento; en este sentido, el autor señala que las competencias requieren ser caracterizadas como de tipo personal y que están presentes en todos los seres humanos; se refieren a un ámbito o un contexto en el cual se

materializan; si el contexto es limitado más rápido se caracterizan las competencias y el ámbito de observación se hace más amplio; ejemplo, es más rápido identificar un docente competente de sexto grado, que un docente competente en términos generales. No sólo deben ser vistas como una acumulación de saberes, sino que esa acumulación de conocimientos debe ser asociada a la acción.

Según el autor citado, las competencias se convierten en una asociación íntima entre el conocimiento, el aprendizaje y la inteligencia; asociados todos ellos a las formas de actuar de los sujetos, bien sea para actividades que requieren una utilización baja de recursos hasta para aquellas actividades que requieren del sujeto acciones más elaboradas y con un alto sentido de movilidad de su capacidad intelectual.

Las competencias pueden ser identificadas si éstas pueden representar la potencialidades que tiene un individuo para llevar a cabo una tarea específica; es así como ellas deben representar acciones que unan todos los elementos considerados del conocimiento con la inteligencia, además de consistir en esquemas de funcionamiento que aúnan el conocimiento, las estrategias de acción y los conocimientos implícitos de los individuos. Es por ello, concluye Matos (*ob.cit*) que las competencias deben ser visualizadas, actualizadas y desarrolladas tomando en cuenta el desempeño o la realización en las diversas vertientes en las cuales se desempeñan los seres humanos.

Con base en las premisas anteriores, la propuesta de competencias que se presentan a continuación, parte de los constructos generados desde la realidad del contexto social de la práctica pedagógica de los docentes que laboran en el sector rural de la región barloventeña del estado Miranda; las mismas no intentan apoderarse de un modelo determinista y concreto sobre el rol docente, sino un acercamiento del maestro con su comunidad desde la formación profesional y la actualización académica.

Cuadro 5
Competencias del docente en el sector rural

Constructo Teórico	Definición conceptual	Postulado	Competencias
Flexibilidad Pedagógica	Se entiende por flexibilidad pedagógica como el proceso a través del cual el docente es capaz de variar sus estrategias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como producto de las exigencias del entorno y del grupo que le corresponde atender.	Capacidad de desarrollo procedimental	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente del sector rural tendrá la capacidad de contextualizar la práctica pedagógica cuando diseña y promueve currículos que responden a las necesidades y características del contexto social y cultural donde se inserta la escuela. 2. El docente del sector rural reconoce y utiliza el entorno de su ambiente aúlico en la formulación de acciones en proyectos de aprendizaje. 3. El docente del sector rural comprende que el proceso evaluativo está influenciado por situaciones personales, históricas, sociales y culturales que trascienden en el proceso de aprendizaje. 4. El docente del sector rural flexibiliza el currículo desde lo cotidiano y particular de su contexto aúlico.
Comunicador asertivo	El docente debe tener la habilidad de comunicarse asertivamente, entendiéndose como la capacidad de exponer clara y fluidamente con soportes los puntos de vista que se esgrimen en las disertaciones escolares, aunado a la capacidad para argumentar y la	Capacidad de desarrollo expresivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. El docente del sector rural tiene la capacidad de promover espacios de participación para la construcción del currículo. 2. El docente del sector rural tiene la capacidad de involucrar a la comunidad en las actividades escolares y los proyectos de aprendizaje. 3. El docente del sector rural tiene la capacidad de involucrar a los padres, representan-

Cuadro 5 (Cont.)

