

# Caracterización del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe colombiana

Autores

Alexander Daza Corredor

Marelys Mulford Hoyos

Jhon Jairo Vargas Sánchez

**CARACTERIZACIÓN  
DEL PERFIL DEL DOCENTE DE LOS  
PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN Y  
SUS COMPETENCIAS  
PARA LA DOCENCIA EN LA REGIÓN  
CARIBE COLOMBIANA**

# CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DEL DOCENTE DE LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN Y SUS COMPETENCIAS PARA LA DOCENCIA EN LA REGIÓN CARIBE COLOMBIANA

## Autores

Alexander Daza Corredor

Marelys Mulford Hoyos

Jhon Jairo Vargas Sánchez



Caracterización del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe colombiana.

Autores: Alexander Daza Corredor, Marelys Mulford Hoyos y Jhon Jairo Vargas Sánchez  
Edición: Primera – 2019. Barranquilla – Colombia.

ISBN: 978-958-52577-1-9 (versión electrónica) 978-958-52577-0-2 (versión impresa)  
Sello editorial: Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar (978-958-52577)

Revisión de estilo:  
Diseño editorial: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas – Javegraf–  
Impresión:

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad Simón Bolívar.

© EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR  
2019

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor.



**Rector**

José Consuegra Bolívar

**Vicerrectora Académica**

Sonia Falla Barrantes

**Vicerrectora de Investigación e Innovación**

Paola Amar Sepúlveda

**Vicerrector de Infraestructura Física**

Ignacio Consuegra Bolívar

**Vicerrectora Financiera**

Ana Consuegra de Bayuelo

**Vicerrector de Regionalización**

Carlos Corredor Pereira

**Secretaría general**

Rosario García González

**Coordinadores-Editores:**

Alvarado Peña, Lisandro José  
*Universidad del Zulia (LUZ)-Venezuela;*  
*REOALCEI-México.*

Prieto Pulido, Ronald Antonio  
*Universidad Simón Bolívar, Colombia.*

**Autores:**

Alexander Daza Corredor  
Marelys Mulford Hoyos  
John Jairo Vargas Sánchez

ISBN DIGITAL: 978-958-52577-1-9

ISBN IMPRESO: 978-958-52577-0-2

2019

**Diagramación e impresión:**

Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas  
– Javegraf–

# Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Encadres teóricos para la comprensión del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe .....</b>	<b>24</b>
Antecedentes investigativos .....	24
Recorrido histórico y el desarrollo disciplinar .....	36
de la administración .....	36
Breve historia de la administración.....	36
Desarrollo disciplinar de la administración .....	38
Escuela clásica .....	38
Escuela humanista .....	38
La teoría situacional.....	39
Gerencia estratégica.....	40
Competitividad .....	41
Perspectivas de desarrollo discursivo .....	42
El concepto de competencia.....	43
El concepto de docente.....	47
Las competencias docentes en la investigación.....	49
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>Trayectos metodológicos para la caracterización del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe.....</b>	<b>52</b>
La problematización .....	52
Objetivos y logros .....	68

Decisiones metodológicas .....	68
Supuestos del estudio .....	69
La muestra .....	70
Grupos de variables .....	73
Instrumentos .....	74
Cuestionarios .....	74
Técnicas de análisis estadístico y validación de la información .....	76

### **CAPÍTULO 3**

<b>Caracterización del perfil del docente de los programas de administración en la región Caribe.....</b>	<b>78</b>
Características generales.....	78
Características de contratación e ingresos.....	81
Características relacionadas con la formación.....	82
Características relacionadas con las actividades académicas.....	88

### **CAPÍTULO 4**

<b>Caracterización de las competencias para la docencia en los programas de administración en la región Caribe colombiana .....</b>	<b>94</b>
Competencias basadas en la formación y la experiencia del docente.....	94
Competencias para el diseño de cursos.....	96
Competencias para el desarrollo de la clase .....	97
Competencias para la evaluación .....	99
Competencias varias .....	100

### **CAPÍTULO 5**

<b>Relaciones entre el perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe.....</b>	<b>102</b>
Aspectos analizados en las competencias sobre formación del docente .....	102
La visión de los estudiantes .....	102
Aspectos analizados en las competencias sobre el diseño de cursos .....	110
La visión de los estudiantes .....	110
La visión de los docentes .....	115
Aspectos analizados en las competencias sobre el desarrollo de los cursos.....	117

## CONTENIDO

La visión de los estudiantes .....	118
La visión de los docentes .....	122
Aspectos analizados en las competencias de evaluación .....	126
La visión de los estudiantes .....	126
La visión de los docentes .....	129
Aspectos analizados en la temática varios.....	133
La visión de los estudiantes .....	133
La visión de los docentes .....	137
<b>CAPÍTULO 6</b>	
<b>Algunos elementos de cierre sobre el perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe.....</b>	<b>144</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>Anexo 1. Instrumento aplicado a los docentes.....</b>	<b>158</b>
<b>Anexo 2. Instrumento aplicado a los estudiantes.....</b>	<b>168</b>



# Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b>	Competencias docentes para el estudio .....	50
<b>Tabla 2.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en académicos en el país.....	53
<b>Tabla 3.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en académicos en la costa .....	54
<b>Tabla 4.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en empleadores en el país .....	54
<b>Tabla 5.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en empleadores en la costa.....	54
<b>Tabla 6.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en egresados en el país .....	55
<b>Tabla 7.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en egresados en la costa .....	55
<b>Tabla 8.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en estudiantes en el país.....	56
<b>Tabla 9.</b>	<i>Ranking</i> de importancia de las competencias específicas en Estudiantes en la costa.....	56
<b>Tabla 10.</b>	Distribución de la muestra .....	71
<b>Tabla 11.</b>	Distribución de la muestra por ciudades .....	71
<b>Tabla 12.</b>	Distribución de la muestra de estudiantes por universidades .....	72
<b>Tabla 13.</b>	Análisis de competencias según fuentes.....	75
<b>Tabla 14.</b>	Formación académica de los docentes .....	83
<b>Tabla 15.</b>	Docentes por nivel académico.....	83
<b>Tabla 16.</b>	Títulos profesionales de los docentes.....	84
<b>Tabla 17.</b>	Competencias relacionadas con la formación y experiencia docente .....	96
<b>Tabla 18.</b>	Competencias relacionadas con el diseño de cursos.....	97
<b>Tabla 19.</b>	Competencias relacionadas con el desarrollo de la clase	98
<b>Tabla 20.</b>	Competencias relacionadas con la evaluación .....	100

<b>Tabla 21.</b> Competencias varias .....	101
<b>Tabla 22.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza.....	103
<b>Tabla 23.</b> Correlaciones formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza .....	103
<b>Tabla 24.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus experiencia profesional para ejercicio de docencia .....	103
<b>Tabla 25.</b> Correlaciones formación docente versus experiencia profesional para el ejercicio de docencia .....	104
<b>Tabla 26.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia.....	105
<b>Tabla 27.</b> Correlaciones formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia.....	105
<b>Tabla 28.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica .....	106
<b>Tabla 29.</b> Correlaciones experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica.....	107
<b>Tabla 30.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados .....	108
<b>Tabla 31.</b> Correlaciones experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados .....	108
<b>Tabla 32.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus formación en diplomados.....	109
<b>Tabla 33.</b> Correlaciones formación docente versus formación en diplomados .....	109
<b>Tabla 34.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo .....	110
<b>Tabla 35.</b> Correlaciones diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo .....	111
<b>Tabla 36.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	112

<b>Tabla 37.</b> Correlaciones diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante.....	112
<b>Tabla 38.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia para diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	113
<b>Tabla 39.</b> Correlaciones diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	113
<b>Tabla 40.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante.....	114
<b>Tabla 41.</b> Correlaciones aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	115
<b>Tabla 42.</b> Competencias relacionadas con el diseño de los cursos.....	116
<b>Tabla 43.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes.....	116
<b>Tabla 44.</b> Correlaciones importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes.....	117
<b>Tabla 45.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia habilidades comunicativas versus entendimiento del tema .....	118
<b>Tabla 46.</b> Correlaciones habilidades comunicativas versus entendimiento del tema .....	118
<b>Tabla 47.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC.....	119
<b>Tabla 48.</b> Correlaciones habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC .....	120
<b>Tabla 49.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aplicación del tema versus entendimiento del tema.....	121
<b>Tabla 50.</b> Correlaciones aplicación del tema versus entendimiento del tema .....	121
<b>Tabla 51.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente .....	122

<b>Tabla 52.</b> Correlaciones relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente .....	122
<b>Tabla 53.</b> Competencias relacionadas con el desarrollo de la clase..	123
<b>Tabla 54.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje.....	124
<b>Tabla 55.</b> Correlaciones relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje.....	124
<b>Tabla 56.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje.....	124
<b>Tabla 57.</b> Correlaciones desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje .....	125
<b>Tabla 58.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos.....	126
<b>Tabla 59.</b> Correlaciones aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos .....	127
<b>Tabla 60.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos.....	128
<b>Tabla 61.</b> Correlaciones entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos .....	128
<b>Tabla 62.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	129
<b>Tabla 63.</b> Correlaciones evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	129
<b>Tabla 64.</b> Competencias relacionadas con la evaluación .....	130
<b>Tabla 65.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento .....	131
<b>Tabla 66.</b> Correlaciones evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento .....	131
<b>Tabla 67.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación por competencias versus evaluaciones grupales.....	131
<b>Tabla 68.</b> Correlaciones evaluación por competencias versus evaluaciones grupales.....	132

<b>Tabla 69.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia ejercicio exclusivo la docencia versus compromiso con la institución.....	134
<b>Tabla 70.</b> Correlaciones ejercicio exclusivo de la docencia versus compromiso con la institución .....	134
<b>Tabla 71.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad.....	135
<b>Tabla 72.</b> Correlaciones reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad .....	136
<b>Tabla 73.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia dictado de la materia versus complemento de conocimientos .....	137
<b>Tabla 74.</b> Correlaciones dictado de la materia versus complemento de conocimientos.....	137
<b>Tabla 75.</b> Competencias relacionadas con aspectos varios .....	139
<b>Tabla 76.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual .....	139
<b>Tabla 77.</b> Correlaciones sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual .....	139
<b>Tabla 78.</b> Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI .....	140
<b>Tabla 79.</b> Correlaciones sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI .....	141



# Índice de figuras

<b>Figura 1.</b>	Resultados en competencias ciudadanas en pruebas Saber Pro 2017.....	57
<b>Figura 2.</b>	Resultados en comunicación escrita en pruebas Saber Pro 2017.....	58
<b>Figura 3.</b>	Resultados en inglés en pruebas Saber Pro 2017 .....	59
<b>Figura 4.</b>	Resultados en lectura crítica en pruebas Saber Pro 2017.....	60
<b>Figura 5.</b>	Resultados en razonamiento cuantitativo en pruebas Saber Pro 2017.....	61
<b>Figura 6.</b>	Resultados en formulación, evaluación y gestión de proyectos en pruebas Saber Pro .....	62
<b>Figura 7.</b>	Resultados en gestión financiera en pruebas Saber Pro 2017.....	63
<b>Figura 8.</b>	Resultados en gestión de organizaciones en pruebas Saber Pro 2017.....	64
<b>Figura 9.</b>	Docentes por género.....	79
<b>Figura 10.</b>	Distribución de docentes por edades .....	79
<b>Figura 11.</b>	Años de experiencia docente.....	80
<b>Figura 12.</b>	Años de permanencia en la IES actual.....	80
<b>Figura 13.</b>	Duración del contrato.....	81
<b>Figura 14.</b>	Ingresos por la labor docente.....	82
<b>Figura 15.</b>	Núcleos de formación en pregrado de los docentes....	84
<b>Figura 16.</b>	Núcleos de formación en especialización .....	86
<b>Figura 17.</b>	Núcleos de formación en maestrías.....	87
<b>Figura 18.</b>	Núcleos de formación en doctorados.....	87
<b>Figura 19.</b>	Núcleos de formación en posdoctorados .....	88
<b>Figura 20.</b>	Actividades que realiza en la IES.....	89
<b>Figura 21.</b>	Horas de docencia directa .....	89
<b>Figura 22.</b>	Horas semanales totales dedicadas a la docencia.....	90
<b>Figura 23.</b>	Actividades diferentes a la docencia .....	91

<b>Figura 24.</b> Producción académica de los docentes .....	92
<b>Figura 25.</b> Diagramas de barras variables formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza .....	104
<b>Figura 26.</b> Diagramas de barras variables formación docente versus experiencia profesional para ejercicio de docencia .....	105
<b>Figura 27.</b> Diagramas de barras variables formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia .....	106
<b>Figura 28.</b> Diagramas de barras variables experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica.....	107
<b>Figura 29.</b> Diagramas de barras variables experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados.....	108
<b>Figura 30.</b> Diagramas de barras variables formación docente .....	109
<b>Figura 31.</b> Diagramas de barras variables diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo .....	111
<b>Figura 32.</b> Diagrama de barras variables diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	112
<b>Figura 33.</b> Diagramas de barras variables diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	114
<b>Figura 34.</b> Diagramas de barras variables aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante....	115
<b>Figura 35.</b> Diagramas de barras variables importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes.....	117
<b>Figura 36.</b> Diagramas de barras variables habilidades comunicativas versus entendimiento del tema.....	119
<b>Figura 37.</b> Diagramas de barras variables habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC ....	120
<b>Figura 38.</b> Diagramas de barras variables aplicación del tema versus entendimiento del tema .....	121
<b>Figura 39.</b> Diagramas de barras variables relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente .....	123

<b>Figura 40.</b> Diagramas de barras variables relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje.....	125
<b>Figura 41.</b> Diagramas de barras variables desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje.....	126
<b>Figura 42.</b> Diagramas de barras variables aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos .....	127
<b>Figura 43.</b> Diagramas de barras variables entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos .....	128
<b>Figura 44.</b> Diagramas de barras variables evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante .....	130
<b>Figura 45.</b> Diagramas de barras variables evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento.....	132
<b>Figura 46.</b> Diagramas de barras variables evaluación por competencias versus evaluaciones grupales.....	133
<b>Figura 47.</b> Diagramas de barras variables ejercicio exclusivo de la docencia versus compromiso con la institución ..	135
<b>Figura 48.</b> Diagramas de barras variables reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad.....	136
<b>Figura 49.</b> Diagramas de barras variables dictado de la materia versus complemento de conocimientos.....	138
<b>Figura 50.</b> Diagramas de barras variables sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual .....	140
<b>Figura 51.</b> Diagramas de barras variables sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI.....	141



# Introducción

En el marco de las actividades académicas e investigativas de los grupos de investigación de programas de administración que conforman el capítulo Caribe de Ascolfa (Asociación Colombiana de Facultades de Administración) y que participaron como realizadores de esta investigación, es decir, el grupo de investigación organización y empresa y el grupo de investigación en gestión de las organizaciones, ambos de la universidad del Magdalena y el grupo de investigación gestión y desarrollo empresarial de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, adelantan estudios sobre percepciones estudiantiles sobre procesos académicos e investigativos de los programas de administración, desarrollo de propuestas para el mejoramiento de la formación administrativa; epistemología de la investigación en administración; deserción estudiantil de los programas de administración, como un proceso de constante evaluación hacia la práctica académica e investigativa propia del área de la administración; nicho social y académico de tales grupos.

A partir de estos estudios, se crean escenarios de referencia para abordar la temática en mayor profundidad, desde un tejido investigativo en red que permita configurar la realidad del quehacer de los docentes de administración y proporcione puntos de debate para el mejoramiento continuo de los programas en la región Caribe. En este sentido, en la Red Caribe de Investigación en Administración y Organizaciones, REC-DIAO, se ha realizado una investigación para identificar las apuestas investigativas de los programas de administración en cada departamento de la región Caribe.

Inicialmente, es importante retomar lo que plantea Sandoval (1997) cuando dice que en toda investigación es necesario delimitar con claridad la naturaleza de su objeto de estudio, su objeto de indagación o de problematización. El objeto de estudio de esta investigación estuvo definido a partir de dimensiones empíricas. Con base en lo anterior, se planteó como punto de partida las prácticas de los docentes de administración en la región Caribe para caracterizar los atributos relaciona-

dos con su ejercicio laboral y poder configurar un escenario real de las dinámicas que se generan en los programas de administración. En esta medida, se establecieron un conjunto de resultados que sirven como insumos para aplicar estrategias de mejoramiento en los funcionamientos de estos entes académicos.

Este estudio es una investigación de naturaleza cuantitativa, que se caracterizó por un interés tanto interpretativo como comprensivo de las condiciones de la labor docente de programas de administración, en los veinticinco programas académicos de las universidades de la región Caribe colombiana adscritas a Ascolfa Caribe. La metodología que se empleó es el estudio descriptivo, basado en la recolección de información de fuentes primarias, las cuales se analizaron a través de métodos de estadística descriptiva, matrices de proximidad y correlación, y se contrastaron con la información recolectada en las entrevistas con profundidad. Con esta metodología se pretendió reconocer las prácticas docentes y las competencias asociadas, para establecer el perfil o los perfiles de estos en los programas de administración, sus características, competencias actuales y requeridas para lograr los objetivos de aprendizaje de la formación profesional.

En lo fundamental, esta investigación se soportó en argumentos de tipos teóricos, prácticos e institucionales.

Desde el punto de vista teórico, el principal argumento de justificación se resume en la necesidad de contribuir en la fundamentación de los estudios que han abordado el ejercicio docente en las instituciones de educación superior y en especial, las indagaciones sobre las competencias en el área de administración para lograr una configuración teórica más profunda sobre las competencias y necesidades de la formación en esta disciplina a nivel nacional.

Se toman como punto de partida teóricas las provocaciones de Cardoso, Cerecedo y Vanegas (2013), en la publicación de los resultados de su investigación: “Las competencias docentes en los programas de posgrado en administración”. Se lograron diagnosticar las competencias docentes que existen en los profesores que pertenecen al nivel de posgrado (...), no obstante, es relevante estudiar otros ámbitos como el desarrollo de habilidades comunicativas, liderazgo, trabajo en equipo, negociación, entre otras (p. 49).

De otra parte, se considera como soporte central y eje de continuidad los puntos de llegada en el plano teórico del proyecto *Caracterización del perfil de los docentes de administración y sus competencias para la docen-*

*cia*, desarrollado en el capítulo Bogotá de Ascolfa. Entendiendo que la construcción epistémica de un proyecto de investigación se considera inacabada, se tomaron como puntos de partida algunas anotaciones desarrolladas en este proceso como marco para una nueva versión en un contexto geográfico diferente sin llegar al detalle, debido a que lo que pretende el estudio es profundizar en las concepciones teóricas sobre las *competencias para la docencia*, que se fundamentan, según Tejeda (2009), en la consideración de los distintos niveles de cualificación, consideración de los escenarios de actuación profesional, el momento y contenido de la formación, y se convierten en dimensiones del currículo que deben ser articulados a los procesos de formación.

Para Londoño (2010), se han presentado diferentes interpretaciones para el ejercicio de la labor de los docentes desde diversas investigaciones, explorando la posición que debe ocupar el maestro desde diversas posturas.

En primer lugar, la postura nostálgica que busca brindarle certidumbre al oficio del maestro apelando al pasado. En segundo lugar, la visión esperanzadora del maestro que pone “el acento en las nuevas posibilidades de la formación docente, convirtiendo las actuales dinámicas en un acto de fe en la renovación” (Martínez y Unda 2000: 124). En tercer lugar, la postura de sincronía y función que “trata de ir en sincronía con los cambios, marchando sin perderles el paso y respondiendo a sus exigencias con la mayor eficacia” (124). Por último, la perspectiva contemporánea que busca asumir la incertidumbre como posibilidad de creación: “es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en donde él y su práctica se constituyen en campo de experimentación” (p. 126)

A partir de estas medidas, se establecen diversas funcionalidades para el ejercicio docente en relación con la postura que se asuma en los procesos de formación y se definen las competencias como un concepto teórico en construcción que se alimenta de las nuevas interpretaciones que se puedan desarrollar desde la academia para seguirse fortaleciendo y reinventando.

Por otra parte, y desde el punto de vista de la justificación práctica y social, esta es una investigación relevante toda vez que se constituye en respuesta académica de la Universidad del Magdalena y la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco a través de los grupos de investigación vinculados al proceso, frente a los requerimientos y necesidades de los procesos de desarrollo de los programas de administración de las

universidades de la región Caribe adscritas a Ascolfa; a través de este proyecto, estas universidades se entienden como objetos de análisis y de transformación práctica y social parte de los procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo que desarrollan para la prestación de un mejor servicio a la sociedad y para ser más atractivas a los estudiantes.

En la región Caribe colombiana, son veinticinco universidades que se encuentran afiliadas a través de sus programas de administración a Ascolfa<sup>1</sup>. Sin embargo, no se logran recuperar evidencias empíricas de que se haya abordado la caracterización de los docentes de administración y sus competencias para el ejercicio pedagógico como una estrategia para evaluar la calidad de los servicios que se prestan en dichas instituciones. Los datos técnicos que se pueden rescatar se relacionan con la documentación de los docentes que sustentan los procesos de acreditación por alta calidad de algunos programas, como una medida para cumplir con los requisitos y lineamientos exigidos por el Ministerio de Educación a través del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Desde esta perspectiva, en la región Caribe, de estos veinticinco programas afiliados a Ascolfa, once tienen acreditación por alta calidad, y la información recolectada en la presente investigación puede servir como un elemento significativo para la toma de decisiones organizacionales y académicas que propendan por mantener y aumentar la calidad de las instituciones y su pertinencia con el contexto.

En concordancia con lo anterior, se hace necesario precisar que la relación entre las competencias para la docencia de los maestros y la calidad de los procesos de formación profesional de los administradores de empresas mantiene una estrecha cercanía y en gran medida, determina las condiciones y potencialidades de la región para el futuro.

Por ello, es de vital importancia describir las características del docente, pilar de un sistema educativo de calidad. El paradigma de un

---

1 Universidad de la Costa, Corporación Universitaria Americana, Corporación Universitaria del Caribe Presencial, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Escuela Naval de Cadetes Almirante Padilla, Fundación Universitaria Colombo Internacional Unicolombo, Fundación Universitaria Tecnológica Comfenalco, Universidad Autónoma del Caribe, Universidad de Cartagena Administración de Empresas, Universidad de La Guajira, Universidad de San Buenaventura, Universidad de Sucre, Universidad del Atlántico, Universidad del Magdalena, Universidad del Norte, Universidad del Sinú, Universidad Pontificia Bolivariana sede Montería, Universidad Libre sede Cartagena, Universidad Popular del Cesar, Universidad Simón Bolívar sede Barranquilla, Universidad Tecnológica de Bolívar, Universidad Sergio Arboleda sede Santa Marta, Corporación Universitaria del Caribe a Distancia, Universidad de Cartagena Administración Industrial.

buen profesor pasa por rutas que recorren su fundamentación axiológica, su formación profesional, tipo de vinculación, dedicación, pedagogía, conocimiento y compromiso social. En últimas, un buen profesor se gana el respeto de la comunidad con la cual se interrelaciona (p. 13).

Se plantea entonces, que es apremiante que la región Caribe logre realizar una caracterización del perfil de los docentes de administración, por ser la carrera que más profesionales aporta a los procesos productivos del contexto y mayor impacto genera en la sociedad. En este enfoque, el propósito de la investigación se centra en develar la realidad socio-económica de los docentes y explorar las competencias para aportar a la formación de profesionales con altas capacidades, de manera tal, que contribuya a la mejora de la región.

Desde el punto de vista de la justificación institucional, esta investigación centra su importancia en que permite a las entidades participantes y a la Asociación Colombiana de Facultades de Administración en el capítulo Caribe tener una realidad sobre el perfil y competencias de los docentes que integran los programas de administración, generando insumos para la toma de decisiones institucionales que respondan a un mejoramiento de las condiciones de los mismos y promuevan nuevas herramientas administrativas y formativas para apoyar el proceso de construcción integral de los docentes de administración. Además, muchos de estos programas sustentan sus procesos de autoevaluación con fines de acreditarse o renovar sus acreditaciones por alta calidad desde la interpretación investigativa de sus realidades e imaginarios y encuentran en este proyecto una manera de recuperar información relevante para la documentación de tales procesos.

Un argumento de justificación muy importante en esta investigación está determinado por el hecho de que se concibe esta como una manera específica de aportar al desarrollo de los procesos investigativos de los grupos de investigación: organización y empresa y en gestión de las organizaciones de la Universidad del Magdalena y gestión y desarrollo empresarial de la Fundación Universitaria Tecnológico de Comfenalco. Además, permite potenciar la consolidación de una red regional de investigación en administración que responda a las necesidades administrativas y sociales del Caribe y promueva los convenios entre las instituciones participantes. Esto da plena justificación de la razón de ser de la universidad como epicentro de la generación de conocimientos a través de la investigación.

En términos generales, se trató de una investigación con fines teóricos, practico-sociales e institucionales claramente definidos, otorgándo-

le un importante grado de relevancia debido a que permite apoyar la construcción epistemológica de las investigaciones sobre competencias docentes en las universidades, aporta a una caracterización de la realidad docente de los programas de administración de la región Caribe y soporta los procesos institucionales de mejoramiento continuo, autoevaluación, acreditación e investigación de las universidades participantes.

Desde el punto de vista formal, el libro se divide en seis capítulos.

En el primer capítulo se exponen los principales argumentos teóricos sobre las categorías investigativas, haciendo un recorrido por las posturas conceptuales de diversos autores. Es así como se realiza una mención a los principales antecedentes de la investigación y los desarrollos de la administración como campo académico, luego se exploran aproximaciones teóricas a los conceptos de competencias y docentes, finalmente se hacen alusiones a las competencias docentes consideradas para el estudio.

El segundo capítulo describe la problemática central de la investigación de los objetivos y logros alcanzados, a partir del encuadre metodológico, donde se exponen las posturas y enfoques investigativos, las rutas y los trayectos de la investigación. Finalmente, se conceptualizan y exponen los medios de recolección, sistematización y análisis de la información utilizados.

Un tercer capítulo, en donde se presenta la configuración del perfil profesional de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, recorriendo su caracterización sociodemográfica, sus tipologías de formación y sus trayectorias profesionales en el sector educativo, considerando que todo proceso de comprensión de la realidad debe incluir las particularidades de los actores sociales que la integran.

El cuarto capítulo muestra los principales resultados en términos de competencias para la docencia de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, evaluando cinco aspectos claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los programas estudiados.

En el quinto capítulo se presentan las principales relaciones entre el perfil de los docentes de los programas de administración en la región Caribe colombiana y sus competencias para la docencia, teniendo como referencia las competencias evaluadas en el capítulo anterior.

Un sexto capítulo en el que se mencionan algunos elementos a manera de cierre o apertura sobre la discusión del perfil y las competencias de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, buscando generar puntos de reflexión para el mejoramiento de los procesos formativos en este campo.



# CAPÍTULO 1

## **Encuadres teóricos para la comprensión del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe**

El presente capítulo expone los principales argumentos teóricos sobre las categorías investigativas, haciendo un recorrido por las posturas conceptuales de diversos autores. Es así, como se realiza una mención a los principales antecedentes de la investigación y el desarrollo de la administración como campo académico, luego se exploran aproximaciones teóricas a los conceptos de competencias y docentes y, finalmente, se hacen alusiones a las competencias docentes consideradas para el estudio.

### **Antecedentes investigativos**

La exploración de antecedentes equivale a un momento indispensable para la elaboración de un problema de investigación que pretende lograr un alto grado de relevancia en el plano académico y social, debido a que permite el reconocimiento de los adelantos que se han desarrollado en investigaciones previas de carácter empírica o teórica. A pesar de que la investigación surge de un estudio que se aplicó en otro contexto, se hace una exploración de otros estudios adicionales al que origina el proyecto.

En esta medida, los soportes ancestrales de la investigación se centran en el proyecto denominado *caracterización del perfil docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia*, desarrollado en el capítulo Bogotá de Ascolfa y que, en palabras de Orlando Salinas, presidente de la institución a nivel nacional, en la introducción del libro al final escribe lo siguiente:

"Sus destacados autores, aplicaron 295 encuestas de 22 programas de administración de los 55 afiliados a Ascolfa capítulo Bogotá, representando el 51% del universo. Sin duda, un gran aporte para conocer, pensar y actuar sobre la relación entre profesionalismo y didáctica en los profesores de administración." (p. 14)

Presentando de manera técnica los principales resultados del proyecto desde las apreciaciones medidas en los instrumentos aplicados a los docentes. Por otro lado, Gisele Becerra, presidente de Ascolfa capítulo Bogotá, en la presentación del informe final explica que desde los resultados medidos en los estudiantes se configuró el escenario resultante de la investigación así:

Finalmente, cuando se valida la percepción del estudiante, este espera que su docente sea formado en la misma área de conocimiento en la que orienta su clase, con experiencia profesional en cargos relacionados con el tema del curso, que se actualiza permanentemente, aunque no necesariamente a través de programas de posgrado. No consideran tan relevante el diseño del curso como la experiencia del docente y su habilidad comunicativa. Prefieren la evaluación individual y la utilización de métodos diversos para hacer la validación del aprendizaje. Y consideran que el docente no necesita de un trabajo en equipo con los demás profesores y su responsabilidad se concentra en ofrecer el conocimiento y la experiencia profesional personal (p. 16).

Es claro que los aportes de esta investigación son fundamentales y los principales insumos para la construcción y el encuadre del proyecto de investigación que se pretende debido a que se conforma como una nueva versión aplicada en un contexto diferente. Sin embargo, es importante tener como escenarios referenciales los intentos investigativos que se han desarrollado con anterioridad sobre las caracterizaciones del perfil docente.

En el campo de la educación en administración, se han realizado algunas investigaciones que permiten evidenciar pistas para completar los aportes de la investigación anterior. Sanz (2012) realizó en España el estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de

la Universidad de Huelva, como una manera de explorar las prácticas orientadoras de los docentes en un programa del área de administración. Se hizo una aplicación de un instrumento a una muestra de 219 estudiantes de dicho programa permitiendo generar como conclusión general del trabajo, la necesidad de dar a conocer mejor los servicios orientadores, así como las funciones e implicaciones de las tutorías docentes. Así mismo, se plantea la necesidad de una mayor adaptación de docentes y discentes en el ámbito tutorial.

Este estudio, es una manera de abordar el campo de la educación en administración y la pertinencia de los procesos orientadores de la formación desde una mirada de los estudiantes, lo que permite construir la realidad a partir de las voces y percepciones de los estudiantes, como actores claves participantes en el proceso académico social en que se configura el aula de clases.

En este mismo país, (Santos y Vallelado, 2012) realizan una investigación en el programa de administración y dirección de empresas de la universidad de Valladolid donde pretendían explorar las dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes y especialmente, el efecto de las capacidades de los docentes en dicho rendimiento. “La investigación reconoce el interés de analizar las distintas estrategias de aprendizaje desarrolladas por los alumnos y los distintos métodos de enseñanza implementados por los docentes” (p. 740). En este sentido, el tipo de habilidades que desarrollen los estudiantes están determinadas de algún modo por las competencias de los docentes que los acompañan en sus procesos formativos.

Adicionalmente, se consideró la investigación denominada *Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria*, realizada por Rojo, Muñoz, López, Arbizu, Lupión, Nieto, Vílchez (2009) en España. Este estudio tuvo como objetivo principal determinar los rasgos con los que deben contar los docentes, deduciendo que estos tendrán más afinidad con lo que busca el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rojo et al., 2009).

