

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PARA LOS PROGRAMAS DIRECTORES

Judith Díaz

jbdiaz20@yahoo.es

Jeanette Márquez

jeanettemarquez73@yahoo.es

(LUZ)

Recibido: 28/09/06

Aprobado: 18/12/06

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar los requerimientos de formación bajo perfiles de competencias para el personal docente que ejecuta los Programas Directores en el Departamento de Psicología y el Centro de Orientación de La Universidad del Zulia. El sustento teórico se fundamentó en el enfoque de competencias. Se trabajó con el censo poblacional, constituido por 34 sujetos. La metodología se basó en un diseño no experimental transeccional. La técnica empleada fue la observación y el instrumento fue un cuestionario de escala sociométrica. Se concluyó que: a) los docentes sujetos de investigación poseen más desarrolladas las competencias genéricas que las competencias técnicas; b) requieren formación para las competencias técnicas y las competencias genéricas; c) en cuanto a las estrategias de formación, se observa una ligera preferencia por la modalidad de trabajo individual; d) en las estrategias hubo mayor predominio por el estudio de caso y autoevaluación las cuales están relacionadas con el trabajo individual.

Palabras clave: formación; Programas Directores; formación por competencias; transversalidad.

TRAINING BY COMPETENCE FOR THE LEAD PROGRAMS

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the training requirements under competence profiles for the teaching staff that executes the Lead Programs in the Department of Psychology and the Orientation Center of the University of Zulia. The rationale was based on the competence approach. The work was done with a population census, composed of 34 subjects. The methodology was based on a non-experimental transectional design. The technique used was the observation, and the instrument was a questionnaire of sociometric scale. It was concluded that a) the teachers subjected to the research have more developed generic competences than the technical competences; b) they require training for the technical and generic competences; c) regarding the training strategies, it was observed a slight preference to the mode of individual work; d) in the strategies there was a higher predominance for the case study and self-evaluation, which are related with individual work.

Key words: training; Lead Programs; training by competences; transversality.

FORMATION PAR COMPÉTENCES POUR LES PROGRAMMES DIRECTEURS

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche a été de déterminer les exigences de formation d'après des profils de compétences pour le corps enseignant exécutant les Programmes Directeurs au Département de Psychologie et le Centre d'Orientation. La théorie s'est basée sur l'approche de compétences. On a travaillé avec un échantillon composé de 34 sujets. La méthodologie s'est appuyée sur le dessin non-expérimental transectionnel. La technique employée a été l'observation et l'instrument utilisé a été un questionnaire d'échelle sociométrique. On a conclu que: (a) les enseignants sujets de recherche ont les compétences génériques

plus développées que les compétences techniques ; (b) ils ont besoin d'une formation pour les compétences techniques et les compétences génériques ; (c) concernant les stratégies de formation, on a observé une légère préférence pour la modalité du travail individuel ; (d) dans les stratégies, il y a eu une prédominance pour l'étude de cas et l'autoévaluation rapportées au travail individuel.

Mots clés: formation; programmes directeurs; formation par compétences; transversalité.

Introducción

En la búsqueda de una educación integral se comienza a hablar en el sistema educativo de la transversalidad, siendo también asumida por la Educación Superior. Por ello, La Universidad del Zulia (LUZ), como uno de los entes responsable de la formación en este nivel, no podía quedarse atrás y se ha sumado al cambio; de allí que en el año de 1983 incorpora el modelo integral del currículo y para el año de 1995 el Consejo Universitario incorpora a este los Programas Directores. La Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo del Vicerrectorado Académico los define como:

Un elemento de la planificación curricular dentro de la modalidad de planificación matricial cuyo cometido es consustanciar la articulación horizontal y vertical de conocimientos y competencias consideradas como esenciales para el logro de profesionales integrales, comprometidos con el desarrollo y la soberanía nacional (Villalobos, s.f., p. 8).

Estos programas se caracterizan, según lo plantean Roldan *et al.*, (1996, p. 30), de la siguiente manera:

- Es la declaración de habilidades y competencias que el currículo debe propiciar en cada grado o nivel.

