

Competencias del Profesor Universitario y Perfil del Egresado en el Programa Educación Mención Biología y Química

Competences of the University Professor and Profile of the Graduate in the Education Program Mention Biology and Chemistry

Esteban Rodulfo Ochoa.¹

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Fecha de recepción: 19 de Enero de 2022.
Fecha de aceptación: 24 de Febrero de 2022.

¹ Doctor en Educación. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB). Docente. Venezuela.
E-mail: estebanrodulfo@gmail.com
Código ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7095-3427>

CITACIÓN: Rodulfo - Ochoa, E. (2022). Competencias del Profesor Universitario y Perfil del Egresado en el Programa Educación Mención Biología y Química. Revista Conocimiento Investigación y Educación. CIE. Vol. 1. (14), 125-149.

Resumen

El estudio consistió en determinar la relación entre las competencias del profesor universitario y el perfil del egresado en el programa de educación mención biología y química de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), municipio Miranda, estado Zulia. La misma tuvo un carácter descriptivo correlacional con diseño no experimental, de campo, transaccional, desarrollada con los enfoques teóricos de Zabalza (2003), Echeverría (2005), Morales y Torrealba (2001), entre otros. La población conformada por 2 grupos, 21 profesores y 52 egresados del PPQ de la UNERMB, se suministraron 2 cuestionarios, contentivo de 21 ítems con alternativas Likert, la validez fue de contenido y un Alfa Cronbach de 0,851 para la variable competencias y 0,868 para la variable perfil, como conclusión se establece que existe una influencia significativa entre las variables, es decir en la medida que se desarrollan las competencias del profesor se consolida el perfil del egresado del PPQ de la UNERMB.

Palabras Claves: *perfil, profesor, competencias, egresados, programa, educación.*

Abstract

The study consisted of determining the relationship between the competences of the university professor and the profile of the graduate in the education program, mention biology and chemistry, of the National Experimental University "Rafael María Baralt" (UNERMB), Miranda municipality, Zulia state. It had a descriptive correlational character with a non-experimental, field, transactional design, developed with the theoretical approaches of Zabalza (2003), Echeverría (2005), Morales and Torrealba (2001), among others. The population made up of 2 groups, 21 professors and 52 graduates of the PPQ of the UNERMB, 2 questionnaires were supplied, containing 21 items with Likert alternatives, the validity was of content and an Alpha Cronbach of 0.851 for the variable competences and 0.868 for the profile variable, as a conclusion it is established that there is a significant influence between the variables, that is, to the extent that the teacher's skills are developed, the profile of the graduate of the PPQ of the UNERMB is consolidated.

Keywords: *profile, teacher, skills, graduates, program, education.*

Introducción

Las nuevas tendencias educativas y los nuevos espacios de convergencia en educación parten de una decisión estratégica que apunta hacia los planes generales y a la visión gubernamental del momento dirigido hacia el desarrollo curricular por competencias, y a partir de ahí la de contar con profesores con capacidad para configurar la formación en función del estudiante requiriendo una renovación profunda de los principios, valores y conocimientos que sostienen la función en las instituciones a cargo del ministerio de educación .

Lo dicho refiere la necesidad que tiene la educación Universitaria en latinoamericana de hacer frente a los desafíos de competitividad contenidos en una nueva organización, donde se haga referencia especial a la construcción y/o diseño de currículos a través de los cuales los estudiantes adquieran conductas a desarrollar o aprender para alcanzar altos niveles de actuación personal y profesional, así como que los profesores se desenvuelvan, movilicen y dispongan de un conjunto de capacidades y habilidades y conocimientos que contribuyan a formar perfiles deseables por la sociedad,

Al respecto, Fernández Muñoz (2003), presenta un aporte que interesa a los efectos de la presente investigación para señalar que en cuanto al profesorado universitarios del siglo XXI, éste necesariamente debe transformar el modelo tradicional con el cual ha venido presentando competencias de instructor para la mediación, especialmente en los casos donde los contenidos que administra están dirigidos a la formación de docentes, y necesariamente se requiera de saberes asociados a la

pedagogía, la didáctica, las gestiones institucionales y del aprendizaje.

Así mismo Beltran (2005), hace una referencia significativa indicando que los profesores universitarios requieren de competencias para la docencia universitaria para incidir en un aumento de la calidad de la educación superior y por ende en la calidad de la enseñanza, donde buena parte de ésta depende de lo que hacen, no sólo ellos mismos, sino también los estudiantes, de sus estilos de aprendizaje, sus concepciones y creencias epistemológicas, lo cual sin duda exige un cambio de mentalidad en los profesores para desarrollar su acción profesional.

Lo descrito por los autores citados en los párrafos anteriores para referir parte del problema investigado, evidentemente que exigen el desarrollo de un perfil del profesor cuyas competencias docentes sean diferentes de los tradicionales, que tengan la finalidad de conseguir que los estudiantes logren la adquisición de saberes orientados a la práctica profesional docente y que finalmente contribuyan a egresar estudiantes en cuyo campo profesional logren resolver con su desempeño los problemas asociados a su rol docente y gerencial.

Ahora bien, una de las universidades venezolanas, interesadas por centrarse en el aprendizaje y consolidar la función docente como prioritaria en el rol de un profesorado competitivo, evidentemente que ha sido la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, estado Zulia.

La UNE “Rafael María Baralt”, para ello fue creada como una institución de educación superior, la cual según García

Otero (1993:14) tiene como fines responder a las necesidades de desarrollo económico, tecnológico y sociocultural de la sociedad mediante la búsqueda de la verdad, la producción de conocimientos, el afianzamiento de los valores trascendentales del hombre, la formación de profesionales idóneos, calificados para la producción, la investigación y la docencia, la cual dentro de su oferta académica comprende la licenciatura en educación mención biología y química, a través del proyecto de profesionalización docente, en el programa educación, del cual egresa un recurso humano docente cuyo perfil le permite el desempeño exitoso de las funciones en los distintos planteles que imparten educación media general y media diversificada públicas y privadas de la región zuliana, entre otros.

Evidentemente que, los aspectos generales que describen a la UNERMB, hacen alusión de la capacidad de los profesores universitarios para promover la gestión autónoma y el control de los aprendizajes por parte de los propios estudiantes que egresan del programa educación mención biología y química, desde esa institución; también a las competencias que desarrollan éstos en relación a la planificación del currículo para la práctica docente, y la que se realizan en los laboratorios ya que las áreas de formación docente académica de biología y química así lo requieren la dirección de equipos de aprendizaje y el desarrollo de actividades pedagógicas didácticas que indican una alta capacidad sobre su saber durante la acción profesional que realizan. De igual manera, el aporte de García Otero (1993), indicado anteriormente, revela que los egresados de la UNERMB, adquieren un perfil profesional en la docencia que hace referencia a un perfil cuyos roles y

actividades están dirigidos a fortalecer en éstos su práctica en el aula con alto dominio profesional y académico en las áreas pedagógicas y administrativas/gerencial, que caracterizan las funciones básicas de las instituciones venezolanas, con una disposición favorable a reproducir los roles de facilitador, orientador, investigador e innovador de situaciones para el aprendizaje en el aula y en el laboratorio.