El trabajo se realizó en dos etapas. En la primera etapa se establecieron diferentes perfiles docentes que deben ser requeridos para la docencia; en la segunda etapa se definieron las características y las tareas que deben tener los perfiles docentes reconocidos en la anterior etapa, requiriendo el método DA-CUM (Developing a *curriculum*). Además, se aplicaron encuestas a un personal previamente seleccionado que cumpliera con ciertas características tales como: ser docentes universitarios, tener una experien-

cia en ella de mínimo diez años. Para recolectar la información se empleó un instrumento que contaba con 87 competencias que se encontraban distribuidas en seis bloques: competencias para la planificación de la docencia, el desarrollo de la docencia, la evaluación, la tutoría del alumnado, la gestión y la formación continua. Así mismo en el instrumento también se podía encontrar cuatro perfiles de docentes universitarios a los cuales se les daría un valor acerca de la importancia para el cargo de docente según lo requerido por la convergencia europea (Rojo et al., 2009).

Estas encuestas fueron aplicadas a 61 expertos de distintas universidades de España. Los resultados obtenidos de los perfiles que se mencionaban anteriormente fueron positivos, lo que indica que las labores que realiza el docente universitario son adecuadas con respecto a lo que busca EEES, en cuanto a las competencias cada una de ellas cuenta con unos resultados, resaltando algunas de ellas como: un elemento fundamental es conocer a fondo la asignatura, la relación de la teoría y práctica en actividades de aprendizaje para los estudiantes, lograr que el estudiante se sienta motivado, sea un ser autónomo, crítico y responsable en el trascurso del aprendizaje para realizar un análisis de los docentes a partir de los resultados obtenidos.

Con los perfiles que se habían enmarcado desde un principio fueron tres a los que se les dieron más valor, que son, profesor multifuncional, especialista en docencia y docente investigador, para la EEES resulta ser beneficioso tener un profesor multifuncional sin dejar a un lado ese profesor dedicado a la investigación preferiblemente en posgrado y el que solo está centrado en la docencia, en cuanto a las competencias algunas de ellas son más valoradas como el desarrollo de la docencia y la evaluación (Rojo et al., 2009).

También, se consideró fundamentar en el presente estudio, las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría. Un estudio exploratorio en la educación superior realizado por Pedraza, Farías, Lavín, Torres (2013) la cual tenía por objetivo “analizar las competencias en TIC de los profesores que imparten clases en el área de negocios y contaduría en la educación superior en México” (Pedraza, Farías, Lavín, Torres, 2013: 8). La investigación se planteó como exploratoria descriptiva, por lo que se aplicaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Se aplicaron cuestionarios en línea con preguntas cerradas y entrevistas con preguntas abiertas por el portal de la CUDI, la coordinación Nacional de Academia extendió la invitación a los docentes por vía correo electrónico (Pedraza, Farías, Lavín, Torres, 2013).

El instrumento aplicado contó con tres secciones: la primera para recolectar variables demográficas de los docentes, en la segunda se aplicó un cuestionario que constaba de 32 ítems donde se busca conocer la perspectiva de los docentes con respecto a las competencias que poseen con el manejo de los medios tecnológicos en las aulas. Las preguntas se respondían en una escala que iba del 1 a 5. Para la tercera sección se aplicó un cuestionario con 18 ítems para saber cuáles eran los elementos más importantes en el manejo de las TIC; también se empleó una escala del 1 al 5 para responder las preguntas. La información recolectada se analizó por medio del programa SPSS (Pedraza, Farías, Lavín y Torres, 2013).

Entre los resultados de la investigación se obtuvo que de la muestra la mayoría fueron mujeres; más de la mitad de los docentes cuentan con estudios de maestría y gran parte de los educativos cuenta con más de veinte años de experiencia. Los docentes están de acuerdo con la implementación de elementos tecnológicos para su desempeño en la docencia, así mismo, consideran que el internet no es difícil de utilizar para los estudiantes, lo pueden utilizar sin dificultad, lo que se requiere es que haya planes de capacitación para los docentes sobre las TIC enfocado en la pedagogía; los docentes también ven viable trabajar en plataformas virtuales para el desarrollo del aprendizaje (Pedraza, Farías, Lavín y Torres, 2013). En conclusión, es importante resaltar la buena disposición y actitud con la que cuentan los docentes con respecto a las TIC; se considera que este es un valor fundamental pues de esa manera lo utilizarían de manera frecuente. Por esa razón, es necesario como se mencionaba anteriormente las capacitaciones para que los docentes tengan habilidades en el uso de plataformas tecnológicas y así poder implementarlas (Pedraza, Farías, Lavín y Torres, 2013).

Otra investigación considerada en esta investigación fue la denominada: nivel de competencias docente del profesorado de la residencia en medicina familiar realizada por Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota (2016). El objetivo de este estudio fue determinar el nivel de competencia docente en el profesorado de la residencia en medicina familiar en una unidad de medicina familiar (umf) en Sonora, México (Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota, 2016).

La metodología utilizada para esta investigación fue un estudio transversal y descriptivo, donde participaron profesionales que habían hecho parte de la residencia en medicina familiar. Se aplicaron dos instrumentos para evaluar el perfil y las competencias de los docentes; el primer instrumento fue aplicado a los residentes para evaluar a los docentes

que en ese momento se encontraban rotando con ellos. Con el segundo instrumento se recolectaron evidencias que fueron obtenidas durante la evaluación y además se tuvo en cuenta la opinión del evaluador, esto con el fin de evaluar las competencias de los docentes. Se hizo el análisis por el programa SPSS (Castañeda-Sánchez, Martínez-Anota, 2016).

En los resultados se encontró que la participación por parte de los residentes fue de un total de 52 y 41 profesionales evaluados. Los resultados indican que para los residentes no es satisfactorio el nivel de competencia de los docentes, a partir de las competencias que inicialmente se mencionaban en cada una de ellas se encuentran vacíos, además el trabajo no es bien apreciado, sus pagos como docentes profesionales en la salud no son los más adecuados por lo que no le permite tener los recursos suficientes al profesorado para realizar estudios más especializados, teniendo en cuenta que la formación es muy relevante dentro de las competencias de los docentes, lo que de cierta manera dificulta la enseñanza aun teniendo la mejor disposición (Castañeda-Sánchez y Martínez-Anota, 2016).

En conclusión, los resultados evidenciaron “que la falta de conocimientos y habilidades pedagógicas se pueden relacionar con el desempeño docente. Asimismo, se evidenció que la mayoría de los profesionales participantes no son docentes de posgrado. Pues, el nivel de competencia docente resultó no satisfactorio” (Castañeda, Martínez, 2016: 143). Dentro de las sugerencias que se hacen es necesario crear planes estratégicos que favorezcan el desempeño y desarrollo del profesorado de la residencia en medicina familiar (Castañeda y Martínez, 2016).

Por otra parte en Latinoamérica, especialmente en Colombia y Brasil, (Toro et al., 2015) realizaron una investigación en el campo de educación en administración para identificar las competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración.

Los autores del proyecto en mención consideran este “un tema de especial relevancia en la dinámica académica actual y en el proceso de formación de los estudiantes de pre y posgrado, pues se relaciona directamente con los procesos de enseñanza y evaluación” (p. 137). Es de anotar, que se reconocen unas tensiones importantes en los modelos de educación en el campo de la administración en ambos países donde se han priorizado aspectos de poca importancia para el desarrollo del capital humano pertinente para las sociedades.

Esta investigación se basa en el supuesto de que los programas de administración han enfocado sus esfuerzos en la profundización de la dis-

ciplina más que en una reflexión pedagógica; es decir, han centrado sus esfuerzos en “qué” se enseña, más que en “para qué o por qué” se enseña. De ahí que lo importante es el plan de estudios y los contenidos más que las competencias necesarias de los docentes (Toro et al., 2015: 138).

Este antecedente es de vital importancia, porque es un proyecto de investigación que apunta a la caracterización del perfil de docentes en el campo de la administración que soportan procesos de formación de profesionales de alto impacto social.

Pero el perfil de los docentes no solamente se construye desde las implicaciones prácticas relacionadas al oficio, sino que se debe abordar desde la configuración de las competencias para la enseñanza de los conocimientos en los niveles de pregrado. En esta medida, Tejeda (2009) presenta los aportes de su investigación titulada *Competencias docentes* desde una mirada exploratoria sobre los diferentes enfoques conceptuales que se han desarrollado desde la academia con respecto a esta temática y, desde un enfoque propositivo, en la medida que desarrolla un conjunto de competencias que deben desarrollar los docentes en distintos niveles para lograr un impacto positivo en la formación de los estudiantes.

- Competencias teóricas o conceptuales (analizar, comprender, interpretar) integrando el saber (conocimientos) relativos a la profesión (conocimientos del contexto general, institucional, aula-taller; conocimientos sobre bases psicopedagógicas de la formación, teorías del aprendizaje, conocimiento de los destinatarios, macrodidáctica, microdidáctica, psicopedagogía, orientación, etc.) y el saber hacer cognitivos (implicando el tratamiento de la información, estrategias cognitivas, etc.).
- Competencias psicopedagógicas y metodológicas (saber aplicar el conocimiento y procedimiento adecuado a la situación concreta) integrando el saber y el saber hacer (procedimientos, destrezas, habilidades). Desde la planificación de la formación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, implicando en ello diferentes medios y recursos didácticos, incluyendo las TIC, métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizadas, métodos de tutoría y monitorización en situación de autoformación,
- Competencias docentes: orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje, etc.
- Competencias sociales (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser

y saber estar (actitudes, valores y normas). Incluye competencias de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación (*feed-back*, procesos de grupo, trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, liderazgo, análisis estratégico interno y externo, *marketing* formativo, etc.) (Tejeda, 2009: 11-12).

De igual manera, para tener un panorama amplio respecto del estudio de las competencias docentes, para efectos de la presente investigación, se consideraron los siguientes estudios desde lo nacional.

Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica es un estudio que se abordó, el cual fue realizado por Bautista (2009). Su objetivo fue “Determinar el nivel de desarrollo de competencias investigativas de docentes de fisiología vinculados a las facultades de medicina en Bogotá” (Bautista, 2009: 205).

En su metodología, se trabajó con una muestra de treinta profesores pertenecientes al área de ciencias fisiológicas de las facultades de medicina que se encuentran en Bogotá. Para su elección se tuvieron en cuenta algunos principios, tales como, que fuera profesor de las cátedras de fisiología, tener vínculo de tiempo completo con un organismo formativo, contar con dos años mínimo de estar ejerciendo profesionalmente y tener conocimientos de pregrado en áreas como medicina, fisioterapia, biología y otros. Se aplicó un cuestionario como instrumento para aplicar a los docentes y se complementó con una entrevista; una vez se obtuvo el material se pasó analizar por el programa Statical Analysis System (SAS) (Bautista, 2009).

En los resultados se encontró que los profesores no han avanzado en sus competencias investigativas, por lo tanto, perjudica su desempeño para su docencia pues no emplea la investigación como estrategia de aprendizaje ya que el docente no cuenta con esta competencia fundamental para el desarrollo de sus clases. En el estudio se considera esta como insuficiente, por lo tanto, se resalta la poca formación de los docentes en estudios de doctorado, maestría, haciendo que contribuya al desarrollo de esta competencia en la formación de los docentes. En las competencias afines a la dominación de saberes y suficiencia para la solución de conflictos el desempeño de los docentes es alto (Bautista, 2009).

Para las disciplinas biológicas, una educación fundamentada en competencias se ha percibido en el marco de las políticas como una mejora en la calidad en el aprendizaje de las especialidades clínicas, donde se busquen métodos de enseñanza y aprendizaje para que de esta forma

se logre un progreso en competencias cognitivas, técnicas, científicas y otras. El estudio concluye la importancia de la investigación en torno a la mejora de las competencias de la disciplina de las ciencias naturales. El docente de fisiología debe contar con unos conocimientos específicos, tener una relación entre lo teórico y práctico, una mejora en los saberes técnicos y tecnológicos, además en valores, donde este pueda trabajar de manera crítica y creativa (Bautista, 2009).

Otra investigación que se abordó fue el de “diseñar una prueba con ítems de selección múltiple con única respuesta que mida las competencias docentes de los profesores de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia realizada por Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008). Su objetivo es “diseñar una prueba con ítems de selección múltiple con única respuesta que mida las competencias docentes de los profesores de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia” (Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2008, p. 448).

La metodología utilizada para este estudio fue descriptiva, para la validar la muestra de los indicadores se eligieron sesenta docentes y como requisitos para su elección fue la experiencia laboral y el desempeño en la Universidad Católica de Colombia, para la validación del instrumento se eligieron cinco docentes uno de los requisitos es que tuviese experiencia profesional y fue aplicado a veinte docentes. El instrumento que se aplicó fue elaborado para evaluar los indicadores de las competencias docentes, los cuales son: planificación curricular, utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza, competencia científica tecnológica, interacción adecuada con estudiantes, competencia para evaluar, competencia para realizar tutorías, autorreflexión sobre la práctica docente. Se hizo el análisis por el software Wins-  
teps (Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2008).

En los resultados se encontró que hubo una proximidad teórica con los conceptos, tales como, competencias, competencias docentes, competencias docentes del docente universitario; para la validación de los indicadores fueron elegidos una vez realizado el promedio con el puntaje que los docentes habían dado, se tuvieron en cuenta las recomendaciones de los docentes con respecto a los indicadores y, así mismo, se cambiaron; para analizar los resultados con respecto al instrumento se tuvo en cuenta; el promedio de los puntajes que se obtuvo mostró que las habilidades esperadas de los docentes está por debajo, lo que significa que en promedio los docentes cuentan con una competencia menor. El instrumento resultó ser complejo, por lo tanto, no se logró evidenciar diferencias en las

habilidades que se evaluaron, pues no se superó la media alta por parte de los profesores (Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2008).

Las conclusiones resultaron ser positivas pues logró aproximarse a la metodología de la investigación por medio del instrumento construido, teniéndolo en cuenta desde el punto de vista de las competencias, a partir de esta se muestra que los docentes universitarios cuentan con tres distintos rangos con respecto a sus habilidades, las cuales son: alto, medio y bajo. Esta distribución es información importante para la universidad, con el propósito de crear estrategias que le permitan aprovechar, desarrollar o capacitar esas habilidades con la que cuenta a partir de la categoría en la que se encuentre (Camargo-Escobar y Pardo-Adames, 2008).

También, se relaciona la investigación titulada “competencias docentes: desde una perspectiva etnoeducativa y tecnológica y realizada por Roys-Romero (2016) en Colombia. Su objetivo fue realizar un plan de ambiente virtual de aprendizaje (AVA), asimismo, colocarlo en ejecución, buscando fortalecer las competencias docentes de maestros en formación del programa de Licenciatura en Etnoeducación (Roys-Romero, 2016).

En la problemática que se evidenció en el programa de Licenciatura en Etnoeducación, se reconoce aún más la importancia de las competencias docentes y, sobre todo, en programas de educación, donde los estudiantes de etnias al hacer frente a la tecnología han recibido un impacto debido a las diferencias entre las culturas; se evidenció en las pruebas Saber Pro que los resultados han sido bajos tanto en las competencias genéricas como en las específicas, por lo tanto, estos estudiantes en formación pueden llegar a tener vacíos al no contar con las suficientes competencias al salir como etnoeducadores (Roys-Romero, 2016).

La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, y contó con una muestra de 78 estudiantes. Para la recolección de información se utilizaron cuestionarios que fueron aplicados a los estudiantes con el propósito de ver qué tanto han logrado en competencias docentes y además se reunieron las valoraciones acerca del AVA (ambiente virtual de aprendizaje). En los resultados se encontró que efectivamente es necesario hacer un gran esfuerzo para que el campo de la tecnología y de la cultura tenga más acogida por los estudiantes. Además, algo que generó gran interés es que los estudiantes no ven importante saber o manejar el idioma inglés; otro aspecto por resaltar es la acogida del AVA que resultó ser muy interesante e importante para el grupo educativo (Roys-Romero, 2016).

En conclusión, el ambiente virtual de aprendizaje (AVA) es una ayuda para los futuros etnoeducadores, es una nueva manera de facilitar el aprendizaje por medio de esta herramienta tecnológica, les permite desarrollar o fortalecer competencias a los estudiantes y más beneficios. Se recomienda no solo ser utilizado en este programa sino además en otro pues es muy provechoso incluso para entrenamiento de las pruebas Saber Pro (Roys-Romero, 2016).

En la región Caribe colombiana Daza, Charris y Vilorio (2015) publicaron resultados del proyecto Tuning donde exponen las competencias específicas que deben tener los administradores de empresa para impactar el desarrollo de la región. Estas competencias son evaluadas a través de los estudiantes, empleados, docentes y graduados de los programas de administración y reflejan las necesidades, que, desde cada actor social, deben promover los docentes a través de sus procesos de orientación profesional.

Se identificaron 27 competencias genéricas y 20 específicas en administración definidas por Tuning-América Latina, y se realizó un contraste con opiniones de académicos, estudiantes, egresados y empleadores sobre la relevancia de estas en Colombia para identificar un *ranking* de las cinco más importantes. En este caso, teniendo como referente de comparación los análisis para la Costa Caribe colombiana, con las competencias específicas, para el país y las propuestas por Tuning-América Latina se obtuvo como resultado principal que el planteamiento estratégico, tácito y operativo es la capacidad que prima sobre las demás en los diferentes contextos geográficos. Esta investigación se convierte en un punto de partida para la elaboración de los currículos y los planes de estudio que forjarán los perfiles profesionales en el área de la administración de empresas en la región y la unificación de criterios metodológicos entre las universidades.

Los administradores necesitan una amplia gama de competencias de gestión. Ante todo, el éxito de la gestión global es pensar estratégicamente en el contexto mundial, pero actuar como una organización local en cada mercado nacional (Sheridan, 1997). Según McKenna (1998), la identificación de las competencias de gestión permitiría a los administradores desempeñarse con mayor eficacia y conducir al desarrollo de las dimensiones de la gestión eficaz y el comportamiento de liderazgo.

Por otra parte, Rosen y Digh (2001) indican que las competencias generales del gerente son las nuevas competencias de liderazgo necesarias para el éxito empresarial en la economía multicultural y global de hoy.

Es pertinente resaltar, que existe una articulación entre las competencias de gestión con el éxito de la función administrativa, debido a que es en estas donde se especifican la necesidad de tener en cuenta el contexto macro y micro del entorno para la toma de decisiones. El desempeño va estrechamente ligado a la aprehensión de las competencias, lo cual reafirma la importancia de la formación y tenencia de dichas competencias genéricas y específicas en los administradores, definidas en el estudio realizado entre América Latina-Colombia-Costa Caribe.

Las características del contexto regional hacen parte del marco de la información indispensable para llevar a cabo cualquier acción, pues lo más probable es que se encuentren características propias de estas, que no necesariamente son comunes entre sí. Es así, como atendiendo las consideraciones y especificidades del contexto cultural, social, económico y político de las regiones, se puede generar el camino para el éxito empresarial desde la academia, traducido en la elaboración de planes de estudio homologables entre instituciones de educación superior regionales, nacionales e internacionales.

A partir de estas dimensiones de estudio se empiezan a configurar las competencias de análisis en los docentes de administración en la región Caribe. Como un punto de análisis para medir la pedagogía y las implicaciones del ejercicio docente por parte de los estudiantes.

Los antecedentes investigativos del proyecto se desarrollan como una medida para trazar los destinos y trayectos que debe abordar la investigación como una plataforma para generar escenarios problematizadores de categorías antes emprendidas, entendiendo que la investigación es un proceso que nunca acaba y que se encuentra en constante redefinición a partir de las críticas que debe realizar sobre esta (Martínez, 1997).

Las dinámicas formativas de los programas de administración en Colombia permiten configurar una serie de tensiones y problemáticas que deben ser abordadas desde los espacios reflexivos de la investigación con el propósito de develar los fenómenos y crear puntos de referencia para la aplicación de planes de mejoramiento. Es fundamental tener presente, que la formación de nuevos administradores se convierte en una variable de interés debido a que permite aproximar concepciones hacia una tendencia que cada día crece en el país como consecuencia del alto número de estudiantes que deciden emprender su formación profesional en este programa. En este proceso intervienen un conjunto de dimensiones que se pretenden analizar en el proyecto como parte de la caracterización del perfil del docente de administración de la región Caribe. La primera

está relacionada con las competencias, donde se propone un recorrido epistémico por las implicaciones del concepto, y la segunda enfocada en la docencia como ejercicio de formación impartida por unos individuos sobre otros. A partir de la construcción teórica de estas dos categorías en el estudio se pretende realizar una articulación para configurar las competencias de los docentes que se deben evaluar en el proceso investigativo del proyecto.

## **Recorrido histórico y el desarrollo disciplinar de la administración**

### **Breve historia de la administración**

La ciencia de la administración hispanoamericana nació en el siglo XX por influencia angloamericana. En este sentido, (Wahrlich, 1978: 70), declaró que las ciencias administrativas en América Latina son un producto esencialmente exógeno, que, a través del tiempo han sufrido influencias endógenas, más acentuadas en algunos. Vista así, la ciencia de la administración es un producto actual de las influencias norteamericanas.

Es importante resaltar, que la administración es una de las disciplinas que con mayor dignidad cuenta en su haber con pergaminos aristocráticos de la antigüedad académica. Desde entonces, ha sido materia de estudio, reflexión y su objeto de conocimiento tiene el rigor de una ciencia, fue durante el siglo XX que la administración tuvo un nacimiento extraordinario, dado que en este el tiempo se consagró el gerencialismo y luego los estudios sobre las organizaciones que supieron acomodarse, principalmente en Medellín zona industrial pujante.

Es de desatacar, que los precursores de la administración del siglo XX fueron dos ingenieros quienes desarrollaron los trabajos pioneros sobre administración. Un estadounidense Winslow T., quien en 1903 desarrolla la escuela de administración científica y puede ser considerado el padre de esta, el foco de la administración estaba centrado en las tareas de los trabajadores y la manera de poder buscar la mayor eficiencia y eficacia posible dentro de su labor. Es evidente que el énfasis de su modelo conceptual estaba en las tareas llevadas a cabo por parte de los trabajadores.

En el caso de Fayol, el énfasis del estudio de la administración estaba centrado en la estructura necesaria para poder llevar a cabo las tareas requeridas, también con el objeto de aumentar la eficiencia y eficacia en las operaciones de la organización.

Otro científico de la época, que género El movimiento de las relaciones humanas como se denominó el resultado del trabajo de Mayo, implementó la noción que el hombre es un ser con sentimientos y habilidades, las cuales deben ser tenidas en cuenta para aumentar la productividad de la organización.

A estos postulados, (Cfr. Aktouf, 1997: 219-250), expresa que “si bien las intenciones de estas corrientes de pensamiento hacen énfasis en las personas, es evidente que en muchos casos su aplicabilidad fue reducida a una serie de *recetas* que deberían seguirse para lograr mayor rendimiento por parte de los trabajadores en sus actividades empresariales. Otro autor que reflexiona sobre estos fundamentos es la que expone Chanlat:

“Aunque la intención del movimiento impulsado por Mayo quería volver a humanizar al individuo dentro de la esfera organizacional, desembocó en un mecanismo más de control y manipulación al servicio de la administración. Es así como “lo social se pone al servicio de la eficacia” (2002: 37).

Posterior a estas propuestas aparecen teorías que se orientan hacia una mejora de la condición del hombre, es decir, que históricamente la administración siempre fue y ha sido partícipe del progreso de los países pero también del bien estar del hombre, al respecto se menciona otra distinción conceptual, que es la sostenida por la teoría sistémica, en la cual el objeto de estudio de la administración son las relaciones interorganizacionales y las relaciones de mutua interdependencia entre elementos constitutivos de la organización (López, 1999: 26).

Sin embargo, a través del tiempo han aparecido otras tendencias relativamente recientes como el llamado Movimiento de la Cultura Organizacional, esta propuesta trata de encausar a los individuos dentro de unos patrones de conducta, cultura organizacional aspectos comunes y deseables dentro de la organización, partiendo del hecho que esos patrones son establecidos y manipulados por la administración de la organización.

Alrededor de estos nuevos postulados las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad y es la necesidad de ver la administración desde otra perspectiva que podría asimilarse con la desviación inicial de la disciplina en donde el conocimiento esté orientado a que los educandos puedan adquirir formas alternas de intervenir los fenómenos sociales, además de contribuir a la construcción de un ser humano como parte estructural de las ciencias sociales aplicadas. En palabras de Chanlat:

“La administración ha desembocado en la racionalización de las ciencias sociales, llevándolas al punto de ser una herramienta de gestión administrativa. La sociología ha pasado a ser —no una ciencia en búsqueda de conocer lo que es la realidad humana— sino un mecanismo de dirección organizacional orientada a reproducir las realidades humanas. (2002: 23).

## **Desarrollo disciplinar de la administración**

La administración como disciplina independiente inicia a comienzos del siglo pasado y su desarrollo se puede trazar según las siguientes etapas de cambio: administración clásica, escuela humanista, teoría situacional, gerencia estratégica y gestión competitiva.

### **Escuela clásica**

En esta fase se inicia el discurso administrativo, se establecen los fundamentos de la administración como disciplina relativamente autónoma con los significativos aportes de Taylor (1980) y Fayol (1980). El primero se dedicó a estudiar el trabajo metódicamente con el fin de aumentar la productividad aplicando procesos en línea con la racionalidad práctica. Estos desarrollos tienen todavía importancia en la actualidad y de una u otra forma reaparecen en la gestión moderna en la reingeniería, el mejoramiento de procesos en el marco de aseguramiento de la calidad y las rutinas en las capacidades dinámicas.

Pero el aporte significativo en el campo disciplinar lo hizo realmente Fayol, quien estableció por primera vez las áreas de la empresa: producción, ventas, finanzas y personal, sobre todo, definió las funciones administrativas (categorías), estableciendo como tales la planeación, la organización, la coordinación, el mando y el control, cuya vigencia se mantiene hoy e incluso algunos temas han tomado fuerza como sucede con la coordinación que es considerada como una capacidad dinámica (Teece, 2009) y ha sido resaltada por el institucionalismo (Gandlgruber, 2010). Con este aporte, se sientan las bases para construir una teoría de la administración y orientar la acción administrativa en las organizaciones.

### **Escuela humanista**

Una pléyade de científicos sociales, especialmente psicólogos, comenzaron a explorar las implicaciones humanas de la gestión. El desarrollo de

esta se inicia con los experimentos de Elton Mayo (1933). La conclusión a la que llegó este autor fue que, además de los factores físicos del trabajo, como era el caso de la iluminación, existía un componente psicosocial que afectaba la productividad. De contera, este autor señala el camino para la investigación en administración por la vía del experimento en una relación acción-resultado.

También, en esta escuela fue importante el aporte teórico de Mc Gregor (1980) quien propuso su conocido modelo de teorías X y Y. La participación se profundizó con el trabajo de Likert (1932), quien, en una investigación desarrollada mediante encuesta, buscó relacionar el desempeño de un grupo de ejecutivos con el estilo de dirección que aplicaban y llegó a la conclusión de que el estilo efectivo era el participativo. Desde el punto de vista metodológico, este autor fue el que inauguró los estudios estadísticos en administración.

De igual manera, por esta época dedicaron esfuerzos al tema de la motivación en el trabajo, en el cual se destacó el aporte de Maslow (1943) con su famosa escala de necesidades: básicas, de seguridad, sociales, de autoestima y de autorrealización, esta última relacionada por este autor con la creatividad. En la misma dirección, Herzberg (2003) planteó su clasificación de los incentivos en dos tipos: de higiene o exógeno y motivadores o endógeno, estos últimos fueron los resultados de que más tarde aparecerían en la posición acerca de la creatividad de Amabile (2000), por la vía de la motivación intrínseca.

La escuela humanista rescata el factor humano para la administración, como se dijo, e inicia un movimiento importante que hoy desemboca en los trabajos de Goleman (1999), el cual rescata dos de las inteligencias introducidas por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples: la intrapersonal y la interpersonal, denominándolas de manera conjunta inteligencia emocional.

## **La teoría situacional**

Este desarrollo se basa en el enfoque de sistema abierto (Bertalanfy, 1975; Kast y Kahn, 1977). Se parte de la idea de que la empresa es un sistema que intercambia información, energía y materiales con el entorno y la gestión busca adaptar la firma al contexto.

En ese sentido, dependiendo del estado del entorno, se tendrían que aplicar determinados tipos de gestión; en el lenguaje de los autores de la contingencia, esto significaba que los sistemas administrativos que se

emplean dependen de la situación en que la organización se encuentra. Las tres teorías contingentes más conocidas son: estrategia-estructura, entorno-estructura y liderazgo situacional. La primera fue planteada por Chandler (1962) quien descubrió que la estructura que emplean las empresas varía con relación a la estrategia que utilicen. Una segunda teoría situacional la plantearon Burns y Stalker (1961) y fue reforzada por Lawrence y Lorsch (1973). Ellos sostuvieron que el tipo de estructura que una empresa emplee depende del estado del entorno donde se ubique; mientras que Fiedler afirmó (1965) que el tipo de dirección estaba asociado a la situación del líder.

La crítica principal a la teoría contingente es que para ella la organización se acomoda al medio de manera pasiva, es decir, las fuerzas exógenas determinan el comportamiento interno, de esta manera el papel de la gerencia se reduciría a evaluar el medio y aplicar de manera automática un modelo que se ajuste (mecánico u orgánico). Esta posición es muy distinta del planteamiento estratégico y de la teoría de recursos y capacidades que señalan la importancia de la dinámica interna, la dependencia del camino y el papel activo de la gerencia.

## **Gerencia estratégica**

Bajo la presión del enfoque de sistema abierto y la importancia que representa el entorno para las compañías, en los años sesenta del siglo pasado, aparece la planeación estratégica, que se polariza frente a la planeación operativa tradicional por aquella época, se diferencia de la planeación de largo plazo y se basa en dos tesis centrales: que se debe planear la empresa como totalidad, no como una serie de áreas dispersas o especializadas (áreas empresariales de Fayol), y que la empresa debe responder al estado del entorno.

Autores que se destacaron en esta fase fueron Steiner (1979), Andrews (1985) y Ansoff (1976). Este último, uno de los teóricos más creativos, introdujo una clasificación de las estrategias de crecimiento que se ha mantenido hasta hoy. Este mismo autor dio el salto al concepto de gerencia estratégica, extendiendo la aplicación de la planeación a la estructura, el liderazgo, el control y la cultura organizacional.

En visión prospectiva la gerencia estratégica mantuvo su avance aportándole a la competitividad la visión de entorno competitivo (Porter, 1980), la perspectiva interna como ventaja competitiva (Porter, 1985), y el constructo estrategia en las estrategias competitivas (Porter, 1980).

Reapareció también en su aspecto de análisis interno en el tablero de mando integral (Norton y Kaplan, 2000) en las cuatro perspectivas: relaciones con clientes, operación interna, financiera y desarrollo y aprendizaje.

## Competitividad

Aunque el tema de la competitividad es antiguo en economía, especialmente por el estudio de los mercados (de competencia perfecta o monopolística), su aplicación en grande es más bien reciente. El primer modelo competitivo lo planteó Ohmae y Kenichi (2004) expresaron que los actores claves de la competitividad eran: la compañía, el cliente y los competidores (modelo de las CCC).

En el comienzo de los ochenta, Porter (1980) lanza su modelo de fuerzas competitivas de la industria en el cual se adicionan nuevos actores de la competitividad. El modelo incluye a los rivales y los consumidores como lo hacía Ohmae y Kenichi (2004), pero adiciona los proveedores, los entrantes y los sustitutos. Este es realmente un modelo de entorno competitivo que permite ver cómo es el contexto de rivalidad de una empresa, que ha tenido mucha aceptación en el ámbito disciplinar.