- Para nombrarlo debe usarse el nombre de una habilidad.
- Es una declaración de los aprendizajes esenciales del estudiante para acceder al nivel siguiente de la cadena curricular.
- Es garante de la integralidad y tiene énfasis formativo e intra disciplinario.
- Es un instrumento de control de la ejecución curricular y de prosecución estudiantil.

Las vías de aplicación varían de acuerdo con el perfil del nivel educativo en cuestión y deben expresarse dentro de los objetivos programáticos. Recoge la presencia temática y metodológica dibujada a lo largo de la carrera. Esto permite afirmar que los Programas Directores buscan más que el desarrollo de conocimiento, el desarrollo de habilidades a lo largo de la carrera y no en un momento determinado. Para su implementación han sugerido diversas opciones; sin embargo, para esta investigación se consideró como estrategia aquella que permite administrar el Programa Director de forma transversal, es decir, se incluyen objetivos del mismo en todas las unidades curriculares.

La Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo (1995) establece varias formas de implementar estos programas. Sin embargo, es criterio de cada Facultad y Escuela la manera en que son llevados a cabo. Se sugiere:

- Incluir una o dos unidades curriculares que aborden el tema y/o habilidad en el Plan de estudios, preferiblemente en los semestres iniciales.
- Plantear objetivos en las unidades curriculares para el dominio de la habilidad diseñada en el Programa Director.
- Incluir objetivos del Programa Director en varias o en todas las unidades curriculares.
- Incluir unidades curriculares que contemplen objetivos del Programa

Director en todas las áreas del currículo (formación general, formación profesional, prácticas profesionales, autodesarrollo, orientación).

El Programa Director puede dividirse en niveles que gradúan los dominios necesarios para el desarrollo de la habilidad. En otras palabras, sugieren que en su implementación se abran asignaturas que permitan al estudiante adquirir las habilidades básicas pero luego deben seguir siendo estimuladas por las otras asignaturas. Aquí es donde juega su rol la transversalidad, ya que estos programas serían administrados bajo esta perspectiva, es decir, con la inclusión de los objetivos del programa director en todas las unidades curriculares. Por tanto, no pueden considerarse contenidos paralelos a las áreas, sino como el medio que permite un aprendizaje que propicia la formación científico-humanística y ético-moral de un ser humano.

Por tanto, son administrados transversalmente, es decir, contenidos de enseñanzas y aprendizajes que evolucionan de forma multidimensional. Al considerar ambos elementos, la transversalidad y los programas directores, de forma comparativa, se pueden observar los siguientes aspectos coincidentes:

- Consideran la integralidad del currículo, con el objeto de formar hombres y profesionales integrales.
- No tienen un espacio en el currículo, pues plantean que no constituyen una asignatura nueva. Son enseñanzas que impregnan todo el currículo.
- Implican una reorganización de los contenidos de las cátedras, ya que incorporan a los objetivos educativos aspectos como los valores, la ética, la investigación, el lenguaje, entre otros tópicos que deben ser relacionados con los contenidos ya establecidos.
- Permiten la adquisición de habilidades y competencias que requiere el estudiante en el plano personal y laboral.

Se han creado nueve (9) Programas Directores con sus respectivos objetivos y estrategias, considerándose sólo los que implementa la Facultad de Humanidades y Educación, los cuales son: a) Programa Director Instrumental de Investigación, b) Programa Director Instrumental de Lengua, c) Programa Director Instrumental de Informática y d) Programa Director Actitudinal-Valorativo de Educación Ambiental.

Bravo y Morillo (1998, p. 6), afirman que la inclusión de los ejes transversales afecta la tarea profesional de los docentes de las asignaturas, ya que están relacionados con la forma de enseñar, es decir, con la temática y la metodología; en muchos casos carecen de la preparación para relacionar los temas de la cátedra y los transversales. Por ello, es necesario profundizar la formación de los docentes universitarios en ejercicio ya que son los responsables directos de la ejecución de los programas directores y de llevar a cabo la formación integral del alumno.

