

PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE DE VENEZUELA

PERFIL BASADO EN COMPETENCIAS PARA LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

AUTOR: José Gregorio Acosta Jiménez¹DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre Clodosbaldo Russián, Carretera Cumaná-Cumanacoa Km 4m, Cumaná, Estado Sucre, VENEZUELA. E-mail: acostajgg@gmail.com

Fecha de recepción: 26 - 11 - 2011

Fecha de aceptación: 22 - 03 - 2012

RESUMEN

El propósito central de esta investigación es establecer el perfil por competencias que deben tener los egresados de la Maestría en Educación de la Universidad de Oriente, particularmente, los de la Mención Enseñanza de la Física. Por tal motivo, la investigación se desarrolló a través en la metodología de investigación acción-participación, donde a los estratos de informantes se les aplicó dos instrumentos (encuesta y entrevista) y se conformó una mesa de trabajo, para establecer el perfil por competencias del egresado. Los resultados presentaron seis Competencias Genéricas y doce Competencias Específicas; el análisis de estos resultados permite concluir que el perfil por competencias ayuda a avanzar en la definición de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que debe apropiarse el egresado de la Maestría para abordar de manera más relevante y pertinente su quehacer educativo.

PALABRAS CLAVE: Perfil por Competencias, Maestría en Educación, Enseñanza de la Física.

PROFILE BASED COMPETENCE TO THE MASTER'S DEGREE IN EDUCATION AT UNIVERSIDAD DE ORIENTE, VENEZUELA**ABSTRACT**

The main purpose of this research is to establish the profile of competence required of graduates of the Master of Education at the Universidad de Oriente, particularly the mention of the Teaching of Physics. For this reason, research was developed through the methodology of action research-participation, where strata of informants were administered two instruments (survey and interview) and formed a working group to establish the competency profile of graduate. The results presented six generic and specific competences twelve, the analysis of these results support the conclusion that the competency profile helps advance the definition of knowledge, skills and values that must appropriate the graduate of the Master to address so his most important and relevant educational work.

¹ Magister en Educación Mención Enseñanza de la Física, Docente Instructor, Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre Clodosbaldo Russián, Venezuela.

KEYWORDS: Competence Profile, Master of Education, Physics Education.

INTRODUCCIÓN

El rápido acceso a la información brindado por las tecnologías de la información y la comunicación, en nuestros días, hace innecesario el esfuerzo por aprender gran cantidad de conocimiento de “memoria”. De igual manera, la constante incorporación de los saberes a la práctica en forma de pequeñas o grandes modificaciones a los equipos, los procesos, los productos, las formas de trabajo, los servicios, entre otros, va transformando de tal manera el contexto, que toda especialización es frágil y susceptible de obsolescencia o de redefinición. De hecho, instituciones como las educativas y las empresas, aquellas donde la cooperación, la creatividad y la mejora continua son la forma cotidiana de operar, no seleccionan a su personal sobre la base de la especialización ya adquirida sino a su capacidad para moverse de una disciplina a otra, de re-especializarse si es necesario y de acceder a la información requerida y articulada en forma útil.

En base a esto, los perfiles por competencias se presentan como una alternativa para el diseño de los currículos porque éstas cubren las expectativas de la sociedad contemporánea; la cual de una u otra forma, nos indica que la innovación y la creatividad se encuentran entre las estrategias fundamentales para mejorar las condiciones de vida de sus integrantes. En este sentido se demanda a las universidades que transformen su estructura tradicional a un modelo que se adapte a los nuevos retos de la realidad histórico-cultural.

Se requiere, entonces, trascender de lo tradicional (memorizar conocimientos decontextualizados, alto grado de escolaridad, entre otras) a un enfoque donde se privilegie una formación para el análisis y la solución de los problemas con sentido para las personas, con flexibilidad y creatividad para lograr potenciar y transformar el entorno. De ahí que, el propósito de esta investigación es presentar un conjunto de Competencias Genéricas y Específicas para la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física que ofrece la Universidad de Oriente, que permitan una formación integral centrada en el aprendizaje, que diversifique las posibilidades de enseñanza, que reconozca la subjetividad y la capacidad de los sujetos de autodirigir y organizar su aprendizaje, entre otras.