A mediados de los ochenta, el mismo autor formula su modelo de cadena de valor (Porter, 1985), donde se establecen las actividades primarias y de apoyo de la empresa, para la competitividad. Este último modelo esencialmente es de carácter interno y permite evaluar el estado de competitividad de una compañía y como consecuencia de ella, su ventaja competitiva. Porter (1980) se aventuró a plantear una clasificación de las estrategias competitivas y fijó tres categorías: la diferenciación, una estrategia para crear valor; liderazgo de costos, orientada a reducir el costo más que a agregar valor; y el enfoque, que busca que las empresas se concentren en nichos de mercado específicos.

El trabajo de competitividad de Porter (1990) se traslada al ámbito de nación y desarrolla su modelo de diamante, donde se incluyen los siguientes elementos: dotación de recurso, industrias relacionadas, condiciones de demanda y estrategia, rivalidad y estructura. Como puede apreciarse, este autor suministra una contribución significativa que hace avanzar con fuerza el tema de la competitividad, aunque se concentra solo en las actividades y trabaja en una óptica estática.

Aparece posteriormente el modelo de recursos y capacidades (Penrose, 1995; Barney, 1991; Wernefelt, 1984) que destaca en primer térmi-

no los recursos de la empresa, sobre todo, en lo que tiene que ver con sus características distintivas para la competitividad y las capacidades como combinaciones de los recursos.

Unos autores que dan un giro desde las actividades hacia las habilidades fueron Barney (1991) y Hamel y Prahalad (1994) quienes introdujeron el concepto de capacidades y competencias centrales respectivamente como el conjunto de conocimientos y técnicas que le permiten a una empresa competir en el mercado y, posteriormente, Teece, Pizano y Shuen (1997) iniciaron y desarrollaron la teoría de las capacidades dinámicas como los medios para enfrentar entornos turbulentos.

En este recorrido por el discurso administrativo, y como base para la implementación de estrategias de diferenciación, finalmente se debe reconocer la emergencia de los modelos gerenciales, que se presenta a partir de los 80 y se inicia con la gestión de la calidad con los aportes de Deming (1989), Juran (1990) y Crosby (1987, 1990), la gerencia del servicio, basada en Carlson y Albrecht (1994), la gerencia innovadora con Drucker (1985) y Hamel (2002) y la gestión del conocimiento con la contribución de Nonaka y Takeuchi (1995). Todas estas emergencias surgen como productos de la dinámica competitiva.

### **Perspectivas de desarrollo discursivo**

La administración, como disciplina, seguirá su curso cambiante con nuevas teorías y desarrollos metodológicos acordes con las exigencias de la dinámica competitiva. Esto es especialmente significativo para la gerencia estratégica y, por supuesto, en innovación. Tópicos de interés son las capacidades dinámicas, la cognición estratégica, innovación abierta, innovación sistémica, competitividad colectiva, complejidad organizacional, gobierno corporativo, redes organizacionales e interorganizacionales (capital social), innovación como capacidad dinámica, economía evolutiva, gestión ambiental, cadenas internacionales de valor, neurogestión, entre los de mayor interés. También hay que considerar los desarrollos en las áreas funcionales como neuromercadeo, mercadeo virtual, gestión del riesgo y decisiones no racionales, además, la administración continúa incorporando nuevos desarrollos metodológicos en materia investigativa con una fuerza en las ecuaciones estructurales, uso de mapas causales, métodos fenomenológico y etnográfico, teoría fundada, trabajos longitudinales y profundización en la investigación de casos. (Información tomada de Mulford, 2019).

## El concepto de competencia

Muchas son las interpretaciones que se han generado sobre el término de competencia desde que (Chomsky, 1969) empieza a utilizarlo en las implicaciones lingüísticas como una capacidad de las personas para interactuar de manera ilimitada con diversos elementos generando la existencia del lenguaje. En este punto, existen algunas concepciones que las ubican solamente como la habilidad pragmática de los individuos hasta las que las ubican como capacidades procedimentales y actitudinales o interpersonales. Además de relacionarlas como las disposiciones de los individuos para entender, acatar y actuar en correspondencia con los aprendizajes que se han adquirido (Ocampo et al., 2014; Schmal, Schaffernicht y Ruiz, 2005).

Para Higuaita, Molano y Rodríguez (2011) aludiendo a los estudios de (McClelland, 1970), “las competencias son características personales que diferencian los niveles de desempeño e implican ciertas maneras de hacer las cosas, empleando comportamientos y habilidades para realizar un trabajo con éxito” (p. 215), haciendo alusión a las competencias como un proceso de destrezas que permiten la concesión de objetivos o el desenvolvimiento en aspectos y problemáticas específicas. Para Lévy-Leboyer (2003) las competencias se vinculan a una función determinada, aunque se pueden aplicar en diversas actividades. También las competencias han sido relacionadas con las capacidades que tienen las personas para resolver las diversas problemáticas que se presentan en sus dinámicas cotidianas. (Hernández, 2005; Tobón, 2004; González, 2006). Por ello, las competencias se asocian con cualidades que permiten un mejor desenvolvimiento de las personas en los entornos específicos donde desarrollan sus funciones cotidianas. Por tanto, existen diferentes problemáticas que exigen las capacidades y habilidades de las personas para ser tratadas. “Es una capacidad desarrollada, mediante un proceso, que integra y moviliza los componentes para una acción de la persona quien realiza una serie de “operaciones mentales complejas” para generar una solución específica, de forma consciente y oportuna, para cada situación” (Pinilla, 2012: 856).

A partir de las implicaciones del término de competencia se abordan en un segundo plano las competencias profesionales con una intención definida de encuadrar más adelante la función de estas variables en el desempeño docente. Desde esta consideración, las competencias profesionales son definidas por Bunk (1994), como las capacidades que inclu-

yen un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión.

Las competencias se relacionan generalmente con la actuación de los profesionales hacia el cumplimiento de metas determinadas y se asocian con la transferencia de conocimientos. (Ocampo et al., 2014).

Ingresando de manera directa al marco de las competencias es importante delimitar el concepto, el cual es diverso y depende del medio en el que se trabaja, por tal razón, para la presente tesis doctoral se han considerado autores que pueden ir en línea con la investigación relacionada con las competencias a nivel general y finalizar con el concepto de competencia transversal.

En tanto, David McClelland en 1973 expresó qué competencia es como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo: “Los tests académicos de aptitud tradicionales y los tests de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos” (McClelland, 1973).

Algunos teóricos, como Lawshe y Balma (1966), plantaron que la competencia era la potencialidad para aprender a realizar un trabajo, la capacidad real, actual para llevar a cabo un trabajo y la disposición para realizarlo, es decir, para que una persona realice una labor determinada no basta con tener el conocimiento, sino que deben estar implícitos los tres aspectos que mencionan los autores, es pertinente expresar que estos se complementan, ya que es posible, que alguien tenga los conocimientos para hacer el trabajo, pero no lo desee hacer; o que tenga el deseo de realizarlo, o no sepa cómo hacerlo, pero esté dispuesto a aprender y tenga las condiciones de realizarlo. La misma concepción de las competencias, con su carácter multidimensional, hace que sean complejas.

Otro autor es Montmollin (1984:122), quien expresó que la competencia “es el conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer de conducta, tipos de procedimientos estándares de tipos de razonamiento que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje”.

También, la Furder Education Unit, FEU, (1984) expuso que la competencia como la posesión y desarrollo de destrezas, conocimiento y actitudes adecuadas y experiencia suficiente para actuar con éxito en los papeles de la vida.

De igual manera, Hayes (1985) definió competencia como “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo.

La competencia también la plantea Jessup (1991: 6-39) como el conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y pueden también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional.

En palabras de Gilbert y Parlier (1992) establecieron competencia como “conjunto de conocimiento, de capacidades, de acción y de comportamiento estructurado en función de un objetivo y en un tipo de situación.

Igualmente, Bunk (1994) resalta que la competencia es “un conjunto de conocimiento, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo”.

Así mismo, Gardner (1995) explica que la competencia es saber hacer en un contexto socio cultural específico, en donde el ser humano es capaz de resolver problemas reales y elaborar productos que son importantes para él o para una comunidad determinada.

De una manera análoga, Pereda y Berrocal (2001) definen las competencias como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta.

Las definiciones que realizan los autores hacen aserción a los comportamientos de las personas, lo competente que es este ser humano, cuando realiza un trabajo específico a satisfacción de quien lo encarga, la competencia, por tanto, es actuacional, es decir, pública, no es particular; que más allá de las conceptualizaciones es claro que la competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En este orden, comprende aspectos de tipo cognoscitivo y metacognitivo, procedimental y actitudinal y un conjunto de valores interrelacionados en la búsqueda de desempeños socialmente productivos, así como en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto. Desde esta perspectiva, la competencia es integral, lo cual da una idea básica para concebir que está fundamentada en secuenciales y complementarios.

Uno de los autores que recientemente ha estado trabajando el tema de competencias en Colombia es el doctor (Villada O. 2001), de acuerdo

con los planteamientos, las competencias es “capacidad en acción demostrada con suficiencia”, pero este, expone que el panorama sobre la temática es amplio y no se reduce a lo propuesto por el Icfes (Instituto Colombiana para el Fomento de la Educación Superior), y clasifica las competencias en: *fundamentales, básicas, superiores, integrativas, estratégicas (transversales) y aplicadas*, en esta última, es decir, en las competencias aplicadas, el autor integra las instrumentales, reflexivas y sociales, el autor expresa que estas se consideran de importancia, tanto en lo genérico como en lo universal, debido a la marcada influencia pragmática que tienen las competencias.

De igual manera, Barnett (2001: 105) señala que “los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan”. En este orden, el autor se refiere a la formación profesional y educación superior, en donde actualmente se deben formular los estudios en términos de perfiles profesionales, que den lugar a las correspondientes competencias, es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial y estatal que, en función de una racionalidad instrumental, exige pasar la enseñanza de un proceso a un producto. Como el propio Barnett dice:

En principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, Podemos entrar en un terreno preocupante. (Barnett, 2001: 108).

En este sentido, Boterf, G. (2001) indica que la competencia es un saber actuar responsable y validado que combina diferentes recursos endógenos y exógenos.

Es fundamental expresar que las definiciones de estos autores y la clasificación de Osorio, están enmarcadas en la intencionalidad de las competencias en las que se centra este estudio doctoral, dado que las competencias *estratégicas (transversales)* y aplicada a la que hacen referencia, además de estar orientada al campo profesional, además se vinculan a la vida cotidiana, es decir, a aquellas actividades que demanden resultados concretos que permite llevar a cabo actividades laborales con buenos resultados pero, sobre todo, el de saber hacer en contexto.

Por su parte, en Colombia la noción de competencia se destaca en las normativas del Ministerio de Educación Nacional desde la Ley 115 de 1994, en los diseños de evaluación masiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) en las pruebas Ecaes,

Saber y las llamadas pruebas de Estado para ingreso a la educación superior. Además, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) y la Universidad Nacional de Colombia han integrado equipos de trabajo serios y de avanzada para el estudio, análisis y planeación de modelos pedagógicos para la formación de competencias, de manera tal que se pueda tener las bases claras de cómo se debe formar por competencias las instituciones de educación colombianas. (Información tomada de Mulford, 2019).

## El concepto de docente

Las significaciones teóricas del docente como individuo encargado de ayudar a las personas a apropiarse del conocimiento han sido desarrolladas por Hernández (2005) como un ente social que debe intervenir para mejorar las competencias de las personas y potenciar los atributos éticos y morales que permitirán en el futuro vincularse de manera positiva al sistema productivo de la sociedad, pensando en el bienestar social como principio fundamental para desempeñar sus actividades y funciones.

Pedraza, et al. (2013) teniendo como referencia las simulaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) expresa que “la función de los docentes (...) consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudarlos a adquirirlas” (p. 12). En este sentido, se entiende al docente como un agente que permite potenciar las capacidades y habilidades de los individuos. Además, expresa que los docentes se convierten en el factor clave para la creación de ambientes educativos colaborativos hacia la generación y aplicación del conocimiento con colegas y estudiantes.

En ese orden, Ocampo et al. (2014) expresa que el docente es el encargado de comprender aquello que se debe aprender y la forma de enseñarlo. Esto le permite desarrollar una serie de actividades por medio de las cuales permite a los estudiantes recibir el conocimiento que él imparte.

El planteamiento del autor enfatiza que el aprendizaje del estudiante se debe a la acción didáctica que debe ejercer el docente para cumplir con el objetivo del aprendizaje de quien se forma en la interacción con él. Esta acción comprende dos grandes tareas: las relacionadas con la identificación del objeto de conocimiento que se da antes de la práctica docente y con el actuar docente en el aula de clase en el que despliega los mecanismos y dispositivos para lograr los objetivos de aprendizaje en los estudiantes (p. 23).

Así mismo, Cano (2005) realiza un encuadre de la función docente en tres categorías principales, la primera relacionada con el docente como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la segunda como un conocedor disciplinar que soporta la intervención curricular, y la tercera en una dimensión social que agrupa a las anteriores. El literato denotando una concepción del docente como individuo que debe apoyar los procesos formativos de las personas y estar dotados de una preparación adecuada para desempeñar su rol profesional en la sociedad.

Para Valdemosos y Lucas (2014: 54) “los docentes requieren de competencias que trasciendan la transmisión de conocimientos, con el fin de ajustar su perfil a la realidad que configura la sociedad actual”, citando a Liesa y Vived (2010: 54); “por lo que los aspectos afectivos, traducidos en implicación personal, emocional y moral, han de constituir uno de los ejes conductores que desemboque en una realización integral de la tarea docente”, citando a Zahonero y Martín (2012). Es preciso mencionar, que en este aspecto se denotan diferentes debilidades en la formación de los estudiantes, por lo tanto, los docentes se configuran como un potenciador de una reflexión crítica y comprometida de las realidades del entorno de los estudiantes. Todas las misiones y funcionalidades de este se deben sustentar en una plena satisfacción de la vocación que el individuo desarrolla para formarse en un área de tan importancia para la sociedad y su buen funcionamiento.

Varios autores han presentado algunas interpretaciones sobre el docente. Para Correa (2009) “el docente puede ser un facilitador del aprendizaje, a la vez que un transformador social y un educador, por lo que sus competencias deben estar orientadas a estar al día en los avances científicos y tecnológicos de su disciplina” (p. 206), presentando dimensiones funcionales para el ejercicio docente en la sociedad y haciendo alusión a las dinámicas que debe contemplar como parte de su formación.

Por otro lado, Hager, Gonczi y Athanasou (1994) sostienen que el docente debe tener sus propios conocimientos, desarrollar las capacidades de manejo de técnicas didácticas que les faciliten a los estudiantes adquirir ese conocimiento y evaluar tanto de manera grupal como individual a sus educandos.

Palomares (2011) cree que el ejercicio profesional que desempeña el docente debe desarrollarse como:

Proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar —y no imponer ni sustituir— la com-

preensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento (p. 593).

Convirtiendo el proceso educativo en una retroalimentación constante que se genera entre el docente y los estudiantes y permite que ambas entidades puedan obtener beneficios de conocimiento y desarrollar competencias para un mejor desenvolvimiento en la sociedad. En este sentido, el docente “debe poseer grandes dotes humanas y ser capaz de transmitir esa energía activa que estimule en el alumnado un cambio paradigmático, para unir esfuerzos e implementar estrategias efectivas frente al individualismo y la competitividad que nos envuelve en la sociedad actual” (Palomares, 2011: 601).

En términos generales, el concepto de docente ha sido abordado por diferentes autores atribuyéndole características y funciones específicas relacionadas con el proceso de aprendizaje que deben liderar, sus funciones sociales, emocionales e investigativas.

## **Las competencias docentes en la investigación**

Las competencias de los docentes han sido abordadas en diversos estudios como una intención de revelar los atributos que deben poseer las personas que deciden ejercer esta profesión y participar en los procesos formativos de los estudiantes.

Por ello, Casero (2010) expone ocho dimensiones donde el docente debe desarrollar competencias para configurar una plena satisfacción de su función: conocimientos teóricos, estructuración de las clases y los materiales, comunicación, metodología utilizada y motivación docente, trato y respeto con el alumnado, autoevaluación docente y evaluación del alumnado, entorno académico y, por último, aspecto físico y estética. Estos escenarios permiten que el docente pueda desarrollar una dimensión eficaz para cumplir con las actividades como organismo formador de profesionales.

Por otro lado, Guzmán y Marín (2011) hacen una explicación de las competencias docentes desde las definiciones de este último.

Desde la perspectiva de una práctica educativa por competencias podemos definir al docente universitario como un intelectual capaz de adherirse a la gestión de un proyecto institucional y curricular; en función de ese compromiso institucional, diseña su docencia, planificando su acción de manera crítica y creativa para ponerla en práctica de ma-

nera eficaz al enfrentar situaciones-problema de docencia concretas, así mismo, es una persona que reflexiona durante la acción para reajustarla a su práctica educativa, gestionando así la progresión de los aprendizajes de sus alumnos y reflexionando posteriormente sobre la acción para evaluar el proceso y refinarlo (p. 155)

Estas consideraciones hacen referencia a que el docente debe ser integral, que soporta la confluencia de varias funciones y tener la capacidad de desarrollar actividades específicas dentro de su ejercicio profesional.

Teniendo en cuenta las concepciones anteriores sobre las competencias docentes y revisando la investigación base de este estudio, se decide adoptar como concepto central para el proyecto, según Ocampo et al. (2014), que la “competencia docente se refiere a la capacidad didáctica del mismo, el diseño de actos formativos y el grado de apropiación del conocimiento que permite formar profesionales con capacidad de tomar decisiones en pro del desarrollo de la sociedad” (p. 24).

Las consideraciones teóricas que se han expresado en el desarrollo del marco teórico permiten estructurar un recorrido y unos trayectos conceptuales que sirven como soporte para las intencionalidades de la presente investigación. Aportando delimitaciones teóricas que aproximan hacia una caracterización del oficio docente y las competencias que deben desarrollar como complemento para realizar un adecuado ejercicio de su función profesional. Además, vislumbra trayectos recorridos por otras investigaciones que generan puntos de reflexión para construir categorías y dimensiones en este estudio. A partir de estas realidades teóricas iniciales se parte con el siguiente conjunto de competencias para evaluar a los docentes de los programas de administración de la región Caribe vinculados a Ascolfa.

**Tabla 1.** Competencias docentes para el estudio

<b>Competencias del docente seleccionadas</b>
Implicarse institucionalmente: sentirse parte de un equipo, de una institución que se construye entre todos.
Valores éticos y morales positivos.
No es solo conocimiento técnico, sino discernido y autónomo.
Práctica reflexiva implicación crítica frente al sistema.
Relacionarse constructivamente con los alumnos que permite generar un clima de trabajo en el salón de clase.

<b>Competencias del docente seleccionadas</b>
Actualización permanente.
Aspectos didáctico-pedagógicos.
Conocimiento didáctico del currículo y del contenido.
Formación científico-profesional: se apoya en conocimientos especializados y formalizados.
Aspectos generales (edad, género, tipo de contrato).
Utilizar la investigación pedagógica, tecnológica y social.
Experiencia profesional.
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles relacionadas con la competencia comunicativa verbal y virtual.
Manejar de modo didáctico las TIC y alfabetización tecnológica.
Organización y el manejo de la clase.
Presentación de explicaciones claras y descripciones vividas.
Interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas sondeos, respuestas y reacciones.
Los conocimientos se modelan y orientan hacia la solución de situaciones problemáticas concretas.
Crear situaciones de aprendizaje.

**Fuente:** adaptado de (Ocampo et al., 2014).

## CAPÍTULO 2

# Trayectos metodológicos para la caracterización del perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe

El presente capítulo expone la problemática central de la investigación, los objetivos y logros alcanzados, a partir del encuadre metodológico, donde se exponen las posturas y enfoques investigativos, las rutas y los trayectos de la investigación. Finalmente, se conceptualizan y exponen los medios de recolección, sistematización y análisis de la información utilizados.

### La problematización

En las investigaciones es de vital importancia tener claridad sobre la problemática o fenómeno que se pretende abordar para lograr un acercamiento significativo con cada una de las variables que confluyen para generar las tensiones que se indagan. En este sentido, la presente investigación partió de unas consideraciones generales otorgadas por los personajes e investigadores más importantes en el ámbito nacional sobre el estudio de la administración para recorrer un conjunto de características que se sustentan en procesos investigativos sobre las necesidades y atributos de la docencia en la educación, y en especial de los programas de administración. Antes de esto, se propone una mirada descriptiva de las implicaciones de los programas de administración, sus procesos de acreditación con resultados positivos y logros en las pruebas de medición del Ministerio de Educación Nacional como las Saber Pro.

La Asociación Colombiana de Facultades de Administración en el 2011 describe las competencias principales que deben fomentar los docentes en los estudiantes de la siguiente manera:

- Diseñar, ejecutar, controlar y evaluar planes y programas de desarrollo tanto en la empresa privada como pública.
- Planear, organizar, implementar, controlar y evaluar programas de control de calidad.
- Planear, organizar, controlar y evaluar los sistemas de administración de personal y proponer métodos más eficientes para el desarrollo del talento humano.
- Planear, organizar, coordinar, controlar y evaluar proyectos en todas las áreas en las empresas privadas y públicas.
- Proponer reformas a métodos, sistemas y procedimientos en todas las áreas de la organización.

Por esto, los profesores y todo el sistema institucional de las universidades adquiere el compromiso de aportar y construir un profesional con capacidades de planeación, gestión, organización y control de las organizaciones. Por su parte, el proyecto Tunning, surge como una estrategia académica para identificar las competencias de los profesionales en América Latina y Colombia. De igual manera, el proyecto liderado por Castrillón (2010) permitió determinar la importancia que le otorgan los docentes, estudiantes, egresados y empleadores, a las competencias específicas de los administradores en sus procesos formativos. Desde estas dimensiones Daza, Charris y Viloría (2015) presentan un comparativo de la importancia que le otorgan cada uno de estos actores sociales a las competencias que deben tener los administradores de empresas tanto en Colombia como en la región Caribe.

**Tabla 2.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en académicos en el país

1° Lugar-Importor.	2° Lugar-Importor.	3° Lugar-Importor.	4° Lugar-Importor.	5° Lugar-Importor.
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y desarrollar nuevos productos.	Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

**Tabla 3.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en académicos en la costa

1° Lugar-Impor.	2° Lugar-Impor.	3° Lugar-Impor.	4° Lugar-Impor.	5° Lugar-Impor.
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	Interpretar la información contable y la financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Mejorar e innovar los procesos administrativos.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

Las apreciaciones sobre la importancia de las competencias específicas de los académicos tanto en el país como la región guardan importantes similitudes en la parte alta de la lista al considerar la capacidad de “desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo” como lo principal que deben tener los administradores. Sin embargo, se presentan diferencias en la parte final de las tablas.

**Tabla 4.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en empleadores en el país

1° Lugar-Impor.	2° Lugar-Impor.	3° Lugar-Impor.	4° Lugar-Impor.	5° Lugar-Impor.
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

**Tabla 5.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en empleadores en la costa

1° Lugar-Impor.	2° Lugar-Impor.	3° Lugar-Impor.	4° Lugar-Impor.	5° Lugar-Impor.
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	Administrar un sistema logístico integral.

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

Desde el punto de vista de los empleadores, tanto en la región Caribe como el país, coinciden en agrupar las primeras categorías en el mismo orden en la tabla, dándole importancia al planteamiento estratégico y los sistemas de control. Además, concuerdan en expresar que estas no se encuentran en el orden establecido, en la administración del talento humano y las otras competencias difieren de las categorías iniciales.

**Tabla 6.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en egresados en el país

1° Lugar-Importor.	2° Lugar-Importor.	3° Lugar-Importor.	4° Lugar-Importor.	5° Lugar-Importor.
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	Interpretar la información contable y la financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Interpretar la información contable y la financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Formular planes de <i>marketing</i> .

**Fuente:** Daza, Charris y Vilorio (2015).

**Tabla 7.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en egresados en la costa

1° Lugar-Importor.	2° Lugar-Importor.	3° Lugar-Importor.	4° Lugar-Importor.	5° Lugar-Importor.
Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo	Interpretar la información contable y la financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Formular planes de <i>marketing</i> .

**Fuente:** Daza, Charris y Vilorio (2015).

Considerando las percepciones estipuladas por los egresados del país y la región se encuentran coincidencias en todas las competencias, aunque algunas difieren en el grado de importancia. En ese orden, se presenta un alto nivel de uniformidad en los criterios desarrollados por los egresados, convirtiéndose en un insumo importante para la intervención de las instituciones de educación superior en los planes de estudio.

**Tabla 8.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en estudiantes en el país

1° Lugar-Impor.	2° Lugar-Impor.	3° Lugar-Impor.	4° Lugar-Impor.	5° Lugar-Impor.
Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo.	Interpretar la información contable y la financiera para la toma de decisiones gerenciales.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Formular planes de <i>marketing</i> .

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

**Tabla 9.** *Ranking* de importancia de las competencias específicas en Estudiantes en la costa

1° Lugar-Impor.	2° Lugar-Impor.	3° Lugar-Impor.	4° Lugar-Impor.	5° Lugar-Impor.
Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa.	Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	Formular planes de <i>marketing</i> .

**Fuente:** Daza, Charris y Viloría (2015).

La evaluación del grado de importancia que le otorgan los estudiantes en Colombia y en la región Caribe, es bastante similar en la medida en que cuatro de las cinco competencias registradas en el *ranking* coinciden en los dos contextos geográficos. Sin embargo, difieren en que los estudiantes de la región le dan relevancia al liderazgo de los administradores mientras que en la nación se nota una tendencia más marcada hacia el manejo de la información contable de las organizaciones.

El abordaje a estas competencias en la formación en la administración tanto en Colombia como en la región Caribe es una manera de caracterizar el funcionamiento y las aspiraciones de las instituciones educativas en la formación de profesionales competentes para la sociedad y sirve como fundamento para examinar las capacidades de los docentes que orientan dichos procesos formativos. Desde esta mirada, los resultados de los programas de administración de empresas en las pruebas Saber Pro del Estado es una plataforma para aproximarse al grado de adquisición de

las competencias profesionales de los administradores, desde una mirada interpretativa, propositiva y argumentativa, medida en un examen que indaga por las competencias específicas de los administradores.

Las competencias que adquieran los estudiantes están determinadas directamente por las personas que orientan y dirigen sus procesos formativos, por lo tanto, el nivel de adquisición se convierte en una manera de evaluar las competencias de los docentes para ejercer su oficio de trasmisor y constructor de conocimiento especializado en un área determinada.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los programas de administración en las pruebas Saber Pro, con la intencionalidad de denotar el grado de rendimiento de los estudiantes en el manejo de las competencias específicas del programa que mide el Ministerio de Educación Nacional.

Los resultados en competencias ciudadanas para el 2017 de los programas de administración de la región Caribe, se muestran en la figura 1.

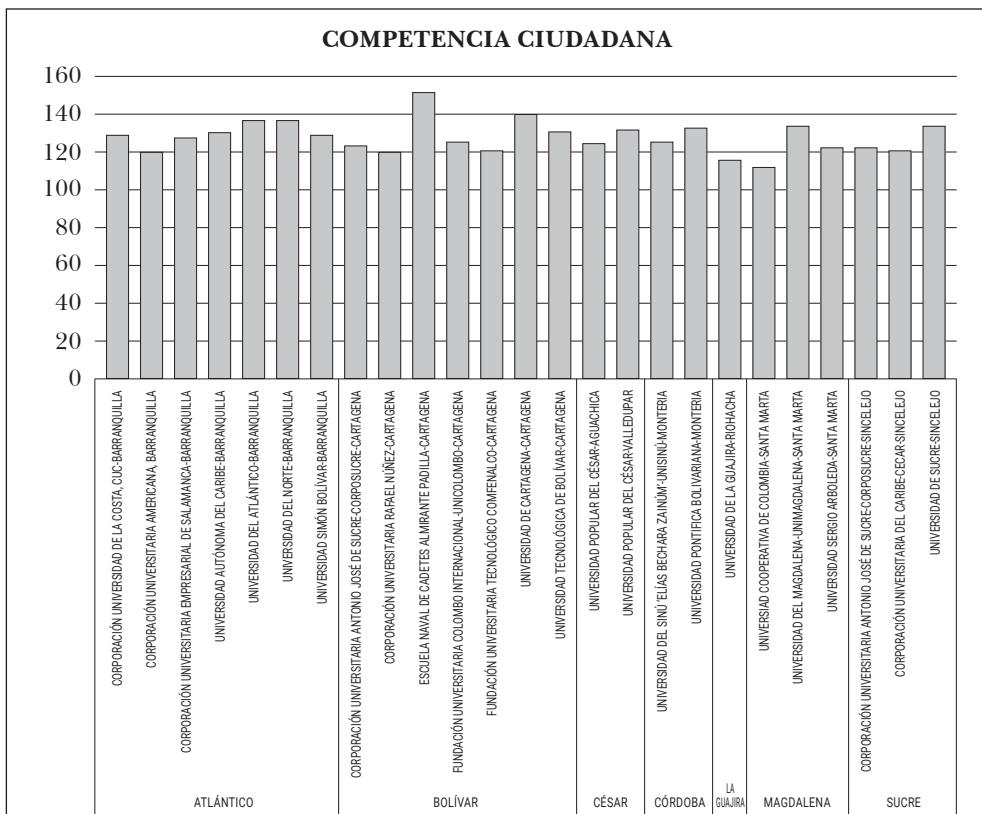
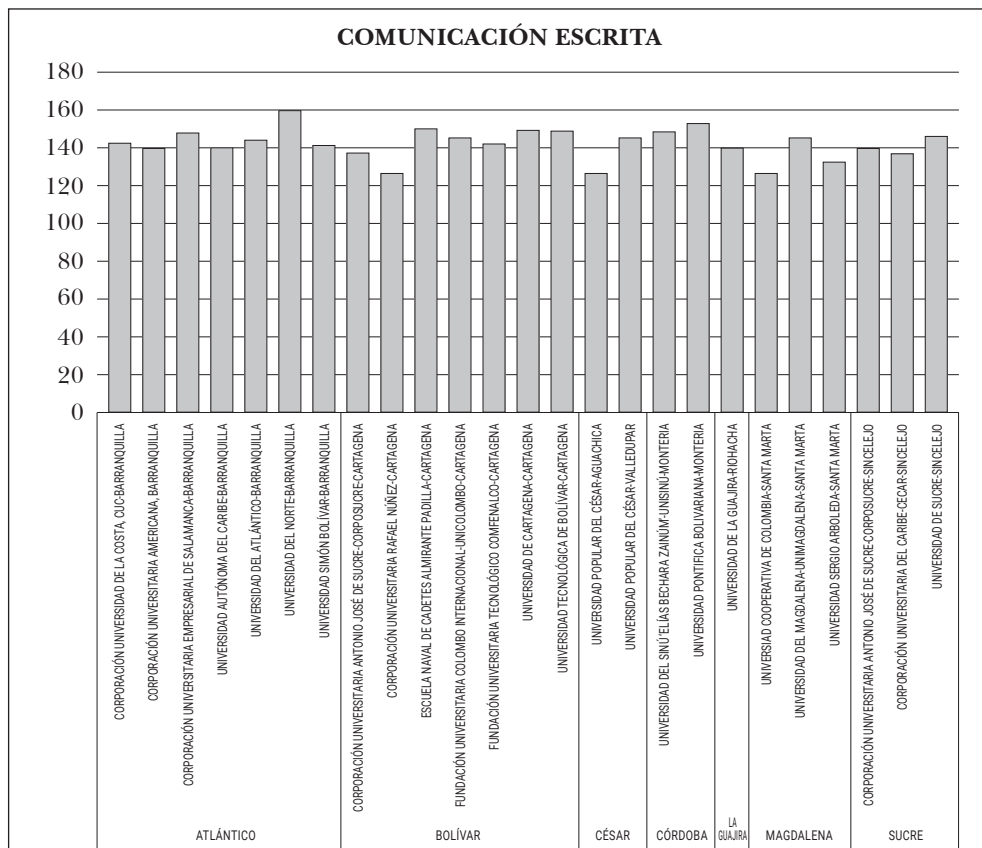


Figura 1. Resultados en competencias ciudadanas en pruebas Saber Pro 2017

Fuente: Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).

