

Omnia Año 23, No. 2 (mayo-agosto, 2017) pp. 7 - 21
Universidad del Zulia. ISSN: 1315-8856
Depósito legal pp 199502ZU2628

Las competencias profesionales del docente de la etapa preescolar del nivel de educación inicial

Geovanna Manrique Leiva*, **Noraida Marcano****
y Judith Aular de Durán***

Resumen

La investigación de tipo descriptiva de campo tuvo como objetivo determinar las competencias profesionales reflejadas en el desempeño de los docentes de la etapa Preescolar. La fundamentación teórica se basó, entre otros autores, en Tobón (2013-2010), Delors (1996). Tobón y Mucharraz (2010). Se delimitó al Municipio Escolar No 2, se seleccionó una muestra de 75 docentes mediante el procedimiento aleatorio estratificado. Se aplicó un instrumento de 75 preguntas, el cual fue sometido a un proceso de validación por expertos y de confiabilidad mediante el coeficiente de Alfa Crombach cuyo resultado fue de 0,8839. Los resultados se analizaron mediante la estadística descriptiva aplicando la mediana, reflejándose los resultados en gráficos de Cajas de Ploteo. Se concluyó que no o todos los docentes encuestados han desarrollado las competencias profesionales básicas ni las específicas, que les permiten mediar el proceso de aprendizaje por competencias en los niños de 3 a 6 años.

Palabras clave: Competencias profesionales, Docente Preescolar, Desempeño, Formación docente, desempeño docente.

* Licenciada en Educación, mención Preescolar. Magister en Educación, mención Planificación Educativa. Maestra del nivel Preescolar. Profesora contratada a tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Educación. Mención Educación Preescolar. E-mail: yovamanrique@yahoo.com

** Licenciada en Educación mención Ciencias Pedagógicas. Magister en Pedagogía. Dra. en Ciencias de la Educación. Profesora jubilada de la Universidad del Zulia. Coordinadora de los Doctorados conjuntos de la Universidad del Zulia con las universidades españolas. E-mail: noraespina@gmail.com

*** Licenciada en Matemática. Magister en Matemática Aplicada. Doctora en Ciencias mención Gerencia. Profesora del Departamento de Matemática de la Facultad de Humanidades y Educación. Decana de la Facultad de Humanidades. Directora de la División de Estudios para Graduados. Secretaria de LUZ. Vicerrectora Académica de LUZ. E-mail: abuelitajudith@hotmail.com

The professional competence of preschool teachers at the initial educational level

Abstract

The descriptive field research was aimed at determining the professional competences reflected in the performance of the teachers of the Preschool stage. The theoretical basis was based, among other authors, on Tobón (2013-2010), Delors (1996). Tobón and Mucharraz (2010). It was delimited to the Municipality School No 2, a sample of 75 teachers was selected by the stratified random procedure. A 75-question instrument was applied, which was subjected to a process of expert validation and reliability using the coefficient of Alfa Crombach with a result of 0.8839. The results were analyzed by means of the descriptive statistics applying the median, reflecting the results in charts of Plot Boxes. It was concluded that not all teachers have developed competencies that allow them to mediate the process of competency learning in children from 3 to 6 years.

Key words: Professional competences, Preschool teacher, Performance, teacher training, teaching performance.

Introducción

Autores como Tobón (2006-2013); Tobón y Mucharraz (2010), Agudín (2005), y otros, opinan que en la actualidad, si bien es cierto que se ha asumido como pertinente incorporar las competencias al proceso educativo, esto se realiza en muchas ocasiones sin importar la rigurosidad con la cual se haga, debido a la deficiente actitud reflexiva, crítica e investigativa del docente.

Sin una reflexión teórica del significado de la formación por competencias, ni los docentes ni la comunidad en general, podrán cualificar la teoría y la práctica pedagógica. Como consecuencia de tal situación, existen docentes que dicen practicar una formación por competencias sin comprometerse realmente con los cambios que ello implica; prácticas pedagógicas sin una verdadera contextualización, al asumirlas como válidas solamente por los resultados obtenidos en otros ámbitos lo que trae como consecuencia, acogiendo las ideas de Tobón (2013), que las propuestas educativas estén orientadas más a la descripción de hechos educativos y a evaluar el impacto de metodologías externas, que a adaptar, crear y/o innovar propuestas que generen cambios en la práctica educativa en los docentes y en los estudiantes, de modo que la educación tenga un más alto nivel de pertinencia.