Al hablar de formación, dentro de la gerencia del recurso humano, se observa una serie de términos distintos como son entrenamiento, adiestramiento, capacitación y formación que, al analizarlos, permiten encontrar aspectos en común. Por ello, para efectos de esta investigación, todos estos procesos se reunieron en un solo concepto denominado formación. Los aspectos en común se mencionan a continuación:

- Constituyen una manera de formar el recurso humano.
- Son un proceso sistemático que influye en el rendimiento del recurso humano.
- Se transmite información sobre el trabajo.
- Desarrolla habilidades relacionadas con el desempeño del cargo actual.
- Modifica actitudes negativas por actitudes que benefician a la organización y al personal.

- La formación está dirigida a una actividad o labor en concreto.
- Luego de la formación se debe aplicar inmediatamente lo aprendido, atendiendo necesidades y requerimientos específicos a corto plazo.

En el marco teórico se tomó como sustento el enfoque de competencia, definida ésta, según Hay Group (2004, p. 28), como aquellas características básicas que el individuo adquiere y desarrolla a lo largo de su vida y que durante la actividad laboral permitirá un alto desempeño. Así el término se refiere a conocimientos y destrezas que se adquieren mediante el estudio, la experiencia y la práctica, denominados competencias técnicas y también a características o cualidades personales llamadas competencias genéricas. Por tanto, la formación, en este caso particular, está dirigida a la generación y desarrollo de competencias genéricas y técnicas en los docentes para la implementación de los Programas Directores.

En el modelo de competencias es importante resaltar que la formación y desarrollo parte del propio recurso humano quien se encuentra en contacto con el responsable del proceso ante la organización. Así lo afirma Levy Leboyer (2003, p. 131), al plantear que:

el desarrollo de competencias no puede ser objeto de manuales pedagógicos y no es una actividad de formación colocada bajo la autoridad de un responsable. Es la voluntad de uno mismo de intentar concretar sus posibilidades de desarrollo y encontrar los medios que favorecerán este desarrollo.

El enfoque de Hay Group (*op. cit.*, p. 38) señala que la formación se inicia con el reconocimiento de las competencias que permiten un alto desempeño (perfil requerido), luego se busca la comprensión de la competencia y su aplicación para, posteriormente, evaluar el nivel de competencia que posee la persona (perfil real) y se procede a comparar éste con la del nivel establecido (competencias requeridas

y competencias reales). La discrepancia existente permitirá definir la dirección que debe seguir el proceso de formación, el cual se puede resumir de la siguiente manera (Figura 1):



Figura 1. Formación por competencias

En relación con lo antes expuesto, el fenómeno abordado fue el Proceso de Formación por Competencias de los docentes asociados a los ejes transversales atendiendo los requerimientos de los Programas Directores, de manera que sea posible ofrecer un servicio de calidad que realmente esté dirigido a la integralidad del hombre y no sólo a desarrollar el área cognoscitiva de los estudiantes.

Metodología

Esta es una investigación catalogada como no experimental, transeccional descriptiva porque “describe un fenómeno dado, en

este caso la formación por competencias, analizando su estructura y explorando las asociaciones relativamente estables de las características que lo definen (Echeverría, citado por Hurtado y Toro, 1996, p. 87).

También se puede afirmar que es de tipo aplicada, ya que tiene como fin principal resolver un problema en un período de tiempo corto; transversal, porque la variable es medida una sola vez; descriptiva, debido a que identifica y caracteriza de forma detallada diversos aspectos de las variables y dimensiones del fenómeno estudiado. Así lo ratifica Hernández Sampieri *et al.*, (2003) quienes citan a Dankhe (1986) al plantear que las investigaciones descriptivas “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”; y la investigación de campo consiste en la recolección de datos tomados directamente de la realidad, según el citado autor.

Para identificar las competencias ideales requeridas por el personal docente de la Facultad de Humanidades y Educación con relación a los Programas Directores se consideró la investigación documental, ya que las informaciones relacionadas con este objetivo, están establecidas por el panel de expertos en materiales impresos, por lo cual, a través de la indagación exhaustiva y sistemática de la documentación existente se obtendrá la información del fenómeno que se estudia.