Se evidencia que los mejores resultados de los estudiantes en esta área se presentan en el departamento de Bolívar en la Escuela Naval de Cadetes y la Universidad Tecnológica de Bolívar respectivamente, mientras que los resultados más bajos están en la Universidad Cooperativa de Colombia en la ciudad de Santa Marta y la universidad de La Guajira en Riohacha.

En términos de los resultados para la evaluación de las competencias escritas, los resultados se muestran en la figura siguiente:



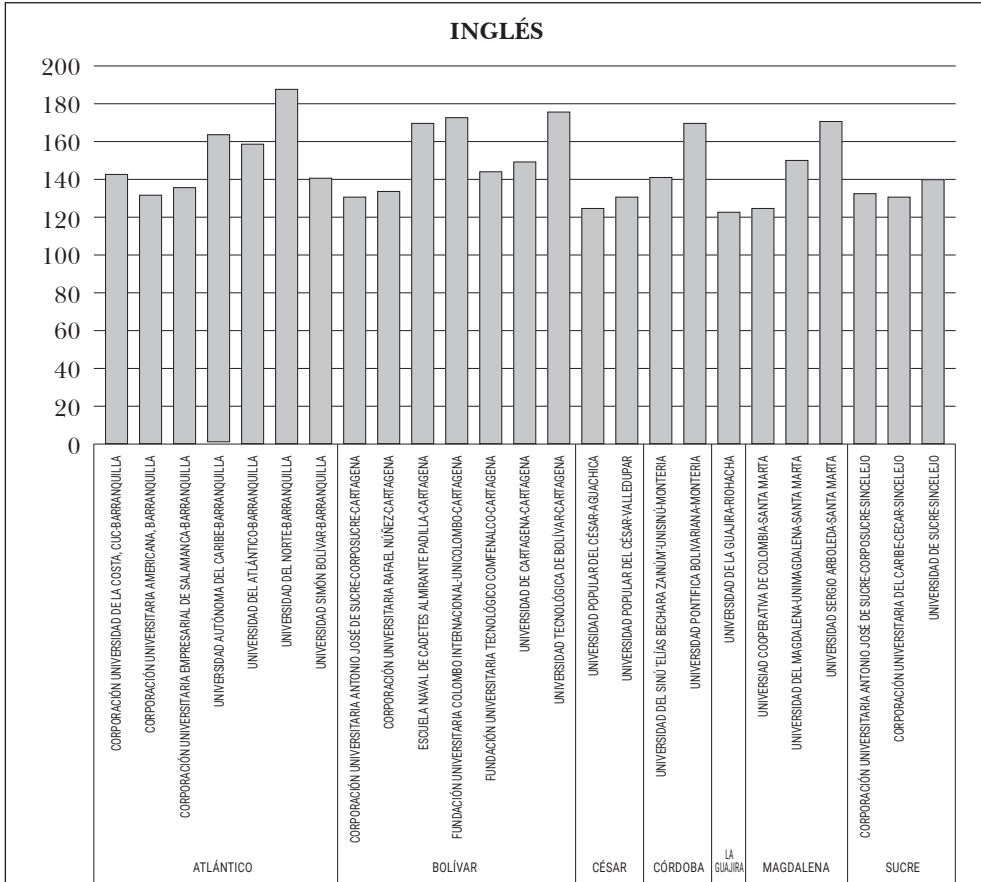
**Figura 2.** Resultados en comunicación escrita en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).

En el departamento del Atlántico los mejores resultados se presentan en la Universidad del Norte mientras que los más bajos están en la Universidad Autónoma del Caribe. En el departamento de Bolívar nuevamente la Escuela Naval de Cadetes se ubica en el primer lugar, en tanto, la Corporación Universitaria Rafael Núñez se ubica en el último lugar.

En los demás departamentos de la región Caribe, la institución que más sobresale corresponde a la Universidad Pontificia Bolivariana en Montería, la Universidad de Sincelejo y la Universidad del Magdalena. Los resultados más bajos se evidencian nuevamente en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Los resultados en la prueba de inglés para las universidades de la región Caribe se presentan en la siguiente figura.



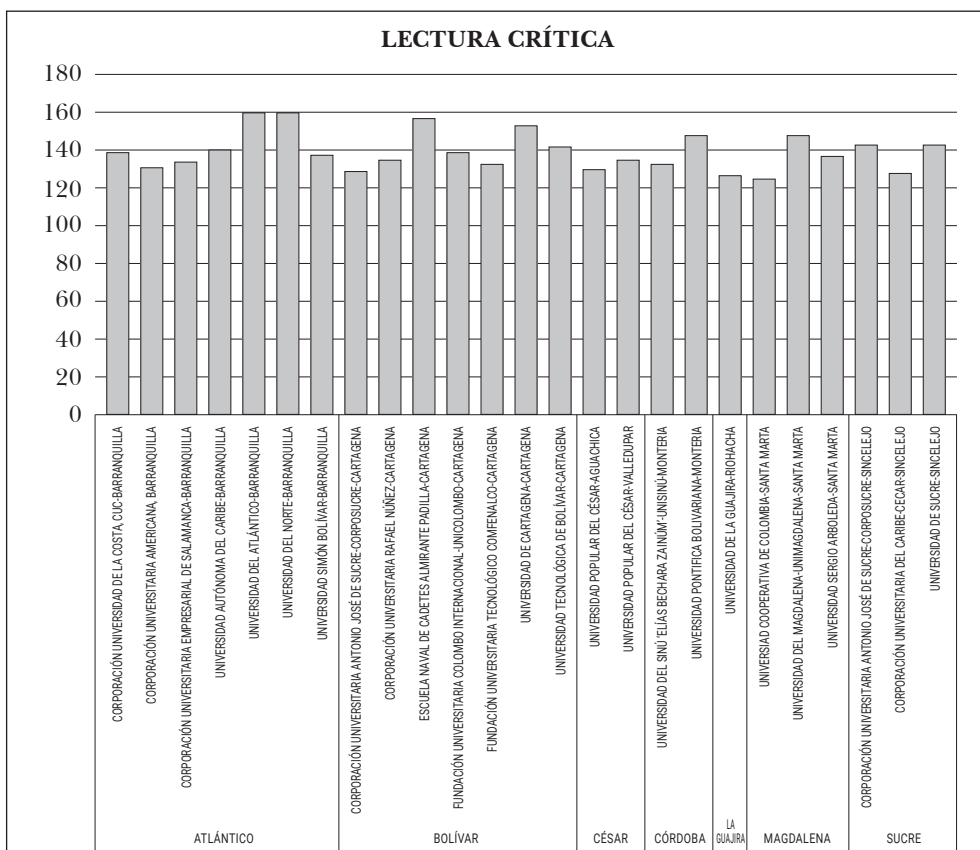
**Figura 3.** Resultados en inglés en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)

Inicialmente es importante resaltar que los resultados en la prueba de inglés son superiores a los obtenidos en las demás áreas evaluadas en las pruebas Saber Pro. Los mejores resultados se presentan en la Universidad del Norte en Barranquilla, la Universidad Tecnológica de Bolívar,

la Fundación Universitaria Colombo Internacional y la Escuela Naval de Cadetes en Cartagena, la Pontificia Universidad Bolivariana en Montería y la Universidad Sergio Arboleda en Santa Marta. Los resultados más bajos se encuentran en la Universidad Popular del Cesar en Valledupar, la Universidad de La Guajira en Riohacha y la Universidad Cooperativa de Colombia en Santa Marta.

Los resultados para la prueba de lectura crítica en los programas de administración se muestran en la siguiente figura.



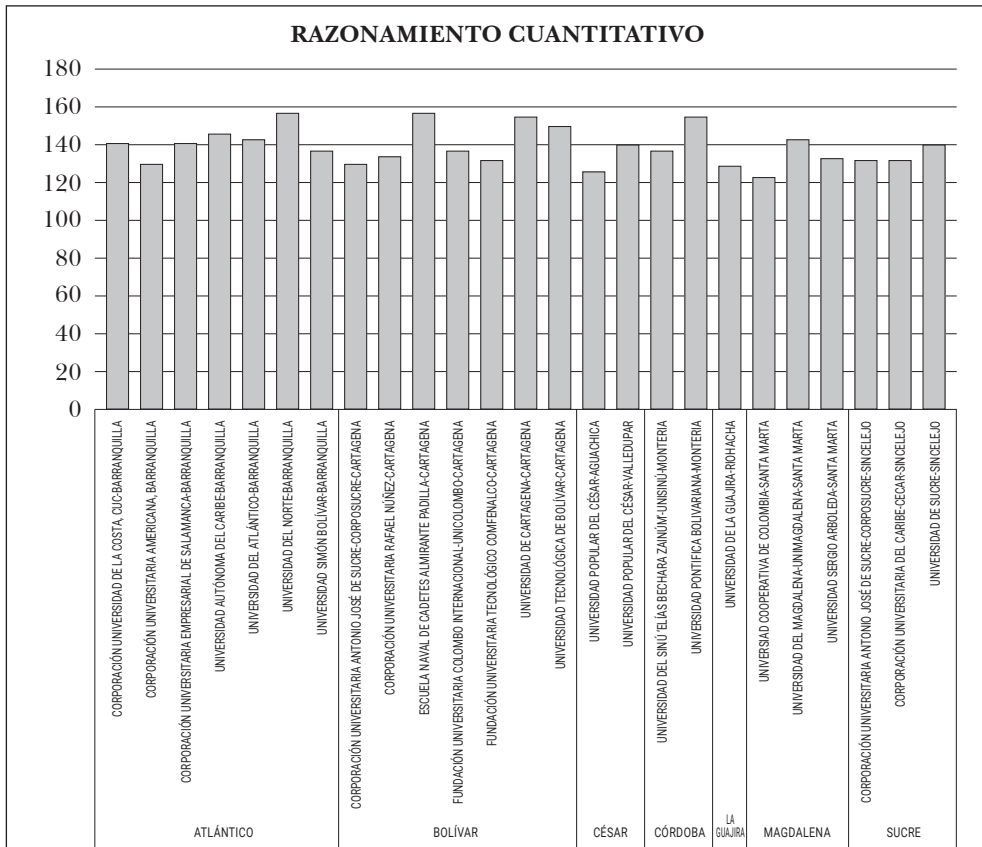
**Figura 4.** Resultados en lectura crítica en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior).

Nuevamente la Escuela Naval de Cadetes en Cartagena logra los mejores resultados en la prueba, seguida por la Universidad de Cartagena y la Pontificia Universidad Bolivariana en Montería. Así mismo, los resultados más bajos vuelven a presentarse en la Universidad Cooperativa de Colombia en Santa Marta y la Universidad de La Guajira en Riohacha.

En términos de resultados en el área de razonamiento cuantitativo, la Universidad del Norte en Barranquilla, la Escuela Naval de Cadetes, la Universidad Tecnológica de Bolívar y la Universidad de Cartagena, así como la Universidad Pontificia Bolivariana en Montería, obtienen los mejores resultados en el contexto regional. Por su parte, la Universidad de La Guajira en Riohacha y la Universidad Cooperativa de Colombia en Santa Marta se posicionan en los últimos lugares en el contexto Caribe.

Los resultados generales por universidad se pueden consultar en la siguiente figura.



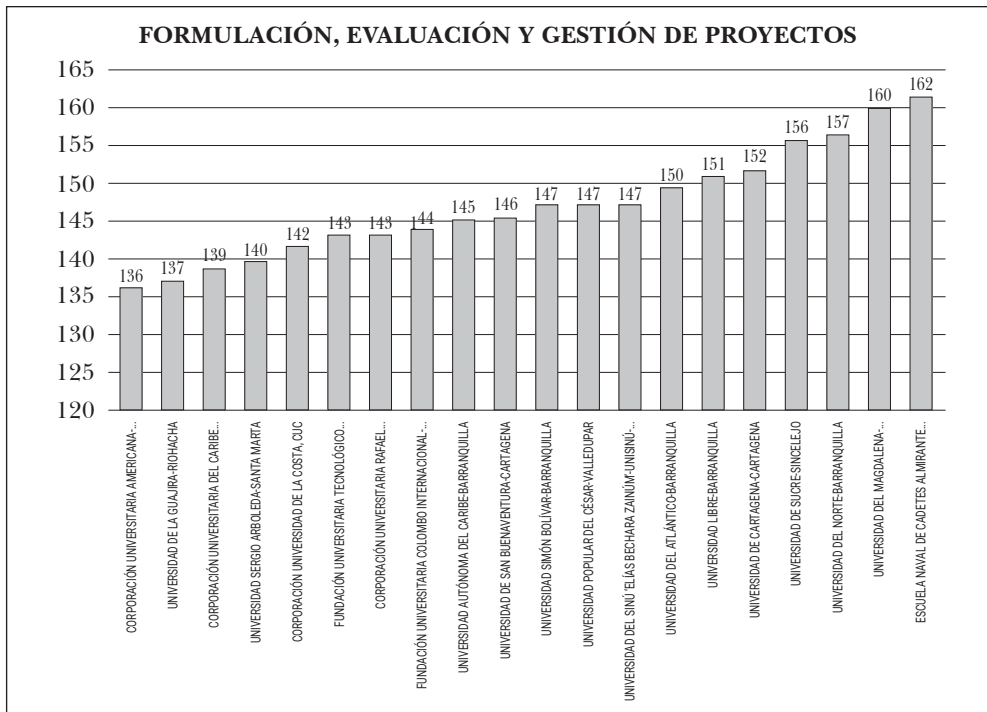
**Figura 5.** Resultados en razonamiento cuantitativo en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)

En los resultados presentados en las pruebas Saber Pro para el 2017 en los componentes específicos del campo de la administración y afines, específicamente en el área de formulación, evaluación y gestión de

proyectos, se evidencia que la Escuela Naval de Cadetes en la ciudad de Cartagena también se posiciona en el primer lugar, demostrando un comportamiento muy similar al de competencias genéricas. La Universidad del Magdalena en Santa Marta se ubica en el segundo lugar, superando a la Universidad de Norte en tres puntos y en cuatro puntos a la Universidad de Sucre.

En comparación con los resultados de las competencias genéricas se evidencia que la Universidad Popular del Cesar mejora significativamente sus rendimientos, ubicándose en el puesto nueve, en oposición a los últimos lugares que ocupaba en los otros componentes. No sucede lo mismo con la Universidad de La Guajira, que se enlista penúltima solo siendo superada por la Corporación Universitaria Americana. Los resultados completos se pueden observar en la siguiente figura.

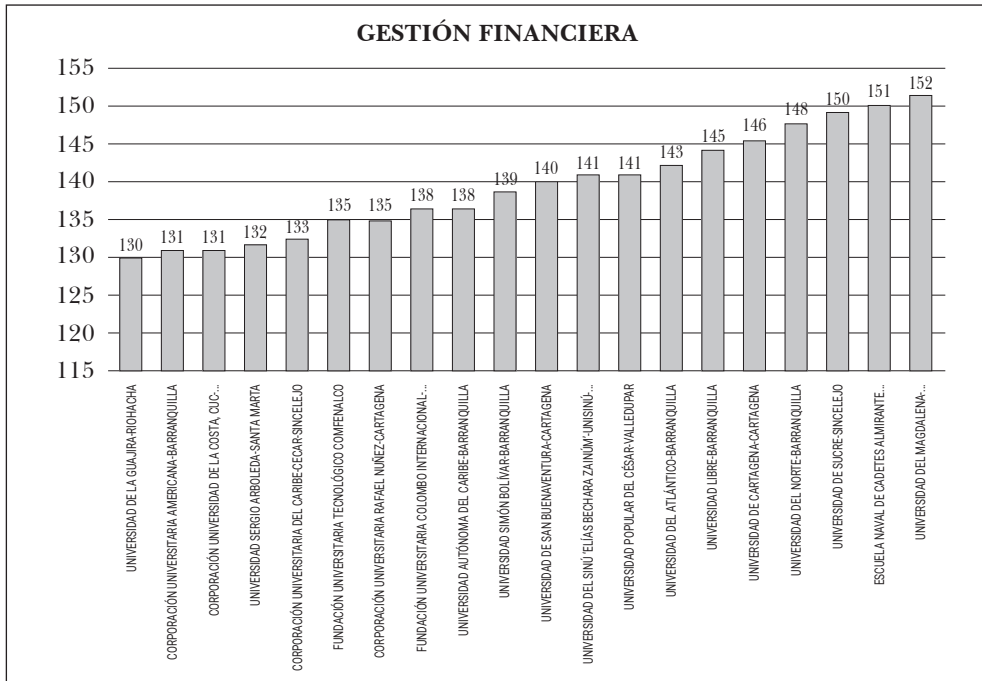


**Figura 6.** Resultados en formulación, evaluación y gestión de proyectos en pruebas Saber Pro

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)

En el componente de gestión financiera evaluado en las Saber Pro, las mismas universidades vuelven a ocupar los primeros cinco lugares,

solamente que en esta ocasión la Universidad del Magdalena logra el primer puesto por encima de la Escuela Naval de Cadetes.

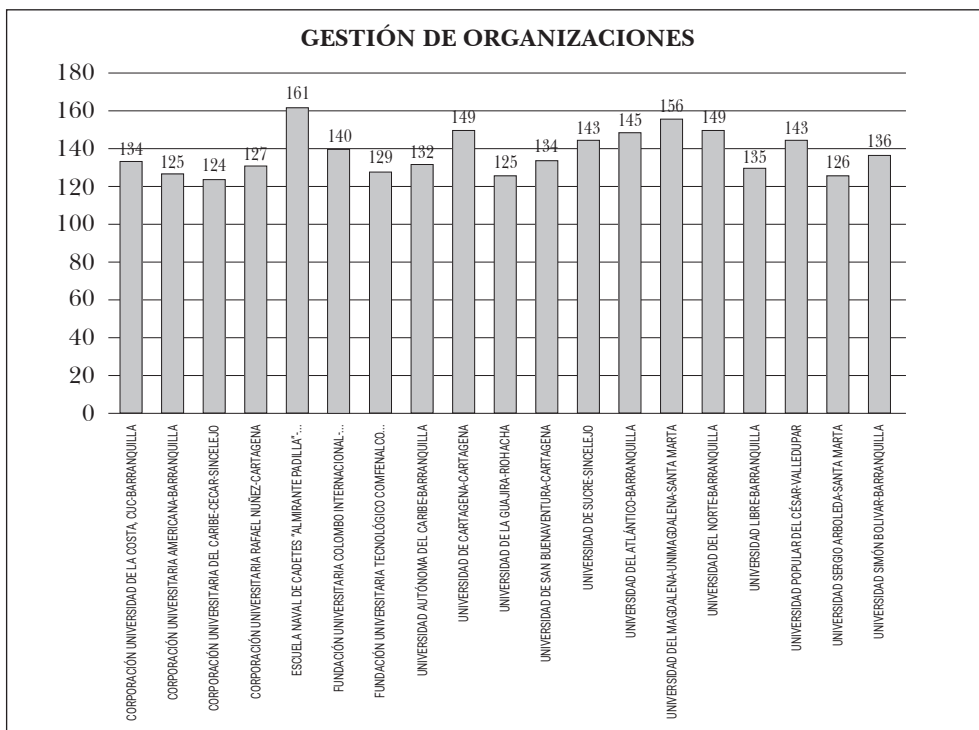


**Figura 7.** Resultados en gestión financiera en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)

Por su parte, en los resultados del componente de gestión de organizaciones, la Escuela Naval de Cadetes de Cartagena se ubica nuevamente en el primer lugar de la prueba seguido por la universidad del Magdalena, la universidad de Cartagena y la universidad del Atlántico. Los resultados más bajos son de la Corporación Universitaria del Caribe, la Corporación Universitaria Americana y la Universidad de la Guajira respectivamente. Los resultados se pueden consultar en la figura 8, ver página 64.

Todos estos resultados tanto en las competencias genéricas como en las específicas evidencian unos desempeños relativamente bajos en los programas de administración de la región Caribe si se tiene como referencia la media nacional, es decir, el logro de las competencias asociadas al campo de conocimiento y a los aspectos generales, no se logra en los términos deseados por parte de los estudiantes, lo que supone dificultades en el proceso formativo.



**Figura 8.** Resultados en gestión de organizaciones en pruebas Saber Pro 2017

**Fuente:** elaboración propia.

Diversos estudios (Cano, 2009; Mas, 2012; Castaño y Blanco, 2012) han demostrado que las capacidades profesionales de los graduados de las instituciones de educación superior están relacionadas de manera significativa con la calidad de los docentes que dirigen el proceso formativo. Es este sentido, las competencias docentes y las condiciones de los profesores de los programas de administración influyen en los resultados y en las capacidades profesionales de los estudiantes.

En este escenario se considera que las dimensiones que ha desarrollado el proceso de aprendizaje y enseñanza en las actuales sociedades del conocimiento influyen en los resultados de los procesos formativos. Para esto, Amézquita (2013) explica que “parte importante de los retos actuales de la pedagogía radica en la velocidad exponencial de crecimiento del conocimiento que obligaría a estar toda la vida en el aula de clase. Por ello, es importante que el estudiante aprenda a aprender” (p. 30).

En esta medida, y considerando al docente como un agente dinamizador de este proceso, debe desarrollar al menos unas competencias

genéricas básicas para poder aportar al desarrollo de las capacidades profesionales de los estudiantes que se encuentran en los procesos de formación profesional. Desde esta perspectiva, Segura (2005) expresa que estas competencias son de carácter:

- Técnicas: relacionadas con las especializaciones profesionales y de habilitación laboral.
- Pedagógicas: relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje.
- De gestión: relacionadas con la capacidad de elegir, usar, organizar eficientemente el conjunto de recursos institucionales (humanos, financieros, organizacionales, de entorno).
- De transferencia e innovación: relacionadas con la capacidad de motivar, promover y desplegar la creatividad y el espíritu emprendedor, innovador y productivo.
- Transversales vitales personales: (o interpersonales) actitudes y aptitudes que inciden en la esencia del ser humano, en la esencia de su desarrollo y forma un perfil paradigmático nuevo (p. 187).

La docencia en los programas de administración de empresas se convierte en una poderosa herramienta que influye en el desarrollo y en la organización de la sociedad, debido a que los egresados se convierten en líderes de procesos fundamentales de impacto social, económico y político. La formación de los profesionales en administración es una responsabilidad que se sustenta en gran medida en las competencias de los docentes para forzar y contribuir a la generación de conocimientos con los estudiantes y a la formación de profesionales integrales que respondan a las necesidades del contexto social donde ejerzan a su oficio profesional. De igual manera (Medina et al., 2011), sostiene:

El profesorado universitario ha estado centrado en realizar una docencia orientada al saber académico, necesario y cada vez más globalizado y abundante, pero insuficiente para dar respuesta a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, las demandas de los empleos y los cambios exponenciales en los estilos y modos de desempeñar la vida laboral, (...) (p. 127).

Es preciso expresar, que, si solo se revela una tendencia de los docentes universitarios a enfocar los procesos formativos desde los escenarios académicos, limita la comprensión de los estudiantes de las realidades prácticas de su disciplina de estudio y descontextualiza de las necesidades de la sociedad y del entorno. Estas prácticas docentes son muy

comunes en las instituciones de educación superior y tienen un impacto directo en la calidad de los profesionales que se forman y en las comunidades en que viven y actúan.

En este orden de ideas, el presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración Ascolfa, Salinas (2014), en la introducción al estudio de Ocampo et al. (2014) considera que existen “evidencias concretas que señalan la calidad docente como la principal estrategia para mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos, pues la calidad docente incide directamente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes”. Si las competencias de los docentes son pertinentes para el desarrollo de los procesos de formación seguramente los estudiantes que acompañan serán profesionales comprometidos con la sociedad y con las capacidades personales y laborales para transformar los procesos en perspectiva del mejoramiento de las condiciones para todos los integrantes.

Es pertinente decir que la visión panorámica expresada en los párrafos anteriores amplía el conocimiento acerca de cómo se encuentra la enseñanza en administración en Colombia y un acercamiento al estado y condiciones de los docentes y las competencias para ejercer como formadores de nuevos profesionales.

Es entendido que los profesionales en administración, por las características propias de los programas y las importantes influencias que reciben de una diversidad de ramas como la psicología, sociología, biología, ingeniería, matemáticas, entre otras, se forman dentro de unos parámetros de integralidad que permiten desempeñarse en cualquier ámbito organizacional y diversos roles. En esta medida, la influencia docente se convierte en una herramienta potencializadora de ese proceso de formación o en su defecto, condiciona el ejercicio profesional de los estudiantes hacia unas tensiones entre los discursos pedagógicos y las prácticas administrativas.

Los programas profesionales son construcciones sociales que responden a la confluencia de un sinnúmero de factores en contextos determinados. Obviamente, existen unos aspectos propiamente instituidos en sus planes de estudio y en todos los documentos normativos del programa, pero lo más importante son las experiencias y vivencias que construyen las identidades y saberes de los programas a partir de los diálogos y las interacciones sociales. Este componente informal es un determinante complejo de las dinámicas e implicaciones de los espacios académicos.

El aula de clases, en los programas de administración, no se escapa de esta realidad y se configura como un espacio social donde se construye conocimiento a partir las dimensiones dialógicas de los participantes (docentes y estudiantes). En este sentido, el docente es un orientador de los contenidos que busca generar conocimiento científico a partir de las experiencias coloquiales de los estudiantes. La praxis pedagógica es el resultado de un proceso riguroso y sistemático de ese conocimiento experiencial para la generación de un discurso académico que le permita al estudiante adquirir unas competencias específicas para desempeñarse en su disciplina científica.

Porque en el proceso de interacción que se genera en el aula de clase se expresa, en todo su rigor, la construcción de la propuesta de valor del programa de formación. Allí, orientado por quien ejerce la docencia, tiene su expresión la orientación curricular, se desarrollan o potencian las competencias apuesta del programa, se consolidan los valores y principios institucionales, se alcanza la visión y la misión que la institución de educación superior (IES) definió y se construye el perfil de egreso del estudiante (p. 16).

Las implicaciones de estas premisas ubican el ejercicio docente en un escalón alto en la jerarquía de formación de profesionales en administración y lo constituyen como un elemento de vital importancia para el desempeño laboral de los graduados y para el desarrollo de las comunidades donde se insertan para desempeñar sus funciones profesionales y laborales.

Desde estas dimensiones se hace necesario realizar un abordaje de los atributos de los docentes de administración en la región Caribe colombiana a partir de la pregunta de investigación ¿Cómo es la caracterización del perfil o los perfiles de los docentes que prestan sus servicios a los programas de administración de las Facultades de Administración afiliadas al capítulo Caribe de Ascolfa?

Para dar respuesta a este interrogante, se han identificado unas preguntas auxiliares que sirven como rutas y trayectos para conseguir la pretensión general del estudio. ¿Cómo son las características demográficas, de contratación, formación y dedicación de los docentes de los programas de administración vinculados a Ascolfa en su capítulo Caribe? ¿Cuáles son las competencias docentes que destacan los profesores y estudiantes en los programas de administración vinculados a Ascolfa Caribe por su aporte al logro de los objetivos de aprendizaje? ¿Qué brechas existen entre las competencias identificadas en los docentes y las

que destacan los estudiantes y potenciales alertas sobre las necesidades de cualificación de la docencia?

## Objetivos y logros

El objetivo y logro general de la investigación fue:

- Identificar las principales características del docente y sus competencias para la docencia, en los programas de administración de las facultades afiliados a Ascolfa en su capítulo Caribe.

Los objetivos y logros específicos corresponden a:

- Identificar las características demográficas, de contratación, formación y dedicación de los docentes de los programas de administración afiliados a Ascolfa-Caribe.
- Recopilar la percepción de los profesores y estudiantes sobre las competencias docentes que se destacan por su aporte al logro de los objetivos de aprendizaje en los programas de administración afiliados a Ascolfa-Caribe.
- Encontrar las brechas entre las competencias identificadas por los docentes y las que destacan los estudiantes y potenciales alertas sobre las necesidades de cualificación de la docencia.

## Decisiones metodológicas

Para efectos de realizar una adecuada ejecución del proyecto de investigación, se tomó como base la metodología empleada en el proyecto que sustenta y dio origen a la existencia de este. En este aspecto, los investigadores decidieron respetar los encuadres propuestos y recorridos en la investigación del capítulo Bogotá de Ascolfa, debido a que esta se configuró como un ciclo interpretativo con las adaptaciones pertinentes para un contexto territorial y social diferente.

En este sentido, se empleó un estudio descriptivo, basado en recolección de información a través de fuentes primarias las cuales se analizaron mediante métodos de estadística descriptiva, matrices de proximidad y correlación. Con esta metodología se pretendió reconocer las prácticas docentes y las competencias asociadas, para establecer el perfil o los per-

files de los docentes de los programas de administración, sus características, competencias actuales y requeridas que permitan lograr los objetivos de aprendizaje de la formación profesional.

El proceso metodológico para seguir implicó el primer paso de recolección de información en fuentes primarias, constituida por los docentes de los programas de administración de las IES participantes en el estudio, los cuales diligenciaron un instrumento, en el que se identificaron los elementos que permiten su caracterización y la identificación de la percepción sobre las competencias que se van a estudiar. De igual manera, los estudiantes de estas IES diligenciaron un instrumento con el que se logra identificar su percepción sobre las competencias de sus docentes. Con esta información se realizó el análisis estadístico para correlacionar los resultados e identificar características tipo y brechas existentes, información con la que se diseña el instrumento para realizar las entrevistas con profundidad a los docentes destacados por los estudiantes por su ejercicio docente.

## Supuestos del estudio

En palabras de Ocampo et al. (2014), entre los supuestos que sustentan la práctica del proyecto de investigación están:

En primer lugar, se supone en el presente estudio que el ejercicio de la docencia es el resultado del despliegue de las competencias que los teóricos de la docencia determinan. Este despliegue se realiza bien sea de manera consciente o inconsciente, o como fruto de la experiencia previa o de los procesos de formación que el docente ha desarrollado para realizar su ejercicio docente. Estas competencias se hacen observables durante su práctica docente y pueden objetivarse. No se realiza el análisis desde el escalafón docente como parámetro para la medición de las competencias, ya que se identifica más como el mecanismo para garantizar una relación contractual transparente enfocado a la remuneración y como orientadora de la carrera profesional que el docente asume en su relación con la IES.

En segundo lugar, se parte de la expresión común de los estudiantes en la que catalogan a los docentes como *bueno* o *malo*, y el supuesto básico es que el concepto “buen docente” desde su percepción se entiende en relación con el despliegue de las competencias docentes y no por las re-

laciones interpersonales o los resultados positivos numéricos alcanzados por los estudiantes en las notas al finalizar el curso. En este orden, al preguntarle a un estudiante que valore el ejercicio de un “buen docente”, la interpretación que realizará se centrará en la manera como incorpora en su actuación docente las competencias estudiadas.