Tales consideraciones se hacen relevantes en el estudio, al indicar de este modo que para Cano (2007), las responsabilidades que pueden ser evaluadas para conocer las competencias del profesor están básicamente direccionadas hacia la planificación y organización de la enseñanza; es decir, a aquellas que se refieren a la elaboración didáctica, el desarrollo curricular, la gestión de los equipos de aprendizaje, la vida y la administración de la institución; es decir, a lo que Echeverría (2005:11) denomina “los saberes de la acción profesional”, donde se pone en evidencia los conocimientos aplicados a situaciones concretas, los procedimientos, el entendimiento y las responsabilidades en una situación de aprendizaje interactivo.

Sin embargo, y pese a los esfuerzos hechos por la UNE “Rafael María Baralt”, por orientar la mejora de la profesionalización docente, éste pareciera ser muy débil aún en el programa Educación biología y química, llevado a cabo en la sede del municipio Miranda, estado Zulia; ya que de observaciones realizadas en ese contexto, el proceso de enseñanza de los profesores se desarrolla en un ambiente que proporciona escasas interacciones entre éstos y estudiantes para promover la formación de perfiles idóneos en los futuros egresados.

Las percepciones hechas, además, reflejan bajo dominio de las herramientas de diseño y planificación para las actividades pedagógicas didácticas propuestas por los profesores del PBQ, con escasa motivación para generar en los futuros egresados aprendizajes de calidad lo cual pudiera estar generando retos para los profesores y escasas oportunidades para que los egresados posibiliten la innovación, promuevan desde el aula la activa participación del alumno, es decir a que reflexionen de forma sistematizada y profunda acerca de su desempeño profesional acercándose de un modo acertado hacia un perfil para la tarea docente.

En consecuencia, la necesidad de constatar la realidad evidenciada, refirió la indagación del ámbito educativo que abarcan las distintos liceos de educación media general y diversificada del subnivel de educación media del municipio Miranda, estado Zulia, donde se desempeñan como docentes de aula y/o administradores educativos los egresados del programa educación mención biología y química de la UNERMB de esta sede.

En ese sentido, se logró evidenciar situaciones educativas que permiten referir que el papel tradicional del profesorado del programa educación biología y química de la UNERMB unido a la carencia de perfiles adecuados para tal mención aparenta estar impregnado en la individualidad de los egresados, que se desempeñan en los liceos, ya que al comparar las competencias docentes demostradas entre ambos, se pudo evidenciar un desempeño de carácter unidireccional donde se restringe la autonomía de los adolescentes se controlan

las actividades educativas con supervisiones que adolecen de la participación y orientación necesarias para el aprendizaje significativo teórico y práctico.

Pareciera que en ocasiones los profesores y egresados universitarios manejan inadecuadamente o desconocen los lineamientos pedagógicos que se establecen por parte de la institución, en el caso de los profesores de la UNERMB, aparenta ocurrir cuando los profesores no cuentan con especialidades, se desempeñan en la categoría de instructores, aun cuando poseen conocimientos sobre la materia que imparten, por lo general ocasionalmente promueven el desarrollo de competencias como garantía para que los egresados puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria, lo cual niega la posibilidad de que estos estén planteando durante su desempeño alternativas pedagógicas y participen en discusiones exitosas concernientes a la educación que se imparte en los liceos.

En este caso, el desarrollo de las actividades pedagógicas universitarias carece de la utilización de técnicas para promover el pensamiento crítico, con poca capacidad para lograr colaboración entre estudiantes, compartir ideas y mejoras con el resto, así como para promover la investigación en y desde el salón de clases y laboratorio, observándose que en situaciones específicas los profesores desconocen las competencias genéricas institucionales que deben desarrollar, aprender y/o adquirir los estudiantes de proyecto profesionalización docente mención biología y química a lo largo de su formación académica.

En tal sentido, cuando los profesores de la UNERMB se encuentren capacitados para el uso y manejo de competencias, sin embargo aparentan debilidades sobre el desarrollo de habilidades como conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante proyectan improvisación para la promoción de la investigación teórico-práctica desde el inicio de la carrera, carecen de conocimientos sobre actualización tecnológica y están desprovistos de una planificación anticipada, siendo esto una de las capacidades más exigentes que el profesor debe proyectar, así lo indicó Zabalza (2008:11), cuando refirió que “planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje es el primer ámbito competencial docente”.

Toda la problemática descrita advierte que posiblemente en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, municipio Miranda, las competencias desarrolladas por los profesionales del programa educación mención biología y química para contribuir al perfil de los egresados del PBQ están aplicando con los bajos niveles de efectividad ocasionalmente parecieran que están dejando sentadas las bases para los futuros aprendizajes, de ahí que pudiera estar ocurriendo que la selección de los contenidos son insuficientes y poco flexibles para garantizar y potenciar la formación de perfiles actualizados y de alto nivel en la UNERMB.

Considerando los fines de esta investigación, se remite el planteamiento hecho por Barnett (2002, p. 52), quien argumenta que la universidad enfrenta los complejos desafíos que indican dar a tención a la acción del profesorado, ya que una educación superior limitada al dominio del conocer, dejaría a los egresados

(graduados) en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción y en consecuencia tendría como resultado una estrategia pedagógica insuficiente para que los mismos aprendan a resolver sus necesidades laborales.

Bases Teóricas

Competencias del profesor

En el sentido legal del término, la competencia es el conjunto de funciones atribuidas a un órgano, lo que también se establece el límite legal en que uno u otro pueden ejecutar una acción. El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como se vio, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

En tanto para Barrón (2000:89), el término competencia se refiere a la capacidad de hacer con saber y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer, es decir, no solamente creer, como en el caso de la racionalidad técnica, en que una vez “entrenada” una habilidad puede ser aplicada con éxito a muchas o casi todas las situaciones en que se le requiera, lo que se conoce como cognición “en frío”, sino que la situación tiene que ser definida, es más tiene que ser construida.

Por otra parte, Cano (2005), clasifica las responsabilidades que pueden ser evaluadas para determinar el buen hacer docente en las siguientes categorías que pueden ser entendidas como competencias:

1) Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza; 2) Planificación y organización de la enseñanza (se refiere a la elaboración

didáctica, al desarrollo curricular, a la atención a la diversidad, entre otros); 3) Comunicación (habilidades generales de comunicación, eficacia de la comunicación en el contexto educativo, a la gestión del aula); 4) Organización de la clase (tiene que ver con las relaciones interpersonales que se dan en el aula); 5) Eficacia de la instrucción (supervisión del aprendizaje de los estudiantes, la capacidad de motivar por el aprendizaje, la capacidad emocional para soportar las tensiones de la enseñanza); 6) Evaluación (capacidad de diagnosticar y dar respuesta a las necesidades del estudiante); 7) Profesionalidad; Y, 8) Otros servicios individualizados a la escuela y a su comunidad (organización, gestión y esfuerzo de sus normas).

Desde esa perspectiva, Fielden (2001) afirma que el profesor debe poseer competencias como:

a. Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.

b. Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.

c. Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.

d. Conocer las aplicaciones de las TIC's al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.

e. Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.

f. Dominar los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.

g. Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.

h. Comprender el impacto que factores como la internalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.

i. Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.

j. Ser capaz de impartir docencia tanto a grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios), sin menoscabar la calidad de la enseñanza.

k. Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.

Lo descrito por los autores arriba citados indica que las universidades a través de sus profesores deben generar procesos de cambio sobre la forma de actuar durante procesos de enseñanza universitaria y en esa medida posibilitar un amplio acceso social al conocimiento de los estudiantes, valiéndose del uso y aplicación de competencias que les permitan formar personas con perfiles capaces de seleccionar, actualizar y utilizar el conocimiento en un contexto específico, como sucede en el caso de la formación de perfiles en egresados del programa Educación mención biología y química de la UNERMB.