DESARROLLO

Situación Actual del Perfil de Egreso de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física

Las universidades venezolanas, desde sus inicios, han representado espacios de discusión acerca de los cambios que acontecen en la sociedad, y es por ello que en el tiempo presente no pueden evadir el compromiso de revisarse internamente para realizar las transformaciones necesarias a las demandas de

una sociedad inmersa en una profunda crisis. Esto supone, entre otros, replantear su misión, dirigida principalmente a la generación de conocimientos y la profesionalización orientada a satisfacer la demanda de mano de obra en un modelo de desarrollo que ve en la ciencia y la tecnología las posibilidades de caminar hacia el progreso, pero que deshumaniza la formación de los sujetos al descuidar su pertinencia social.

Con base en lo anterior, la Universidad de Oriente, muy particularmente, parece estar cada vez más consciente de la necesidad de ofrecer una formación, pertinente y relevante, a todos los que acceden a sus aulas como una forma de garantizar la equidad y la pertinencia social. Una vía, entre otras, para contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la educación es a través de la formación del personal docente, mediante su inserción en programas de postgrado, dado lo (Castellanos citado por Balbi, 2002, p. 37):

... elevada responsabilidad social que tienen estos profesionales en la formación de las generaciones del futuro. En consecuencia se hace imprescindible una formación integral, humanista, interdisciplinaria, intelectual, crítica e inserta en la cultura de la época y en las corrientes más avanzadas de la pedagogía, ciencia básica en la formación de profesionales.

En este sentido, la formación basada en enfoques academicistas centrados en disciplinas, que predominan en el Postgrado en Educación de la Universidad de Oriente y de otras universidades del país, cuyos contenidos se transmiten de forma vertical sin posibilidades de reflexión y crítica, ya no son pertinentes dado la celeridad con que se producen nuevos conocimientos en esta sociedad de la información (Becerra, 1999; Inciarte, 2002; Marval y Acosta, 2004). Igualmente, dichos enfoques academicistas, centran la formación en la capacitación y adiestramiento de los docentes en la aplicación de técnicas, materiales instruccionales, preparados por especialistas en contextos específicos, con el anhelo de que sean generalizados a otros grupos, sin considerar sus necesidades y expectativas (Morles, 2004).

Lo anterior es un reflejo de la situación actual de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física, que ofrece la Universidad de Oriente, a lo cual se suman otros aspectos, tales como (Balbi, 2002):

- Planes de estudio no actualizados con respecto al avance del saber, una metodología con énfasis en la transmisión de conocimientos, poca formación pedagógica de los docentes.
- Los seminarios (unidades curriculares) no se sustentan en líneas de investigación, por lo que muestran poca pertinencia interna y externa.
- La ausencia de una planta de docentes para los postgrados que permita desarrollar las líneas de investigación.
- La baja productividad de los egresados, por culminar los créditos de los seminarios y no concluir el trabajo de grado.

- Falta de articulación entre los proyectos de investigación y los de docencia.

En los actuales momentos, es interés de la Universidad de Oriente, ofrecer Postgrados en Educación cuyos perfiles se caractericen por su relevancia y pertinencia social, y que la formación de sus egresados esté sustentada en un alto sentido de responsabilidad con su deber de formar a los futuros profesionales que contribuirán en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, que estén abiertos a la reflexión crítica y autocrítica de su práctica para mejorarla constantemente.

Para ello, la universidad antes citada requiere de una evaluación del perfil de los egresados del Postgrado en Educación, con la intención de generar propuestas que permitan orientar el perfil de los egresados hacia, entre otros, el pensamiento crítico y reflexivo, que promuevan la autoformación y la autonomía del docente en el fortalecimiento de su práctica pedagógica, así como el compromiso de asumir el desafío de transformar su entorno.