Constructo Teórico	Definición conceptual	Postulado	Competencias
	claridad que tiene en el momento de expresar ese argumento.		tes y miembros de la comunidad en el proceso evaluativo. 4. El docente del sector rural tiene la capacidad de enriquecer la construcción del currículo propiciando el diálogo de saberes entre pares y miembros de la comunidad.
Metarre-flexión crítica	Esta capacidad permite al docente poner en juego procesos cognitivos que lo lleven a valorar los conocimientos, su importancia y adecuación en el medio educativo en el cual se desempeña. De la misma manera, un docente es crítico cuando busca respuestas no sólo en lo que tiene al frente sino que va más allá, ahonda en la investigación y produce aportes significativos en su área de trabajo.	Capacidad de desarrollo cognitivo	1. El docente del sector rural tiene la capacidad de fortalecer su práctica pedagógica a partir de la investigación en el aula y de la reflexión permanente sobre su quehacer pedagógico. 2. El docente del sector rural problematiza su quehacer en el aula, lo reconstruye y propone ambientes de aprendizajes alternativos. 3. El docente del sector rural tiene la capacidad para dirigir y enfocar el comportamiento propio en función del cumplimiento de metas y objetivos profesionales e institucionales.
Inteligencia emocional	La inteligencia emocional es la capacidad que tiene el ser humano para reconocer y estar consciente de sus propias emociones y las de los demás individuos que lo rodean. Este reconocimiento de las emociones le permite al individuo controlar las	Capacidad de desarrollo ecológico	1. El docente del sector rural tiene la capacidad de para buscar y utilizar estrategias y herramientas cognitivas que le permitan afrontar y ajustarse a exigencias críticas en diferentes situaciones y con diferentes miembros de la comunidad. 2. El docente del sector rural tiene la capacidad de afrontarse con conductas equilibradas

Cuadro 5 (Cont.)

Constructo Teórico	Definición conceptual	Postulado	Competencias
	<p>suyas propias y actuar de una manera equilibrada en cualquier circunstancia</p>		<p>y mediadoras a situaciones cotidianas, inesperadas y es-tresantes relacionadas con su labor escolar.</p> <p>3. El docente del sector rural tiene la capacidad de desarrollar una visión positiva de la labor docente así como de las perspectivas del futuro para ofrecer un desempeño óptimo y satisfactorio en sus labores de formación y perfeccionamiento.</p> <p>4. El docente del sector rural tiene la capacidad de motivarse al logro permitiéndole hacer las cosas tan bien y tan rápidamente como le sea posible.</p> <p>5. El docente del sector rural tiene la capacidad de salir de situaciones arbitrarias y resistentes que puedan presentarse en el ejercicio de sus labores a través de conductas vitalizadoras y de buenas energías.</p>
<p>Liderazgo proactivo</p>	<p>Un líder es aquella persona que ejerce cierta influencia sobre los integrantes de una comunidad o grupo. Es capaz de dirigir a través de estímulos adecuados, a realizar tareas específicas que vayan en función del bien colectivo. El docente, por su estatus socio-profesional, debería ser un líder</p>	<p>Capacidad de desarrollo actitudinal</p>	<p>1. El docente del sector rural tiene la capacidad de interactuar con su entorno social y con los demás actores del proceso educativo haciendo explícitas las formas de comunicarse de una manera efectiva y cordial.</p> <p>2. El docente del sector rural tiene la capacidad de identificar y comprender las realidades personales de los actores sociales que intervienen en su</p>

Cuadro 5 (Cont.)

Constructo Teórico	Definición conceptual	Postulado	Competencias
	<p>natural en los espacios en los cuales se desenvuelve.</p>		<p>practica educativa y con una actitud proactiva media en la búsqueda de soluciones que eviten el conflicto.</p> <p>3. El docente del sector rural tiene la capacidad de asumir responsabilidades y retos que le permiten valorar y asumir las consecuencias de su comportamiento en los diferentes escenarios de actuación.</p>
<p>Metapraxis pedagógica</p>	<p>Una de las características que debe poseer un docente es el de ser ecuánime y objetivo al momento de emitir juicios y evaluar; los docentes deben ser capaces de manejar criterios objetivos en el momento de realizar su valoración, esto puede ser logrado a través de instrumentos bien estructurados los cuales impidan las dobles interpretaciones en el momento de realizar la evaluación y sobretodo que el estudiante participe en su construcción y/o tenga conocimiento del mismo.</p>	<p>Capacidad de desarrollo estratégico</p>	<p>1. El docente del sector rural comprende que el proceso evaluativo está influenciado por situaciones personales, históricas, sociales y culturales que trascienden el proceso de aprendizaje.</p> <p>2. El docente del sector rural flexibiliza la planificación desde lo cotidiano y particular de su contexto aúlico.</p> <p>3. El docente del sector rural reformula acciones de su quehacer pedagógico de acuerdo con los resultados de la autoevaluación y coevaluación escolar, institucional y extra institucional.</p> <p>4. El docente del sector rural tiene la capacidad de utilizar y reutilizar los recursos naturales y físicos que les proporciona el entorno social para desarrollar su práctica educativa.</p> <p>5. El docente del sector rural tiene la capacidad de autorregular su práctica educativa y valorar sus esfuerzos por el logro de ob-</p>