Competencias docentes

Las competencias docentes, según Comellas (2000), son las específicas de un proceso de enseñanza aprendizaje que debe adquirir y desarrollar el profesorado, están relacionadas con la vida de la clase y de la

institución, así como del proceso de planificación del currículo, el desarrollo de actividades didácticas, pedagógicas y metodológicas en el proceso de aprendizaje y educativo global que incluye cuestiones de gestión escolar y dirección de grupos de aprendizaje, las cuales tienen implicaciones directas en la formación de perfiles.

Para Valcarcel (2003), competencias docentes, son también competencias básicas para la docencia, relacionadas al conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante en contextos académicos, uso de los principios del aprendizaje par promover entornos y acciones que lo estimulen, sobre la organización y dirección de la enseñanza, la motivación para el aprendizaje en equipo o para formar equipos de aprendizaje, la planificación de la enseñanza y de la interacción didáctica y de las relaciones con los estudiantes, lo cual supone su desarrollo profesional como docente y de otros profesionales sobre la tarea docente.

En relación con los autores que definen las competencias docentes, se considera necesario presentar el aporte hecho por Rodríguez Espinar (2003:11), quien sostiene que el buen profesor universitario ha de dar muestras de competencias, es decir:

1). Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino de conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no sólo estar al día de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.

2) Ser reflexivo, investigar e indagar sobre su propia práctica docente. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).

3). Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículum, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.

4). Estar motivado por la innovación docente; es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.

5). Saber ser facilitador del aprendizaje y tomar en consideración no sólo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.

6). Trabajar en colaboración, en la medida que se asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.

7). Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.

8). Ser profesional ético. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

En términos generales, es imprescindible resaltar el lugar de la práctica reflexiva en el desarrollo de las competencias, dado que brinda la posibilidad permanente de enmarcar la actuación docente más allá de las condiciones establecidas por el entorno institucional. Tal como afirma Perrenoud (2004), la autonomía y la responsabilidad del profesional no se entiende sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos de cada uno.

En términos generales y partiendo de los aspectos teóricos presentados por los autores señalados, es menester referir que en la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, las competencias docentes del profesor universitario pudieran estar referidos a que éste:

-Demuestre dominio del contenido de su materia.

-Incremente la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.

-Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.

-Seleccione el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.

-Proponga comunique y gestione expectativas adecuadas de logros en el curso.

-Consiga un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.

-Haga un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito.

-Fomente la cooperación y colaboración entre los equipos de estudiantes.

-Ofrezca de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes

-Desarrolle un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.

-Demuestre que cree que todos los estudiantes son capaces de aprender.

-Demuestre respeto y comprensión a todos los estudiantes.

Planificación curricular para la práctica docente

De acuerdo con Zabalza (2008), la planificación del currículo o planificar el proceso de enseñanza aprendizaje constituye una competencia docente que implica la selección de los contenidos disciplinarios. Este proceso supone una formación adecuada, es decir unos conocimientos disciplinares específicos y pedagógicos que le permiten al profesor desarrollar las acciones formativas pertinentes en su quehacer docente; por tanto, constituyen una competencia cognitiva.

Por otra parte, Gómez (2004) sostiene que la planificación del currículo para llevar a cabo la práctica docente supone la adopción de nuevas metodologías didácticas, en este caso el profesor debe ser competente para realizar el trabajo en cada momento y en cada escenario. En tal sentido, el mismo autor refiere que cuando se trata de competencias docentes para las tareas de planificación y diseño de las actividades que se van a realizar, la gestión del aula con todas las variables que esto implica se está haciendo referencia a la práctica docente.

Después de señalar lo anterior, no cabe duda la importancia de revisar los aspectos

fundantes que atraviesan la función docente, la planificación curricular, la producción de materiales, la práctica pedagógica. Y en ese arduo proceso de reflexión permanente debe ocupar un lugar destacado, la transición de los programas de estudio basados en la enseñanza a un currículo en la enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, es preciso tener en cuenta que la evaluación que debe ejecutar el profesor universitario o sólo se circunscribe a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que va mucho más allá. Por tanto, tiene que considerar además la programación curricular de cada materia o asignatura sobre la que se realiza la enseñanza, el mismo funcionamiento institucional, así como también su propia actualización docente.

En tal sentido, se hace pertinente que el profesor analice todos aquellos elementos que conforman cada uno de esos factores. Así, en el caso que compete a la programación curricular debe tener presente los siguientes:

a. Los objetivos: A ese respecto es prudente que el profesor analice si los mismos están bien definidos y debidamente contextualizados, de tal manera que respondan tanto a lo contemplado en el área académica que imparte como al nivel de exigencia, pero que además estén ajustados a las capacidades reales de los estudiantes. En ese sentido, los objetivos deben estar claramente formulados, sin ambigüedades.

b. Los contenidos: Todo profesor tiene que analizar los contenidos para verificar que estén adecuadamente seleccionados y dosificados, si se orientan a facilitar el diseño de actividades y posibilitan la adquisición de competencias, así como si

contienen elementos procedimentales y actitudinales en correspondencia con otras disciplinas y con el quehacer diario del estudiante. Esta actividad implica la selección de técnicas e instrumentos por parte del docente.

c. Aspectos metodológicos: el profesor debe procurar los mejores instrumentos y técnicas para analizar la metodología a utilizar, si ha sido eficaz en oportunidades anteriores, si se han escogido los materiales y recursos didácticos más adecuados, pero sin olvidarse de la evaluación como tal. Por tanto, debe buscar los instrumentos efectivos para valorar los criterios de evaluación y darlos a conocer a los estudiantes, ya que ello proporciona condiciones para el trabajo en equipo.

Dirección de equipos de aprendizaje

Igualmente, el profesor requiere de las competencias para dirigir grupos de aprendizaje, lo cual implicaría tener habilidades, organizarlas, estructurarlas y a la vez aprovechar materiales que incentiven en los estudiantes el desarrollo del autoaprendizaje, las relaciones interpersonales, motivación, conocimiento de la materia, entre otros.

A ese respecto, también Barnett (2002, p. 78), expone que la competencia para dirigir grupos es una generalización del contexto y se lograría cuando el profesor procesa la información obtenida del entorno social puesto que se constituye en la capacidad de lectura de la realidad social en sus condiciones actuales, sus problemas, sus desbalances y sobre todo ajustar los recursos con que se cuenta para resolverlos inteligentemente. De allí que el profesor universitario se convierta en un profesional encargado de garantizar a los estudiantes el

alcance de los conocimientos para lograr aprendizajes.

Otra forma de manifestarse las competencias de un profesor universitario para organizar grupos de aprendizaje es a través de su actuación en el aula de clases, la cual se ve reflejada en cada comportamiento profesional y social, tanto a lo que se refiere a la puesta en ejecución de técnicas para mejorar la enseñanza, pero sobre todo al momento de motivar al estudiante en su aprendizaje, siendo el momento oportuno durante el asesoramiento académico.

Por tanto, las competencias y habilidades que el profesor posea son importantes, pues le permitirían reconocer no sólo los potenciales, las condiciones específicas y dificultades de aprendizaje, sino también aquellos procesos y reacciones del estudiante, como por ejemplo en la observación al evaluar, el comprender las posibilidades y las limitaciones en el alcance de los fines de la educación, y las posibilidades del desarrollo profesional.