Ello coadyuvará a comprender, no sólo el contexto histórico en el que se ha venido implantando la formación por competencias y los parámetros teóricos que la han sustentado a escala mundial. Así mismo, permitirá contextualizar el proceso de formación por competencias, particularmente el de la formación por competencias de los docentes de la etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial en lo que concierne a las competencias profesionales, básicas y específicas evidenciadas en su práctica pedagógica, ello permitirá determinar el perfil de los docentes de esta etapa, base fundamental para formular una propuesta de formación para estos docentes, como mediadores del proceso de formación basado en el desarrollo de competencias, en el niño de 3 a 6 años.

La formación por competencias en el contexto del enfoque socioformativo

Desde el enfoque socioformativo, las competencias son “actuaciones integrales asumidas por las personas para abordar los problemas del contexto integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer con compromiso ético e idoneidad” (Tobón y Mu-charraz, 2010:13), lo cual está en coherencia con el informe a la UNESCO sobre la educación del siglo XXI (Delors et al., 1996), aun cuando los autores aclaran que puede integrarse dentro del saber ser, el saber convivir, debido a que tienen un componente común que son las actitudes.

A partir de lo anterior, Tobón (2013:93), propone conceptualizar las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer) con idoneidad, mejoramiento continuo y ética.”

Parafraseando a Tobón (2006), puede decirse que las competencias:

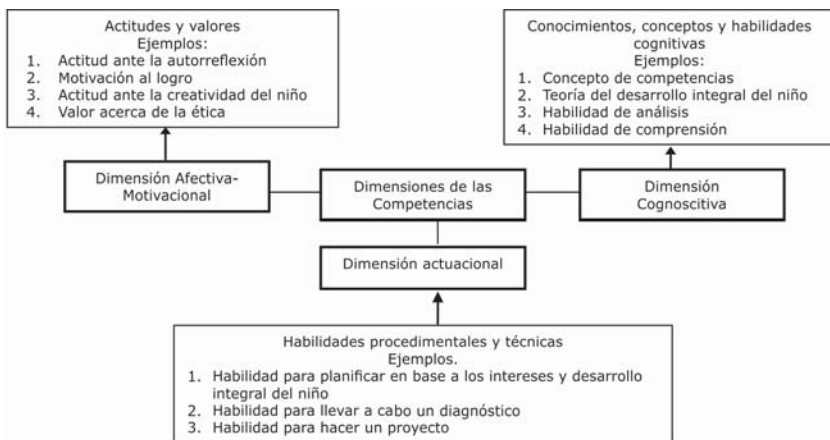
- Son procesos generales contextualizados y referidos al desempeño de una persona.
- Se basan en indicadores de desempeño y éstos corresponden a indicadores de logro o criterios de desempeño.
- Permiten planificar su formación o desarrollo por etapas.
- Orientan el desempeño hacia la idoneidad.
- Permiten identificar los logros alcanzados y las metas por alcanzar en procesos pedagógicos asumidos con integralidad.

Las competencias y sus dimensiones básicas

Tobón et al. (2006), identifican las siguientes dimensiones básicas que debe contener toda competencia, para abordar el desempeño de manera integral, como un tejido sistémico, no fragmentado, teniendo como referencia la realización de actividades y resolución de problemas de diferentes contextos: sociales, disciplinares, científicos, ambientales y profesionales-laborales.

Sólo a través de las diferentes dimensiones básicas de las competencias se puede abordar el desempeño de manera integral, articulando de manera sistemática la dimensión afectivo-motivacional (actitudes y valores) con la dimensión cognoscitiva (conceptos, teorías, habilidades cognitivas) y la dimensión actuacional (habilidades procedimentales y técnicas) (Tobón, 2006).

Figura 1
Dimensiones básicas de toda competencia



Fuente: Tobón, Rial, Carretero y García (2006). Adaptado por las autoras (2017).

Las competencias docentes

Las competencias del docente deben ir íntimamente ligadas al perfil del egresado que se desea, para garantizar su logro a partir de las capacidades, conocimientos y valores de los docentes. Ello ha inducido a estudiosos de esta temática, a clasificar las competencias docentes de forma general y desde diferentes perspectivas. A saber:

➤ **Aldape** (2008), citado por Cantillo (2011), clasifica las competencias docentes en tres tipos:

Académicas: Permiten el desempeño profesional docente, mediante el conocimiento y las habilidades relacionadas con su especialidad.

Administrativas: Facilitan la consecución de objetivos y metas teniendo en cuenta los costos y la oportunidad.

Humano-sociales: Se relacionan con la capacidad para trabajar armoniosamente con el personal, alumnos y comunidad.

➤ **Montenegro** (2003), clasifica las competencias en:

Básicas. Son Patrones de comportamientos para subsistir y actuar con éxito ante cualquier escenario de la vida. Se refieren a la formación básica de la formación docente.