Razón por la cual, la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física, que forma parte del Postgrado en Educación de la Universidad de Oriente, fue evaluada por Márquez (2007), a través del el modelo de evaluación propuesto por Salcedo (1980), con la finalidad de conocer las discrepancias existentes entre el perfil del Programa de la Maestría y el perfil del egresado, para así establecer un conjunto de lineamientos que permitieran concretar acciones acerca del programa de formación estudiado.

La investigación desarrollada por Márquez (2007), contó con una población integrada por tres estratos de informantes, constituidos por egresados, estudiantes y docentes; todos pertenecientes a la mencionada Maestría. La cantidad por estrato estuvo distribuida de la siguiente forma:

Tabla 1. Población de informantes considerados para la evaluación del perfil de los egresados de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.

Estratos	Cantidad
Estudiantes	13
Egresados	9
Docentes	9

Fuente: Márquez (2007).

Para la recolección de la información, el autor antes citado, diseñó un instrumento (cuestionario) que contempló una escala para medir actitudes tipo Likert, la cual fue administrada a los estratos seleccionados, en los cuales el informante señaló su opinión con respecto a las dimensiones: Es (Perfil Real) y Debería Ser (Perfil Ideal) del Programa de Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física que ofrece la Universidad de Oriente. Dichas dimensiones fueron definidas como:

- Es (Perfil Real): Descripción de las características personales y competencias profesionales que ha adquirido el egresado sobre la base del desarrollo del plan de estudio de la de Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física de la Universidad de Oriente.
- Debería Ser (Perfil Ideal): Descripción de las características personales y competencias profesionales que debe poseer el egresado de acuerdo con el Proyecto de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Física de la Universidad de Oriente.

Con el propósito de obtener la confiabilidad del instrumento utilizado, Márquez (2007) aplicó, tanto a la dimensión Es como a la Debería Ser, el Método de Coeficiente de Confiabilidad Alfa (α) de Crombach, el cual se basa en la consistencia de las respuestas del sujeto respecto a los ítem del instrumento. Este coeficiente debe oscilar entre valores de 0 y 1. Para la organización y cálculo de los datos se utilizó el paquete estadístico SSPS (versión 11.0). Los resultados se muestran a continuación:

Tabla 2. Confiabilidad del instrumento aplicado a los informantes para la evaluación del perfil de los egresados de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.

Dimensión	Coeficiente alfa (α)	Promedio de coeficiente alfa (α)
Debería Ser	$\alpha_1 = 0,8667$	$\alpha = 0,9018$
Es	$\alpha_2 = 0,9370$	

Fuente: Márquez (2007).

Como se puede apreciar, el instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad de 0,9018; por lo cual se considera que éste es de una alta confiabilidad dado que “mientras el coeficiente de confiabilidad se acerque más a uno (1), más confiable es el instrumento” (Lafourcade, 1974, p. 182).

La información obtenida por Márquez (2007), fue organizada sobre la base de categorías y teniendo en cuenta los procedimientos establecidos en el modelo de Salcedo (1980). Con dichos datos se estableció el nivel de discrepancia entre el perfil real y el perfil ideal del egresado de la Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Física de la Universidad de Oriente. Para la tabulación de los datos se hizo necesario la designación previa de la valoración de cada ítem, de manera tal que en cada enunciado el informante suministrara dos respuestas: una relacionada con la dimensión Es y otra con la dimensión Debería Ser. De esta forma, se utilizó una escala de cinco (5) puntos para cada competencia, la cual quedó conformada con la siguiente distribución:

Tabla 3. Escala de valoración del instrumento aplicado a los informantes para la evaluación del perfil de los egresados de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.