LECCIONES APRENDIDAS

La educación se ha convertido en uno de los más importantes temas de política en la formulación de los planes de desarrollo del país, especialmente a partir de la década del noventa, desde cuando su fomento se ha asociado con la capacidad del país para asumir los desafíos que impone el nuevo orden mundial en lo tecnológico, económico, social y cultural.

En este nuevo contexto, la educación ha sido concebida como una estrategia social encaminada a mejorar las condiciones de vida de la población venezolana y a definir pautas de desarrollo para el país. Por tal razón, los propósitos centrales de las diferentes políticas educativas han acogido los propósitos del proyecto de educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2001), en cuanto que han buscado la expansión de la educación inicial y primaria, con criterios de calidad y equidad.

Sin embargo, y a pesar de que los planes de desarrollo han acogido este propósito, los resultados obtenidos no son del todo satisfactorios y las principales deficiencias se pueden evidenciar en la educación para el sector rural. A este respecto, y a pesar de los esfuerzos del Ministerio del Poder Popular para la Educación y algunos programas educativos en gobernaciones, encaminados al aumento de la cobertura, ésta es aún escasa en los niveles de educación inicial y primaria, y en cuanto a la calidad, si bien ha mostrado logros importantes en distintas evaluaciones, es aún deficiente en relación con los estándares internacionales.

En este caso particular, la educación en el sector rural de la región barloventeña del estado Miranda, evidencia claros elementos de desigualdad al momento de recibir recursos presupuestarios que intenten

optimizar la calidad educativa, el equipamiento de recursos y materiales, así como el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas, dado que la mayor parte de ellas están ubicadas en el sector rural y están adscritas a la gobernación.

La situación resulta más preocupante cuando se evidencia un claro divorcio entre los programas de formación docente de las instituciones de educación superior de la región y, la demanda de recursos humanos profesionales y especializados, motivado fundamentalmente a la inexistencia de programas de pregrado o postgrado dirigidos a la formación de docentes en el sector rural. Esta situación incide en la formación de docentes con programas del sector urbano pero que laboran en el sector rural, lo que devela un claro desconocimiento de los egresados universitarios en la carrera docente con el entorno social y la interacción con sus comunidades de inserción. El diagnóstico de la investigación está apoyado en los hallazgos evidenciados por estudiantes del proyecto de Servicio Comunitario “Actividades de Concienciación Ecológica” del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y coordinado por los autores del estudio.

Considerando estas premisas, la investigación estuvo dirigida a estimar la percepción que tenían los docentes sobre las competencias necesarias para desarrollar su práctica pedagógica en el sector rural y las competencias que promueven los profesores universitarios en los programas de formación docente en el nivel superior para asumir las mismas, dentro del proceso de transformación curricular y las nuevas tendencias mundiales en educación.

Verdades provisionales

Ya diría Padrón (citado en Contreras, 2009) en su interpretación fáctica del abstraccionismo social, que la realidad solo es real en el imaginario del hombre y que el entorno social lo determina todo. No existen dos mundos reales o dos verdades iguales sino solo la que el investigador social quiere hacer evidente ante una comunidad de saberes científicos o un colectivo de intereses comunes.

Al considerar la premisa anterior, podemos establecer una serie de elementos descriptivos CONCLUYENTES de una realidad social evidenciada con los hallazgos presentados, a la luz de las opiniones que ofrecieron los sujetos de la investigación, los cuales han sido denominados verdades provisionales, pues no pueden ser consideradas como absolutas, sino orientadoras de una reconstrucción del hecho educativo relacionado con la educación en el sector rural.