El tercer supuesto parte de relacionar la idoneidad del docente con la formación recibida y *la experiencia*<sup>1</sup>, en el sentido de que un docente puede generar valor en un curso en la medida que haya recibido formación directa sobre el tema o haga parte de áreas afines con la temática del curso orientado. Así, el perfil del docente es diferente desde el punto de vista del núcleo básico de conocimiento en el que se encuentra el programa de pregrado en el que se formó, y en concordancia con el área de conocimiento en el que se encuentra el curso que orienta.

Con base en estos estudios, se diseñó la metodología de la presente investigación, sus instrumentos y las técnicas de análisis empleadas (p. 29).

En concordancia con esta línea reguladora se fundamenta la investigación y se parte para la construcción de un sistema específico de unidades de recolección y procesamiento que permitan adjetivar la realidad del docente de administración en el Caribe colombiano.

## La muestra

En el presente estudio se tomó como universo las IES con programas de administración en cualquiera de sus denominaciones, afiliadas a Ascolfa capítulo Caribe, cuya sede principal se encuentre en alguna de las ciudades que hacen parte del Caribe colombiano que ofrecen programas presenciales y tomando una sola inscripción por institución.

En total participaron 244 profesores en la investigación de acuerdo con la información que se muestra en la siguiente tabla.

---

1 Esta dimensión es agregada por los investigadores como parte del mejoramiento de la metodología del estudio

**Tabla 10.** Distribución de la muestra

N°	Nombres IES	Nº Encuestas	%
1	Universidad del Magdalena	34	13,9%
2	Universidad Popular del Cesar	29	11,9%
3	Corporación Universitaria Latinoamericana	24	9,8%
4	Universidad Autónoma del Caribe	20	8,2%
5	Universidad de La Guajira	20	8,2%
6	Universidad Simón Bolívar	17	7,0%
7	Universidad de Cartagena	14	5,7%
8	Universidad de Sucre	13	5,3%
9	Corporación Universitaria Antonio José de Sucre	11	4,5%
10	Corporación Universitaria Americana	9	3,7%
11	Corporación Universitaria Rafael Núñez	8	3,3%
12	Universidad Sergio Arboleda	8	3,3%
13	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco	7	2,9%
14	Universidad de San Buenaventura	6	2,5%
15	Universidad Libre	5	2,0%
16	Corporación Universitaria del Caribe	4	1,6%
17	Fundación Universitaria Colombo Internacional	4	1,6%
18	Universidad de la Costa – CUC	4	1,6%
19	Universidad Libre - Sede Cartagena	4	1,6%
20	Universidad Pontificia Bolivariana	3	1,2%
	<b>Total:</b>	<b>244</b>	<b>100,0%</b>

**Fuente:** elaboración propia.

La distribución de profesores e instituciones de educación superior por ciudad se presenta en la siguiente tabla:

**Tabla 11.** Distribución de la muestra por ciudades

Ciudad	Nº Docentes	Nº IES x Ciudad
Barranquilla	79	6
Cartagena	43	6
Montería	3	1
Riohacha	20	1

Ciudad	N° Docentes	N° IES x Ciudad
Santa Marta	42	2
Sincelejo	28	3
Valledupar	29	1
<b>Total</b>	<b>244</b>	<b>20</b>

Fuente: elaboración propia.

En términos de estudiantes la muestra estuvo conformada por 1.699 unidades muestrales; distribuidas por Institución de la siguiente manera:

**Tabla 12.** Distribución de la muestra de estudiantes por universidades

N°	Nombre IES	N° Encuestas	%
1	Universidad del Magdalena	206	12,12%
2	Universidad Popular del Cesar	130	7,65%
3	Corporación Universitaria Latinoamericana	100	5,89%
4	Universidad Autónoma del Caribe	24	1,41%
5	Universidad de La Guajira	109	6,42%
6	Universidad Simón Bolívar	85	5,00%
7	Universidad de Cartagena	113	6,65%
8	Universidad de Sucre	144	8,48%
9	Corporación Universitaria Antonio José de Sucre	22	1,29%
10	Corporación Universitaria Americana	13	0,77%
11	Corporación Universitaria Rafael Núñez	30	1,77%
12	Universidad Sergio Arboleda	20	1,18%
13	Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco	127	7,47%
14	Universidad de San Buenaventura	45	2,65%
15	Universidad Libre - Sede Barranquilla	137	8,06%
16	Corporación Universitaria del Caribe	80	4,71%
17	Fundación Universitaria Colombo Internacional	22	1,29%
18	Universidad de la Costa – CUC	78	4,59%
19	Universidad Libre - Sede Cartagena	58	3,41%
20	Universidad del Sinú	98	5,77%
21	Universidad Pontificia Bolivariana	58	3,41%
	<b>Total:</b>	<b>1699</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: elaboración propia.

## Grupos de variables

En la metodología de Ocampo et al. (2014) se señalan cinco variables que marcan los marcos referenciales del proyecto y que se describen a continuación:

La primera categoría permite realizar una aproximación general a la muestra de docentes e identificar: el género, los rangos de edad, los años de experiencia en el ejercicio de la docencia, la permanencia en la institución actual y las actividades complementarias a la docencia.

La segunda categoría se centra en variables relacionadas con la contratación e ingresos de los docentes. En ella se incluye el tipo de vinculación actual con la institución de referencia, en términos del tipo de contrato; la duración del contrato, lo que permite identificar la manera como se distribuyen los docentes que tienen vínculos a término definido con las IES. La tercera variable son los ingresos generados por el vínculo laboral en docencia, con este se identifica el grado de dependencia económica del ejercicio de la docencia en la muestra y en qué medida la docencia es una profesión para la muestra estudiada.

La tercera categoría agrupa la formación de los docentes de la muestra en términos de estudios formales de pregrado, posgrado y de educación continuada. El análisis se realiza tomando el nivel de estudios y su agrupación a partir de los núcleos básicos de formación (NBC) establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, las áreas de formación de los programas de administración, de acuerdo con el Decreto 2767 de 2003, el cual se toma como referencia, aunque fue derogado por el Decreto 1295 de 2010. Además, se hace una relación de los títulos obtenidos en cada uno de los niveles de educación formal y no formal.

La cuarta categoría agrupa las actividades académicas en las que los docentes tienen tiempo de dedicación, la producción intelectual, el número de cursos que orientan, las componentes a las que pertenecen, el número de horas de dedicación a la docencia directa, el número de IES con las cuales tiene vinculación en el momento del estudio y otras actividades académicas y profesionales a las cuales dedica su tiempo.

En la quinta categoría se identificó la percepción de las competencias docentes que caracterizan un *buen* ejercicio de la docencia, que tiene como fuentes de información los estudiantes a través del cuestionario aplicado y de los docentes a través de las entrevistas semiestructuradas,

se analizan las competencias relacionadas con la formación, el diseño de los cursos, el desarrollo de la clase, la evaluación y competencias generales (p. 34).

Las anteriores categorías se tomaron como entes rectores para cumplir con los trayectos y recorridos metodológicos del proyecto y poder responder a las intencionalidades planteadas en el marco de los objetivos.

## **Instrumentos**

Los instrumentos que se aplicaron en el estudio tienen como base los diseñados por Ocampo et al. (2014) para recolectar la información en el capítulo Bogotá de Ascolfa, a estos les realizaron las modificaciones que los autores consideraron pertinentes.

## **Cuestionarios**

Los autores explican el cuestionario de manera detallada en los párrafos que se presentan a continuación.

Para las categorías 1, 2, 3 y 4 mencionadas, se diseñó un cuestionario que recoge la información de los docentes con el fin de caracterizar en términos generales la relación laboral, la formación y las actividades académicas de dedicación. De igual manera, en el cuestionario se incluyó una segunda parte en la que los docentes expresan la percepción sobre su desempeño docente, utilizando una variación de la escala de Likert para la calificación (ver anexo 1).

En el caso de los estudiantes, se diseñó un cuestionario para recoger la información sobre las competencias docentes de la categoría 5, solicitando que utilizaran como criterio su propio concepto de “buen docente”. El cuestionario ofreció como alternativas de calificación una variación de la escala de Likert idéntica a la propuesta para los docentes en la misma categoría, de tal forma que permita realizar el análisis cruzado de las percepciones (ver anexo 2).

Para la definición del instrumento se realizó un análisis de las competencias docentes que se incluyen en el estudio y se precisó cuál de las fuentes suministraría la información para cada una de ellas.

**Tabla 13.** Análisis de competencias según fuentes

Competencia	Profesor	Pregunta	Estudiante	Pregunta
Implicarse institucionalmente: sentirse parte de un equipo, de una institución que se construye entre todos.	Sí	14, 17.1, 17.2, 17.3	Sí	5.1, 5.2, 5.3
No es solo conocimiento técnico, sino discernido y autónomo.			Sí	5.5
Práctica reflexiva, implicación crítica frente al sistema.				5.4
Relacionarse constructivamente con los alumnos, esto permite generar un clima de trabajo en el salón de clase.	Sí	18.1,18.2	Sí	3.8
Actualización permanente.	Sí	3.4	Sí	1.5
Aspectos didáctico-pedagógicos.	Sí	4	Sí	1.4
Conocimiento didáctico del currículo y del contenido.	Sí	4		
Formación científico-profesional: se apoya en conocimientos especializados y formalizados.	Sí	3.11	Sí	1.1, 1.2
Aspectos generales (edad, género, tipo de contrato).	Sí	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16		
Utilizar la investigación pedagógica, tecnológica y social	Si	19.1, 19.2		
Experiencia profesional	Si	15	Si	1.3
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles relacionadas con la competencia comunicativa verbal y virtual			Si	3.3, 3.4, 3.5
Manejar de modo didáctico las TIC y alfabetización tecnológica			Si	3.7
Organización y el manejo de la clase			Si	3.1,3.2
Presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas			Si	3.6,
Interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas			Si	3.8,3.9

Competencia	Profesor	Pregunta	Estudiante	Pregunta
Los conocimientos se modelan y orientan hacia la solución de situaciones problemáticas concretas			Si	2.2
Crear situaciones de aprendizaje			Si	2.3
Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares diferenciando los contenidos esenciales, necesarios y recomendables	Si	21.1	Si	2.1
Diseñar las actividades de aprendizaje			Si	2.4
Saber dirigir actividades en pro de una competencia			Si	2.5
Evaluar el aprendizaje	Si	22.1, 22.2, 22.4	Si	4.2,4.3
Saber evaluar las competencias	Si	22.3	Si	4.1
Facilitador del aprendizaje	Si	20.1, 20.2 0.3	Si	3.10

**Fuente:** (Ocampo et al., 2014)

Para el caso de esta investigación, se realizó un proceso de adaptación de los enunciados de las preguntas, pero manteniendo el sentido de esta.

### Técnicas de análisis estadístico y validación de la información

En coherencia con el estudio de Ocampo et al. (2014), los autores definen el tratamiento de la información desde tres técnicas diferentes, aportando un gran impacto estadístico a la construcción metodológica del proyecto. En la primera se hace uso de la estadística descriptiva a través de la utilización de frecuencias, frecuencias acumuladas, histogramas, medidas de tendencia central y desviación típica para las variables relacionadas con las características objetivas en los resultados generados del instrumento de los docentes. Por su parte, en los datos generados por los estudiantes se usaron medidas de tendencia central y el coeficiente de asimetría. En la segunda se aplica el índice de correlación de Pearson para establecer las relaciones entre las competencias evaluadas.

Estas dimensiones se abordaron desde una formulación matemática que permitió lograr una mayor validez del estudio y fiabilidad de los datos.

La fórmula empleada es:

$$\rho_{x,y} = \frac{\sigma_{xy}}{\sigma_x \sigma_y} = \frac{E[(x - v_x)(y - v_y)]}{\sigma_x \sigma_y}$$

En la cual:

$\sigma_{xy}$  Es la covarianza de (X, Y)

$\sigma_x$  Es la desviación típica de la variable X

$\sigma_y$  Es la desviación típica de la variable Y

La tercera técnica utilizada fue de las matrices y mapas de proximidad y las medidas de tendencia central. De esta manera, para cada área  $i$  se presentan como un vector  $p$ -dimensional  $X_i$ . Después se agrupan en una matriz de datos X, con filas  $x_{it}$ , donde las categorías toman valores  $j$ . La fórmula empleada para la construcción de la matriz es:

$$X = \begin{bmatrix} x_{11}^t \\ - \\ - \\ x_{i1}^t \\ - \\ - \\ x_n^t \end{bmatrix} = \langle x^1 \mid \dots \mid x^j \mid \dots \mid x^p \rangle$$

Dónde:

- X es el grado de pertinencia entre los títulos de los docentes y las áreas de formación en las que orientan el curso.
- $i$  es el área de formación del curso de acuerdo con el Decreto 2767 del 2003.
- $j$  es la categoría de acuerdo con el nivel de afinidad del título profesional. Como complemento del análisis, se toman las medidas de tendencia central que permiten identificar en cada área el nivel de pertinencia de la mayoría de los docentes (moda), en el rango de pertinencia en que se encuentran el 50% de los docentes (mediana) y el promedio aritmético alcanzado (media), que permite identificar el rango global de esta (Ocampo et al., 2014: 37-38).

## Capítulo 3

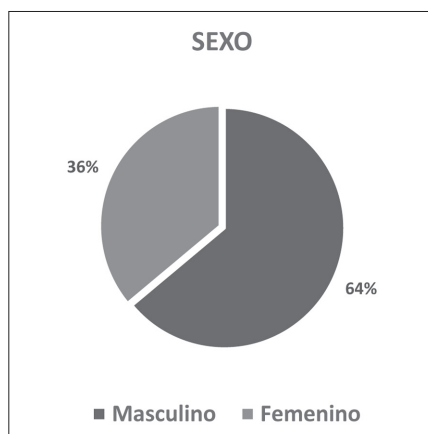
# Caracterización del perfil del docente de los programas de administración en la región Caribe

En el presente capítulo se presenta la configuración del perfil profesional de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, recorriendo su caracterización sociodemográfica, sus tipologías de formación y sus trayectorias profesionales en el sector educativo, considerando que todo proceso de comprensión de la realidad debe incluir las particularidades de los actores sociales que la integran.

### Características generales

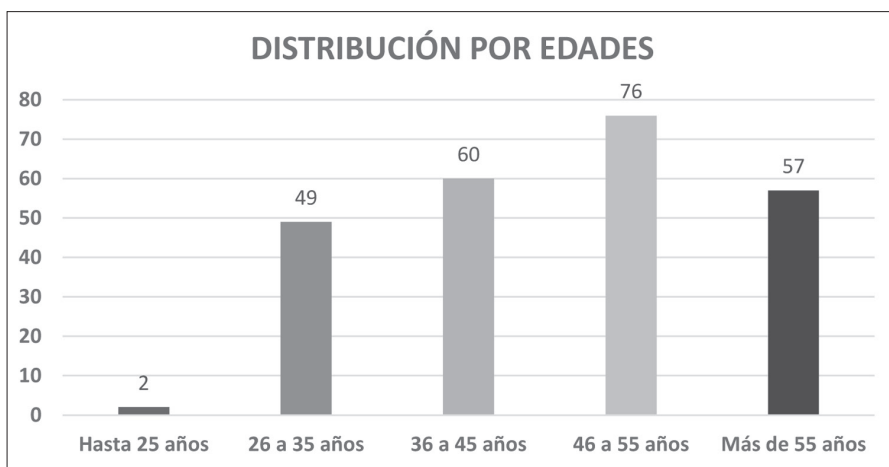
En términos del género de los docentes de los programas de administración adscritos a la Asociación de Facultades de Administración en su capítulo Caribe, se encuentra que la mayor proporción corresponde a hombres, lo que permite plantear que por cada mujer docente existen 1,77 docentes de sexo masculino. Esta relación es menor a la encontrada por Ocampo et al., (2014) en el capítulo Bogotá de Ascolfa, donde la relación es un poco menos de tres hombres por cada mujer ejerciendo la docencia en los programas de administración.

Con relación a la edad de los docentes contratados en los programas de administración de la región Caribe, se encuentra que el 20,90% corresponde a personas menores de 35 años, una proporción muy parecida a la encontrada en Bogotá que correspondía al 22%. Por otro lado, el 55,73% se ubican en el rango de edades de 36 a 55 años, un poco menor a los datos de Bogotá de 59% y finalmente, el 23,37% son docentes mayores a 55 años, superando la distribución de docentes en esta edad encontrados en el capítulo Bogotá de Ascolfa.



**Figura 9.** Docentes por género

Fuente: elaboración propia.

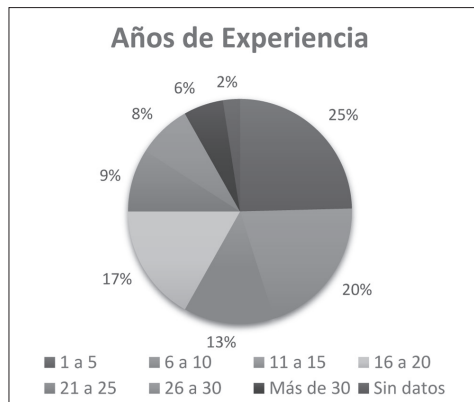


**Figura 10.** Distribución de docentes por edades

Fuente: elaboración propia.

Existe un 25% de los docentes que lleva menos de cinco años vinculados al ejercicio de la docencia, lo que se puede explicar por la relación de docentes jóvenes vinculados a los programas de administración. El 50% de los docentes tiene entre seis y 20 años ejerciendo la profesión docente en coherencia con el 55,73% de los profesores que se ubican en el rango de edades de 36 a 55 años y el 23,37% son docentes mayores a 55 años. Así mismo, un 23% tiene más de 20 años de experiencia en el campo de la docencia, esta tendencia también se puede explicar por el número de profesores de edad avanzada vinculados a los programas

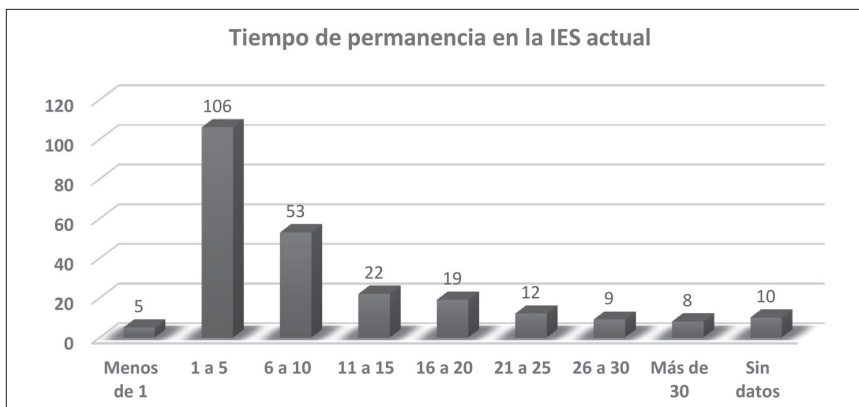
de administración en el capítulo Caribe. En Bogotá se había encontrado que solo el 14,2% de los profesores superaba los 20 años de experiencia docente, mientras que el 54% no tenía menos de diez años vinculados a la docencia. En la región Caribe solo un 45% tiene menos de 10 años en el ejercicio profesoral, lo que muestra una tendencia a vincular docentes con mayor recorrido en el campo de la enseñanza universitaria.



**Figura 11.** Años de experiencia docente

Fuente: elaboración propia.

A diferencia del capítulo Bogotá, se encuentra que los docentes en los programas de administración tienen una movilidad más baja en las universidades donde laboran, ya que el 43,44% lleva entre uno y cinco años laborando en la institución donde se encuentra actualmente y 67% tiene diez o menos años en la misma universidad. Esta cifra en Bogotá



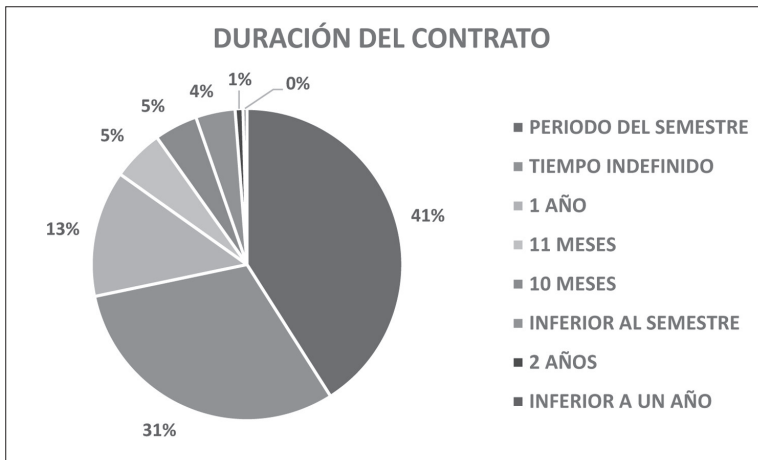
**Figura 12.** Años de permanencia en la IES actual

Fuente: elaboración propia.

había sido del 80%. Es importante mencionar que el capítulo Caribe, existe una proporción del 11,88% de los profesores que llevan más de 20 años vinculados a la misma institución de educación superior.

### Características de contratación e ingresos

La vinculación y contratación de los docentes se convierte en uno de los elementos de mayor importancia para la estabilidad de los procesos académicos en los programas universitarios. En este sentido, encontramos que en el capítulo Caribe de Ascolfa, el 45% de los docentes se vincula por el periodo del semestre o por un tiempo inferior. En Bogotá estas modalidades de contratación se ejecutan para el 50% de los docentes. Solo un 16% de los docentes encuestados en Bogotá contaba con una vinculación a tiempo indefinido, mientras que en la región Caribe esta modalidad se usa para el 31% de los profesores que hacen parte de la muestra. El 24% de los profesores restantes se encuentran en algunas de las temporalidades de lo que se denomina tiempo completo ocasional o medio tiempo.

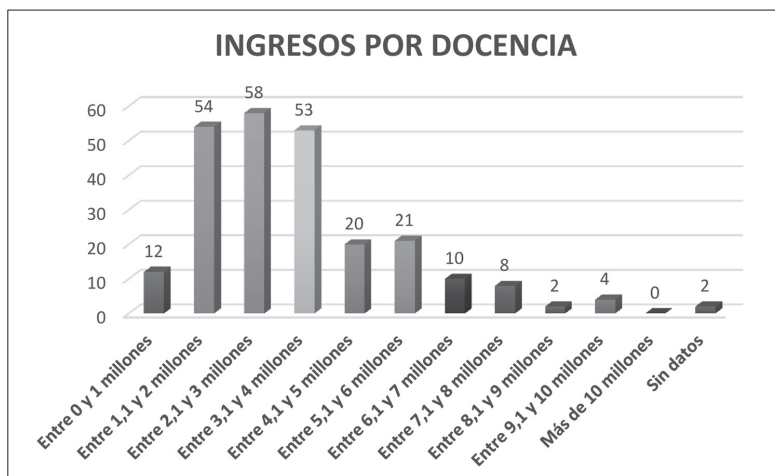


**Figura 13.** Duración del contrato

Fuente: elaboración propia.

La remuneración de un 27,04% de los docentes que respondieron el cuestionario reciben dos millones de pesos o menos por su ejercicio profesoral. En el capítulo Bogotá esta proporción estaba representada por un 43,3% de los profesores. Es evidente que la remuneración en las univer-

sidades de la región Caribe a sus docentes se genera en mejores condiciones económicas. Así mismo, el 54,22% de los profesores reciben ingresos mayores a dos millones y que alcanzan hasta cinco millones de pesos colombianos. La mayor proporción de ingresos en el capítulo Bogotá estaba entre 1.1 y 3 millones, representando el 48,4% de los encuestados.



**Figura 14.** Ingresos por la labor docente

Fuente: elaboración propia.

Existe un grupo de profesores en el Caribe, representados en el 18,44% de la muestra, que logran ingresos superiores a cinco millones e inferiores a diez. Esto se puede explicar por los rangos salariales que alcanzan los docentes en las universidades públicas como consecuencia de los ascensos en el escalafón docente y como resultado de sus producciones científicas. Aun así, un 19% de los encuestados manifiesta estar buscando un empleo que les garantice mayor estabilidad económica que la docencia, mientras que un 72% de los profesores expresa que si les ofrecen un empleo más estable no lo aceptarían.

## Características relacionadas con la formación

El nivel de formación de los docentes en los programas de administración de la región Caribe supera ampliamente los resultados de formación de los profesores en el capítulo Bogotá de Ascolfa, considerando que, en la primera, el 16,4% de los encuestados cuenta con un nivel doctoral mientras que en Bogotá en este nivel solo se encuentra el 1,7% de los

docentes. Solo el 33,9% de la muestra en Bogotá contaba con estudios de maestría, en la región Caribe, el 70,1% de los profesores son magísteres y un 6,6% tiene dos grados en este nivel.

En términos de especialización los resultados son más parecidos, mientras que el 72,5% de los profesores en el Caribe tiene un título en este nivel, en Bogotá lo tienen el 69,8%. El 16,6% y el 16,8% en el Caribe tienen dos especializaciones.

Finalmente, el 100% de los docentes en el Caribe tienen estudios de pregrado mientras que en Bogotá esta proporción es del 99,3%.

**Tabla 14.** Formación académica de los docentes

# Títulos por profesor	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
1	100%	72,5%	70,1%	16,4%
2	6,1%	16,8%	6,6%	0,0%
3	0,4%	2,0%	0,0%	0,0%

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente tabla se muestran en términos absolutos el número de docentes que se ubican en cada uno de los niveles de formación y las veces que se repiten los niveles por docentes.

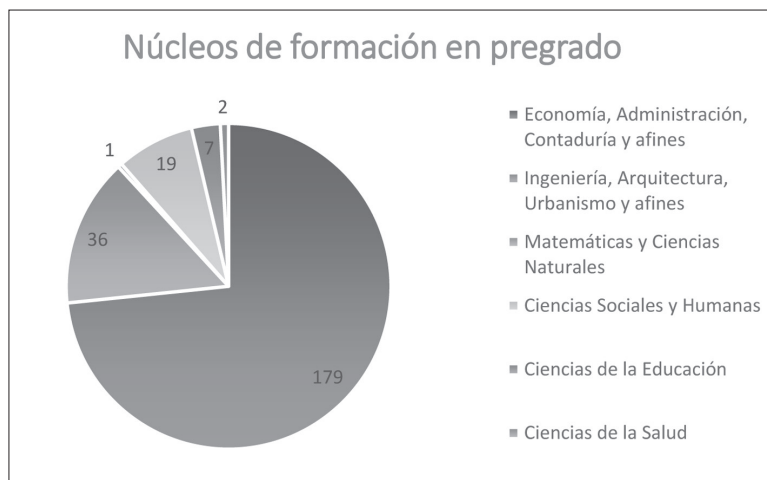
**Tabla 15.** Docentes por nivel académico

Títulos X docente	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
1	244	177	171	40
2	15	41	16	0
3	1	5	0	0

Fuente: elaboración propia.

El 73,36% de los profesores encuestados cuenta con una formación profesional en el pregrado en las áreas de economía, administración, contaduría y afines; las que comúnmente se ubican en el campo de las ciencias empresariales y económicas; en Bogotá, esta proporción corresponde solo al 63,7% de los docentes. Un 14,75% se encuentra profesionalizado en las áreas ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, en Bogotá, en este campo se ubican el 13,6%. Los docentes con nivel de pregrado en el campo de las ciencias de la educación solo equivalen al 2,86%, dato que difiere del encontrado en Bogotá que era del 7,3%. Esto

significa que, en los programas de administración de la región Caribe, no se otorga tanta importancia a la formación profesional en el campo de la pedagogía, sino que se valora la profesionalización en el campo disciplinar que se orienta.



**Figura 15.** Núcleos de formación en pregrado de los docentes

Fuente: elaboración propia.

la siguiente tabla se muestran los títulos recibidos en el nivel profesional por parte de los profesores vinculados a los programas de administración en la región Caribe, donde se observa que el 45,90% se graduó como administrador de empresas, seguido por un 12,70% como economistas y un 11,47% como ingenieros industriales.

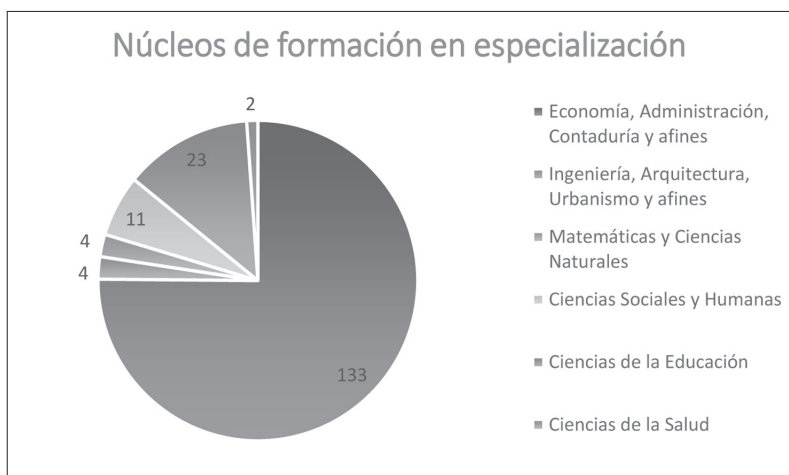
**Tabla 16.** Títulos profesionales de los docentes

Título de formación del pregrado	Número
Administración Agropecuaria	1
Administración de Comercio Exterior	2
Administración de Empresas	112
Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras	1
Administración de Servicios de Salud	1
Administración de Negocios	1
Administración Financiera	2
Administración Hotelera y Turismo	1

<b>Título de formación del pregrado</b>	<b>Número</b>
Administración Industrial	3
Arquitectura	1
Comercio Internacional	1
Contaduría Pública	14
Derecho	12
Dirección y Administración de Empresas	2
Economía	31
Enfermería	1
Filosofía	1
Finanzas	1
Finanzas y Comercio Exterior	1
Finanzas y Relaciones Internacionales	2
Ingeniería de Sistemas	4
Ingeniería Electrónica	1
Ingeniería Industrial	28
Ingeniería Mecánica	1
Ingeniería Química	1
Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas	1
Licenciatura en Ciencias de la Educación	1
Licenciatura en Ciencias Políticas y Administrativas	1
Licenciatura en Comunicación Social	1
Licenciatura en Español y Literatura	1
Licenciatura en Matemáticas	1
Matemáticas	1
Mercadología y Publicidad	1
Negocios Internacionales	1
Politología	1
Psicología	1
Psicopedagogía	1
Sociología	3
Trabajo Social	2

**Fuente:** elaboración propia.

En el nivel de especialización, el 75,14% de los profesores se encuentra graduado en las áreas de economía, administración, contaduría y afines y un 12,99% en el campo de las ciencias de la educación. En este punto, los docentes valoran con mayor significancia la preparación en los componentes pedagógicos que les permitan mejorar su práctica profesoral. Sin embargo, en relación con el capítulo Bogotá, la formación en educación sigue siendo baja, ya que se encontraron con un 24,1% de sus profesores con títulos en este campo académico.

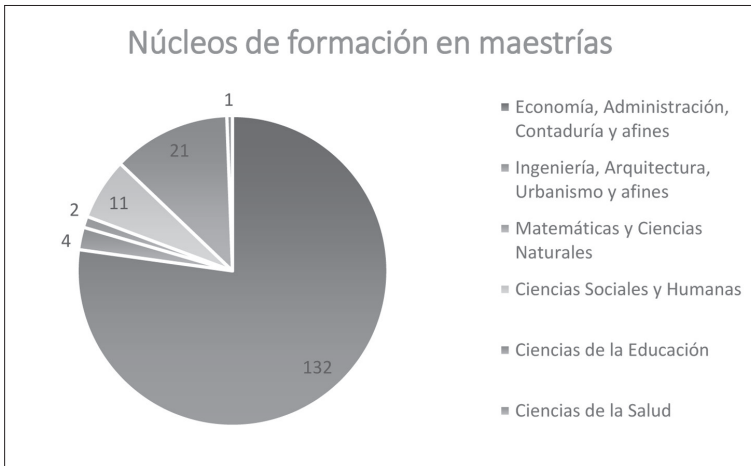


**Figura 16.** Núcleos de formación en especialización

Fuente: elaboración propia.