Criterios	Denominación	Puntuación
Totalmente en desacuerdo	Totalmente mala	1
En desacuerdo	Mala	2
Indeciso	Regular	3
De acuerdo	Buena	4
Totalmente de acuerdo	Totalmente buena	5

Fuente: Márquez (2007).

La discrepancia por área se obtiene de la diferencia de los valores promedios obtenidos en las dos dimensiones (Es y Debería ser), el cual fue interpretada de acuerdo con la escala para determinar discrepancia del modelo de Salcedo (1987), que se presenta a continuación:

Tabla 4. Escala para determinar la discrepancia en la evaluación de perfiles.

Rango	Categoría
0,01 – 0,60	Muy pequeña
0,61 – 1,20	Pequeña
1,21 – 1,80	Mediana
1,81 – 2,40	Grande
2,41 – 3,00	Muy grande

Fuente: Salcedo (1980, p. 97).

La discrepancia resultante se obtiene ubicando el valor promedio, obtenido de la información recabada de los estratos de informantes, dentro del rango respectivo según el modelo de Salcedo (1980).

Los resultados obtenidos por Márquez (2007) se presentan en la siguiente tabla, donde se pueden observar los promedios determinados para las dimensiones Es y Debería Ser, por área de formación, así como el valor de la Discrepancia y su ubicación de acuerdo con la escala del modelo de Salcedo (1980). Siguiendo la disposición de la operacionalización de las variables, los resultados se presentan en forma separada para cada uno de los estratos de informantes consultados y para cada una de las áreas de formación que conforman el programa de Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física, es decir: Formación Docente, Formación en el Área de Investigación y Formación en el Área de Física.

En esta tabla se observa una discrepancia (en unos casos Mediana en otros Grande) entre las variables nominales Debería Ser y Es del perfil de egreso. Por lo que el análisis de estos resultados indica, según Márquez (2007), un alto nivel de insatisfacción por parte de los informantes con respecto al programa de estudios de la Maestría.

Tabla 5. Discrepancia para los tres estratos de informantes por área de formación.

Estrato	Área de Formación	Debería Ser	Es	Discrepancia	Categoría
Estudiantes	Docencia	4,46	2,99	1,47	Mediana
	Investigación	4,64	2,87	1,77	Mediana
	Especialidad	4,73	3,29	1,44	Mediana
Egresados	Docencia	4,44	2,9	1,54	Mediana
	Investigación	4,78	2,88	1,92	Grande
	Especialidad	4,82	3,57	1,25	Mediana
Docentes	Docencia	4,57	3,19	1,39	Mediana
	Investigación	4,75	3,17	1,58	Mediana
	Especialidad	4,76	3,42	1,35	Mediana

Fuente: Márquez (2007).

En el caso particular del estrato Estudiantes, con ésta investigación se evidencia, que existe una discrepancia entre las dimensiones Debería Ser y Es de categoría Mediana, lo que indica que los informantes se encuentran medianamente satisfechos con el programa en estudio.

Para el Estrato Egresados el valor de discrepancia se ubica, igualmente, en la categoría Mediana, lo cual coincide con el Estrato Estudiantes. Sin embargo, es necesario resaltar que las competencias referidas a la Investigación se ubicaron en una discrepancia de categoría Grande, lo cual refleja que los Egresados, en esta área de formación, se encuentran profundamente insatisfechos.

Con respecto al Estrato Docente la discrepancia no difieren de los estratos anteriores, es decir, se ubica también en la categoría Mediana, aunque con un valor levemente menor que el de los anteriores. Este estrato, por tanto, presenta un nivel de insatisfacción, en las distintas áreas de formación, del perfil de egreso de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.

Por otra parte, es importante hacer notar que en el Área de Investigación se encuentra el mayor grado de insatisfacción por parte de los estratos de informantes (dado el valor obtenido de la discrepancia), lo cual puede tener su explicación en el alto grado de escolaridad de la Maestría, donde se hace énfasis

principalmente en la transmisión de conocimientos más que la producción del mismo. Es significativo señalar la coincidencia de las apreciaciones de los Estratos Estudiantes y Egresados, en relación con esta área, ambos expresaron los valores más altos de discrepancia, a saber: Egresados con una discrepancia Grande de 1,92 y los Estudiantes con 1,77 señalando una discrepancia Mediana.