La población de estudio está constituida por docentes del Departamento de Psicología y del Centro de Orientación de la Facultad de Humanidades y Educación, totalizando un número de 34 sujetos (Docentes Universitarios) todos tienen categoría de ordinarios en la institución. Se consideró trabajar con la totalidad de la población por ser ésta accesible; no se ameritó un proceso de muestreo debido a la característica numérica de esta población: son un número finito de unidades de observación, por tanto se trabajó con un censo poblacional.

La técnica empleada fue la observación no participante. El instrumento fue un cuestionario de escala sociométrica sometido a la validez de expertos y validez discriminante; la confiabilidad obtenida fue de 0,99 tanto para el Coeficiente de Cronbach como para el Coeficiente de las dos mitades. El cuestionario “Formación por competencias” (Márquez y Díaz, 2005) fue elaborado a raíz de la presente investigación; constó de dos partes: preguntas de selección, tres en total y la escala sociométrica que presentó 71 ítems.

Al momento de aplicar el instrumento (cuestionario) se trabajó con una muestra estadística de cuatro sujetos por no encontrarse éstos desempeñando sus labores docentes para ese momento; por tanto, de los 34 sujetos que comprenden la población en estudio, 30 personas contestaron dicho instrumento.

Análisis y discusión de los resultados

Para poder determinar los requerimientos de formación bajo perfiles de competencias se debió establecer desde el inicio el perfil requerido (ideal), el cual se realizó a través del análisis documental ya que el panel de expertos había establecido las competencias genéricas (ver cuadro 1) y las competencias técnicas (ver cuadro 2) requeridas para la implementación de los programas.

Cuadro 1
Perfil de Competencias: Competencias Genéricas

| Cognitivas | Logros | Influencia |
|---|---|--|
| Conocimiento Pensamiento analítico Pensamiento conceptual | Motivación por el logro Iniciativa Preocupación por el orden Búsqueda de información | Influencia. Conocimiento organizativo Construcción de relaciones |
| Ayuda | Gerencial | Eficacia Personal |
| Sensibilidad interpersonal Orientación al servicio | Desarrollo de personas Dirección de personas Liderazgo Trabajo en equipo | Confianza en sí mismo Autocontrol Comportamiento ante fracasos Compromiso con la organización |

Cuadro 2

Perfil de Competencias: Competencias Técnicas

| Educación Ambiental | Computación | Lenguaje | Investigación |
|---|---|---|---|
| Fundamentos sobre ecosistema. Capacidad de análisis de la realidad social. Conocimiento de legislación ambiental. Trabajo de temática ambiental. Manejo de referencia documental. Disposición, recuperación y reciclaje de desechos sólidos. Nociones sobre desarrollo sustentable. | Conocimientos básicos para el manejo de un computador. Manejo de programas computacionales. Manejo de internet. | Expresión oral. Expresión escrita. Conocimiento sobre sintaxis semántica. Comprensión lectora. | Lectura instrumental de un idioma extranjero. Búsqueda, recolección y sistematización de información documental. Búsqueda, recolección y sistematización de información empírica. Redacción y presentación del proceso investigativo y sus resultados. Dominio de las herramientas del pensamiento. Problemática los conceptos fundamentales de la ciencia. Conocimientos sobre diferentes alternativas teóricas o metodológicas. Asumir la investigación de acuerdo a valores éticos. |

Para el análisis estadístico, en la investigación se empleó la estadística descriptiva (Promedio, Desviación, Puntaje Mínimo y Puntaje Máximo) para cada uno de las subdimensiones e indicadores, así como las distribuciones de frecuencia para las preguntas de selección múltiple.

En la tabla 1 (ver anexos) se muestran las distribuciones de frecuencias para las subdimensiones de la variable. En este sentido para las competencias genéricas, el promedio fue de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 3.0 (medio - 50%) y el máximo de 4.9 (alto - 100%). Así mismo, en la subdimensión competencias técnicas, el promedio fue de 3.5, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 2.8 (medio - 50%) y el máximo de 4.9 (alto - 100%) (ver: tabla 1). Al comparar ambas subdimensiones, se observa que se ubican en un baremo medio alto, lo que indicó que la población en estudio posee muy desarrolladas estas competencias.