Un 77,19% de los encuestados desarrolló sus estudios de maestría en las áreas de economía, administración, contaduría y afines. En Bogotá esta área había logrado un 63,1% de los profesores. Asimismo, un 12,28% tiene estudios de maestría en el campo de las ciencias de la educación en la región Caribe, en Bogotá este campo tiene un 26,1% de las maestrías, evidenciando que los programas de administración del capítulo Bogotá privilegian la vinculación de docentes que tengan formación avanzada en temas relacionados con la pedagogía y la enseñanza, mientras que en el capítulo Caribe se sigue haciendo énfasis en la formación posgraduada en el campo de las ciencias empresariales y económicas.

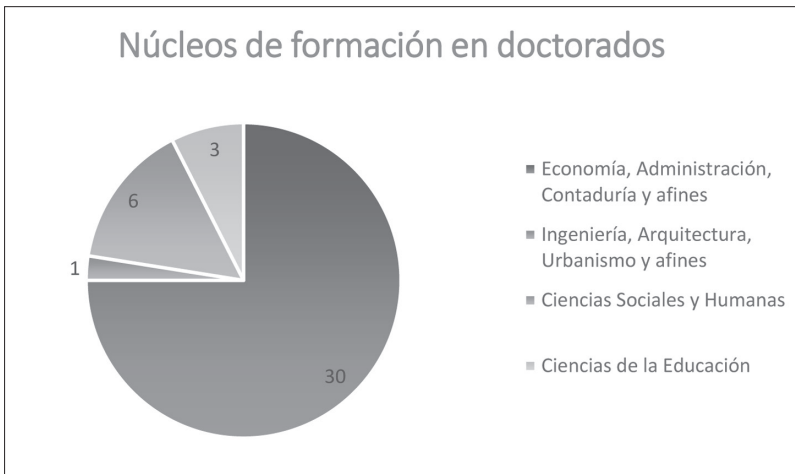
En la titulación en el nivel de doctorado, la tendencia se mantiene en el campo de las ciencias empresariales y económicas, donde el 75% se ha graduado en esta área. En Bogotá, este campo lograba solo un 60%. Un 15% de los profesores cuentan con títulos de doctorado en el campo de



**Figura 17.** Núcleos de formación en maestrías

Fuente: elaboración propia.

las ciencias sociales y humanas y un 7,5% en las ciencias de la educación. Estas áreas en Bogotá lograron un 20% cada una, sin embargo, es importante aclarar que, de los encuestados en el estudio de Ocampo et al., (2014) solo cinco docentes tenían estudios de doctorado.

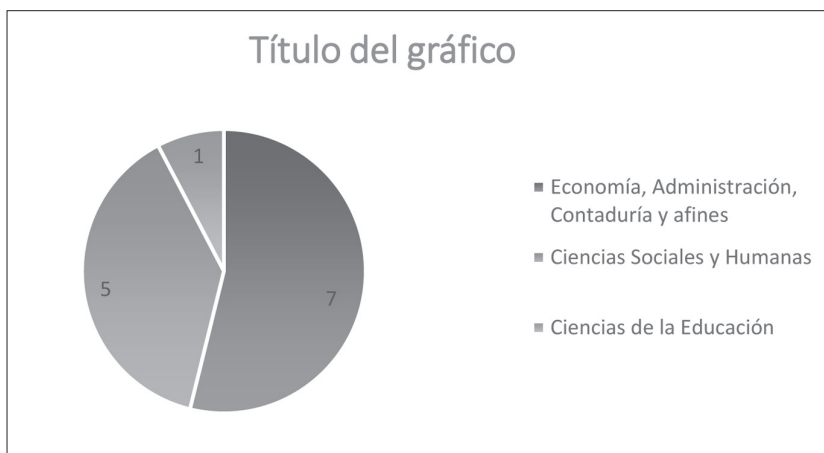


**Figura 18.** Núcleos de formación en doctorados

Fuente: elaboración propia.

Trece de los 244 profesores que respondieron el instrumento en el capítulo Caribe cuentan con estudios de posdoctorados. De ellos, un

53,84% se formó como posdoctor en las áreas de economía, administración, contaduría y afines, un 38,46% en las ciencias sociales y humanas.



**Figura 19.** Núcleos de formación en posdoctorados

Fuente: elaboración propia.

En términos de formación avanzada, el docente de los programas de administración de la región Caribe cuenta con mejor cualificación que los del capítulo Bogotá, sin embargo, en este último, se le otorga mayor importancia a la formación en campos propios de la pedagogía y las ciencias de educación para la vinculación y contratación de los docentes.

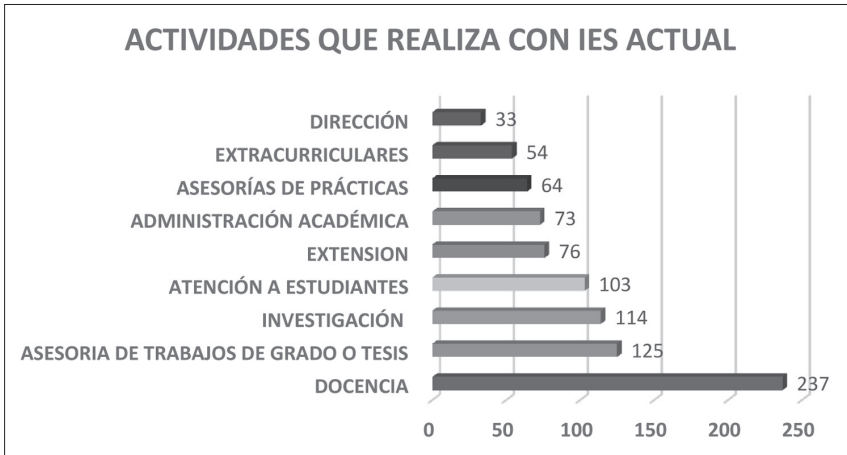
## Características relacionadas con las actividades académicas

En este punto, se recorren las características relacionadas con las actividades académicas que desarrollan los docentes en los programas de administración en las universidades de la región Caribe.

En este sentido, el 97,13% de los docentes realiza actividades propias de la docencia, es decir, la interacción en el aula con sus estudiantes. Esta misma tendencia se evidencia en el capítulo Bogotá. En la región Caribe, un 51,22% también desarrolla actividades de asesorías en trabajos de grado o tesis. Esta dinámica se puede explicar por dos razones, la primera es que en los planes de trabajo de los docentes se les atribuyen horas para la dirección de trabajos de investigación formativos y la segunda, por la importancia que han tomado estos productos en los modelos de medición y reconocimiento de grupos e investigadores de Colciencias. Asimismo, y en coherencia con lo anterior, un 46,72% de los profesores

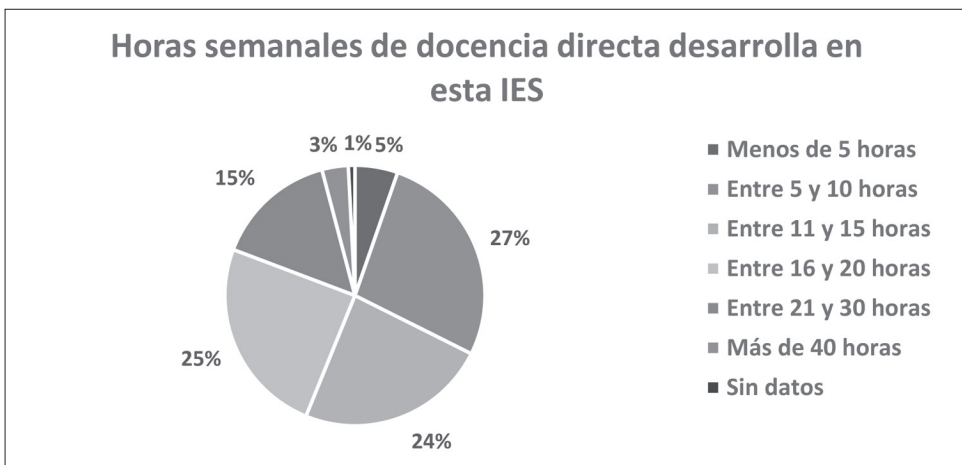
desarrolla actividades de investigación en las universidades donde laboran y un 31,14% participa en proyectos de extensión.

En términos generales, los docentes tienen participaciones significativas en las áreas misionales de las universidades y sus programas académicos.



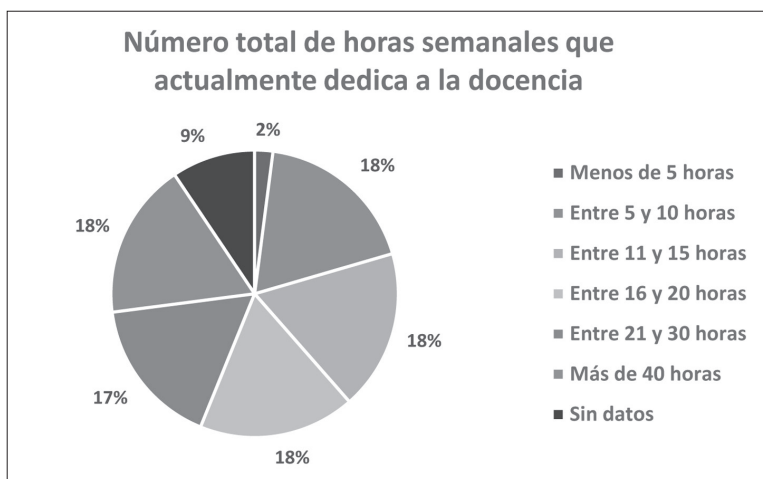
**Figura 20.** Actividades que realiza en la IES  
Fuente: elaboración propia.

Un 32% de los profesores dicta diez horas o menos de clases en la universidad donde labora actualmente. Un 64% de los profesores ejecuta entre 11 y 30 horas de clase. Solo un 3% trabaja más de 40 horas en dicha institución de referencia.



**Figura 21.** Horas de docencia directa  
Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que el 29% de los docentes manifiesta tener vinculaciones con otras instituciones de educación superior. Esta situación genera modificaciones a la cantidad de horas que dedican a la docencia, evidenciando que el 18% de los profesores, si se suman todas las instituciones donde laboran como docentes, ejecutan más de 40 horas semanales en la docencia, lo que también sirve para explicar los niveles de ingreso que se mostraron anteriormente. En Bogotá, los docentes que superan las cuarenta horas de dedicación a la enseñanza solo era del 7,5% de los encuestados.



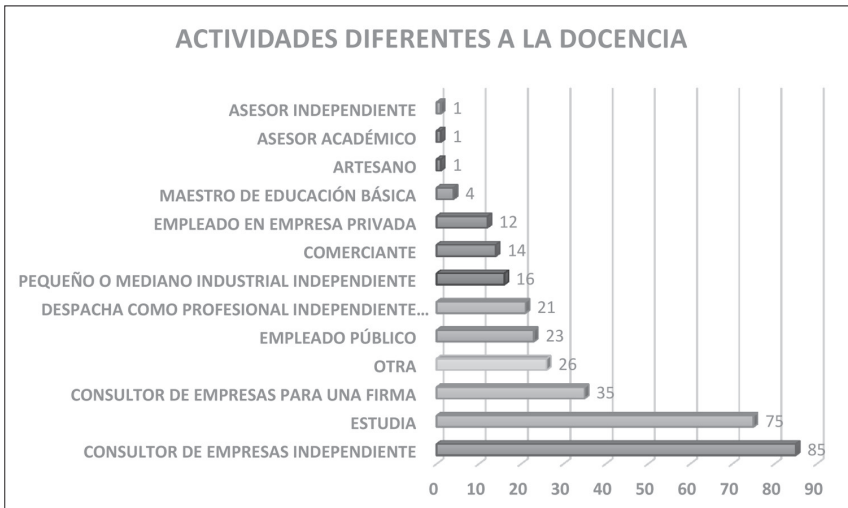
**Figura 22.** Horas semanales totales dedicadas a la docencia

**Fuente:** elaboración propia.

Así mismo, los docentes vinculados a los programas de administración en la región Caribe se dedican a actividades diferentes a la docencia. Un 34,83% trabaja como consultor de empresas u organizaciones de manera independiente, un 14,34% realiza también consultorías, pero como parte de una firma legalmente constituida. Un 4,91% de los docentes se encuentra adicionalmente vinculado a empresas privadas y un 9,42% es empleado de planta en una entidad de carácter público.

En términos de producción académica, el 25,81% de los docentes cuenta con publicaciones de artículos en revistas de divulgación, un 18,44 ha publicado artículos en revistas nacionales indexadas y un 17,62% en revistas internacionales indexadas. Estos datos no son coherentes con la dedicación a actividades de investigación que sostienen los profesores y, es evidente que la relación entre dedicación a actividades de investiga-

ción y resultados en términos de publicaciones de artículos no es muy significativa. En el capítulo Bogotá, con una menor dedicación de los docentes a la investigación, lograron un porcentaje de 23,4 de publicaciones en revistas nacionales indexadas.



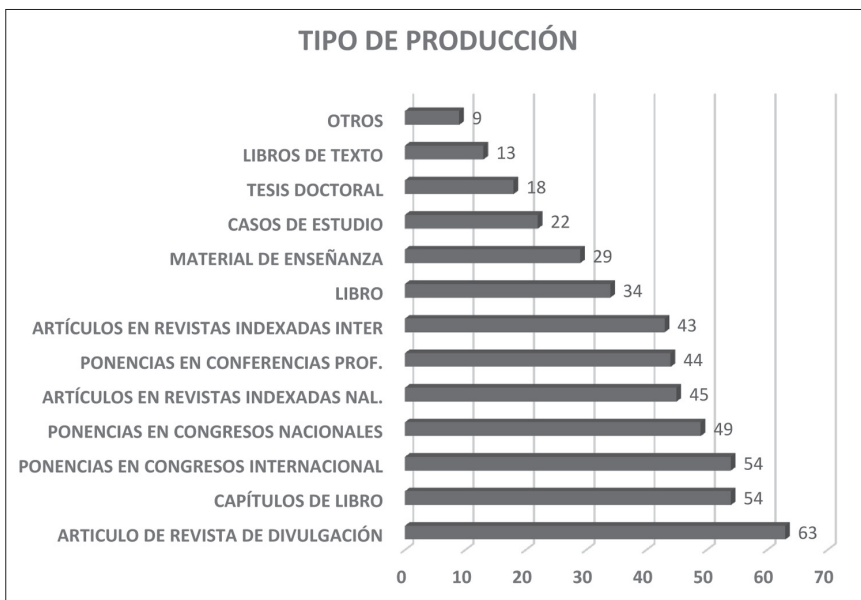
**Figura 23.** Actividades diferentes a la docencia

Fuente: elaboración propia.

Un 22,13% de los profesores ha logrado publicaciones de capítulos de libro y un 13,93% ha publicado por lo menos un libro resultado de investigación. Se resalta la movilidad académica y participación de los profesores en eventos académicos nacionales e internacionales.

Asimismo, es un elemento significativo que el 7,37% de los profesores de los programas de administración de la región Caribe participan como directores de tesis de doctorado, lo que permite el mejoramiento de las categorías de los grupos de investigación.

Hasta este punto, se evidencia que el ejercicio de la docencia en los programas de administración de la región Caribe vinculados a la Asociación Colombiana de Facultades de Administración Ascolfa, tienen una tendencia a valorar, para los procesos de vinculación docente, los profesores que tienen formación disciplinar en las ciencias empresariales y económicas, así mismo, es importante resaltar que los docentes participan en las actividades misiones de docencia, extensión e investigación, sin embargo, los resultados en esta última categoría no corresponden con los tiempos de dedicación a la misma.



**Figura 24.** Producción académica de los docentes

Fuente: elaboración propia.

La remuneración de los docentes es significativa, aunque baja si se compara con la importancia del oficio docente por su carácter formativo, y para que los docentes logren buenos salarios han tenido que aumentar sus esfuerzos trabajando en varias instituciones y por más de cuarenta horas a la semana.

Sin embargo, se evidencia que los docentes de los programas de administración tienen un perfil pertinente para el rol que desempeñan.



## CAPÍTULO 4

# Caracterización de las competencias para la docencia en los programas de administración en la región Caribe colombiana

En el presente capítulo se presentan los principales resultados en términos de competencias para la docencia, de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, evaluando cinco aspectos claves de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluado desde la perspectiva de los estudiantes.

Para la recolección de la información en este aspecto se utilizó el instrumento de Ocampo et al., (2014), donde se evalúan las competencias en cinco categorías en una escala de 1 a 7, donde siete corresponde al mayor número de importancia que los estudiantes le dan a una competencia en específico de acuerdo con la concepción de buen docente.

### **Competencias basadas en la formación y la experiencia del docente**

En términos de las competencias relacionadas con la formación y experiencia de los docentes vinculados a los programas de administración en las universidades de la región Caribe, se encuentra que los estudiantes realizan una valoración más significativa al hecho de que la formación profesional del profesor corresponda con el área que enseña, obteniendo un promedio de 6,58. Así mismo, consideran positivamente que los docentes cuenten con una amplia experiencia profesional, logrando un

promedio de 6,47. En esta competencia, tanto la media como la mediana alcanzan siete puntos, lo que valida la evaluación positiva que le otorgan los estudiantes a dicho elemento.

Otro de los componentes que los estudiantes valoran de manera positiva es la formación pedagógica de los profesores, logrando una mediana de siete puntos y un promedio de 6,27.

La cualificación en términos de diplomados se convierte en el criterio con menor evaluación por parte de los estudiantes, logrando un promedio de 5,92 y una media de 6. La varianza para este caso corresponde a 1,34. Seguidamente, la idea de que solo a través de la actualización permanente se logra un buen ejercicio de la docencia recibe una valoración promedio de 5,99 y una media de 6, teniendo como desviación 1,06.

Sobre el aspecto que sostiene que cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejorar el resultado de la formación del estudiante, se obtiene un promedio de 6,01 y una mediana de 6 puntos. Así mismo, existe un promedio de 6,18 y una mediana de 6 cuando se sostiene que solo con amplia experiencia profesional logra un buen ejercicio en la docencia. Finalmente, el promedio es de 6,27 y la mediana de 7 cuando se dice que solo con formación pedagógica se logra un buen ejercicio de la docencia. Este grupo de criterios se convierten en las competencias promedio sobre formación y experiencia del docente, denotando que, aunque los estudiantes las consideran importantes, no son indispensables para el ejercicio de la docencia o para etiquetar a una persona como buen docente.

En el estudio desarrollado en el capítulo Bogotá, se había encontrado que lo estudiantes otorgan mayor importancia a la formación disciplinar de los docentes en el área que orientan, Igualmente se encontró en la región Caribe, y a la actualización permanente de los profesores; en este aspecto se difiere del capítulo Caribe donde esta consideración recibió una de las valoraciones más bajas por parte de la muestra de estudiantes.

**Tabla 17.** Competencias relacionadas con la formación y experiencia docente

Medidas de tendencia central	1.1 Formación profesional del docente: Es fundamental que su formación profesional corresponda con el área que enseña.	1.2 Formación del docente: Mientras mayor es el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia.	1.3 Formación del docente: solo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes.	1.4 Formación del docente: Solo con formación pedagógica se logra un buen ejercicio de la docencia.	1.5 Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejorar el resultado de la formación del estudiante.	1.6 Formación del docente: Solo con amplia experiencia profesional logra un buen ejercicio en la docencia.	1.7 Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra un buen ejercicio en la docencia.	1.8 Formación del docente: Es fundamental el cursar diplomados para lograr un buen desempeño en la docencia.
<b>Promedio</b>	6,58	6,05	6,47	6,27	6,01	6,18	5,99	5,92
<b>Mediana</b>	7	6	7	7	6	6	6	6
<b>Moda</b>	7	7	7	7	7	7	7	7
<b>Desviación</b>	0,79	1,17	0,85	1,09	1,01	1,01	1,06	1,16
<b>Varianza</b>	0,62	1,36	0,73	1,19	1,01	1,03	1,13	1,34

Fuente: elaboración propia.

## Competencias para el diseño de cursos

En términos de competencias relacionadas con el diseño de los cursos, en el capítulo Bogotá se encontró que las evaluaciones de los estudiantes eran similares para todas las competencias propuestas en el cuestionario, sin otorgar un alto sentido al diseño de los cursos, partiendo del supuesto de que los docentes, por su trayectoria y experiencia ya deben manejar estos contenidos y elementos. En el capítulo Caribe, por el contrario, se presentan algunas diferencias significativas entre las competencias.

La mayor valoración la recibe la premisa que sostiene que el docente diseña el curso para que el estudiante aprenda haciendo con un promedio de 6,46 y una mediana de 7 sobre 7. Seguidamente se encuentra la idea que el docente diseña el curso para que el estudiante aprenda a solucionar problemas con un promedio de 4,36 y una mediana de 7, cuando la desviación es de 0,94 y la varianza de 0,89.

Cuando se interroga por la afirmación de que el docente diseña el curso con base en exponer el tema, los estudiantes configuran en sus respuestas el promedio más bajo con 4,33 y una mediana de 4. Es evidente que para los estudiantes este aspecto no se considera como central para el ejercicio de la buena docencia. La varianza en este caso es de 3,09. Por lo tanto, existe una tendencia por parte de los estudiantes a considerar que el docente no debe seguir el contenido de las clases definido por la universidad, ya que el promedio es de 5,64.

**Tabla 18.** Competencias relacionadas con el diseño de cursos

Medidas de tendencia central	2.1 Diseño del curso: el docente debe seguir el contenido de las clases definido por la universidad.	2.2 Diseño del curso: debe seleccionar los conocimientos esenciales para la clase.	2.3 Diseño del curso: el docente diseña el curso para que el estudiante aprenda.	2.4 Diseño del curso: el docente diseña el curso para que el estudiante aprenda a solucionar problemas.	2.5 Diseño del curso: el docente diseña el curso con base en exponer el tema.	2.6 Diseño del curso: el docente diseña el curso para que el estudiante aprenda haciendo.	2.7 Diseño del curso: el docente diseña el curso para transmitir el conocimiento que tiene.	2.8 Diseño del curso: el docente diseña el curso para desarrollar competencias profesionales.
<b>Promedio</b>	5,64	6,29	6,24	6,36	4,33	6,46	6,06	6,10
<b>Mediana</b>	6	6	6	7	4	7	6	6
<b>Moda</b>	7	7	7	7	5	7	7	7
<b>Desviación</b>	1,21	1,91	0,95	0,94	1,76	0,86	1,04	1,00
<b>Varianza</b>	1,47	3,64	0,91	0,89	3,09	0,74	1,08	1,00

Fuente: elaboración propia.

## Competencias para el desarrollo de la clase

En las competencias relacionadas con el desarrollo de la clase de los docentes de los programas de administración en el capítulo Caribe, el aspecto que mayor valoración recibe corresponde a las habilidades comunicativas verbales y visuales de los profesores con un promedio de 6,53 y una mediana de 7. Esta misma competencia había recibido la valoración más alta en el capítulo de Bogotá con 6,30 y la misma mediana

de 7, lo que resalta la necesidad que sienten los estudiantes de contar con docentes con habilidades claves para la comunicación.

En esta misma línea, se ubica la competencia que les permite esforzarse por ofrecer información y explicaciones comprensibles, también enfocada en los procesos de comunicación, la cual recibe un promedio de 6,46 con una mediana de 7 puntos.

Por otro lado, los estudiantes valoran con un promedio de 6,40, el seguimiento que los docentes realizan a los aprendizajes y con 6,33 la relación armónica que logra establecer el profesor con los estudiantes en el desarrollo de la clase.

Cuando se les consulta a los estudiantes si el docente debe esforzarse por presentar solamente el tema de la clase, la valoración disminuye notablemente hasta un promedio de 4,53 y una mediana de 5 puntos sobre 7. Así mismo, los estudiantes otorgan una valoración poco significativa a la presentación de conceptos por parte de los docentes, logrando un promedio de 4,80 con una mediana de 5. Esto se explica porque los estudiantes esperan cursos que les permitan entender las dinámicas que enfrentar en su futura práctica como profesionales, dejando en un segundo plano la fundamentación teórica de su rol como administradores.

**Tabla 19.** Competencias relacionadas con el desarrollo de la clase

Medidas de tendencia central	Promedio	Mediana	Moda	Desviación	Varianza
3.1 Desarrollo de la clase: mantener el orden por encima de la transmisión del conocimiento.	6,10	7	7	1,27	1,61
3.2 Desarrollo de la clase: equilibrar las medidas para mantener el orden y lograr el aprendizaje.	6,00	6	7	1,13	1,28
3.3 Desarrollo de la clase: esforzarse por presentar solamente el tema de la clase.	4,53	5	5	1,81	3,29
3.4 Desarrollo de la clase: esforzarse por ofrecer información y explicaciones comprensibles.	6,46	7	7	0,89	0,79
3.5 Desarrollo de la clase: manejo del tema.	6,03	6	7	1,22	1,48

Medidas de tendencia central	Promedio	Mediana	Moda	Desviación	Varianza
3.6 Desarrollo de la clase: habilidades comunicativas verbales y visuales.	6,53	7	7	0,78	0,60
3.7 Desarrollo de la clase: presentar conceptos.	4,80	5	6	1,65	2,74
3.8 Desarrollo de la clase: presentar ejemplos de aplicación del conocimiento.	6,15	6	7	1,06	1,12
3.9 Desarrollo de la clase: apoyo y enseñar a manejar las TIC.	6,23	7	7	1,03	1,07
3.10 Desarrollo de la clase: relación armónica con los estudiantes.	6,33	7	7	1,95	3,80
3.11 Desarrollo de la clase: seguimiento al aprendizaje.	6,40	7	7	0,88	0,78
3.12 Desarrollo de la clase: transmisión de conocimiento.	6,23	7	7	1,04	1,08
3.13 Desarrollo de la clase: facilitador del aprendizaje.	6,33	7	7	0,96	0,93

**Fuente:** elaboración propia.

## Competencias para la evaluación

La evaluación se constituye, en el modelo educativo implementado en Colombia, en un elemento central de la formación profesional, puesto que determina, si se puede decir, el nivel de desarrollo de las competencias y aprendizajes por parte de los estudiantes.

Para la valoración de las competencias docentes en este aspecto, los estudiantes consideran como criterio de mayor importancia la diversidad de los métodos que utilizan los docentes para monitorear el nivel de aprendizaje o desempeño, lo que permite obtener una mediana de 7 y un promedio de 6,37. Este mismo componente recibió la mayor valoración en el capítulo Bogotá por parte de los estudiantes.

En un segundo lugar, con mejor valoración, se ubica la competencia de evaluar la aplicabilidad de los conocimientos y la capacidad de los estudiantes para resolver problemas con un promedio de 6,11 y una mediana de 6.

En las competencias para la evaluación, los estudiantes muestran una tendencia a valorarlas con menores promedios, es así como la evaluación de manera individual alcanza un promedio de 5,82, la evaluación de los conocimientos uno de 5,51 y la menor valoración la reciben los métodos tradicionales de la evaluación escrita con 4,21 y una mediana de 4 sobre 7.

Se evidencia en las percepciones de los estudiantes la resistencia que tienen hacia los modelos de evaluación implementados, ya que corresponden a un cuestionamiento o interpelación de sus aprendizajes y conocimientos, por lo tanto, el concepto de buen docente se determina fundamentalmente por los métodos alternativos de evaluación que logran aplicar los profesores en sus prácticas.

**Tabla 20.** Competencias relacionadas con la evaluación

Medidas de tendencia central	4.1 Evaluación: evaluar conocimientos.	4.2 Evaluación: evaluar la aplicabilidad de los conocimientos y la capacidad de resolver problemas.	4.3 Evaluación: examen escrito como método de evaluación.	4.4 Evaluación: diversidad de métodos de evaluación.	4.5 Evaluación: evaluar de manera individual.
<b>Promedio</b>	5,51	6,11	4,21	6,37	5,82
<b>Mediana</b>	6	6	4	7	6
<b>Moda</b>	7	7	4	7	6
<b>Desviación</b>	1,46	1,07	1,86	0,99	1,80
<b>Varianza</b>	2,13	1,13	3,47	0,99	3,23

Fuente: elaboración propia.

## Competencias varias

En términos de competencias varias, las percepciones de los estudiantes sobre un buen docente que las contenga disminuyen significativamente. La evaluación más positiva es la asociación con el compromiso que tenga el docente con la construcción de la sociedad, que logra un promedio de 6,29 y una mediana de 7 puntos. Las demás categorías no logran superar los 6 puntos.

La menor valoración la realizan para que los docentes sigan un único programa de la asignatura con 4,39 puntos, como una forma de exigencia a la complementariedad de los microdiseños por parte de los docentes.

A los docentes que realizan su labor de forma aislada o individual también les efectúan un cuestionamiento fuerte, ya que solo en promedio esta práctica recibe un 4,46 de promedio con una mediana de 5 puntos, es decir, que los estudiantes esperan la interacción y el diálogo de saberes entre el claustro de profesores.

El compromiso de los profesores con la profesión solo recibe un promedio de 5,07 y una mediana de 5. En el compromiso con la institución el promedio es de 5,51 aunque la mediada sube hasta 6 y las reflexiones sobre temas políticos o sociales de actualidad lograr un promedio de 5,70 puntos.

**Tabla 21. Competencias varias**

Medidas de tendencia central	5.1 Varios: profesor en labor individual.	5.2 Varios: comprometido con la institución.	5.3 Varios: comprometido con la profesión.	5.4 Varios: el docente sigue un único programa de la asignatura.	5.5 Varios: solo responsable de enseñar los conocimientos.	5.6 Varios: reflexionar sobre temas ideológicos, políticos o sociales.	5.7 Varios: comprometido con la construcción de la sociedad.
<b>Promedio</b>	4,46	5,51	5,07	4,39	4,90	5,70	6,29
<b>Mediana</b>	5	6	5	5	5	6	7
<b>Moda</b>	5	6	6	5	6	7	7
<b>Desviación</b>	1,71	1,35	1,50	1,73	1,72	1,42	1,80
<b>Varianza</b>	2,91	1,82	2,24	2,98	2,95	2,01	3,21

Fuente: elaboración propia.

Al cierre del presente capítulo se establece que el concepto de buen docente es valorado por los estudiantes desde el desarrollo de competencias y están determinadas fundamentalmente por las competencias relacionadas con la formación y experiencia, entre estas están, las competencias para el diseño y desarrollo de los cursos; ya que aspectos como la evaluación y las competencias varias no son tan significativas para los estudiantes al momento de valorar el desempeño y rol de sus docentes en los programas de administración de la región Caribe colombiana.

## CAPÍTULO 5

# Relaciones entre el perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe

En este capítulo se presentan las principales relaciones entre el perfil de los docentes de los programas de administración en la región Caribe colombiana y sus competencias para la docencia, teniendo como referencia las competencias evaluadas por los estudiantes en el capítulo anterior.

### Aspectos analizados en las competencias sobre formación del docente

La formación de los docentes se constituye en un aspecto clave para el mejoramiento de los procesos académicos en las organizaciones educativas, en consecuencia, el logro de mejores resultados en los modelos de evaluación de la calidad educativa (Sánchez y Vilorio, 2016, 2017).