También sería recomendable, plantea Sánchez (2005, p. 90), que el profesor universitario despierte en los futuros egresados las posibilidades de que posteriormente pudieran fomentar en las aulas de clases la integración de equipos, de tal manera que adquirir esa competencia sería un reto para quien enseña.

Desarrollo de actividades pedagógico-didácticas en la asesoría académica

De acuerdo con Perrenoud (2004), el desarrollo de actividades pedagógico-didácticas, corresponde al conjunto de competencias pedagógicas que desarrolla el

docente, cuya orientación busca centrar la actividad en el estudiante y en su aprendizaje, desarrollar habilidades y disposiciones creativas para favorecer el pensamiento crítico y formar una comunidad de aprendizaje promoviendo la aplicación y transferencia del conocimiento.

Asimismo, De Juanas (2009), sostiene que esta competencia se basa en la dimensión orientadora, refiriéndose a la asistencia y ayuda que el profesor debe proporcionar al estudiante durante actividades institucionales para que éstos logren situar el estudio de sus materias en el campo profesional, así como en las posibles alternativas laborales que se les puedan presentar.

También, De Juanas (2009), señala que esta competencia pretende el aprendizaje experiencial y está relacionada con la capacidad del profesorado para acercar la práctica profesional al aula mediante diferentes recursos didácticos y metodológicos con el propósito de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los aprendizajes que adquieren convicciones, las fuentes de información que manejan, la adopción de una posición personal ante aprendizajes.

En tal sentido, la capacidad en cuanto a brindar asesoramiento académico es fundamental para cualquier profesor al momento de guiar el proceso autónomo del aprendizaje, por lo que es importante desarrollar métodos de apoyo orientados hacia esta acción. Otro aspecto de gran valor lo constituyen las competencias adquiridas por el docente en metacognición, lo cual se convierte en uno de los requisitos que permiten el buen asesoramiento y conocimiento profundo

sobre el desarrollo de aquellos procesos de aprendizaje dirigidos al saber, a observar y a reflexionar. Por tanto, es preciso procurar desarrollar acciones como requisitos para aplicar estrategias que conduzcan a la obtención de la capacidad de percibir conductas específicas de cada estudiante.

Por tanto, en la asesoría académica el profesor juega un papel fundamental al momento de detectar problemas en diferentes ámbitos de estudios, ya sea en la deficiencia en el hábito de estudio, en la dificultad para prestar atención en las clases, y el contar con pobres antecedentes académicos, es pertinente resaltar el papel importante que el profesor juega en el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores de sus alumnos. Además de buscar en la realidad externa a las aulas para hacer que los aprendizajes de sus alumnos tengan mayor sentido y significado, siendo necesario mantener y fortalecer unas excelentes relaciones interpersonales.

Tipos de Saber

El saber, de acuerdo con Goñi (2005), es la capacidad para enfrentar con garantía de éxito una tarea en un contexto determinado, en tanto el proyecto Tunning (2003), destaca que es una competencia de acción profesional que o se limita al conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente, en un determinado contexto, ni a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber hacer, saber estar y saber ser.

De ahí que, Echeverría (2005), apunta hacia una estructura de las competencias que son de acción profesional y que están conformadas por cuatro tipos de saberes

como lo son: técnico, metodológico, participativo y personal. De ahí que Bozu (2009), refiere que ellos le permiten al profesor realizar una docencia de calidad. Esto es lo que han de saber y saber hacer los profesores para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza plantea, por lo cual es necesario que el profesor reflexione y que en la medida de lo posible se implique, como señala Zabalza (2003) e la construcción del cuerpo de conocimientos para poder afrontar con eficiencia y calidad el tratamiento de los problemas del aula.

Técnico

De acuerdo con Echeverría (2005), el saber técnico consiste en poseer los conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas a la propia actividad laboral. Por ejemplo, ayudando al participante a conocer el entorno socio económico y político de referencia, tales como sistemas formativos, estructura del mercado laboral, políticas actuales en materia de formación; conocer modelos teóricos de intervención en orientación e inserción profesional; conocer modelos de gestión estratégica y por procesos.

Metodológico

Se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas. Para Echeverría (2005), consiste en utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por ejemplo, seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo con

objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación individual, grupal e institucional para la recogida y análisis de datos; diagnosticar necesidades formativas y de inserción de personas, grupos e instituciones; promover y dinamizar relaciones de colaboración entre diferentes agentes sociales para impulsar la innovación y la mejora de la intervención.

Participativo

Este saber, para Echeverría (2005), se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.

Por ejemplo, trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo; negociar y mediar teniendo en cuenta objetivos, entorno y agentes implicados; respetar las diferencias individuales, sociales y de género, aceptando que los demás pueden pensar de manera diferente.

Personal

El saber personal, para Echeverría (2005), consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y revitalizar las propias frustraciones. Para Perrenoud (2004), el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

a. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes,

aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.

b. Esta movilización sólo resulta pertinente en situaciones y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.

c. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

d. Las competencias profesionales se crean en la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Perfil del egresado del programa educación mención biología y química

Para Bozu. (2009), el perfil de un profesional universitario es el conjunto de competencias que identifican su formación para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. En el caso del profesional de la docencia, Goñi Zabala (2005), resalta para asumir una docencia de calidad es necesario un perfil transferencial, flexible y polivalente capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios dados en la sociedad.

Por otra parte, Marcelo (2004), sostiene que el perfil profesional asociado a la docencia es una imagen deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la

profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas.

En relación al perfil del egresado del programa educación mención biología y química el Ministerio del poder popular para la educación y la actual reforma curricular (2016), establece que “la concepción de las ciencias naturales deben ser de suma importancia para lograr la transformación de unas creencias de que los aprendizajes son consecuencia directa de la enseñanza humanista y liberadora del hecho educativo, para que los y las estudiantes consoliden y fortalezcan sus aprendizajes en el área de las ciencias naturales y la tecnología. Al igual que logren experiencias del mundo complejo y del planeta tierra.

Por otra parte, Piñero (2005, p. 09), sobre el perfil del egresado de educación ha referido la importancia que tiene para estas personas, el contar con docentes debidamente dispuestos a fomentar en los estudiantes el deseo y la motivación de convertirse en sujetos para investigación y el análisis de la realidad escolar.

Sobre ello, la autora ha descrito la importancia que tiene para su formación la realización libre y creativa del ejercicio de prácticas asociadas al liderazgo, por cuanto éstas ayudan al futuro egresado a asumir a temprana edad posturas que demanden las propuestas de solución a los conflictos generados en los centros educativos ; a promover y desarrollar hipótesis de trabajo para el cambio y desarrollo de autonomía institucional, así como a definir estrategias de acción para lograr el alcance de recursos físicos, materiales, económicos y humanos para la solución de los problemas de las instituciones.

Capacidad de saber hacer en el laboratorio

En ese sentido se plantea el área educación en ciencias naturales como un espacio de integración de saberes aportados por las diferentes disciplinas que la conforman, tales como: biología, química, física, ciencias de la tierra, antropología, entre otras que de acuerdo a distintos niveles de integración: intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, cosmogónico, cosmológicos, pachamamicos, pluriversales entre otros, permitan a las y los estudiantes disponer de suficientes oportunidades (vivencias, experiencias y querencias dadas en las prácticas diarias de los laboratorios, para que les permita reflexionar acerca de los valores educativos que impregnan los saberes científicos, populares, ancestrales y tecnológicos en el contexto histórico social y cultural en el que se desarrollan y así lograr una mejor comprensión de la naturaleza de las ciencias y su vinculación con la vida y la cotidianidad.