Específicas. Son propias para el desempeño docente.

➤ **Zabalza** (2006), identifica diez competencias teórico-prácticas para emprender actividades propias de la profesión docente (planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección y preparación de los contenidos disciplinares, comunicación, manejo de las TICS, diseño de metodologías para la gestión docente, relación con sentido formativo profesor/alumno, tutoría, evaluación formativa y de acreditación, trabajo en equipo, sentido de pertenencia, reflexión e investigación sobre la enseñanza).

➤ **Ríos** (2003), Las denomina competencias pedagógicas de los docentes o capacidad que los habilita para ejercer la acción de la enseñanza.

- Capacidad para aprender lo que habrá de enseñar y aprender cómo hacerlo.
- Capacidad de autodirección en los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Capacidad para planificar y tomar decisiones en grupo.

➤ **Secretaría de Educación**. México (2008) Reforma Integral de Educación Media, citado por Tobón y Mucharrez (2010:80), plantean las siguientes competencias docentes:

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar estrategias de aprendizaje significativo.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque de competencias y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral del estudiante.
- Participa en proyectos de mejora continua de su institución educativa y apoya la gestión institucional.

Como se puede apreciar en las distintas clasificaciones presentadas:

a) Se identifican unas competencias generales, genéricas o básicas que deben ser desarrolladas por cualquier profesional independientemente del área de formación. Son orientadas para desenvolverse en cualquier ámbito y posibilitan analizar, comprender y resolver problemas cotidianos. No se relacionan con ninguna carrera específica.

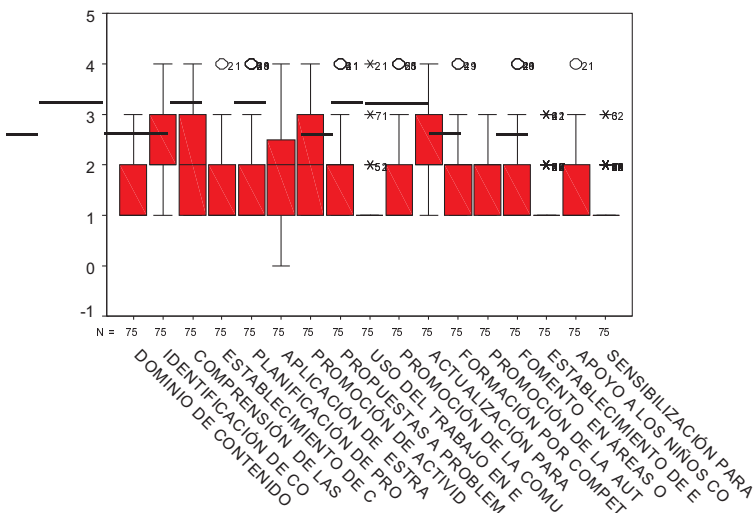
b) Se identifican otras que son comunes a varias profesiones u ocupaciones.

c) Se identifican competencias propias de una determinada profesión u ocupación a las que les identifican un alto grado de especialización y procesos de formación específicos.

Conviene destacar que las clasificaciones de competencias docentes señaladas parten de la concepción de un perfil docente centrado en las competencias propias de la profesión, las cuales tienen su expresión en el desempeño diario.

Variable Competencias Profesionales. Dimensión: Competencias Básicas.
Sub-dimensiones: Mediación Pedagógica, Orientación Pedagógica, Gerencia Educativa, Acción Comunitaria.

Gráfico 1
Sub-dimensión mediación pedagógica



Fuente: Elaboración propia (2016).

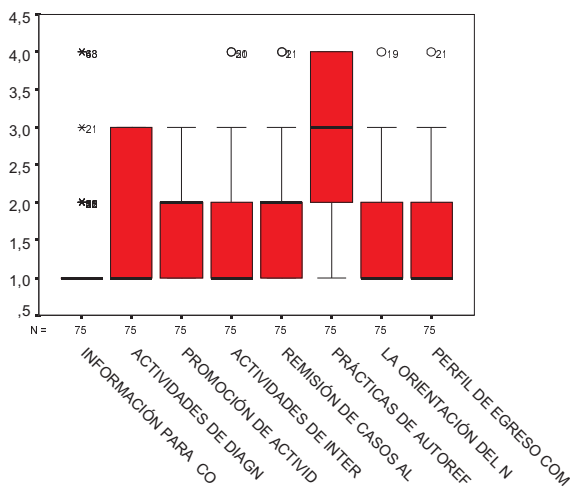
Interpretación

El resultado promedio de la mediana de la Sub-Dimensión Mediación Pedagógica es el 2, que significa “con frecuencia”. Este resultado indica que la mediación pedagógica, como procesos y experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar las competencias del perfil de egreso del niño(a) de la etapa preescolar, está siendo implementado con cierta normalidad, es decir se encuentra en proceso de consolidación.