REFERENCIAS

- Aguilar, C. (2005). *Programas de formación docente. Una visión de la escuela rural*. Memorias de las Jornadas Institucionales de Investigación UPEL IPRGR.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ayuso, J. (2006). *Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso> [Consulta: 2011, Noviembre].
- Becerra, A. (2009). *El perfil curricular. Interpretación, tratamiento y puesta en práctica*. Documento en Línea: <http://www.upel/ipc/maestriaencurriculo> Consulta: 2012, Abril.
- Bejarano, J. (1998). El concepto de lo rural: ¿Qué hay de nuevo?. En *Revista Nacional de Agricultura*, N° 992-993, Bogotá
- Benítez, C. Gonda, D., Pereira, C. (1997). La Historia desde la perspectiva de los alumnos del Bachillerato Diversificado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, VOL. 1 N° 2 [Revista en Línea] Disponible: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_2.pdf [Consulta: 2011, diciembre].
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISS-PRAXIS.
- Bonilla, H. (1966). Síntesis histórica de la educación Rural en Venezuela. En *Revista D.E.R.* N° 1. Caracas, Ministerio de Educación.
- Bonilla, L. (2001). *Educación, Ruralidad y Cambios*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Calvo de Mora, J. (2002). Tendencias en el estudio de la enseñanza. Universidad de Granada, España. [Documento en línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/274Calvo.pdf> [Consulta: 2012, Enero].

- Calzadilla, R. (2012). *Una mirada retrospectiva de la educación*. Memorias de las Jornadas Institucionales de Investigación. UPEL IPMJMSM
- Cánquiz, L. e Inciarte, A. (2007). *¿Por qué y cómo un Enfoque por Competencia en el Currículo Universitario?* [Documento en línea] Disponible: http://www.cies2007.eventos.usb.ve/progama_detallado.pdf [Consulta, 2011, febrero].
- Centro de Investigación y Docencia en Educación Rural CIDEDER (2000). *Educación Rural un acercamiento pedagógico*. Ediciones de la Universidad Nacional. San José de Costa Rica.
- Cerdas Y. y Ovares S. (2003). *Adecuación e integración del currículo en el contexto rural*. Programa MHO Universidad Nacional: San José de Costa Rica.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* 5453, marzo 3, 2000.
- Contreras, A. (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal: Lito-Formas.
- Contreras, W. (2009). *Estrategias de aprendizaje, Creatividad e Investigación*. UPEL IPMJMSM: Clase Magistral
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau
- De La Cueva, A. (2012). *La nueva visión de la educación*. En: Últimas Noticias-Publicaciones Capriles.
- De Sousa, M. (2001). *Análisis de necesidades de entrenamiento basado en el modelo de competencias*. [Documento en línea]. Disponible: www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtml [Consulta: 2011, diciembre].
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [Libro digital en línea]. Disponible: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 2012, enero].
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza en la formación docente*. San Cristóbal: Lito Formas.
- Díaz, V. (2012). *Sobre la Metodología para la construcción colectiva de la estructura curricular*. En: <http://www.upel.edu.ve/vicerrectoradodedocencia>. Consulta: febrero 2012.