Al detallar los puntajes obtenidos se denota un mayor desarrollo de las competencias genéricas que las técnicas; se valida así la teoría de que las competencias genéricas deben tener un mayor puntaje, por ser las mismas más difíciles de desarrollar porque se forman a lo largo de la vida y están directamente vinculadas con un alto desempeño. Las competencias técnicas, en cambio, pueden ser desarrolladas más fácilmente por medio de un proceso de capacitación.

En cuanto a los indicadores de las competencias genéricas (ver tabla 2), se muestra que en las competencias cognitivas el promedio fue de 4.1, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.5, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 3.2 (medio - 50%) y el máximo de 5.0 (alto - 100%). Esto señala que los docentes en estudio tienen un determinado nivel de conocimiento, de capacidades cognitivas que pueden ser considerados insumos para la aplicación de los Programas Directores, pero no aseguran plenamente su implementación adecuada.

Así mismo, en el indicador **logros** (tabla 2: ver anexos), el promedio fue de 4.0, que indica un nivel medio alto (75%), lo que implica que en el docente hay una fuerza interna que lo impulsa a hacer las cosas mejor. La desviación fue de 0.7, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 2.8 (medio - 50%) y el máximo de 5.0 (alto - 100%). Este indicador pertenece a lo que Hay Group (1996) denomina motivos y refleja una necesidad o capacidad subyacente que ha de impulsar y orientar al docente en su conducta.

Por otro lado, para el indicador **influencia** (tabla 2: anexo), el promedio fue de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 2.6 (medio - 50%) y el máximo de 5.0 (alto - 100%). Puede establecerse así que los docentes universitarios, tal como señala Hay Group (1996), poseen la capacidad de producir un efecto sobre los

demás, comprenden y utilizan la dinámica de la organización, crean y mantienen relaciones con otras personas, favoreciendo el trabajo con los alumnos al ejercer mayor influencia en ellos combinando elementos cognitivos y afectivos durante la ejecución de los mismos.

El indicador **ayuda** (tabla 2: anexo), posee un promedio de 3.9, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 2.5 (medio - 50%) y el máximo de 5.0 (alto - 100%). Esto permite estimular una Educación Integral, donde no sólo se forme a nivel de conocimiento, sino también se preocupe por el desarrollo de la personalidad del educando, aunque en momentos puede perder esta dirección, al no poseer un desarrollo pleno de la competencia.

En cuanto al indicador **gerencial** (ver tabla 2), el promedio fue de 3.7, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.6, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 3.0 (medio - 50%) y el máximo de 4.9 (alto - 100%). Esto predice, según Hay Group (2004), que los docentes serán capaces de emprender acciones eficaces para mejorar las capacidades de sus alumnos que es parte de los objetivos de los Programas Directores, aprovechando la capacidad de trabajar y hacer que sus alumnos trabajen en colaboración con otros.

Así mismo, en el indicador **eficacia personal**, el promedio fue de 3.8, que indica un nivel medio alto (75%). La desviación fue de 0.8, que significa una baja dispersión de las puntuaciones, siendo el mínimo de 2.6 (medio - 50%) y el máximo de 5.0 (alto - 100%). Estos valores indican un manejo adecuado de los programas directores ya que por las competencias desarrolladas se predice que los docentes tienen la capacidad y el deseo de lograr el desarrollo integral del alumno.

En relación con los indicadores de la subdimensión **competencias técnicas** (tabla 3: anexo), los promedios estuvieron entre 3.3 para educación ambiental, que se ubica en el nivel medio (50%) y 3.7 para lenguaje, que se ubica en el nivel medio alto (75%). El promedio para computación fue de 3.5 y para investigación de 3.4 que se ubican también en el nivel medio alto (75%). Las desviaciones estuvieron entre 0.6 y 0.8, que significan bajas dispersiones de las puntuaciones. Los mínimos estuvieron entre 1.9 (medio bajo – 25%) y 2.7 (medio – 50%); y los máximos entre 4.5 y 5 (alto - 100%) para todos los indicadores.

El programa de Educación Ambiental que se ubica en el nivel medio (50%), señala una deficiencia en el desarrollo de las competencias asociadas a este programa dificultando su implementación.