Esta situación indica que ese proceso debe ser reforzado para que pueda ser realizado sin interrupciones, con el fin de alcanzar la implementación adecuada del modelo de educación por competencias y a su vez conlleve a lograr un desarrollo integral en el niño(a), fin principal del Nivel de Educación Inicial.

La afirmación anterior deriva de que sólo se puede hablar de una contundencia o consolidación en los ítems 9, 15 y 17 pues su media y la concentración de los datos se encuentran en el valor 1 “siempre”; en los ítems 1,4,5,10,14 y 16 aunque sus medias se encuentran reflejadas en el valor 1 “siempre” presentan una concentración de sus datos entre su media y el valor 2 “con frecuencia”, lo cual indica que no hay un dominio de los mismos, en los indicadores 8, 12 y 13 se observa el comportamiento contrario, la media de estos se encuentra en el valor 2 “con frecuencia pero” con una concentración de sus datos entre la media y el valor 1 “siempre”; en los ítems 2 y 11 la media se encuentra en el valor 2 “con frecuencia” pero con una concentración de los datos hacia el valor 3 “a veces” y en los ítems 3,6 y 7 la mediana se encuentra en el valor 2 “con frecuencia pero con una concentración de los datos que va desde el valor 1 “siempre” hasta el valor 3 “a veces”.

Gráfico 2
Sub-dimensión orientación pedagógica



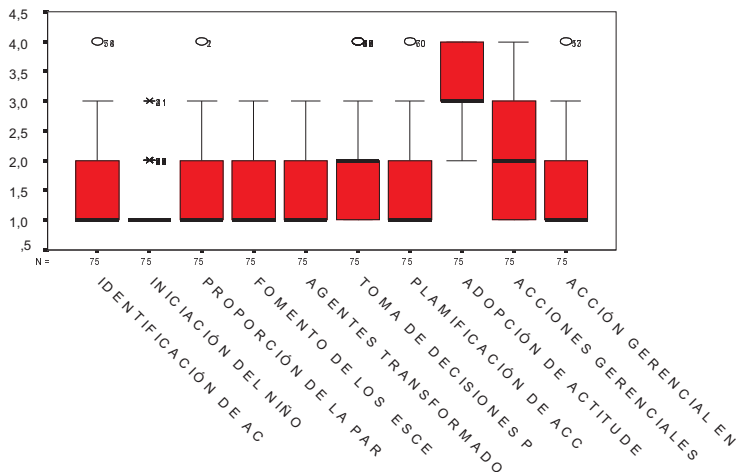
Fuente: Elaboración propia (2016).

Interpretación

En el caso de la Sub-Dimensión “Orientación Pedagógica” se puede decir que el desempeño general de los profesionales encuestados en cuanto al dominio de la información referida a los principios y técnicas de orientación, actividades de intervención familiar de acuerdo a las necesidades que estos puedan presentar, las actividades de orientación practicadas en su desempeño a fin de facilitar el desarrollo de las áreas de aprendizaje en los niños(as), y su actitud o compromiso ante la orientación de los niños es apropiado, más no afianzado. Aunque la media de la mayoría de las variables estadísticas se encuentre en la categoría “Siempre”, la tendencia o la concentración de los datos se encuentra entre los valores 1 “Siempre” y 2 “Con frecuencia” y además existen dos ítems que presentan o reflejan debilidad en sus prácticas.

Esta debilidad la podemos observar en el ítems referido a la “realización de actividades diagnósticas para determinar potencialidades, debilidades y discapacidades en los niños(as)” ya que la mediana de esta se encuentra en la categoría “Con frecuencia” Valor 2 y la tendencia es hacia la categoría “a veces” valor 3 Y en el ítems referido a la “práctica de actividades de autorreflexión y autoexploración sobre sus propias competencias y limitaciones para ejercer la acción de la enseñanza”. Estas actividades deben ser realizadas diariamente por los docentes en su desempeño diario como una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa. La mediana se encuentra ubicada en la categoría “a veces” Valor 3 y la concentración de los datos se encuentran a ambos lados de la misma, representando con ello una extensa y relevante variabilidad o inestabilidad de la información contenida en ella.