### La visión de los estudiantes

De la formación de los docentes se desprende en gran medida su práctica y ejercicio profesoral, así como la calidad y pertinencia de este. En este sentido, cuando se revisa el nivel de correlación que existe entre la formación docente y la formación posgradual en el campo de la enseñanza, se encuentra que existe una asociación entre las variables, ya que el  $p$ -valor es inferior al nivel de significancia de 0,05 establecido para la

investigación y, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula que sostiene que las variables no están relacionadas.

**Tabla 22.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza

	Formación posgradual enseñanza	Chi-Cua de Pearson	<i>p</i> -valor
Formación docente	1.00	237.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

El coeficiente de correlación de Pearson evidencia que existe una relación baja entre las variables de formación docente y formación posgradual en el tema de enseñanza, ya que toma un valor de 0,25.

**Tabla 23.** Correlaciones formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza

	Formación posgradual enseñanza	N	Correl. de Pearson	G.I	t	<i>p</i> -valor
Formación docente	1.00	1587	0.25	1585	10.39	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 72% de los estudiantes le otorgan un nivel de importancia de 7 sobre 7 puntos a la formación de los docentes de los programas de administración del capítulo Caribe de Ascolfa, mientras que cerca de un 40% le otorgan ese mismo nivel de importancia a la formación en posgrados en el tema de la enseñanza.

En términos de la relación entre la formación docente y la experiencia profesional en el ejercicio de la docencia, se encuentra también que la hipótesis nula se rechaza por el *p*-valor encontrado con un Chi cuadrado de 135,00.

**Tabla 24.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus experiencia profesional para ejercicio de docencia

	Exp_prof_ejer_docencia	Chi-Cua de Pearson	<i>p</i> -valor
Form_docente	1.00	135.00	0.00

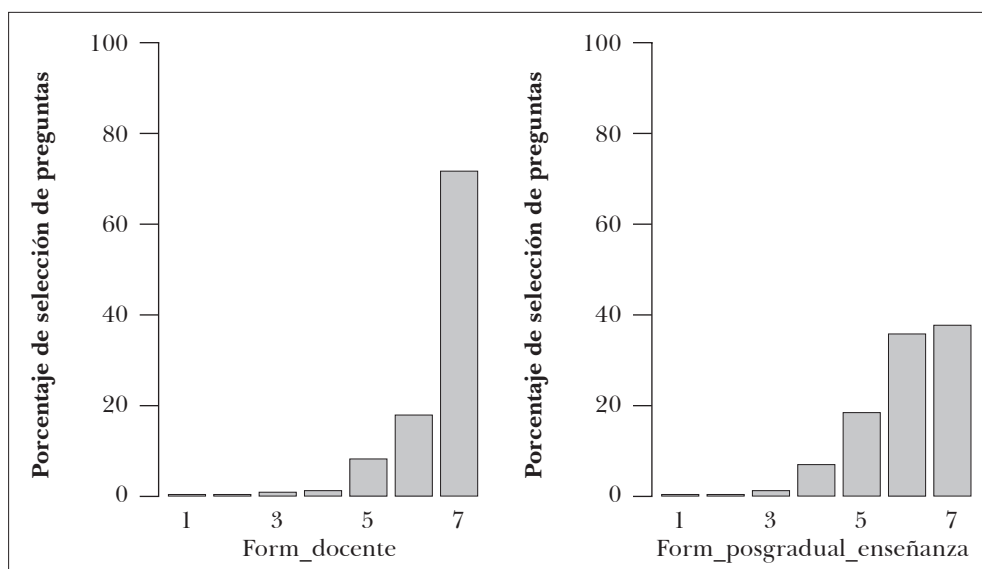
Fuente: elaboración propia.

Esta valoración anterior se confirma con el índice de correlación de Pearson que logra un valor de 0,18, donde se puede comprobar una relación leve entre las categorías formación docente y formación profesional para el ejercicio de la docencia, cuando el  $p$ -valor es menor en el nivel de significancia.

**Tabla 25.** Correlaciones formación docente versus experiencia profesional para el ejercicio de docencia

	Exp_prof_ejer_doc.	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Form_docente	1.00	1587	0.18	1585	7.38	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 25.** Diagramas de barras variables formación docente versus formación posgradual en el área de enseñanza

Fuente: elaboración propia.

Como se había mencionado en el punto anterior, el 72% de los estudiantes le otorga una importancia máxima de 7 puntos a la formación docente y un 50% le da esa misma calificación a la formación profesional para el ejercicio de la docencia en los programas de administración de la región Caribe.

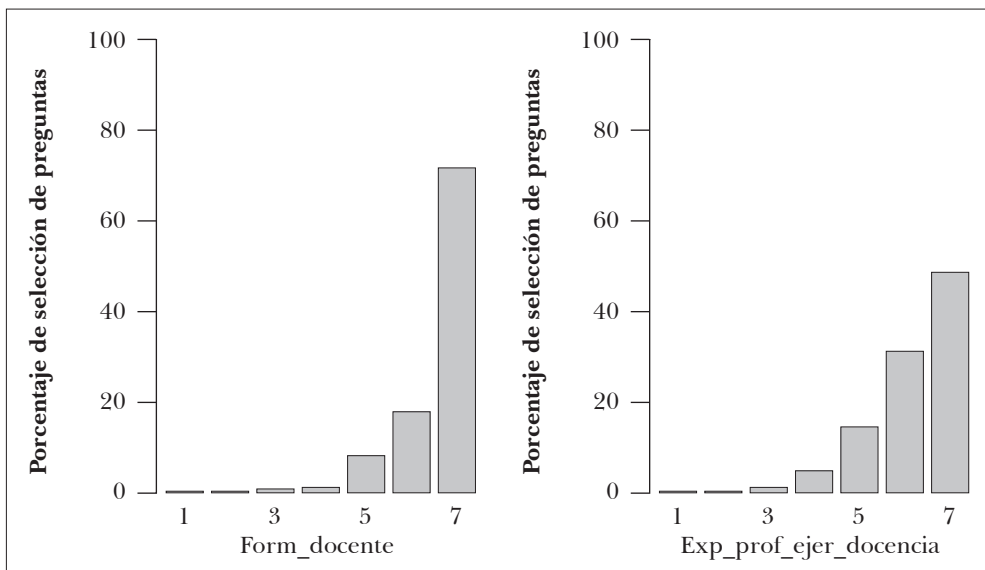
Cuando se pone a prueba la hipótesis nula, la cual sostiene que no existe asociación entre la formación posgradual en el área de la enseñanza y la experiencia profesional para el ejercicio de la docencia, se obtiene

como resultado que esta se rechaza como consecuencia del  $p$ -valor menor a 0,05 establecido como el nivel de significancia, es decir, que existe alguna relación entre las dos categorías.

**Tabla 26.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia

	Exp_prof_ejer_docencia	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Form_posgrd_enseñanza	1.00	313.00	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 26.** Diagramas de barras variables formación docente versus experiencia profesional para ejercicio de docencia

Fuente: elaboración propia.

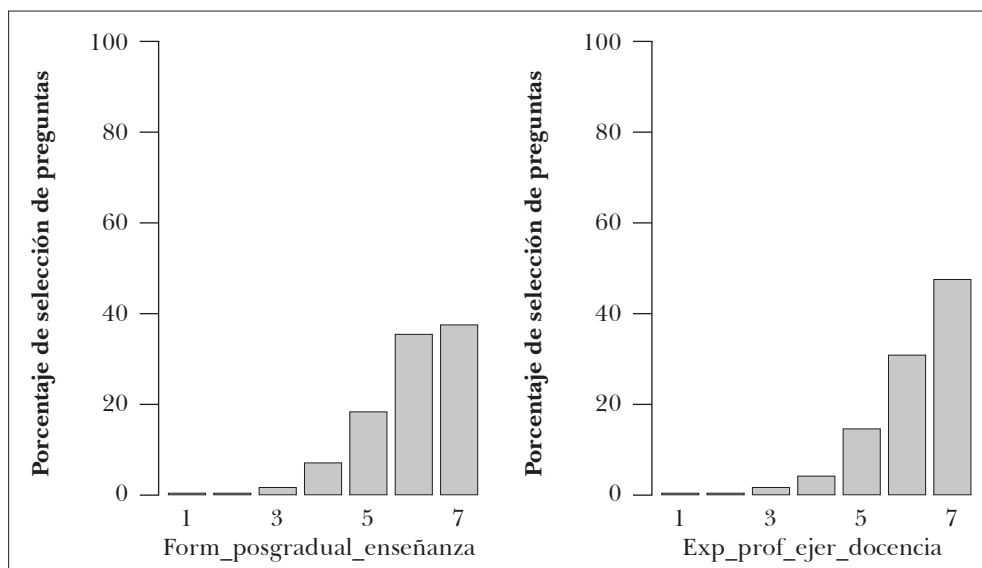
Según el valor de 0,29 del índice de correlación de Pearson, se puede sostener que existe una asociación leve entre las categorías de formación posgradual en el área de la enseñanza y la experiencia profesional.

**Tabla 27.** Correlaciones formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia

	Exp_prof_ejer_doc.	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Form_posgrd_enseñ.	1.00	1587	0.29	1585	11.94	0.00

Fuente: elaboración propia.

Cerca del 40% de los estudiantes valoran con 7 puntos la formación posgradual en el área que enseñan los docentes y un 50% le dan 7 puntos a la experiencia profesional para el ejercicio de la docencia. Es evidente que estos dos aspectos no son tan significativos para los estudiantes al momento de definir un buen docente.



**Figura 27.** Diagramas de barras variables formación posgradual en el área de enseñanza versus experiencia profesional para ejercicio de docencia

**Fuente:** elaboración propia.

Al relacionar las categorías de experiencia profesional para el ejercicio de la docencia con la formación pedagógica de los profesores, que rechaza la hipótesis nula y se evidencia una asociación entre las dos variables, obteniendo un Chi cuadrado de 869,00.

**Tabla 28.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica

	Form_pedag.	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Exp_prof_ejer_docencia	1.00	869.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

Esta correlación es levemente mayor a la presentada en las categorías anteriores, ya que se encuentra más cercana al valor de 1, con un 0,34

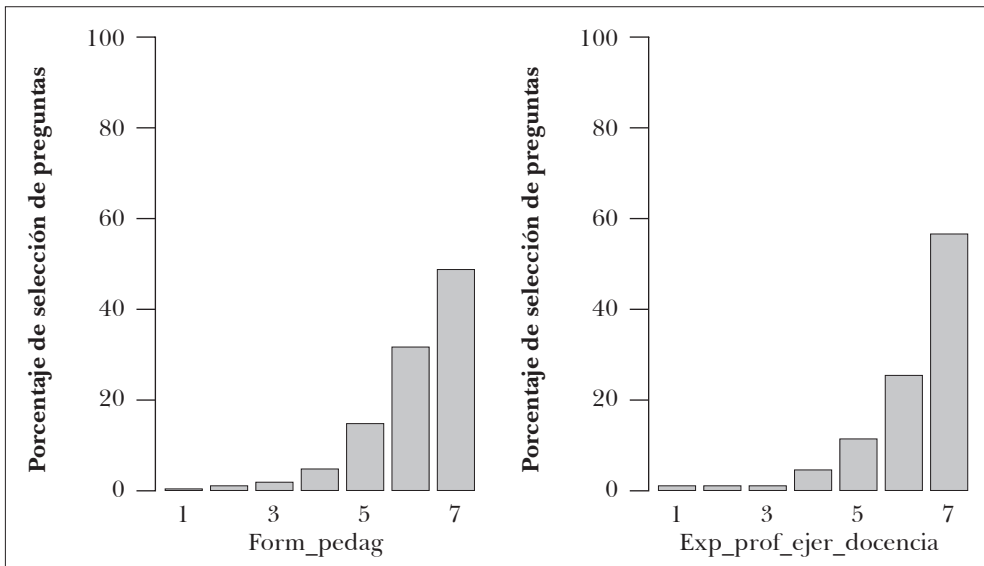
de resultado. Esto como consecuencia de las cercanías epistemológicas de las categorías revisadas, de naturaleza en la formación y el ejercicio propio de la docencia desde su preparación.

**Tabla 29.** Correlaciones experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica

	Form_pedag.	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Exp_prof_ejer_doce.	1.00	1587	0.34	1585	14.29	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 51% de los estudiantes encuestados en las universidades de la región Caribe vinculadas a Ascolfa, entregan una valoración de 7 puntos a la formación pedagógica de los docentes contratados en los programas de administración, mientras que un 50% le dan esa calificación a la experiencia profesional para el ejercicio de la docencia.



**Figura 28.** Diagramas de barras variables experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Cuando se correlacionan las categorías de ejercicio profesional para la docencia y la formación en diplomados, se encuentra que existe una asociación inicial entre las dos variables, obteniendo un Chi cuadrado de 308,00.

**Tabla 30.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados

	Form_diplomados	Chi-Cua. de Pearson	<i>p</i> -valor
Exp_prof_ejer_docencia	1.00	308.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

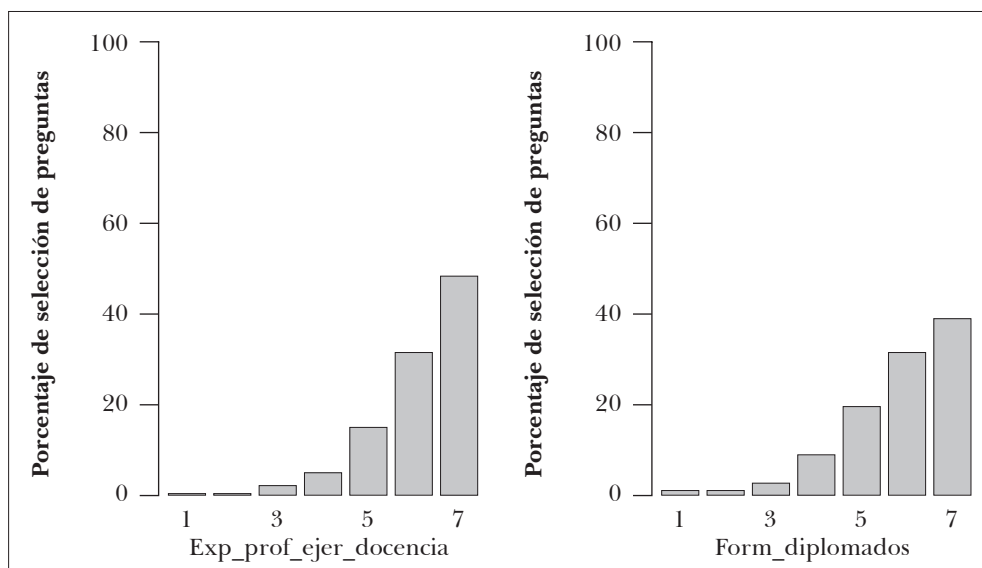
El índice de correlación de Pearson obtiene un valor de 0,31, evidencia una interacción un poco significativa entre ejercicio profesional para la docencia y la formación en diplomados de los profesores en los programas de administración de la región Caribe.

**Tabla 31.** Correlaciones experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados

	Form_diplomados	N	Correl. de Pearson	G.I	t	<i>p</i> -valor
Exp_prof_ejer_docencia	1.00	1587	0.31	1585	13.10	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 50% los estudiantes que participaron en la investigación le otorgan 7 puntos a la experiencia profesional para el ejercicio de la docencia y un 39% valoran con los mismos 7 puntos la formación en términos de diplomados.

**Figura 29.** Diagramas de barras variables experiencia profesional para ejercicio de docencia versus formación en diplomados

Fuente: elaboración propia.

Las categorías de formación docente y formación en diplomados, de acuerdo el resultado de  $p$ -valor, merecen que se rechace la hipótesis nula y se considere la existencia de una asociación entre estas.

**Tabla 32.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia formación docente versus formación en diplomados

	Form_diplomados	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Form_docente	1.00	258.00	0.00

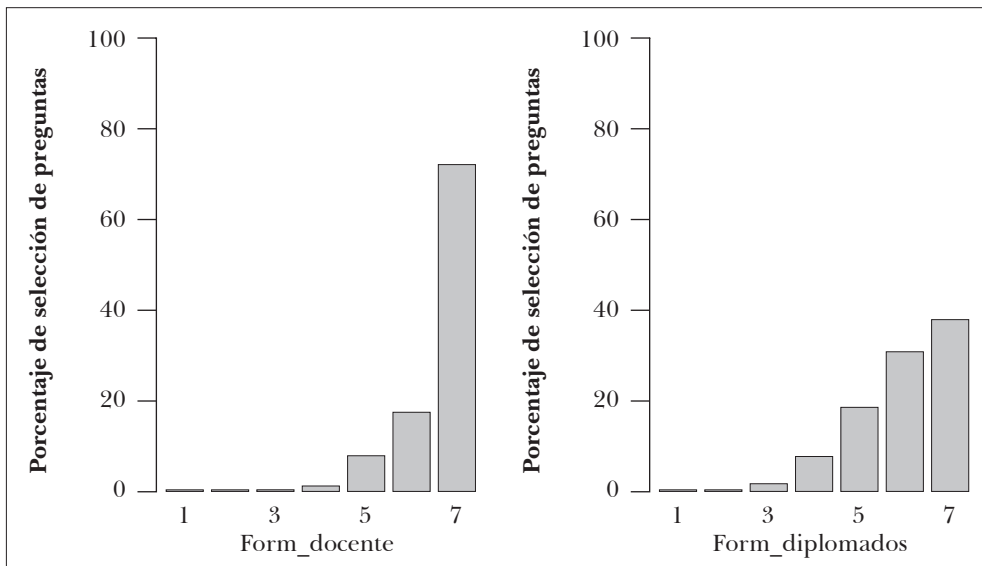
Fuente: elaboración propia.

Esta asociación, aunque se presenta levemente, existe y muestra las interacciones de 0,20 en el índice de correlación de Pearson, un poco menor a la fuerza de las relaciones presentadas en las variables anteriores.

**Tabla 33.** Correlaciones formación docente versus formación en diplomados

	Form_diplomados	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Form_docente	1.00	1587	0.20	1585	7.99	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 30.** Diagramas de barras variables formación docente versus formación en diplomados

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el 39% de los estudiantes le otorgan 7 puntos a la formación en diplomados para calificar las competencias y el perfil de los docentes en los programas de administración, el 72% valoran la formación del docente en el área que enseña. Es evidente que los estudiantes prefieren que las clases sean orientadas por docentes que cuentan con formación disciplinar en el área que están enseñando.

## Aspectos analizados en las competencias sobre el diseño de cursos

La preparación de las actividades propias de una clase se convierte en una etapa para la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz, 1999). En este sentido, en la labor docente se reconoce una intensidad horaria para la planificación de los cursos, cuando los profesores hacen parte de la planta de una universidad.

El diseño de los cursos en los programas de administración se constituye en un ejercicio prospectivo de carácter formativo que anticipa las competencias y aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes y futuros profesionales; son esas competencias las que le permitirán un desempeño profesional efectivo en sus contextos laborales y, en consecuencia, generar transformaciones en las comunidades.

## La visión de los estudiantes

Desde la perspectiva de los estudiantes, así como sus percepciones, al establecer una correlación entre las categorías de diseño del curso enfocado en problemas y aprender haciendo, se encuentra que la hipótesis nula se rechaza, ya que p-valor logra un valor menor al nivel de significancia descrito anteriormente y, en consecuencia, existe una interacción o asociación entre las dos variables.

**Tabla 34.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo

	Aprender haciendo	Chi-Cua de Pearson	p-valor
Diseño curso encf_prob	1.00	351.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

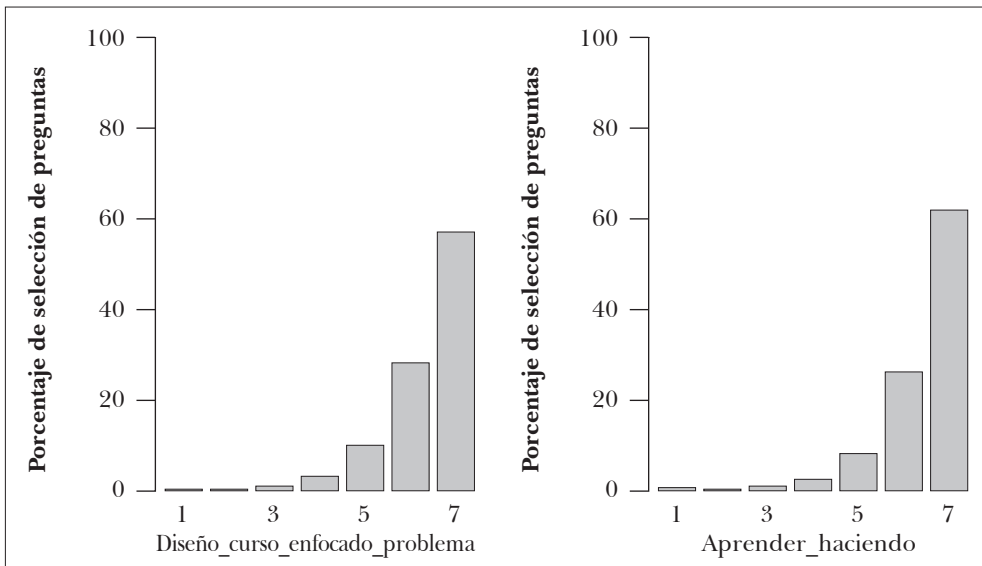
Desde el índice de correlación de Pearson se encuentra que logra un valor 0,34, estableciendo una leve relación entre el diseño del curso basado en problemas y aprender haciendo, es decir, los estudiantes valoran la importancia de la interacción entre las dos categorías cuando un docente planifica las actividades de la clase.

**Tabla 35.** Correlaciones diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo

	Aprender haciendo	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Diseño_curso_enf_prob	1.00	1587	0.34	1585	14.20	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 59% de los estudiantes encuestados valora con 7 puntos las competencias para el diseño del curso enfocado en problemas y el 62% valora con 7 puntos el enfoque de aprender haciendo, en coherencia con la fuerza de la correlación de 0,34 en el índice de Pearson.



**Figura 31.** Diagramas de barras variables diseño del curso enfocado en problemas versus aprender haciendo

Fuente: elaboración propia.

También se rechaza la hipótesis nula cuando se relacionan las categorías de diseño basado en la experiencia y el diseño del curso enfocado en el estudiante, es decir, que existe una asociación entre estas variables de acuerdo con el valor obtenido por p-valor.

**Tabla 36.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enf_estd	Chi-Cua de Pearson	p-valor
Diseño_basado_exp	1.00	294.00	0.00

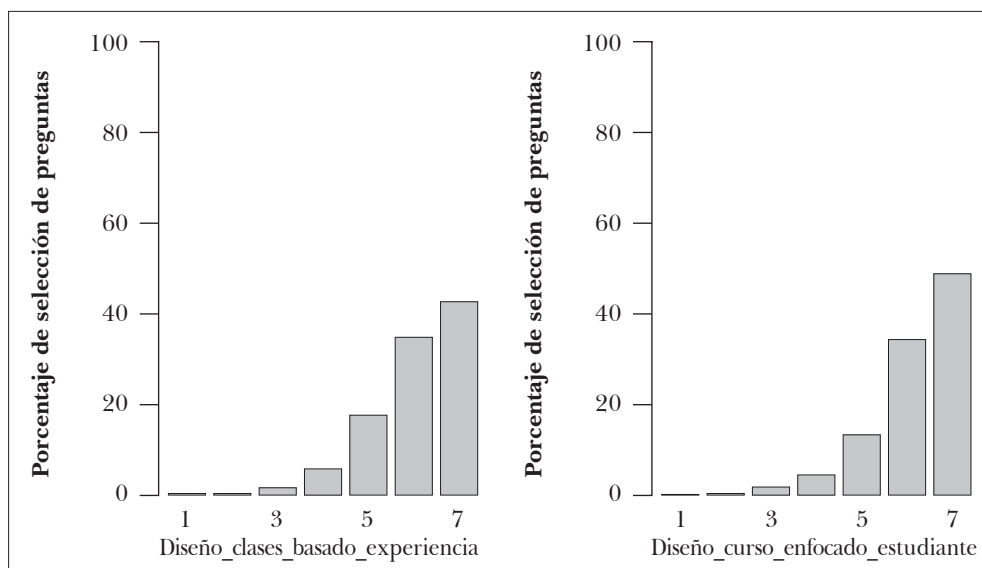
Fuente: elaboración propia.

Aunque la correlación evidenciada en el 0,27 del índice de Pearson es leve, sí existen interacciones entre el diseño de clases basado en la experiencia y el diseño enfocado en el estudiante, esto como consecuencia de la valoración positiva que realizan los estudiantes a las trayectorias profesionales de los profesores.

**Tabla 37.** Correlaciones diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enf_estd	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Diseño_basado_exp	1.00	1587	0.27	1585	11.32	0.00

Fuente: elaboración propia.

**Figura 32.** Diagrama de barras variables diseño de clases basado en la experiencia versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

Fuente: elaboración propia.

El 46% de los estudiantes encuestados otorga 7 puntos a la importancia del diseño de la clase basado en la experiencia del docente y un 50% valora con los mismos puntos el diseño del curso enfocado en los estudiantes.

Por otro lado, al poner a prueba la hipótesis nula de la inexistencia de asociaciones entre las categorías de diseño del curso enfocado en problemas y diseño de curso enfocado en el estudiante, esta se rechaza, ya que  $p$ -valor es menor al nivel de significancia definido para la investigación de 0,05.

**Tabla 38.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia para diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enfc:estd	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Diseño_curso_enfocado_problemas	1.00	1071.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

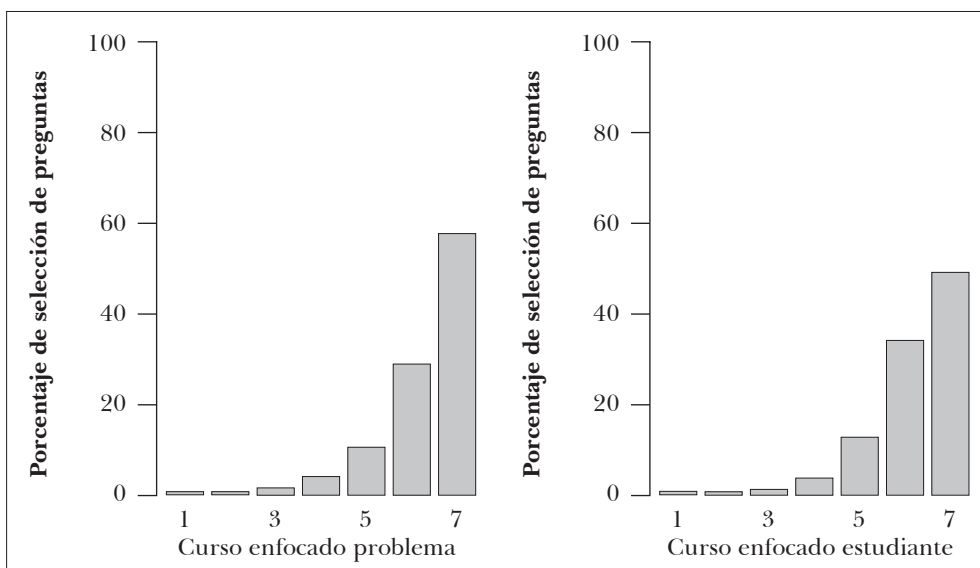
El índice de Pearson muestra una correlación levemente significativa de 0,44 puntos entre las categorías de diseño del curso enfocado en problemas y diseño de curso enfocado en el estudiante, comportamiento que se explica por la importancia que les dan los estudiantes a estas variables al momento de valorar a sus docentes.

**Tabla 39.** Correlaciones diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enfc_estd	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Diseño_curso_enfc_prob	1.00	1587	0.44	1585	19.35	0.00

Fuente: elaboración propia.

Un 50% de los estudiantes que participaron en la investigación le dan una calificación de 7 puntos al diseño del curso enfocado en el estudiante mientras que un 58% dan 7 puntos al diseño del curso enfocado en problemas.



**Figura 33.** Diagramas de barras variables diseño de curso enfocado en problemas versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

Fuente: elaboración propia.

Al establecer una correlación entre las categorías de aprender haciendo y el diseño del curso enfocado en el estudiante, se encuentra que existe algún tipo de asociación entre las dos variables desde las percepciones de los estudiantes.

**Tabla 40.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enfocado_estudiante	Chi-Cua de Pearson	p-valor
Aprender_haciendo	1.00	242.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

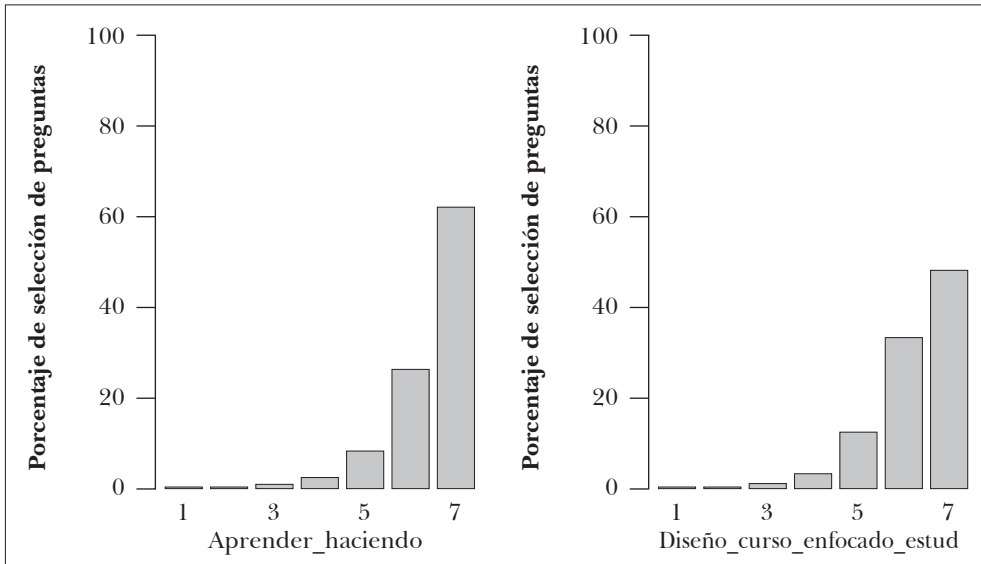
El índice de correlación de Pearson indica una fuerza de 0,25 en la asociación, lo cual es un valor bajo para las categorías de aprender haciendo y el diseño del curso enfocado en el estudiante, evaluadas en los programas de administración de la región Caribe.

**Tabla 41.** Correlaciones aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enfc_estd	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Aprender_haciendo	1.00	1587	0.25	1585	10.14	0.00

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el 50% de los estudiantes califica con 7 puntos el diseño de cursos enfocados en el estudiante, un 62% le da ese nivel de importancia a la categoría de aprender haciendo, consecuente con la necesidad de los estudiantes de aplicar todos los contenidos teóricos que son comunicados por los docentes en el aula.



**Figura 34.** Diagramas de barras variables aprender haciendo versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

Fuente: elaboración propia.

## La visión de los docentes

Al igual que los estudiantes al evaluar las competencias relacionadas con el diseño de los cursos, los docentes dan una mayor valoración al diseño diferenciado de los cursos con una media de 6,17 y una mediana de 6. Seguidamente, aparece la preparación de la clase con una media 4,38 y

una mediana de 4. En el capítulo Bogotá, la media de este componente había sido de 5,83 y una mediana de 6 puntos.

La valoración más baja la reciben los contenidos de los microdiseños con una media de 3,80 y una mediana de 4 puntos, ya que los docentes no le dan mucha importancia a este criterio en la planificación de los cursos.