Para el programa de lenguaje el promedio es de 3.7, que se ubica en el nivel medio alto (75%). Esto implica que la población en estudio ha desarrollado las competencias técnicas asociadas a éste programa director. Sin embargo, se considera que se debe proseguir un plan de formación, ya que en cualquiera de las actividades que se realicen en un salón de clase están involucradas las diferentes áreas del lenguaje. De allí que el enseñar y aprender a desarrollar la lengua no es responsabilidad única de un único actor del sistema educativo, cada unidad curricular debe incluir aspectos referidos al desarrollo y uso del lenguaje.

El promedio para computación fue de 3.5 y para investigación de 3.4 que se ubican también en el nivel medio alto (75%). Las desviaciones estuvieron entre 0.6 y 0.8, que significan bajas dispersiones de las puntuaciones. Los mínimos estuvieron entre 1.9 (medio bajo – 25%) y 2.7 (medio – 50%); y los máximos entre 4.5 y 5 (alto - 100%) para todos los indicadores.

Por todo lo anterior se puede concluir que existe una falta de información y manejo sobre el funcionamiento del computador y programas computacionales que dificultan la implementación del mismo e indican que las competencias técnicas relacionadas con este programa director se encuentran poco desarrolladas por los docentes universitarios.

En relación con las competencias de investigación están desarrolladas de una manera moderada facilitando la implementación del mismo pero deben formarse hasta alcanzar un nivel alto para así lograr la implementación efectiva de dicho programa director.

Es importante destacar que la mayoría de las competencias se encuentran en un nivel medio alto de desarrollo, lo que puede implicar un proceso más lento en la implementación y efectividad de las acciones del docente en relación con los programas directores. Pueden existir momentos en que no se tome en cuenta la integración de los programas con las unidades curriculares o no se conozca la manera de hacerlo e incluso puede asumirse de manera superficial la aplicación de estos programas. Por ello es importante profundizar la formación de los docentes o crear estrategias que estimulen en ellos el trabajo y logro de los objetivos de La Universidad del Zulia hacia el fin último: formar profesionales integrales; reforzando el conocimiento pero también la personalidad de los docentes.

En la dimensión alternativas de formación (tabla 4: anexo), las modalidades que se investigaron fueron la labor individual y la participación en grupo, cuyos promedios fueron de 3.9 y 3.8, respectivamente, y que se ubican en el nivel medio alto (75%). Las desviaciones estuvieron entre 0.8 y 0.9, que indican bajas dispersiones de las puntuaciones. Los mínimos estuvieron entre 1.5 (bajo - 0%) y 2.0 (medio bajo - 25%); y los máximos de 5 (alto - 100%) para ambos sub-indicadores.

De esta manera se identificó en los sujetos de investigación la preferencia en la manera de aprender, observándose una ligera tendencia por el trabajo individual, es decir, que prefieren autoeducarse, aunque también pueden aprender a través de actividades en grupo, ya que puede realizar un trabajo individual en ellas.

Esto favorece el planteamiento de Pezo (1999) ya que el trabajo individual designa tiempo de enseñanza desigual para al final obtener resultados similares, permitiendo que cada docente vaya a su propio ritmo, siendo responsable de su proceso de formación. En relación con los Programas Directores, el proceso de formación puede combinar ambas modalidades, ya que al mismo tiempo han de contribuir en el desarrollo de las competencias genéricas. En el caso de la participación en grupo, puede favorecer el trabajo en equipo, liderazgo, desarrollo de personas, dirección de personas, entre otras y en el caso de la labor individual puede favorecer la eficacia personal (autocontrol, confianza en sí mismo, comportamiento ante fracasos), búsqueda de información, entre otros.

En la tabla 5 (ver anexo) se muestran los porcentajes de respuestas para la subdimensión estrategias, lo que permitió definir las herramientas que permiten operacionalizar el proceso de formación. Al detallar las estrategias con mayor porcentaje se observa que están muy relacionadas con la modalidad de labor individual, mientras que las estrategias con menor porcentaje corresponden a un trabajo de participación grupal.