Teniendo en cuenta el grado de insatisfacción de los estratos de informantes, señalados por la discrepancia en la Tabla 1, se hace necesario llevar a cabo una revisión del perfil del programa estudiado, en función de establecer con mayor claridad y amplitud las especificaciones de los roles (competencias genéricas y específicas) que le corresponde desempeñar al futuro Magister.

Competencias Genéricas y Específicas.

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanzar los obstáculos entre la institución educativa y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber convivir y saber trabajar en equipo.

Gardner (1995), por su parte, ratifica que las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace destinado para desarrollar una competencia. Los sujetos, con sus conocimientos, están en condición de elaborar, a partir de la exigencia del entorno, que les aporta multiplicidad de estímulos. Así, pueden desarrollar competencias específicas.

El concepto competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores) (Tuning, 2007). En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona a ser competente para realizar múltiples acciones, por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante (Inciarte y Canquiz, 2006). Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias: Genéricas y Específicas.

En base a lo expuesto anteriormente, se puede decir que las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, entre otras. Las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, es

decir, las competencias específicas, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio. En una sociedad cambiante, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, esas competencias específicas son de gran importancia (Tuning, 2007).

La elección de una educación basada en el concepto de competencia, como punto de referencia dinámico y perfectible, puede aportar muchas ventajas a la educación, tales como, el desarrollo de un nuevo paradigma de educación, primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarla hacia la gestión del conocimiento, entre otras (Oliveros, 2006; Coello, 2007).

Para Tobón (2008), las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el sistema educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, la concepción curricular y epistemológica, así como el tipo de estrategias didácticas a implementar. Por este motivo, antes de aplicar el enfoque por competencias en una institución educativa, debe darse una construcción participativa del modelo pedagógico dentro del contexto del proyecto educativo institucional.

En este sentido, la UNESCO (1998) en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior señala que se debe propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y actitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico profesional.

De igual manera, el criterio de acreditación del Sistema de Evaluación y Acreditación 2004 (citado por Inciarte y Canquiz, 2006), establece la incorporación de las competencias genéricas y específicas en el diseño de las nuevas carreras.

En síntesis, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La tendencia hacia una sociedad del conocimiento ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Algunos elementos que definen este cambio de paradigma son una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas y en la organización y los resultados del aprendizaje.

Dificultades y Prejuicios del Concepto de Competencias.

Los perfiles por competencias no están excluidos de dificultades y prejuicios. El tema sobre dichos perfiles, como lo expresan diferentes investigaciones que han avanzado sobre el tema (Barnett, 2001; Abdón, 2003; Ramírez, 2005; Cázares y Cuevas, 2007), no es algo sencillo, porque genera resistencia al cambio, por el conflicto de intereses particulares y por los múltiples enfoques de disciplinas diferentes.

Tradicionalmente, las universidades han concebido su tarea como limitada únicamente a la elaboración y transmisión del conocimiento de las diferentes disciplinas, lo que explica que muchos académicos no están acostumbrados a considerar los temas de las metodologías de enseñanza–aprendizaje como una práctica habitual y compartida, y no estén familiarizados con el vocabulario y el marco conceptual que se usa para describir y clasificar dichos métodos.

También es necesario recordar que el concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficiente, a perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Es trascendental remarcar, las veces que sea necesario, que la comparabilidad de currículos, de métodos de aprendizaje y evaluación, difiere de la homogeneidad y que la diversidad no constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja.