Gráfico 3
Análisis de la sub-dimensión gerencia educativa

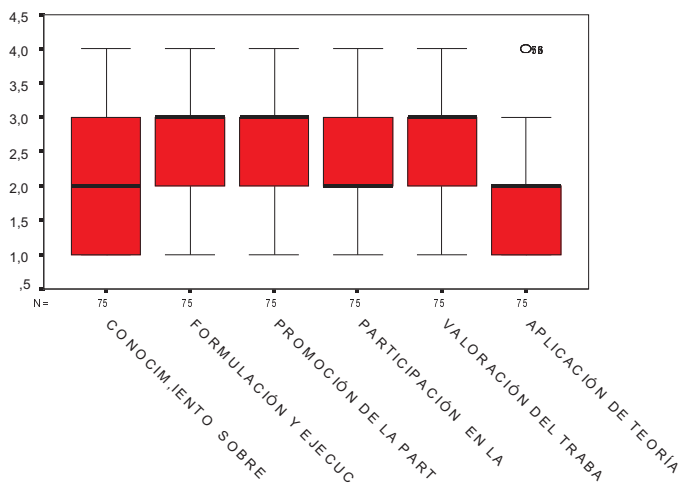


Fuente: Elaboración propia (2016).

Interpretación

En la integración de los indicadores de la sub-dimensión Gerencia Educativa, aun cuando se puede observar el predominio de la mediana en el valor 1 “siempre”, en 7 de sus ítems no se puede hablar de una consolidación en la misma en cuanto al dominio de principios y técnicas gerenciales que les permitan identificar y manejar actividades gerenciales que como docentes deben realizar en el aula, en cuanto a la ejecución de acciones gerenciales referidas o dirigidas al fomento de la participación y comunicación efectiva, en cuanto a reorientar los fines o medios del proceso de enseñanza aprendizaje, y a su compromiso en la búsqueda de la calidad educativa, puesto que deben ser reforzados en cuanto a: 1. La disposición hacia una actitud reflexiva, crítica y transformadora en su práctica pedagógica; 2. La toma de decisiones para reorientar los fines (¿qué hay que hacer?) y los medios educativos (¿Cómo debe hacerse?), y 3. La descripción de las funciones gerenciales para identificar el responsable de llevarlas a cabo con la finalidad de lograr el dominio completo o contundente de la acción gerencial.

Gráfico 4
Sub-dimensión acción comunitaria



Fuente: Elaboración propia (2016).

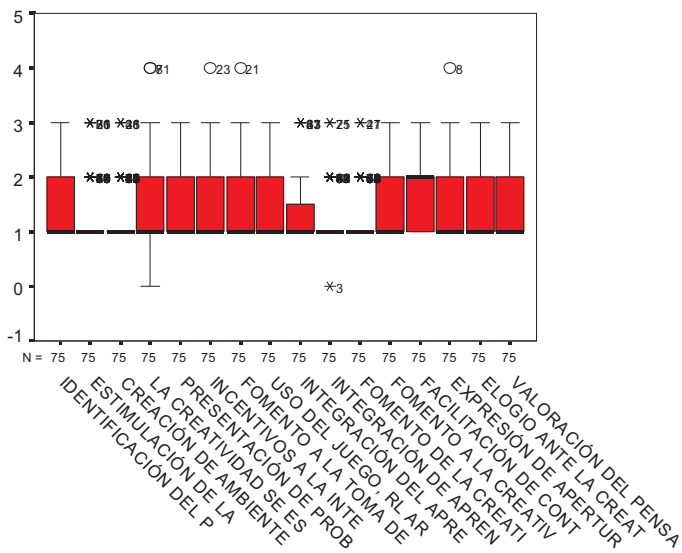
Interpretación

La sub-dimensión acción comunitaria, refleja mucha incertidumbre acerca del conocimiento real de las teorías de intervención social (PEIC) y su metodología de aplicación (formulación y ejecución) Por un lado, en el estudio de los indicadores referidos al conocimiento de las teorías y metodologías de aplicación se refleja que los docentes exponen conocer dichas teorías de intervención social y la metodología utilizada para llevarla a cabo. Y por el otro, el análisis de los indicadores referidos a la participación en el diseño y ejecución de estos proyectos y la valoración de la participación ciudadana en ellos, práctica fundamental para ser llevado a cabo este tipo de proyectos comunitarios, evidencia que los docentes no participan ni valoran la participación de la ciudadanía en este tipo de propuestas.

De lo anterior se puede concluir que la sub-dimensión “Acción Comunitaria” muestra un dominio insuficiente de las teorías de la problemática social y sus soluciones, así como de la metodología utilizada para la conformación y funcionamiento del proyecto educativo integral comunitario (PEIC), ya que el docente no participa activamente en estos proyectos, lo cual aparece reflejado en el análisis del indicador referente a “Diseña y ejecuta proyectos comunitarios” en esta misma sub-dimensión.