Se observa un predominio del estudio de caso (82.8%), es decir, que los sujetos prefieren que se presenten situaciones relacionadas con los programas directores con el fin de analizarlas. Luego se encuentran la lectura planeada del material (62.1%), autocrítica o autoevaluación (58.6%) e instrucción programada (55.2%).

Es importante destacar que la autoevaluación (58.6%) es eje fundamental del proceso de formación y según la investigación, esta estrategia se encuentra entre los porcentajes más altos, es decir, de mayor preferencia y efectividad. Con menor porcentaje se encuentra simulaciones (48.3%), charlas (41.4%), círculos de estudio (41.4%), la propia experiencia (37.9%), y como última estrategia se encuentra el foro con el menor porcentaje (27.6%).

Otra estrategia a la cual hay que hacer mención es la simulación (48.3%), ya que es considerada por Hay Group (1996) fundamental para la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias, pues permite analizar y, a su vez, practicar las competencias en situaciones simuladas.

Sólo queda señalar, como lo afirma Villegas, que no existe una técnica de adiestramiento única que sea la mejor. La combinación de técnicas contribuye al éxito de cualquier programa de formación y éstas deben ser tomadas en cuenta según las necesidades específicas de la organización y considerando las estrategias que sean más efectivas en su proceso de aprendizaje, las cuales, en el caso de este grupo en particular, ya han sido mencionadas.

Conclusiones y recomendaciones

Se estableció el logro de los objetivos de la investigación, ya se elaboró el perfil de competencias requerido para la implementación de los Programas Directores; se identificaron las competencias reales de los docentes, se determinó el requerimiento de formación y se definió la estrategia de formación. Esto facilita el proceso de formación, ya que establece las directrices hacia donde debe ir dirigido; asegura la actualización y el desarrollo de las mismas, así como la conciencia y el compromiso profesional con los estándares fijados por La Universidad del Zulia en relación con los programas directores.

Los resultados evidenciaron que los docentes universitarios, sujetos de esta investigación, poseen información acerca de los programas directores; a pesar de ello no indica que los mismos posean las competencias técnicas desarrolladas altamente. Esto implica que se requiere un programa de formación para implementar los Programas Directores.

De igual manera, los hallazgos denotaron que la población en estudio tiene desarrollada las competencias genéricas para implementar los ejes transversales; sin embargo, las mismas deben ser promovidas por medio de la capacitación para alcanzar un nivel de excelencia y mantenerlas. Además, la institución debe crear las estrategias para estimular estas competencias. Al comparar el nivel de desarrollo de las competencias técnicas y las competencias genéricas, se pudo evidenciar un nivel más alto de desarrollo de las competencias genéricas que de las competencias técnicas, corroborando así el planteamiento de Hay Group (1996) ya que, como lo establecen las competencias genéricas deben estar altamente desarrolladas, en contraposición con las competencias técnicas.

Las modalidades a emplear para la formación corresponde a la labor individual y a la participación grupal, ya que ambas permiten un aprendizaje efectivo. Los resultados muestran una ligera preferencia por el trabajo individual, pero para el enfoque de competencias es importante el trabajo en grupo. El uso de las estrategias puede ser variado, pero el grupo mostró preferencia por: el estudio de caso, lectura planeada, autoevaluación, círculo de estudios y la simulación. De esto se deriva que es importante realizar un proceso de formación que permita llevar a cabo el cierre de la brecha, es decir, que permita el desarrollo de las competencias tanto genéricas como técnicas hasta su nivel más alto.

La Universidad del Zulia debe preocuparse no sólo porque el docente se forme de manera académica sino también debe tomar en

cuenta el desarrollo personal de su recurso humano, que en muchas ocasiones suele estar descuidado. Además, es importante agregar que las competencias son flexibles, exigen de cada persona asumir una responsabilidad y comprender lo que se hace; no es sólo labor única de La Universidad sino también de cada docente, quienes deben mostrar interés en formarse, de manera particular, en relación con los Programas Directores.

Es relevante seguir los estudios relacionados con las competencias en la escuela de Educación y, posteriormente, extenderlos a la Facultad de Humanidades y Educación. Al mismo tiempo, se deben profundizar los estudios considerando no sólo la existencia de las competencias en los programas directores sino también cómo los docentes las operacionalizan y desarrollan líneas de investigación en esta área.