Por otra parte, el hecho de que el lenguaje de las competencias pueda ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación, debería ser enfocado como una ventaja y no con el prejuicio de que la formación se basa en las exigencias y requerimientos del mercado laboral. Por el contrario, el cambio y la variedad de contextos, requieren una exploración constante de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y académicos, y hace necesaria la consulta y el debate permanente con todos los actores involucrados en la formación de profesionales.

Además, los perfiles basados en competencias deberían complementarse con una concepción de currículo, flexible, dinámico e interdisciplinar, que se de en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales y fomente la formación permanente de los mismo. Fundamentalmente, se debe destacar la necesidad de contar con apoyo y decisión institucional de promover el concepto de educación participativa, estimular el rediseño curricular y los cambios en el sistema de evaluación, colocar como prioritarias la capacitación de los docentes y la investigación educativa, así como la supervisión y asesorías permanentes en el proceso de transformación.

Metodología de la Investigación.

La investigación se desarrolló a través del enfoque de la Investigación, Acción-Participación. En este sentido, el enfoque abordado se asume la necesidad de involucrar a los grupos en la generación de su propio conocimiento y en la sistematización de su propia experiencia (Murcia citado por Correa, 2004). Se orientó el estudio por medio de la Investigación Acción-Participación ya que ésta considera que, tanto la teoría de base como el proceso del conocimiento son fundamentalmente una interacción dialógica para la transformación

recíproca del pensamiento, la realidad de los sujetos, las experiencias vividas y el contexto.

La metodología seguida presentó las siguientes etapas:

- Exploratoria: Donde se establecieron los contactos iniciales con los informantes clave y la Coordinación de la Maestría, para precisar expectativas, problemas y características (diagnostico situacional).
- Determinación del problema de la investigación: El cual estuvo constituido tanto por el problema planteado como por los conocimientos obtenidos en el proceso anterior.
- Seminario investigativo: Como mesa de trabajo es una estrategia que se concibió como un espacio de reflexión y confrontación colectiva de los procesos determinados por las necesidades de la investigación mediante: la metodología del juego de roles de los participantes, la constitución de colectivos de trabajo con los estamentos representativos de las subjetividades investigadas para la mesa de trabajo, la toma de decisiones y las acciones a ejecutar para la transformación.
- Ubicación del problema en un marco problemático más amplio: Donde se analizó y discutió la relevancia científica y práctica del objeto de investigación en la mesa de trabajo.
- Recolección de la información y análisis: Se efectuó a través de la aplicación de dos instrumentos diseñados (encuesta y entrevista) y una mesa de trabajo (conversatorio).

Para la recolección de la información se aplicaron los siguientes instrumentos y técnicas:

- El primero contempló una encuesta, conformada por cincuenta y nueve (59) ítems, de los cuales los informantes clave seleccionaron aquellos que según su criterio indicaban la competencia que debería tener un egresado de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.
- El segundo consistió de una entrevista, aplicada sólo al Estrato Docente, en la cual se formuló seis preguntas previamente seleccionadas.
- En tercer lugar, se conformó una mesa de trabajo (conversatorio) la cual estuvo integrada por el Estrato Egresados; en ésta se discutió sobre las situación actual de la Maestría, así mismo, se planteó la necesidad de introducir cambios en la misma dado el nivel de insatisfacción manifestado por los integrantes de la mesa. En esta oportunidad se les formuló a los egresados seis preguntas (las mismas de la entrevista) para que fueran respondidas producto de la discusión y el consenso.

La muestra que sirvió de base para el desarrollo de la investigación, consistió en tres grupos de informantes clave: Docentes (7), Egresados (7) y Estudiantes (12); para este último se consideraron sólo aquellos que

culminaron la escolaridad en la Mención Enseñanza de la Física de la Maestría en Educación de la Universidad de Oriente, para el año 2010. Es importante señalar que, la encuesta diseñada se aplicó a los tres grupos o estratos de informantes.

Propuesta de Perfil por Competencias para la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física.