Variable Competencias Profesionales. Dimensión: Competencias Específicas. **Sub-dimensiones:** Creatividad y Expresión, Desarrollo Integral del Niño y Legislación Escolar.

Gráfico 5
Análisis de la sub-dimensión creatividad y expresión

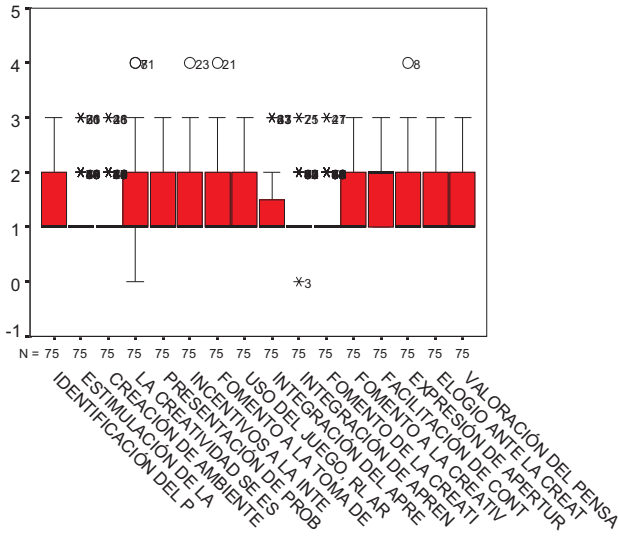


Fuente: Elaboración propia (2016).

Interpretación

La valoración realizada a la sub-dimensión “Creatividad y expresión” resultó altamente positiva ya que existe un predominio del valor medio 1 “siempre”, lo cual indica que los docentes poseen un dominio bastante elevado en cuanto a los contenidos específicos del pensamiento y proceso creativo, así como de las acciones didácticas necesarias para el desarrollo de la creatividad y expresión en los niños(as); aplican las estrategias adecuadas integrando las áreas de aprendizaje en busca del mismo fin y a su vez poseen una actitud de apertura o aceptación de las actitudes de creatividad y expresión de los niño(as).

Gráfico 6
La sub-dimensión desarrollo integral del niño



Fuente: Elaboración propia (2016).

Interpretación

Del estudio de esta sub-dimensión se infieren algunas apreciaciones donde la frecuencia en los campos tratados en la investigación con respecto al “Desarrollo integral del niño” es variable, es decir cambiante.

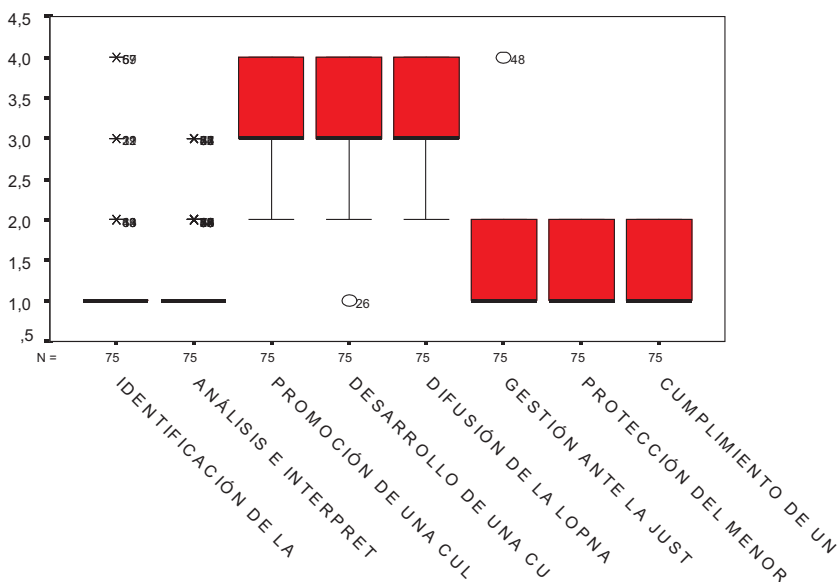
En el caso del dominio teórico sobre el tema mencionado, se comprende que las respuestas de los docentes dejan entrever un dominio nada oscilante del mismo, puesto que en este indicador hay un predominio de la mediana en la frecuencia máxima “siempre”; por lo que se puede decir que el docente Preescolar tiene un manejo constante de los conocimientos sobre los contenidos específicos del desarrollo integral del niño (a), según los datos aportados.