Intervención pedagógica en la planificación del aula

Para Prieto Parra (2004), el saber pedagógico constituye una red de temas referidos a la educación y a la didáctica, asociada esta última con la enseñanza y el aprendizaje; mientras que para Ávalos (2002) la construcción de este saber facilita y asegura que los docentes aprenden acerca de los problemas relacionados a las tareas educativas y profesionales.

Por otra parte, Rivera (2008), señala que si bien este conjunto de capacidades requiere de un dominio de conocimientos de orden técnico pedagógico, también exige otro tipo de conocimientos generales, y que se pueden denominar psicosociales, los

cuales son igualmente importantes para la comprensión de los procesos de interacción, las actitudes, los valores, significados que directamente están involucrados en las tareas educativas, atribuyen a los hechos y a las prácticas cotidianas; a su vez, determinándolas y regulándolas, entre éstas se encuentran las acciones cotidianas siguientes:

a). Conocer y contextualizar las políticas en la práctica cotidiana, manteniéndose permanentemente actualizado en la misma.

b). Conocer las intencionalidades educativas del nivel de media, así como los propósitos educativos, los fundamentos psicopedagógicos, los contenidos y los lineamientos, métodos logros del plan y programa de estudio.

c). Conocer el marco legal que regula el funcionamiento del sistema educativo a escala regional y local, así como la normatividad vigente para la operación del servicio.

Estrategias para la enseñanza de la biología y química

De acuerdo a lo planteado en los libros de la serie de ciencias naturales de la colección bicentenario, esta integración educativa de las ciencias naturales específicamente la biología y la química en los espacios de la vida ciudadana está orientada por el humanismo científico, desarrollado desde la perspectiva de una pedagogía crítica y liberadora que se concreta en una didáctica integradora centrada en los procesos de conceptualización y construcción teórica, investigación, creación, innovación, reflexión socio crítica y participación comunitaria.

Todos estos procesos se plantean como sugerencias metodológicas para la

construcción colectiva del tejido temático de los temas generadores y sus respectivos referentes teóricos prácticos.

También se requiere la participación activa de las actoras y actores principales del hecho educativo en los procesos de observación, planificación y evaluación para el desarrollo de los temas de conceptualización, reflexión, generalización y sistematización que articularían los temas generadores entre sí, para estructurar las distintas unidades de aprendizaje, así como también en estos procesos de observación, planificación y evaluación, pueden considerarse en el desarrollo de experiencias indispensables significativas en la vida de las y los estudiantes.

Evaluación del rendimiento estudiantil en el área de la biología y química

Cada profesor y profesora en el recorrido de los tejidos temáticos va familiarizando a los y las estudiantes con las temáticas abordadas y a la vez crea las condiciones de problematización que permita desde una mirada crítica cuestionar, reflexionar y hacer conciencia de la importancia de las ciencias y las tecnologías en la vida, la sociedad y el ambiente.

En este sentido, se presentan temas generadores directamente derivados de los temas indispensables integrados a la aplicación de las ciencias naturales en la vida diaria, en la cotidianidad y en los procesos socio productivos que se necesitan potenciar para estar en sintonía con los derechos irrenunciables de independencia, libertad, soberanía, establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de(1999). Y que estos sirvan

como indicadores de medición al momento de realizar las evaluaciones correspondientes a los distintos ejes temáticos.

Metodología

Naturaleza de la Investigación

La investigación se enmarcó en el enfoque positivista. En relación con el enfoque positivista Padrón (1992) señala, estos estudios generalmente siguen la vía inductiva, con referencias de validación situadas en la realidad objetiva, la cual se describe empleando un lenguaje numérico.

Tipo de Investigación

La investigación se enmarcó en el tipo de investigación correlacional, descriptivo. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2006), refieren que la investigación es correlacional “cuando en ella se asocian variables mediante un patrón predecible en un grupo o población” (p. 25).

Además, indican que tiene como propósito conocer la relación existente entre dos variables en un contexto en particular, pudiendo llegar a medir el grado de asociación entre las variables, cuantificando su relación.

En ese orden de ideas, Chávez (2007) señala que una investigación descriptiva “es aquella que recolecta información sobre el estado real de una función de un grupo de variables. Al respecto Sabino (2002) coincide con el planteamiento anterior al señalar a la investigación descriptiva como “aquella que se preocupa primordialmente por describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos correspondientes a los fenómenos estudiados.

Asimismo, para Hurtado (2007) este tipo de investigación tiene como propósito: Exponer el evento estudiado, haciendo énfasis en sus características, logrando una clasificación de la información en función de las características comunes, y un nivel más sofisticado en el cual se relacionan los elementos observados a fin de obtener una descripción más detallada. (p.101).

Diseño de la Investigación

El diseño de la investigación para Hurtado (2007) corresponde “a la estructura de la investigación, a la forma en cómo la investigación va a ser realizada, a la manera en cómo la indagación es concebida, a fin de obtener respuestas a las interrogantes planteadas” (p.147).

En tal sentido, el presente estudio siguió un diseño de campo, no experimental y transversal de acuerdo con los criterios de los autores que se refieren a continuación. Según Balestrini (2001), la investigación de campo “permite observar o recolectar datos del objeto de estudio directamente de su realidad para analizar e interpretar sus resultados posteriormente” (p.23).

De acuerdo con Chávez (2007), el diseño de la investigación es no experimental, cuando “no se manipulan a voluntad las variables objeto de estudio en un ambiente controlado, sino que se escribe y evalúa el fenómeno estudiado tal y como ocurre en la realidad, a la vez que se miden las variables una sola vez sin pretender valorar la evolución de estas” (p.22). En relación con lo anteriormente descrito, esta investigación se planteó como no experimental, ya que se recaba los datos de las variables en su ambiente natural sin manipularlas.

Población

De acuerdo con Chávez, (2007), la población “es el universo de la investigación, sobre el cual se pretende generalizar los resultados encontrados. Está constituida por características o estratos que permiten distinguir los sujetos unos de otros” (p.162). Por su parte Bavaresco (2001), indica que la población está conformada “por el total de unidades de observación que se consideran en el estudio, o lo que es lo mismo la totalidad de los elementos que conforman un conjunto” (p.91).

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2006), señalan “la investigación cuantitativa requiere establecer y delimitar con claridad la población de estudio antes de recolectar los datos, con la finalidad de determinar los parámetros muestrales, tales como el tamaño y precisión de la muestra” (p.321).

Asimismo, se tomará un censo poblacional debido a que las unidades poblacionales fueron de fácil acceso y, en atención a su número, pudieron ser tomadas en su totalidad. Correspondiente a 40 sujetos 34 profesores del programa biología y química 6 egresados para un total de 40 sujetos.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En relación con la recolección de los datos en el proceso investigativo, Chávez (2007), expresa que los instrumentos de la investigación “son el mecanismo mediante el cual el investigador mide las características o comportamientos de las variables” (p.169).

Por cuanto los datos para este estudio, se obtendrán directamente de los sujetos que conformaran las poblaciones, estos se clasificaran como primarios y de observación simple, definida esta última por Méndez (2003), “como aquella en la cual el observador no forma parte de la muestra, sino que sólo se hace presente con el propósito de obtener información” (p.56).