Una vez recabada la información producto de los instrumentos aplicados (encuesta, entrevista y mesas de trabajo), dicha información se trianguló y se seleccionaron las competencias que sustentarían el perfil de los egresados. Posteriormente, siguiendo lo señalado por el Proyecto Tuning (2007), se separaron las Competencias en Genéricas y Específicas, estas últimas se agruparon en sus respectivas Áreas de Formación Docente y de Especialidad.

Las Competencias Genéricas y Específicas, que se proponen como resultado de la investigación, para la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física que ofrece la Universidad de Oriente, son las siguientes.

Competencias Genéricas:

- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad para formular y gestionar proyectos de investigación.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios.
- Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo, con pertinencia social.

Competencias Específicas:

Área de Formación Docente

- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas.
- Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- Desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- Diseña diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
- Aplica las tecnologías de la información y la comunicación según contextos.

Área de la Especialidad

- Selecciona estrategias y materiales didácticos pertinentes al contexto.
- Analiza problemas físicos mediante la utilización de métodos analíticos o numéricos.
- Aplica el conocimiento teórico de la física en la interpretación y explicación de fenómenos físicos.
- Desarrolla argumentaciones válidas en el ámbito de la física, identificando hipótesis y conclusiones.
- Demuestra destrezas experimentales y uso de métodos adecuados de trabajo en el laboratorio.
- Comprende el desarrollo conceptual de la física en términos históricos y epistemológicos.

De acuerdo con la opinión de los informantes clave, las Competencias Genéricas seleccionadas se refieren a aquellas habilidades relacionadas con aspectos de desarrollo personal, intelectual, valorativo, profesional. Mientras que, las Competencias Específicas, se orientan hacia las habilidades (estrategias didácticas y metodológicas) y los conocimientos (teóricos y experimentales) que debe tener el egresado de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física tanto en al Área de Formación Docente como de la Especialidad.

Las competencias establecidas, según la opinión de los informantes clave, están más acordes con el Deber Ser de la Maestría; ya que entre sus ventajas se tendrían:

Para los Docentes:

- Promoverá el trabajo pedagógico del cuerpo docente.
- Ayudará en la elaboración de los propósitos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.
- Permitirá una interrelación permanente con los participantes de la maestría, para su mejor evaluación.

Para los Participantes y Egresados:

- Podrán acceder a una formación derivada del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Posibilitará un desempeño autónomo, interpretar situaciones, resolver problemas, realizar acciones innovadoras.
- Contribuirá con la promoción de la auto-formación, el manejo de la comunicación y el lenguaje.
- Incluirá el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de características específicas a cada disciplina, que serán útiles en

un contexto más general, como en el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable.

- Reconocerá distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.
- Implicará acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan.
- La evaluación partirá de una concepción integral que considera elementos cuantitativos y cualitativos.

CONCLUSIONES

El enfoque basado en competencias cobra relevancia en un momento histórico, en donde la educación tiene una creciente importancia, en la agenda pública de los países latinoamericanos, donde Venezuela no se queda rezagada. La sociedad requiere más equidad y pertinencia en la educación. Para responder a esto, es necesario definir con mayor decisión, entre otras, las capacidades profesionales docentes y la relación entre la Universidad de Oriente y su entorno, acorde con lo que requiere una sociedad de mayor diversidad y complejidad.

Este enfoque coadyuvará que la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física avance en la definición de estas capacidades, ya que permitirán: fomentar la reflexión permanente, el trabajo en equipo, promoverá el pensamiento abierto e interdisciplinar, propiciará un mayor acercamiento a la realidad para hacer más factible la pertinencia de los saberes, entre otras.

Por tanto, las competencias propuestas para la mencionada Maestría se pueden concebir como parte esencial en la formación de los sujetos, ya que éstas están en ellos y se desarrollan con ellos, de acuerdo a las necesidades de su contexto y sus aspiraciones y motivaciones; es por esto, que no basta con saber o saber hacer, es necesario poseer actitudes, entendidas como la capacidad potencial que posee los sujetos para ejecutar eficientemente un grupo de acciones similares.