El indicador que abarca la “Planificación y ejecución del hecho educativo en base al desarrollo integral del niño (a)” nos deja ver una variabilidad en la información recogida. Sus resultados brindan información muy dispersa, la cual va desde un nivel de alta frecuencia (valor 1) hasta una escala de frecuencia bastante menor (valor 3). Los datos, revelan una estabilidad dudosa en la práctica de la planificación y ejecución de la praxis educativa en base al desarrollo integral del niño. Estas variaciones frecuenciales inducen a la necesidad de efectuar una revisión en los aspectos referidos a este indicador, señalados con anterioridad.

Finalmente, el tercer indicador manifiesta que los docentes consultados valoran en cierta medida la intervención de la familia y la comunidad en el desarrollo evolutivo de los niños (as) y que el docente asume con cierta responsabilidad su compromiso con el desarrollo integral del niño (a) y su papel decisivo en el proceso de mediación del aprendizaje del mismo.

Para concluir se puede decir que aunque este indicador presenta resultados positivos, es necesario llevar a cabo un reforzamiento en la praxis sobre la planificación y ejecución del modelo por competencias a fin de alcanzar la consolidación del mismo entre los docentes encuestados o estudiados.

Gráfico 7
Sub-dimensión legislación del menor



Fuente: Elaboración propia (2016).

Interpretación

El análisis de la sub-dimensión “Legislación del menor” manifiesta gran variabilidad con respecto al valor de las medianas de los indicadores que integran esta sub-dimensión ya que van desde los márgenes más positivos de la frecuencia valor 1 “siempre” y uno de los más bajos valor 3 “a veces” con tendencia hacia la frecuencia de valor 4 “nunca”.

Esto indica que existe información muy dispersa entre los docentes de la etapa Preescolar encuestados y que esta variabilidad en los datos hace necesario el reforzamiento en el área de legislación del menor ya que se puede inferir del análisis realizado a esta sub-dimensión que existe un dominio teórico relativo sobre las leyes de protección del menor por parte

de los docentes, pero no realizan actividades para su divulgación, ni actividades dirigidas hacia la comunidad que fomenten la prevención del maltrato infantil.

Relacionando los elementos teóricos referenciales con los resultados, se infiere que el nivel de dominio en las competencias profesionales básicas y específicas es bajo.

Atendiendo a los referente teórico y acorde a los resultados obtenidos en la investigación, puede inferirse que el nivel de dominio de las competencias de los docentes de la Etapa Preescolar expresados en su práctica pedagógica, es un dominio receptivo con una leve tendencia al nivel resolutivo, los cuales denotan un bajo dominio de estas.

Es decir, la mayoría de los docentes encuestados tiene y comprende la información teórica en lo que respecta a mediar un proceso de formación por competencias en niños de tres a seis años; tiene nociones teóricas sobre el conocer y el hacer; su desempeño es muy operativo pero descontextualizado y tiene una débil motivación ante los cambios exigidos.

Tal nivel de dominio de las competencias le dificulta al docente tener un desempeño integral, desde el punto de vista pedagógico, articulando de manera sistemática la dimensión afectivo-motivacional (actitudes y valores) con la dimensión cognoscitiva (conceptos, teorías, habilidades cognitivas) y la dimensión actuacional (habilidades procedimentales y técnicas). (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Lo anterior aleja al docente de lo que significa el enfoque socioformativo asumido como un marco de reflexión-acción educativo que permite generar condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación integral de los alumnos (Tobón, 2013). Por el contrario, esto ocasiona:

- a) Una percepción reduccionista de lo que significa mediar un proceso de aprendizaje por competencias.
- b) Un desempeño docente fragmentado, no integral.
- c) Que el docente no asuma el reto de involucrarse en la construcción del conocimiento, puesto que lo importante no es necesariamente cuánto sabe sobre la plataforma teórico-conceptual; sino la manera de aplicar la práctica o desempeño pedagógico para lograr el aprendizaje, según criterio de Montenegro I. (2003).
- d) Que el docente no incorpore la autorreflexión sobre su desempeño docente, así como el fortalecimiento y desarrollo de las competencias como una prioridad para mejorar continuamente su perfil profesional, en el marco de la calidad educativa de la Etapa Preescolar.

De lo anterior se desprende que se identificó que los docentes no poseen totalmente desarrollado el perfil profesional conformado por competencias básicas y específicas que le permitan cumplir con su rol como mediador del proceso de aprendizaje en la etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial.