Atendiendo a las descripciones dadas por los autores citados, la técnica utilizada para la recolección de datos será la encuesta mediante la aplicación de cuestionario, los cuales de acuerdo con Méndez (2003), deben aplicarse a poblaciones bastante homogéneas, con niveles y problemáticas similares, facilitando traducir objetivos y variables de la investigación a través de una serie de preguntas previamente establecidas.

Validez y confiabilidad

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2006), coinciden en que la validez es el nivel de eficacia con que un instrumento mide la variable que pretende medir, pudiendo ser de contenido y de constructo.

De acuerdo con estos autores, la validez de contenido está referida al “grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p.356). Este proceso permite establecer la pertinencia de los ítems con los objetivos de la investigación, las variables, las dimensiones, indicadores y redacción de las preguntas.

En este estudio, la validez de contenido se realizó a través del juicio de cinco (5) expertos en el área de educación y

metodología de la investigación mediante el uso del instrumento de validación de contenido de los cuestionarios.

Como resultado de la validez de contenido, se atendieron las sugerencias y recomendaciones en cuanto a mejorar la redacción de los ítems, eliminar aquellos que de acuerdo con el juicio de expertos no sean necesarios, o bien simplificarlos, tras este proceso, se obtuvo una versión reconfigurada de los instrumentos de recolección de datos, pero válida desde el punto de vista de su contenido.

En esta investigación, se calculó la confiabilidad utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, empleando para ello el programa estadístico para ciencias sociales (SPSS) versión 12.0. El valor de este coeficiente debe ubicarse entre los valores de 0,70 y 1,0 para considerar e instrumento como válido.

Análisis Estadístico

Según lo afirma Chávez (2007, p.95), la tabulación de los datos “es una técnica empleada por los investigadores para procesar la información recolectada, la cual permite lograr la organización de los datos relativos a una variable, indicadores e ítems”. En este sentido, se requiere de la realización de un proceso sistemático y cuidadoso con la relación del traslado de las respuestas emitidas por el sujeto de la muestra a una tabla de tabulación.

En esta investigación se elaboraron tablas estadísticas para procesar los datos obtenidos en los cuestionarios, realizando una tabla para cada dimensión por indicadores. El proceso de los datos para los objetivos específicos se realizará a través del método de la estadística descriptiva,

utilizando de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, (2006), las técnicas de frecuencia de relación porcentual, con la finalidad de interpretar los porcentajes logrados para los indicadores. A tales efectos se diseñó un baremo, tal como se muestra en el cuadro N° 1.

Cuadro 1

Baremo para el análisis de los resultados

Categorías	Porcentaje (%)
Excelente	81 a 100
Muy Bueno	61 a 80
Bueno	41 a 60
Deficiente	21 a 40
Muy Deficiente	0 a 20

Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, para dar cumplimiento al objetivo general se calculará el coeficiente de correlación de Pearson. Según Tapia (2007), este tipo de coeficiente permite analizar la correlación asociativa entre dos variables numéricas. Posteriormente, el valor de la correlación de Pearson se comparó con la escala propuesta por Sierra - Bravo (2004), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.326), para cualificar la asociación entre las variables, tal como se muestra en el cuadro N° 2.

Cuadro 2

Baremo para el análisis de los resultados

Categorías	Porcentaje (%)
0,70 a 1,00(+/-)	Alto Grado de Asociación
0,40 a 0,69	Relación Sustancial
0,20 a 0,39	Correlación Alta
0,19 a 0,00	Relación Insignificante

Fuente: Bravo (1998, citado por Hernández, Fernández y Baptista).

Resultados

El análisis de los resultados que permitieron determinar la relación entre las variables competencias del profesor universitario y perfil del egresado del programa educación integral de la UNE “Rafael María Baralt”, municipio Miranda,

estado Zulia, los datos recolectados fueron procesados utilizando estadísticos descriptivos como frecuencia porcentual (%), además se calculó el coeficiente de Pearson, con la finalidad de comprobar la consistencia de las respuestas dadas por las poblaciones a los instrumentos de recolección de datos.

Resultados para la variable “Competencias del profesor”

Tabla 1

Variable: “Competencias del profesor”

Dimensión: Competencias docentes

Población: 34 profesores

Escala de Resp. (Puntaje)	INDICADORES					
	Planificación curricular para la práctica docente		Dirección de equipos de aprendizaje		Desarrollo de actividades pedagógicas didácticas	
	Fr	%	fr	%	fr	%
Siempre (5)	26	76,6	30	88,2	33	97
Casi Siempre (4)	6	17,6	4	11,8	1	3
A veces (3)	2	5,8	0	0	0	0
Casi Nunca (2)	0	0	0	0	0	0
Nunca (1)	0	0	0	0	0	0
TOTAL	34	100	34	100	34	100

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 1, se aprecia que los profesores del PBQ de la UNERMB opinaron que en relación al indicador planificación curricular para la práctica docente, siempre en un 76,6%, entrenan a los estudiantes sobre la planeación de actividades escolares para que se sientan partícipes de su propio aprendizaje, construyendo con ellos planes instruccionales a partir de los prerrequisitos que poseen, basándose en la planificación de los contenidos del currículo básico tomando en consideración las características individuales de cada uno, lo cual significa que los profesores poseen un alto nivel al momento de desarrollar sus competencias docentes.

Asimismo, se percibe que el 88,2% de los encuestados dijo que siempre dirigen a

los equipos de estudiantes hacia el logro de conocimientos sobre las distintas disciplinas que enseñan en el aula, buscan su reflexión en cada logro de la práctica docente, motivándolos hacia el trabajo colaborativo, consiguiendo aprendizaje de calidad. Los resultados de acuerdo con el baremo de medición establecido para la variable reflejan que a juicio de los profesores el nivel de competencias docentes que desarrollan es alto dentro del programa educación integral.

También se corroboró que el desarrollo de actividades pedagógicas didácticas en la armonía académica brindada a los estudiantes del PPD, posee un alto nivel, en tanto 33 sujetos respondieron que siempre, en un 97%, ejecutan esta competencia para la formación de perfiles en los mismos; pues al preguntarles si ayudan a los participantes a buscar alternativas de aprendizaje cuando requieren resolver problemas sobre la enseñanza y se les presentan alternativas pedagógicas para que seleccionen la más adecuada durante la asesoría que les brinda, la gran mayoría opinó que siempre lo hacen.

Las respuestas emitidas por los entrevistados denotan coincidencia en relación con los indicadores medidos, además tienen relevancia en el planteamiento hecho por Zabalza (2003) quien destacó que planificar el proceso de enseñanza constituye una competencia docente que implica la selección anticipada y organizada de los contenidos disciplinares suponiendo una formación adecuada para desarrollar acciones formativas pertinentes al quehacer docente.

De igual manera, se puede observar en los resultados descritos la significación de lo plasmado por González Soto (2005),

donde el autor menciona los principios que deberían estar presente en todas las actividades de docencia universitaria como lo son el de participación, motivación, de aprendizaje significativo y de globalización.

Tabla 2
Variable: “Competencias del profesor universitario”
Dimensión: tipo Saber
Población: 34 profesores

Escala de Resp. (Puntaje)	INDICADORES							
	Técnico		Metodológico		Participativo		Personal	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Siempre (5)	33	97	34	100	34	100	32	94
Casi Siempre (4)	1	3	0	0	0	0	2	6
A veces (3)	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca (2)	0	0	0	0	0	0	0	0
Nunca (1)	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	34	100	34	100	34	100	34	100

Fuente: Elaboración Propia.