Se trata de una disposición o potencialidad que gracias a la presencia de futuras condiciones favorables, se transformará en una capacidad actual o real. También es necesario poseer valores, que predispongan al ser humano a utilizar el saber y el saber hacer y evidenciarlos en el desempeño de su actitud profesional. Los mismos representan un marco de referencia perceptual relativamente permanente que moldea e influye en la naturaleza general de la conducta del sujeto, considerándose como objetivos que se pretenden obtener con el fin de satisfacer una necesidad. Igualmente, las habilidades representan una conducta más compleja que involucra cualidades afectivas, sociales y rasgos de carácter del sujeto.

Es importante señalar, que la formación basada en competencias, para la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física, conllevará a la

integración de disciplinas, saberes, habilidades, experiencias, prácticas y valores. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular, particularmente de los planes de estudio, en aras de formar profesionales más universales, aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos.

La formación mediante perfiles por competencias, en consecuencia, debe ser asumida tanto por la Maestría antes citada como por la universidad que la alberga, la Universidad de Oriente, como un proceso en continuo cambio que se construye y socio-construye momento a momento, dado por procesos de orden-desorden-interacciones en una organización donde intervienen todo un conjunto de subsistemas interrelacionados y no solamente como un proceso de instrucción.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdón, I. (2003). Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Colombia: Magisterio.
- Balbi, A. (2002). El postgrado en Educación de la UNEG. En: Universidad y Transformación de la Acción Educativa, Memorias. Ediciones UNEG. Universidad Experimental de Guayana, Venezuela.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad. España: Gedisa.
- Becerra, O. (1999). La Universidad y el Postgrado en Iberoamérica ante la fuerza actual del valor económico del conocimiento. Revista Educación y Sociedad. Año 1 N° 2. UPEL IPM. Monagas, Venezuela.
- Cázares, L. y Cueva, J. (2007). Planeación y Evaluación basadas en Competencias. México: Trillas.
- Coello, Y. (2007). Perfil de Competencias: Una construcción intersubjetiva e innovadora. Ediciones Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Venezuela.
- Gambara, H. (2002). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. España: Paidós.
- Inciarte, A. (2002). La formación de postgrado en Venezuela. En Revista Venezolana de Gerencia. Año 7, No 17 de enero-marzo. Universidad del Zulia, Maracaibo. Venezuela.
- Inciarte, A. y Canquiz, R. (2006). Desarrollo de perfiles académico-profesionales basados en competencias. Ponencia presentada en el Taller Diseño Instruccional y Currículo por Competencias. Universidad del Zulia, Maracaibo. Venezuela.
- Lafourcade, P. (1974). Planeamiento, Conducta y Evaluación en la Enseñanza Superior. Argentina: Kapeluz.
- Márquez, A. (2007). Evaluación del perfil del egresado de la Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Física de la Universidad de Oriente. Trabajo de grado de Maestría no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Marval, E. y Acosta, I. (2004). Transdisciplinariedad y transversalidad en los estudios

de postgrado de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Revista: ANALES de la Universidad Metropolitana. Vol. 4, No 2: 63-81. Venezuela.

Morles, V. (2004). La educación de postgrado en Venezuela, panorama y perspectivas. IESALC-UNESCO.

Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Complutense de Educación. Vol. 17. España.

Ramírez, A. (2005). Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en secundaria. México: Trillas.

Salcedo, H. (1980). Una Evaluación de Objetivos Institucionales a Nivel de Educación Superior. Trabajo presentado para Ascender a la categoría de Profesor Asociado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Editorial Universidad Autónoma de Guadalajara, México.

Tuning América Latina. (2007). Informe Final. España: Universidad de Deusto.

Tuning Educational Structures in Europe. (2003). Informe Final, Fase Uno. España: Universidad de Deusto.

UNESCO (1998). Reporte mundial sobre educación. París, Ediciones UNESCO.