- Escardibul, Colom, Sáez y Cristóbal (1999). Algunas reflexiones ante la evolución rural en el nuevo milenio: desarrollo rural y nuevas políticas estructurales. En *Revista Desarrollo Rural y Cooperativismo Agrario*. N° 2, 163-164.
- Escardibul, Colom, Sáez y Cristóbal (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Esteves, M. (2011). *Modelo de Desarrollo Curricular por Competencias Apoyado en la Investigación*. Materiales del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado: autores
- Europe Aid Cooperative Office. (2005). *ALFA. Proyecto Tuning para América Latina. Carrera basada en competencias*. [Documento en línea] Disponible: http://www.europa.eu/europeaid/projects/alfa/documents/informefinal_evaluacion.pdf [Consulta: 2012, febrero].
- Fernández, B. (2012). *Sobre la Metodología para la construcción colectiva de la estructura curricular*. En: <http://www.upel.edu.ve/vicerrectoradodedocencia>. Consulta: febrero 2012.
- Ferrández, A. (2007). *El modelo contextual – crítico y el perfil profesional de los formadores*. [Documento en línea] Disponible: [www.uib.es/depart/gte/educ-tec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20\(cd\)/aferrandez.htm](http://www.uib.es/depart/gte/educ-tec/material/cd_venez/Web%20Encuentro%20(cd)/aferrandez.htm) [Consulta: 2012, enero].
- Flores, A. (2004). *Consideraciones teóricas que definen la nueva ruralidad en tiempos de cambio: base para una propuesta de educación para el medio rural de los andes venezolanos*. Trabajo de ascenso no publicado. UPEL – IPRGR: Autor
- García-Moscoso B. (2003). *El Instituto Universitario de Barlovento. Diez años antes y después de su fundación*. Colección. Testimonios. Editado por Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina, SYPAL
- Girardi, G. (2007). *La formación del docente para la educación bolivariana*. [Documento en línea] Disponible: www.sanfrancisco.com.ve/educacion/gilda_girardi_la_formaci_n_.doc [Consulta: 2012, marzo].
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. [Libro en línea] Disponible: <http://www.archivos.portalplanetasedna.com.ar/PNL/GolemanDaniel-Inteligencia%20emocional-doc.zip> [Consulta, 2012, febrero].

- Hawes, G. (2006). *Impactos de un enfoque de educación basada en competencias sobre el modelo evaluativo en la universidad*. [Documento en línea] Disponible: www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2006EnfoqueCurriculumCompetenciasEvaluacion2.pdf [Consulta: 2012, marzo].
- Hernández, P., Martínez, C., Da Fonseca, R. y Rubio, E. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La muralla.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Link, G. (1999). *El campo en la ciudad: reflexiones en torno a las ruralidades emergentes*. En <http://www.clacso.edu.ar/libros/rjave>
- López, R. y Pérez, D. (2012). *Sobre la Metodología para la construcción colectiva de la estructura curricular*. En: <http://www.upel.edu.ve/vicerrectorado-dedocencia>. Consulta: febrero 2012.
- Maldonado, M. (2001). *Las competencias, una opción de vida*. Metodología para el diseño curricular. Bogotá: Ecoe.
- Maldonado, M., (2006). *Competencias, método y genealogía*. Bogotá: Ecoe.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica. Manual teórico-práctico*. México D.F: Trillas.
- Matos, L. (2005). *Competencias*. [Documento en línea] Disponible: www.estudiagratis.com/cursos-gratis-online-Competencias-curso-5610.htm [Consulta: 2012, marzo].
- Méndez, A. (2006). *Terminología Pedagógica Específica al Enfoque de Competencia*. [Documento en línea] Disponible: evookwrose.com/el-concepto-de-competencia-adelaidamendez-villegas-edf-d39963608. [Consulta: 2012, marzo].
- Mendoza, C. (2000). *¿Educación Rural?: Ideas para debatir*. Ponencia presentada en las III Jornadas de Acción Pedagógica Rural. UPEL - IPRGR: autora.
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional*: Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002). *Metodología del Proyecto Renovemos la Escuela Básica, Rural, Indígena y de Frontera. Teoría y Praxis*. Caracas: FEDEUPEL.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2007). *Currículo del Sistema Educativo Bolivariano*: Autor.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2007). *Proyecto Educativo Nacional. Postulados y la escuela como centro del quehacer comunitario*. [Documento en línea] Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601125.pdf>[Consulta: 2011, diciembre].
- Mojica, G. (2009). *Las competencias profesionales del formador de docentes en la universidad venezolana*. Tesis doctoral no publicada. UPEL-IPRGR: autor.
- Monereo, C. (2004). La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la autonomía. En *Revista Cándidos*. 3 (27), pp. 3 – 10.
- Muñoz, W. (1999). *El nuevo rol de lo rural*. Bogotá: SIDR.
- Nagle, A. (s.f.). *Formas cualitativamente distintas de percibir la importancia de la educación y el trabajo. Un estudio de la perspectiva de las madres de contextos desfavorables y muy desfavorables en la ciudad de Montevideo*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.bcu.gub.uy/autoriza/peiees/tj9941.pdf> [Consulta: 2012, enero].
- Navío, A. (2003). *Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional*. [Documento en línea] Disponible: www.ince.mec.es/revistaeducacion/re337/re337_11.pdf [Consulta: 2012, febrero].
- Navío, A. (2004). *Una aproximación a las competencias profesionales desde su especificidad*. [Documento en línea] Disponible: www.formacionaempresas.com/modules.php?pop=modload&name=News&file=article&sid=33 [Consulta: 2012, enero].
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona, España: Octaedro.
- Núñez, J. (2005). Disonancias epistemológicas de la educación rural venezolana. **En** *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Obras completas*. 10 tomos, Madrid: Fundación José Ortega y Gasset-Taurus.
- Padrón, J. (2001). *El problema de organizar la investigación en la UNESR. Línea de investigación en Enseñanza-Aprendizaje de la Investigación*. Caracas: Ediciones de la UNESR.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Picón, G. (1994). *El proceso de convertirse en universidad*. Caracas: FEDEUPEL.
- Pozo, I. y otros (2006). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. y Monereo, C., (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Prieto, F. (1979). *El maestro como líder*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto, F. (1985). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Ramírez, A., Molina M. y Orozco P. (2006). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria*. México: Trillas.
- Ruiz, C. (2006). *Cómo llegar a ser un tutor competente*. Caracas: Santillana.
- San Martín R., V. (2007). *La formación en competencias: el desafío de la educación superior en iberoamérica*. [Documento en línea] Disponible: www.rieoei.org/deloslectores/280SanMartin.pdf [Consulta: 2012, marzo].
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Segura, B. (2005). *Competencias personales del docente*. [Artículo en línea] Disponible: <http://www.servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/pdf> [Consulta: 2012, marzo].
- Serrano, C. (2005). *Gestión estratégica de calidad de la formación en instituciones y sus posibilidades pedagógicas*. [Documento en línea] Disponible: www.opsoms.org.ve/site/venezuela/docs/Gestion_Calidad_ES_UC [Consulta: 2012, enero].
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. En *Acción Pedagógica*. N° 16, 30-39.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. En Revista: *Educación*, N° 30, p. 91-118.
- Tobón, S., Rial, S., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- UNESCO (1996). *Declaración mundial sobre la educación del siglo XX* [Documento en línea] disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consulta: 2011, Diciembre].