En cuanto a la dimensión de la variable Competencias del profesor, referida al tipo de saber movilizado por éste en el programa educación mención biología y química de la UENRMB, se observa que los resultados de la tabla indicaron lo siguiente: El indicador saber técnico, logró ubicarse en un porcentaje igual a 97% (más alto) en la alternativa siempre; esto destaca que a juicio de los entrevistados con alto nivel durante el desarrollo de sus competencias de acción profesional en el PPD de la UNERMB, hacen uso del conocimiento que poseen para orientar el desarrollo de las actividades que los estudiantes requieren para desempeñarse en el ambiente laboral de la escuela.

Además, lo hacen discutiendo con los estudiantes el desarrollo de actividades educativas relacionadas a la gestión escolar, orientándolos sobre las políticas de formación que se requieren en la educación básica, lo cual cobra relevancia en el aporte teórico ofrecido por Echeverría, (2005), quien precisó que en la construcción de este

saber el profesor ayuda al estudiante a conocer el entorno sociopolítico de referencia, tales como sistemas formativos, políticas actuales, modelos de gestión estratégica, entre otros.

En relación con el indicador saber metodológico, se observa que el 100% de los encuestados dijo siempre enseñar a los participantes a utilizar procedimientos adecuados en el aula, hacer que acumulen experiencias y a elaborar diagnósticos educativos. Los resultados de este indicador demuestran una correspondencia con las competencias de acción profesional, desarrolladas por los profesores para movilizar el saber participativo entre los estudiantes del PPD, ya que alcanzó un 100% de las respuestas emitidas en la alternativa siempre, denotándose que con alto nivel movilizan su saber para ejecutar prácticas de intercambio oral y de cooperación para afianzar su participación social.

Por otra parte, se percibe que el indicador saber personal logró posesionarse de 94% en la alternativa de respuesta siempre y sólo el 6% lo hizo en la alternativa casi siempre. Con este resultado se corrobora que a juicio de los profesores el saber personal que poseen como parte de sus competencias docentes lo moviliza para permitir que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, estimen el nivel de responsabilidad que tienen en el desarrollo de trabajos de investigación, buscando además que superen las fallas que muestran durante las actividades de aula.

Todos los resultados descritos denotan clara correspondencia y preponderancia en el planteamiento hecho por Perrenoud (2004), cuando éste señala que el concepto de competencia representa una capacidad

de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones y esta movilización resulta pertinente en situaciones que se requieren.

Resultados para la variable “Perfil del egresado”

Tabla 3

Variable: “Perfil del egresado”

Dimensión: Desempeño profesional

Población: 142 egresados

Escala de Resp. (Puntaje)	INDICADORES					
	Capacidad de saber hacer		Intervención pedagógica		Práctica reflexiva	
	fr	%	fr	%	fr	%
Siempre (5)	14	10	10	7	13	9
Casi Siempre (4)	15	11	9	6	12	8
A veces (3)	48	34	16	12	52	37
Casi Nunca (2)	24	17	60	42	57	41
Nunca (1)	40	28	47	33	8	5
TOTAL	142	100	142	100	142	100

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 3, se observa que los egresados del programa educación mención biología y química, (PBQ), de la UNERMB, municipio Miranda, estado Zulia, refirieron en las respuestas dadas a las preguntas hechas para medir el comportamiento de la dimensión desempeño profesional lo siguiente:

Que sólo a veces con un 34% durante la formación que recibieron en el PBQ los profesores de la UNREMB, les proporcionaron conocimientos suficientes que contribuyen hoy día a desempeñarse satisfactoriamente en la escuela de igual forma a desarrollar habilidades combinando su labor docente con los fines de la educación básica y en esa medida afianzaron las bases de su acción docente permitiéndoles la interpretación de la realidad escolar que hoy se les presenta, por lo cual se asume que a su juicio y en relación al baremo de medición establecido

para el análisis de resultados estas contribuciones tienen un bajo nivel.

Así mismo, se observa que en este caso el 28% de los entrevistados es decir 40 sujetos dijeron que nunca sus profesores afianzan su capacidad de saber hacer para desempeñarse profesionalmente en las escuelas del municipio Miranda: mientras que 14 egresados sólo el 10% dijo que siempre recibieron estas contribuciones de sus profesores.

Así mismo, se observa que al analizar los resultados logrados por el indicador intervención pedagógica, los egresados refirieron que casi nunca en un 42% los profesores del PBQ de la UNERMB durante su formación propiciaron el gusto por el saber básico de las asignaturas que facilitan, influyeron en el desarrollo de la planificación de actividades para permitirles responsablemente la solución de problemas de aprendizaje escolar en las escuelas del municipio Miranda; y en consecuencia el 33% de los entrevistados dijo que nunca recibieron estas contribuciones.

En la tabla 3 también puede apreciarse que el indicador práctico reflexiva, logró el más alto porcentaje de respuestas (41%), en la alternativa casi nunca, reflejando un bajo nivel en relación con el perfil del egresado del PBQ de la UNERMB y en relación a su desempeño profesional.

Los resultados presentados indicaron a juicio de los egresados que, durante la formación de su perfil, casi nunca los profesores desarrollaron ambientes que les proporcionarían facilidades para interactuar con otros aprendizajes que les permitieran comprender diversos puntos de vista y casi nunca contribuyeron al cuestionamiento de

actuaciones escolares para analizar sus contradicciones y mejorarlas.

Por los resultados descritos, se precisa que existen claras contradicciones entre las opiniones emitidas por los profesores y los egresados de PBQ de la UNERMB, lo cual permite inferir en la posibilidad de que los profesores hayan ocultado información al respecto. También se aprecia que en lo que respecta a los planteamientos hechos por Machado (2004) la universidad tiene grandes desafíos y compromisos que llevar a cabo para conseguir contribuir los perfiles idóneos señalados por García Otero (1993); en tanto Marcelo destacó que el perfil profesional asociado a la docencia es una imagen deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre las políticas educativas.

De igual manera, se hace oportuna la revisión exhaustiva del señalamiento hecho por Morales y Torrealba (2001), quienes en relación al perfil del egresado del programa educación integral, posee una visión holística de la realidad cambiante donde le corresponde desenvolverse como docente crítico, participativo para asumir los cambios que la sociedad venezolana requiere y por tanto, la revisión teórica del planteamiento hecho por Primera (2008), ya que este autor hizo énfasis en que la capacidad de saber hacer eleva la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos; mientras que Ávalos (2002) lo hizo indicando que este saber facilita y asegura que los docentes aprendan acerca de los problemas relacionados a las tareas educativas y profesionales.

Resultados para establecer la relación entre las competencias del profesor

universitario y el perfil del egresado en el programa educación mención biología y química de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, municipio Miranda, estado Zulia.

Para proceder a establecer la relación entre las variables arriba citadas, se procedió a calcular el coeficiente de Pearson, tal como se ve en el cuadro 3.

Cuadro 3
Correlación de las Variables

Variables	Correlación	Competencias	Perfil
Competencias	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	,508** ,000
	N	142	142
Perfiles	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,508** ,000	1
	N	142	142

**Correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

El coeficiente de correlación de Pearson es un índice que mide la magnitud de la relación lineal entre dos variables cuantitativas, pudiendo tomar cualquier valor desde +1 hasta -1, arrojando correlaciones en sentido positivo o negativo. Asimismo, la existencia de correlación entre 2 variables no implica necesariamente una relación causal entre ellas, sino que se limita a explicar su covariación.