Referencias

- Bravo, E. y Morillo, A. (1998). *Los programas directores en el marco de la transversalidad curricular*. (Disponible: Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo de La Universidad del Zulia).
- Hay Group. (2004). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Madrid: Deusto.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hurtado, I. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y método de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Clemente.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- LUZ. (1995, Mayo). *Diseño curricular*. Maracaibo: Autor/Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación.
- LUZ. (1995). *Lineamientos generales para la implementación de los programas directores*. (Disponible: Sección de Planificación y

Desarrollo del Currículo de La Universidad del Zulia).

Márquez, J. y Díaz, J. (2005). *Formación por competencias para los programas directores*. Trabajo de grado de maestría no publicado, La Universidad del Zulia, Maracaibo.

Pezo, A. (1999). *¿Qué son competencias y cómo se forman?*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el II seminario Virtual Formación basada en competencias. Disponible: www.sipan.inictel.gob.pe/internet/fopecal/actividades/seminaros/sem002/fortepe.html [Consulta: 2003, Mayo 26].

Roldan, L., Finol, T., Fernández, J., Gamboa, T. Nava, H., Ochoa, H. y Peñaloza, W. (1996). *Programas directores: una nueva estrategia metodológica para la integralidad curricular*. Maracaibo, La Universidad del Zulia.

Villalobos, N. (s/f). *Reflexiones sobre los programas directores en el currículo de LUZ*. (Disponible: Sección de Planificación y Desarrollo del Currículo de La Universidad del Zulia).

Anexos:

Tabla 1
Estadísticas descriptivas para las subdimensiones de la variable

| Subdimensiones | Promedio | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|----------|---------------------|--------|--------|
| 1. Competencias Genéricas | 3.9 | 0.6 | 3.0 | 4.9 |
| 2. Competencias Técnicas | 3.5 | 0.6 | 2.8 | 4.6 |

Tabla 2
Estadísticas descriptivas para los indicadores de la subdimensión competencias genéricas

| Indicadores | Promedio | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|----------------------|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| 1. Cognitivas | 4.1 | 0.5 | 3.2 | 5.0 |
| 2. Logros | 4.0 | 0.7 | 2.8 | 5.0 |
| 3. Influencia | 3.9 | 0.8 | 2.6 | 5.0 |
| 4. Ayuda | 3.9 | 0.8 | 2.5 | 5.0 |
| 5. Gerencial | 3.7 | 0.6 | 3.0 | 4.9 |
| 6. Eficacia Personal | 3.8 | 0.8 | 2.6 | 5.0 |

Tabla 3
Estadísticas descriptivas para los indicadores de la subdimensión competencias técnicas

| Indicadores | Promedio | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|------------------------|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| 1. Educación ambiental | 3.3 | 0.8 | 1.9 | 5.0 |
| 2. Computación | 3.5 | 0.7 | 2.5 | 4.5 |
| 3. Lenguaje | 3.7 | 0.8 | 2.6 | 5.0 |
| 4. Investigación | 3.4 | 0.6 | 2.7 | 4.7 |

Cuadro 4
Estadísticas descriptivas para los subindicadores de la subdimensión modalidades

| Subindicadores | Promedio | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| 1. Labor individual | 3.9 | 0.8 | 1.5 | 5.0 |
| 2. Participación en grupo | 3.8 | 0.9 | 2.0 | 5.0 |

Cuadro 5

Distribución de frecuencia para la subdimensión: estrategias

| Alternativas | SI | |
|----------------------------------|----|------|
| | F | % |
| a) Instrucción programada | 16 | 55.2 |
| b) Lectura planeada del material | 18 | 62.1 |
| c) Autocrítica (Autoevaluación) | 17 | 58.6 |
| d) La propia experiencia | 11 | 37.9 |
| e) Charlas | 12 | 41.4 |
| f) Foro | 8 | 27.6 |
| g) Simulaciones | 14 | 48.3 |
| h) Estudio de caso | 24 | 82.8 |
| i) Círculos de estudio | 12 | 41.4 |