- UNESCO (2001). *Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe*. México, Noviembre.
- UNESCO (2010). *Panorama Educativo 2010: Desafíos pendientes. Proyecto Regional de indicadores educativos*. Cumbre de Las Américas. Documento en Línea: <http://www.google.co.ve/search?hl=es&client=ubuntu&hs=Goh&channel=fs&q=documentos+de+la+UNESCO+2011+indicadores> [Consulta: 2012, febrero].
- Universidad de Deusto (2004). *El Proyecto Tuning*. [Documento en línea]. Disponible: [http:// europa. eu. int/ comm/ education/ tuning. Html.](http://europa.eu.int/comm/education/tuning.Html) [Consulta: 2012, febrero].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996). *Perfil del egresado. Vicerrectorado de Docencia*. Caracas: autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Metodología para la construcción colectiva de la estructura curricular*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas: autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012). *Calendario institucional 2012*. Dirección general de Planificación. Caracas: autor.
- Webb, G. (1997). *Deconstrucción superficial y profunda: hacia una crítica de la fenomenografía*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.fceia.unr.edu.ar/labinfo/facultad/decanato/secretarias/desarr_institucional/biblioteca_digital/articulos_pdf_biblioteca_digital/bd_Inv_T-26.pdf [Consulta: 2012, febrero].
- Westera, W. (2001). *Competences in education: a confusion of tongues*. [Documento en línea]. Disponible: www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno.pdf [Consulta: 2012, marzo].
- Zabalza, M., (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, S.A.

colofón