En el caso de la correlación entre las variables estudiadas, el cuadro 5 muestra un coeficiente de correlación de ,058** correspondiendo de acuerdo con la clasificación del nivel de correlación aportada por Bravo (1999, citado por Hernández y otros, 2006, p.326), a una correlación positiva sustancial. Además, la correlación entre las variables es estadísticamente significativa con un valor de sig=,000 menor a p=0,01, lo que implica que de acuerdo con Hernández, existe un

99% de confianza de que la correlación sea verdadera, asumiendo un 1% de margen de error.

La relación existente entre las variables evidencia la influencia significativa de las competencias del profesor en el perfil del egresado del programa Biología y química de la UNERMB, es decir en la medida en que se desarrollan las competencias del profesor, se consolida el perfil del egresado del PBQ de la UNERMB.

Conclusión

Se concluye que los profesores del programa educación mención biología y química de la UNERMB, poseen la creencia de estar siempre y con un alto nivel desarrollando las competencias docentes que poseen para contribuir a la formación de perfiles en la carrera de la profesión docente que impulsa la UNERMB en el municipio Miranda.

En cuanto a las competencias básicas para la docencia del profesorado apuntan las dirigidas al desarrollo de actividades pedagógicas para la práctica docente, luego la dirección de equipos de aprendizaje y posteriormente las de planificación curricular para la práctica docente. En cuanto a las primeras, apunta la ayuda ofrecida al participante para buscar alternativas pedagógicas par que éstos seleccionen la fuente de información que más conviene poner en práctica y asesorías para adquirir conocimientos profundos de los temas que interesan.

Posteriormente, hacia el logro de conocimientos de las diferentes disciplinas que se enseñan en el aula, la reflexión sobre su propia práctica y motivación para conseguir aprendizajes de calidad,

finalmente el entrenamiento para la planificación de actividades escolares y el desarrollo de contenidos del Currículo Básico Nacional de media general.

Por otra parte, se concluye que el saber movilizado por los profesores del programa educación mención biología y química y desarrollado durante sus competencias de acción profesional en la UNERMB, municipio Miranda, con más alto porcentaje es el metodológico y participativo, seguido del saber técnico y el personal, concluyéndose en consecuencia que los profesores movilizan competencias de acción profesional dirigidas a utilizar procedimientos adecuados a las tareas que son pertinentes a los participantes en relación a la solución de problemas de forma autónoma y transferir experiencias al entorno escolar, estando atentos a la evolución y entendimiento personal, la comunicación entre sí y sus responsabilidades.

De igual forma, se concluye que a juicio de los egresados su desempeño profesional tiene un bajo nivel de contribución otorgado por los profesores del PBQ, indicativo de que piensan que sólo a veces revivieron formación para desarrollar su capacidad de saber hacer, casi nunca para realizar intervenciones pedagógicas y reflexionar sobre su propia práctica en las escuelas del municipio Miranda, estado Zulia; lo cual refiere importantes contradicciones con las opiniones emitidas por los profesores del programa, y evidencia la urgente necesidad que tiene la UNERMB de revisar el proceso de formación y el nivel de desarrollo de las competencias docentes referidas por los profesores en esta investigación.

Por último, se estableció que existe una influencia significativa sustancial con un coeficiente 0,508** entre las variables competencias y perfil, es decir que en la medida en que se desarrollan las competencias del profesor se consolida el perfil del egresado del programa educación mención biología y química de la UNERMB, municipio Miranda, estado Zulia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile. Historia de un proyecto. M.E. Santiago de Chile.
- Balestrini, M. (2001). Cómo se elabora el proyecto de investigación. Caracas BL Consultores Asociados. Servicios Editorial.
- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad: en un área de supercomplejidad. Pomares Girona.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización en: Ma. A. Valle Flores (Coord.) "Formación en competencias y certificación profesional". México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bavaresco, A. (2001). Proceso metodológico de la investigación. 4ta. Edición. Editorial de la Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. Revista de Psicología y Educación. 1(1) 79-114.
- Bozu, Z. (2009). El profesor universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes. Revista de formación e innovación educativa universitaria. Volumen 2 N° 2.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. Madrid. MEC.
- Chávez, N. (2007). Introducción a la investigación educativa. 2da reimpresión. Zulia, Venezuela.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. Educar.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de (1999)
- De Juana. O. (2009). Aproximaciones teóricas sobre competencias del profesorado de educación superior. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Echeverría, B. (2005). Competencias de acción de los profesionales de la orientación. ESIC. Madrid.
- Echeverría, B. (2005). Saber y sabor de la profesionalidad. Revista de formación y empleo. 74-6-11.
- Fernández – Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente. Ciudad del siglo XXI. Revista del Forum Europeo de administradores de la educación.
- Fielden, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. UNESCO.
- Gómez, J. (2004), Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En el concepto de competencias II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá, Colombia. Sociedad colombiana de pedagogía.

- González-Soto, A. (2005). Qué sabemos de cómo aprenden los alumnos en la universidad. Universidad Complutense de Madrid.
- Goñi- Zabala J. (2005). El espacio europeo en educación superior. Un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario. Barcelona, España.
- Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la investigación. McGraw Hill.
- Hurtado, J. (2007). El proyecto de investigación. Quinta Edición. Ediciones Quiron. Caracas, Venezuela
- Machado, M. (2004), Modelos contables y realidad. Una aproximación conceptual a su relación Revista Lúmina. Vol. 5. P. 93–112.
- Marcelo, C. (2004). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. Revista electrónica Educational Policy Analysis Archives.
- Méndez, E. (2003). Cómo no naufragar en la era de la información. Epistemología para internautas investigadores. Ediluz, Maracaibo. Venezuela.
- Ministerio del poder popular para la educación y la actual reforma curricular (2016)
- Morales, A. y Torrealba J. (2001). Perfil del egresado de la Licenciatura en Educación, mención Integral. UNERMB, subprograma Currículo. Cabimas Venezuela.
- Padrón, J. (1992). Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. UNESR. Caracas Venezuela.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España. Grao.
- Piñero, L. (2005). Acción Gerencial del docente y promoción social del estudiante de la UNERMB. Trabajo de Ascenso. Categoría agregado. UNERMB – PPD – Cabimas.
- Prieto-Parra, M. (2004). Transformación universitaria. Docencia y servicios. La Habana, Cuba.
- Primera, R. (2008). Dimensiones del saber: una propuesta educativa. Santiago de Chile. Escuela y país. EDUCE.
- Rivera, F. (2008)- Qué directivos necesita la escuela. Revista Tarea. Ajusco. México. UNAM-PRONAE.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). La formación del profesorado universitario. Revista de educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Sabino, C. (2002). El proceso de investigación. Nueva edición actualizada. Editorial Panapo, Caracas, Venezuela.
- Sánchez, J. (2005). El desarrollo profesional del docente universitario. Universidad Politécnica de Madrid.
- Sierra-Bravo, R. (2004). Técnicas de investigación social, teoría y ejercicios. Novena edición. España, Editorial Paraninfo.
- Tapia, A. (2007) Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 18, núm. 2, junio-diciembre, pp. 241-253

Tuning Project (2003). Página web:
www.let.rug.nl/TuningProject o
www.relint.deusto.ers/TuningProject/

Varcacel, C. (2003). Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Córdoba, España.

Zabalza, A. (2008). Competencias del docente universitario. En España. Doctorado a distancia. Documento en línea (www.isep.es/psicologia clinica).

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes. Universidad de Santiago de Compostela. España.