Conclusiones

Analizados los resultados obtenidos a partir del instrumento aplicado a los docentes de la etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial pertenecientes al Municipio Escolar 2 de Maracaibo, con respecto a los objetivos específicos de la investigación “Identificar las competencias profesionales básicas manifestadas en su desempeño por los do-

centes en ejercicio en la Etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial” e “Identificar las competencias profesionales específicas manifestadas en su desempeño por los docentes en ejercicio en la Etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial” se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Se observó un comportamiento similar, tanto en la dimensión competencias básicas como en la dimensión competencias específicas, de la variable competencias profesionales del docente Preescolar en ejercicio, en los siguientes aspectos:

- Los docentes, manifiestan en su mayoría, dominar los contenidos teóricos específicos, tanto de las competencias profesionales básicas como las competencias profesionales específicas, evidenciándose indicadores de logro en el ámbito cognitivo a tal fin.
- Las respuestas vinculadas al ámbito procedimental orientadas a develar el desempeño docente mediante su práctica pedagógica, evidencian vacíos, inconsistencias y ausencias de indicadores de logro que permitan afirmar que existe una práctica consolidada de ambas dimensiones.
- No se determinó una actitud de apertura ante la autorreflexión sobre los niveles reales de sus capacidades para mediar un proceso de aprendizaje por competencias.
- No se confirmó entre la mayoría de los docentes encuestados, una disposición consolidada para transformar su desempeño docente en su práctica profesional, a partir de un pensamiento reflexivo, crítico y abierto al cambio.
- Se observó una débil motivación para iniciar procesos de fortalecimiento y desarrollo de las competencias profesionales que le permitan un desempeño efectivo de su rol como principal gestor de los proyectos educativos.
- No se comprobó un desempeño integral en su praxis educativa, lo cual limita su rol como mediador de un proceso de aprendizaje por competencias, que demanda no sólo dominar la plataforma teórica a tal fin, sino la forma de aplicarla a la práctica o desempeño pedagógico para lograr el aprendizaje.

2. Los docentes que constituyeron la muestra para realizar esta investigación, cuentan con un perfil profesional con un bajo nivel de dominio tanto en las competencias profesionales básicas como en las específicas. Está centrado en la recepción y comprensión de los aspectos teóricos y en la información, por lo que el grado de profundidad en el manejo de una competencia y su aplicación en contextos determinados, tiene poca incidencia en la transformación social.

3. Al no poseer el docente un perfil profesional por competencias, su mediación de un proceso educativo por competencias, se lleva a cabo sin importar la rigurosidad con la cual se realice, sin comprometerse realmente con los cambios que ello exige, por lo que los resultados no son los más efectivos.

Referencias bibliográficas

- Agudín, Yolanda (2005). **Educación Basada en Competencias. Nociones y Antecedentes**. Editorial Trillas. México.
- Cantillo, Farid (2011). **Relación entre Competencias Investigativas Docentes y la Práctica Pedagógica Curricular**. Tesis de Grado para optar al Título de Magister. Universidad del Zulia, Maracaibo. Venezuela.
- Delors, Jacques (1996). **La Educación encierra un tesoro**. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana. Ediciones Unesco. España.
- Montenegro, Ignacio (2003). **Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, Modelos e Instrumentos Cooperativa**. Editorial Magisterio. Ediciones Especiales. Bogotá. Colombia.
- _____ (2003). **¿Son las Competencias el nuevo enfoque que la Educación requiere?** Revista Magisterio. Colombia.
- Ríos Jorge (2003). **Lo Pedagógico en el trabajo por Competencias en las Instituciones Educativas**. Universidad Pontificia Bolivariana. [http:// Aldeaeducativa.com](http://Aldeaeducativa.com) fecha de consulta: septiembre 2016.
- Tobón, Sergio (2006). **Formación basada en Competencia. Pensamiento Complejo. Diseño Curricular y Didáctica**. Eco ediciones. Bogotá. Colombia.
- _____ (2010). **Proyectos Formativos: Metodología para el Desarrollo y Evaluación de las Competencias**. Editorial Book Mart. S.A. de C.V. México.
- _____ (2011). **Evaluación de las Competencias en la Educación Básica**. Edit. Santillana. México.
- _____ (2013). **Formación Integral y Competencias**. Pensamiento Complejo, Currículum. Didáctica y Evaluación. ECOE Ediciones. Bogotá.
- Tobón, Sergio y Mucharraz, Guadalupe (2010) **¿Cómo Abordar el Modelo de Competencias en la Práctica Docente?** México. Kundrivi Servicios para la Educación.
- Tobón Sergio; Rial Sánchez Antonio, Carretero Díaz, Miguel Ángel (2006). **Competencias, Calidad y Educación Superior Cooperativa**. Editorial Magisterio. Colección Alma Mater. Bogotá. Colombia.
- Zabalza, Miguel (2006). **Competencias Docentes del Profesorado Universitario**. Narcea. S.A. Ediciones Madrid. España.