**Tabla 42.** Competencias relacionadas con el diseño de los cursos

Medidas de tendencia central	7. Preparación de clases con libros de texto	8. Preparación de clases con publicaciones científicas	14. Diseño diferenciado del curso	15. Contenidos del microdiseño
Mediana	4	4	6	4
Moda	4	4	7	3
Media	4,17	4,38	6,17	3,80
Desviación	1,64	1,62	0,99	1,85
Varianza	2,68	2,64	0,97	3,44

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, al correlacionar las categorías de importancia que los estudiantes se preparen para la clase y actividades de aprendizaje de los estudiantes se rechaza la hipótesis nula ya que  $p$ -valor se ubica por debajo del nivel de significancia, evidenciando que existe alguna asociación entre las variables.

**Tabla 43.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes

	Act_aprend_clase	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Import_estud_prep_clase	1.00	79.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

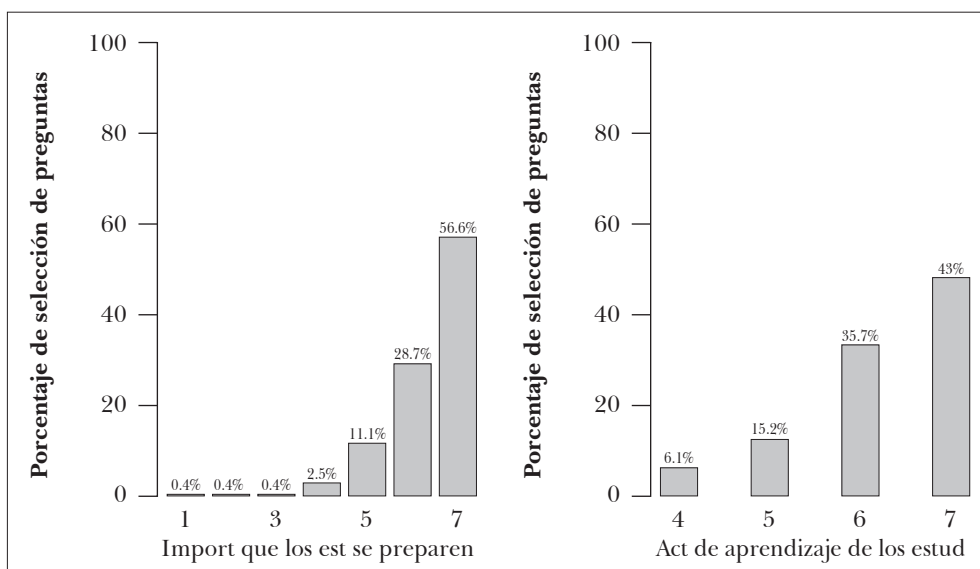
El índice de Pearson alcanza un valor de 0,35 entre las categorías de importancia que los estudiantes se preparen para la clase y actividades de aprendizaje de los estudiantes cuando se evalúan las percepciones de los docentes.

**Tabla 44.** Correlaciones importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes

	Act_aprend_clase	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Import_estud_prep_clase	1.00	244.00	0.35	242.00	5.79	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 56,6% de los docentes otorgan una valoración de 7 puntos a la importancia que los estudiantes se preparen para la clase y un 43% dan la misma calificación a las actividades de aprendizaje de los estudiantes.



**Figura 35.** Diagramas de barras variables importancia de que los estudiantes se preparen para clases versus actividades de aprendizaje de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

## Aspectos analizados en las competencias sobre el desarrollo de los cursos.

La práctica docente, responsable de la formación de seres humanos y profesionales integrales, debe fundamentarse en una serie de competencias claves que le permitan al profesor la construcción de conocimiento con sus estudiantes. Vezub (2007) presenta una disertación sobre los desafíos que tienen los educadores en la actualidad.

Es en la interacción dentro del aula de clases que los estudiantes y docentes logran generar conversaciones sobre las problemáticas que se deben resolver y, las competencias para resolverlas, desde la profesión de la administración.

## La visión de los estudiantes

Se rechaza la hipótesis nula cuando se correlacionan las categorías de habilidades comunicativas y entendimiento del tema, ya que el valor de  $p$  es inferior al nivel de significancia, permitiendo deducir que existen alguna asociación entre las variables.

**Tabla 45.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia habilidades comunicativas versus entendimiento del tema

	Entendimiento_del_tema	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Habilidades_comunicativas	1.00	335.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

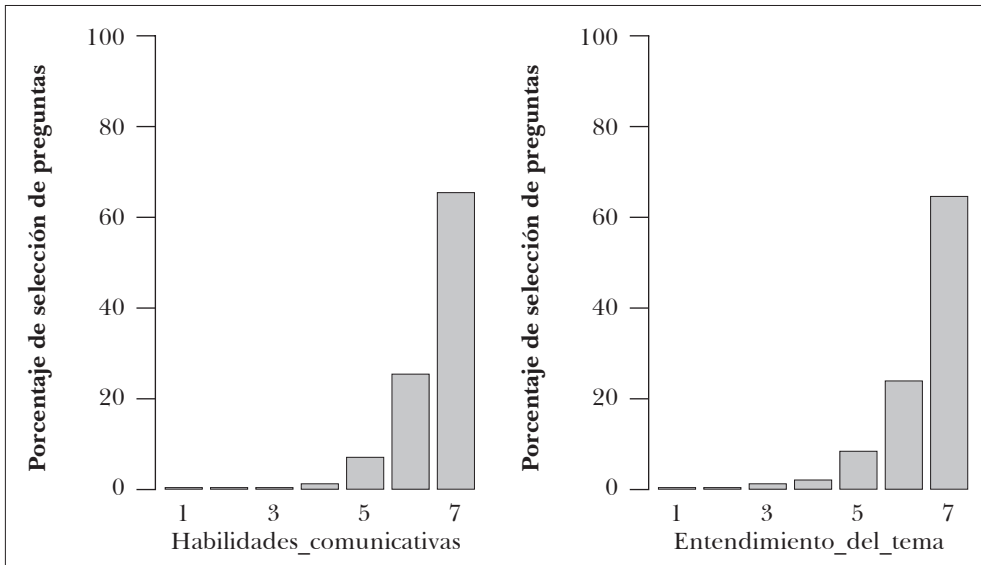
El índice de Pearson se ubica en 0,31 puntos, lo cual no es una correlación fuerte entre las categorías expuestas anteriormente, pero tampoco es despreciable. Para los estudiantes hay alguna valoración entre las habilidades para la comunicación de los docentes y el nivel de entendimiento que pueden lograr de los temas administrativos.

**Tabla 46.** Correlaciones habilidades comunicativas versus entendimiento del tema

	Entendimiento_del_tema	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Habilidades_comunicativas	1.00	1587	0.31	1585	13.08	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

El 67% de los estudiantes encuestados otorgan 7 puntos a las habilidades comunicativas de los docentes y un 66% le dan la misma valoración al entendimiento del tema, es decir, que son aspectos complementarios para el buen ejercicio de la docencia.



**Figura 36.** Diagramas de barras variables habilidades comunicativas versus entendimiento del tema  
Fuente: elaboración propia.

En la correlación de las categorías de habilidades comunicativas e importancia del dominio de las TIC, se encuentra que el *p*-valor muestra alguna relación entre las mismas por ubicarse por debajo del nivel de significancia del estudio.

**Tabla 47.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC

	Importancia_dominio_TIC	Chi-Cua. de Pearson	<i>p</i> -valor
Habilidades_comunicativas	1.00	356.00	0.00

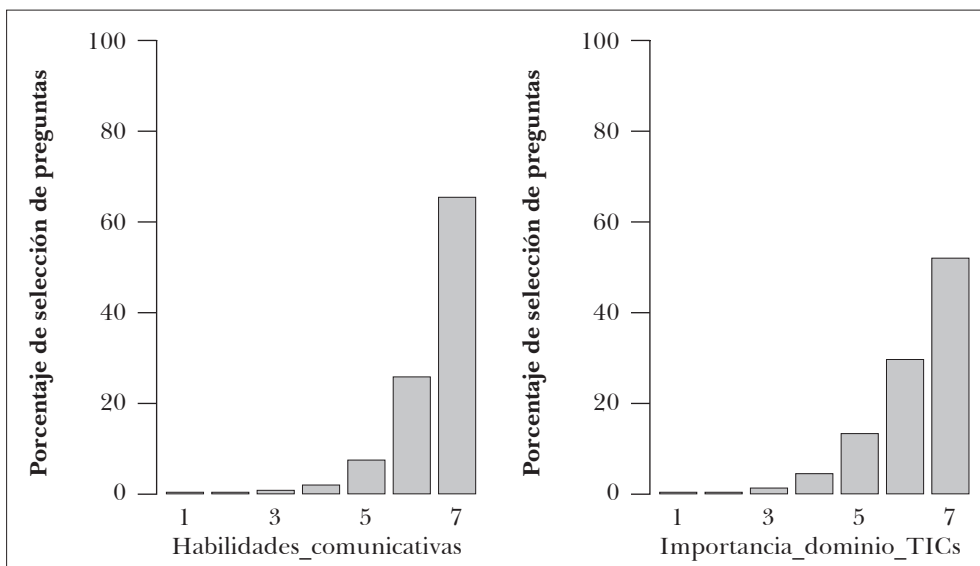
Fuente: elaboración propia.

El índice de correlación de Pearson permite inferir que dicha asociación es leve ya que solo logra un valor de 0,26, sin embargo, es necesaria para el buen desarrollo de las clases que los docentes tengan buenas habilidades comunicativas y se encuentren apropiados de las tecnologías como un recurso de apoyo.

**Tabla 48.** Correlaciones habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC

	Importancia_dominio_TIC	N	Correl. de Pearson	G.l	t	p- valor
Habilidades_comunicativas	1.00	1587	0.26	1585	10	0.00

Fuente: elaboración propia.

**Figura 37.** Diagramas de barras variables habilidades comunicativas versus importancia dominio de TIC

Fuente: elaboración propia.

El 67% de los estudiantes encuestados otorgan 7 puntos a las habilidades comunicativas de los docentes, mientras que un 52% le dan esa calificación a la importancia del dominio de las TIC, evidenciando que en los programas de administración se valora más el rol comunicador de los profesores, pero no se desconoce la necesidad de incorporar en la práctica cotidiana el uso de las herramientas tecnológicas para mejorar y complementar la experiencia académica del desarrollo de los cursos.

Si se explora por la existencia de una asociación entre las categorías de entendimiento del tema y aplicación del tema, se encuentra que la hipótesis nula debe ser rechazada, por lo tanto, sí existe algún tipo de correlación.

**Tabla 49.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aplicación del tema versus entendimiento del tema

	Entendimiento del tema	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Aplicación_tema	1.00	260.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

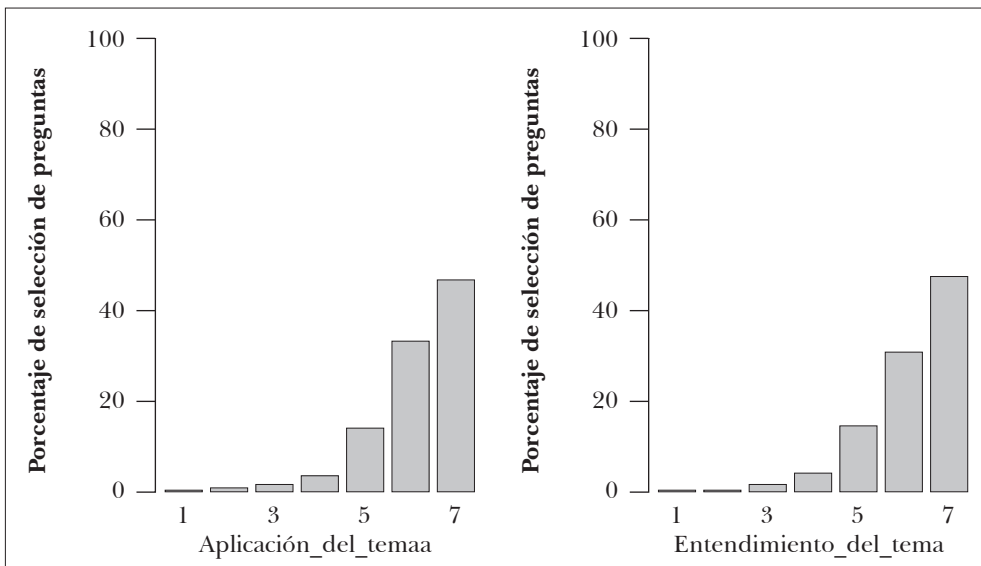
Dicha correlación es leve porque solo logra un valor de 0,22 en el índice de Pearson, ya que se valora con mayor importancia el entendimiento del tema por parte de los estudiantes. Un 66% le dan 7 puntos al entendimiento del tema y solo un 47% le colocan la misma calificación a la aplicación del tema.

**Tabla 50.** Correlaciones aplicación del tema versus entendimiento del tema

	Entendimiento del tema	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Aplicación_tema	1.00	1587	0.22	1585	9.07	0.00

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las percepciones de los estudiantes sobre estas categorías se pueden observar en la siguiente ilustración.



**Figura 38.** Diagramas de barras variables aplicación del tema versus entendimiento del tema

Fuente: elaboración propia.

En las categorías de relación con los estudiantes y retroalimentación permanente se observa que también existe una correlación desde el valor de  $p$  que supera el nivel de significancia de la investigación.

**Tabla 51.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente

	Retroalimentación_ permanente	Chi-Cua. de Pearson	$p$ -valor
Relación_con_estudiantes	1.00	551.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

El índice de correlación de Pearson muestra una fuerza de 0,40 en la asociación, lo cual es muy significativo de acuerdo con la naturaleza y los resultados del estudio. Es evidente que ambas categorías toman fuerza por parte de los estudiantes al momento de valorar o evaluar el trabajo desempeñado por parte de los docentes.

**Tabla 52.** Correlaciones relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente

	Retroalimentación_ permanente	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ - valor
Relación_con_estudiantes	1.00	1587	0.40	1585	17.22	0.00

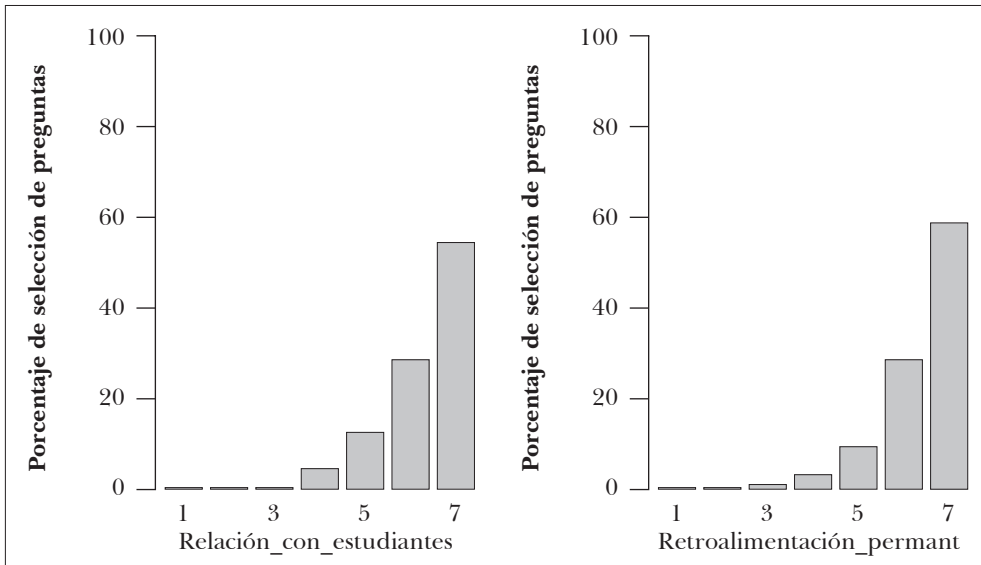
**Fuente:** elaboración propia.

Un 59% de los estudiantes encuestados califican con el nivel máximo de importancia la retroalimentación permanente por parte de los profesores, mientras que un 56% le dan 7 puntos a la relación del docente con los estudiantes.

## La visión de los docentes

Para los docentes, tanto la relación con los estudiantes como la generación de un clima de aprendizaje son elementos claves en las competencias para el desarrollo del curso, logrando una media de 6,60 y una mediana de 7 puntos. Estas competencias también habían obtenido las mayores puntuaciones en la ciudad de Bogotá con 6,47 y 6,44 respectivamente.

La orientación del aprendizaje de los estudiantes se constituye en la competencia que continúa en el orden de importancia otorgado por los docentes, logrando una media de 6,57 y una mediana de 7.



**Figura 39.** Diagramas de barras variables relación con los estudiantes versus retroalimentación permanente  
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la evaluación más baja corresponde al rol de llevar conocimientos a los estudiantes, ya que el docente no es solamente un trasmisor de información, sino un agente académico que dinamiza y potencia la interacción entre los saberes experienciales de los estudiantes y los elementos epistemológicos propios del campo de las ciencias empresariales, buscando desde allí la configuración de habilidades profesionales.

**Tabla 53.** Competencias relacionadas con el desarrollo de la clase

Medidas de tendencia central	5. Relación con los estudiantes.	6. Desarrollo de un clima de aprendizaje.	9. Importancia de que los estudiantes realicen, se preparen para la clase.	10. Rol de llevar conocimiento a los estudiantes.	11. Facilitar que el estudiante aprenda por sí mismo.	12. Actividades de aprendizaje de los estudiantes en la clase.	13. Orientación del aprendizaje.
<b>Mediana</b>	7	7	7	6	6	6	7
<b>Moda</b>	7	7	7	7	7	7	7
<b>Media</b>	6,60	6,60	6,36	5,65	6,26	6,16	6,57
<b>Desviación</b>	0,60	0,83	0,93	1,56	0,90	0,90	0,65
<b>Varianza</b>	0,36	0,69	0,86	2,43	0,80	0,81	0,43

Fuente: elaboración propia.

Se rechaza la hipótesis nula cuando se interrogan las interacciones entre las categorías de relación con los estudiantes y desarrollo de un clima de aprendizaje en las opiniones de los docentes.

**Tabla 54.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje

	Desarr_clima_aprend	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Relac_estud	1,00	162,00	0,00

Fuente: elaboración propia.

El índice de correlación de Pearson muestra un valor de 0,25, poniendo en evidencia la debilidad de la asociación entre las categorías, pero resaltando que existe. Es así como el 70,9% de los docentes califica con el máximo nivel de importancia el desarrollo de un clima de aprendizaje y un 66% le da ese nivel a la relación con los estudiantes.

**Tabla 55.** Correlaciones relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje

	Desarr_Clima_Aprendizaje	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p- valor
Relación_Est	1,00	244,00	0,25	242,00	3,94	0,00

Fuente: elaboración propia.

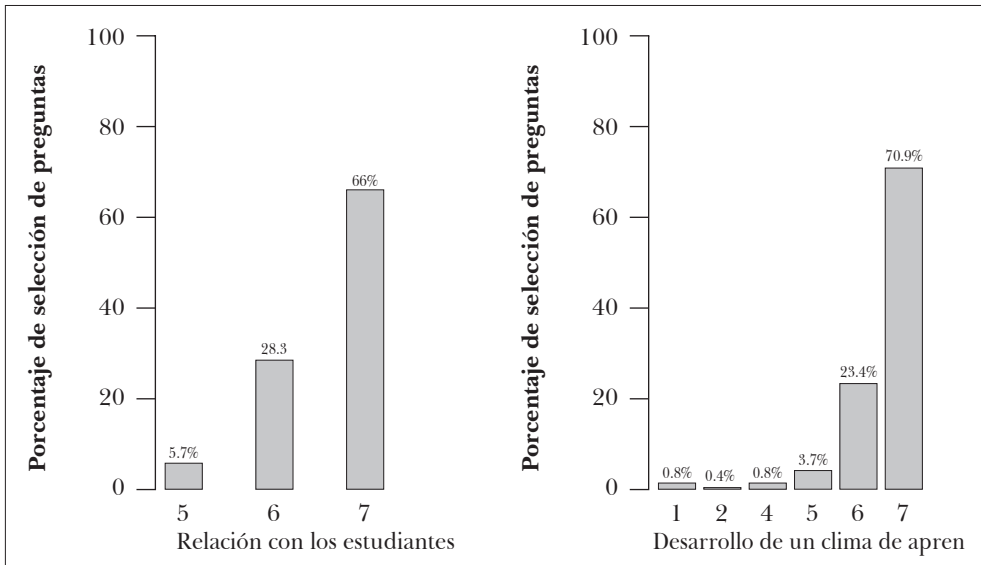
Los resultados por cada categoría se muestran en la siguiente ilustración: ver Figura 40

Cuando se correlacionan las categorías de desarrollo de un clima de aprendizaje y orientación al aprendizaje, los valores de la asociación son muy parecidos a la anterior correlación, permitiendo rechazar la hipótesis nula.

**Tabla 56.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje

	Orient_Aprend	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Desarr_clima_aprend	1.00	162.00	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 40.** Diagramas de barras variables relación con los estudiantes versus desarrollo de un clima de aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

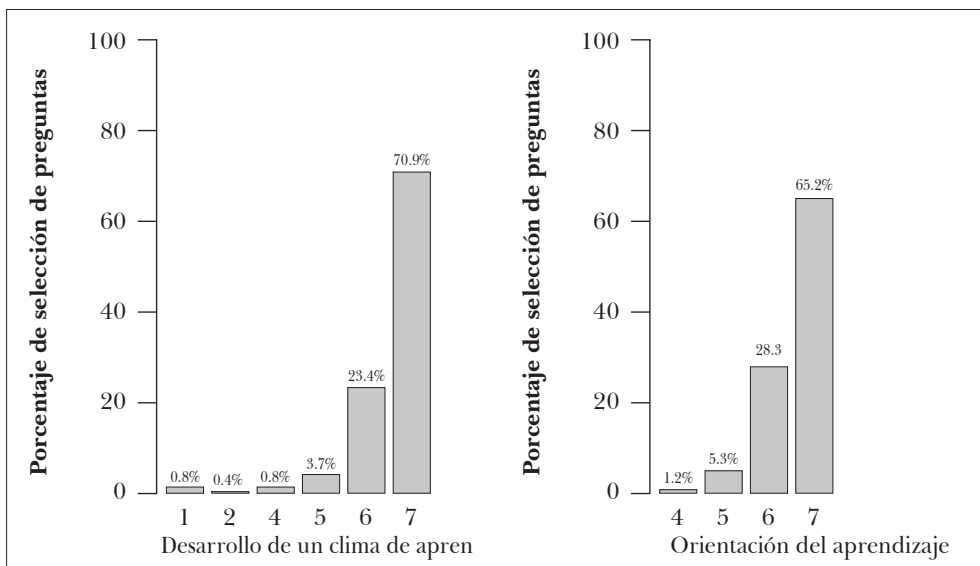
El índice de correlación de Pearson es solo de 0,21, lo que muestra la debilidad en las asociaciones de las categorías desde la opinión de los docentes vinculados a los programas de administración en la región Caribe.

**Tabla 57.** Correlaciones desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje

	Orient_Aprend	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Desarr_clima_aprend	1.00	244.00	0.21	242.00	3.27	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 70,9% de los profesores califica con 7 puntos el desarrollo de un clima de aprendizaje mientras que un 65,2% le da un valor igual a la orientación del aprendizaje, siendo más importante para los docentes la generación de un espacio de trabajo agradable para la labor académica que desarrollan con los estudiantes.



**Figura 41.** Diagramas de barras variables desarrollo de un clima de aprendizaje versus orientación del aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

## Aspectos analizados en las competencias de evaluación

Según López (2017) la evaluación debe ser un elemento esencial en todo proceso de aprendizaje, pero especialmente, en las evaluaciones a los estudiantes. Para Sáiz y Gómez (2010), las evaluaciones deben estar fundamentadas en unas normas y criterios que sean de conocimiento público para los individuos que se evalúan.

## La visión de los estudiantes

Al someter al criterio de correlación de las categorías aplicación del tema y evaluación centrada en contenidos, se evidencia que la hipótesis nula debe ser rechazada porque entre estas dos variables se presenta algún tipo de interacción.

**Tabla 58.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos

	Evaluación centrada contenidos	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Aplicación_tema	1.00	263.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

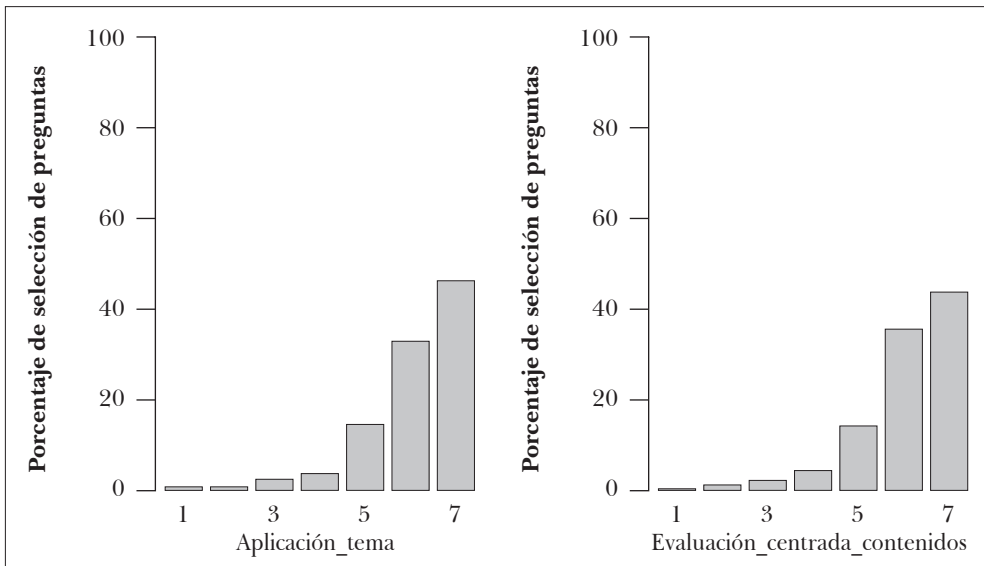
La correlación de Pearson se ubica en 0,22, lo cual es un valor bajo pero que indica algunas tendencias en los comportamientos de las categorías cuando se exponen de manera simultánea al criterio de evaluación de los estudiantes.

**Tabla 59.** Correlaciones aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos

	Evaluación centrada contenidos	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Aplicación_tema	1.00	1587	0.22	1585	9.04	0.00

Fuente: elaboración propia.

El 45% de los estudiantes le otorgan 7 puntos a la aplicación del tema y el 44% le dan la misma valoración a la evaluación centrada en contenidos.



**Figura 42.** Diagramas de barras variables aplicación del tema versus evaluación centrada en contenidos

Fuente: elaboración propia.

Ahora, al correlacionar la evaluación centrada en contenidos con el entendimiento del tema, se evidencia desde el p-valor menor al nivel de significancia una interacción entre las categorías desde las opiniones de los estudiantes.

**Tabla 60.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos

	Evaluación_centrada_ contenidos	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Entendimiento_del_tema	1.00	178.00	0.00

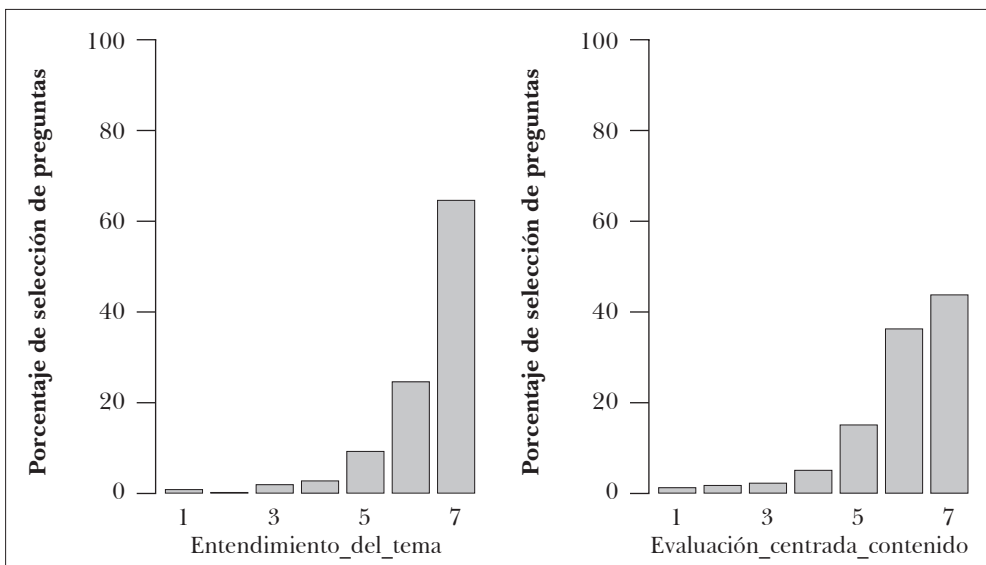
Fuente: elaboración propia.

La correlación de Pearson se ubica en 0,22 puntos cuando se comparan las categorías de entendimiento de la tea y evaluación centrada en contenidos.

**Tabla 61.** Correlaciones entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos

	Evaluación_centrada_ contenidos	N	Correl. de Pearson	G.I	T	p-valor
Entendimiento_del_tema	1.00	1587	0.22	1585	8.79	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 43.** Diagramas de barras variables entendimiento del tema versus evaluación centrada en contenidos

Fuente: elaboración propia.

Mientras que el 67% de los estudiantes le dan 7 puntos de importancia al entendimiento del tema evaluación a los profesores, solo un 46% le dan esa calificación a la evaluación centrada en los contenidos trabajados en las clases.

Cuando se revisa la asociación entre la evaluación centrada en contenidos con el diseño del curso enfocado en el estudiante, se puede evidenciar una leve interacción entre las categorías por el valor de  $p$ .

**Tabla 62.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

	Diseño_curso_enf_estd	Chi-Cua. de Pearson	$p$ -valor
Evaluación_cent_contenidos	1.00	344.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

Esta correlación corresponde al índice de Pearson solo al 0,24 y da mayor preponderancia al diseño del curso enfocado en el estudiante.

**Tabla 63.** Correlaciones evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

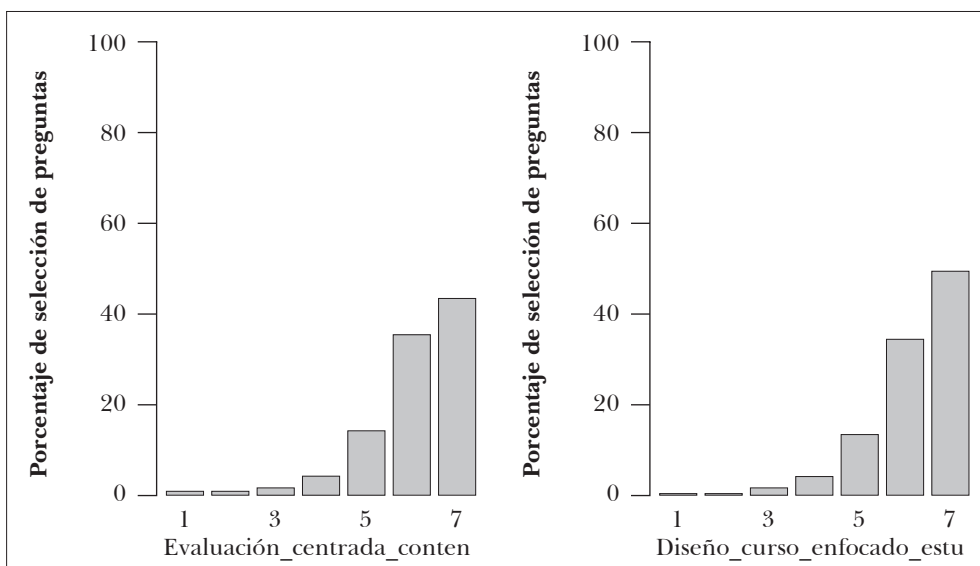
	Diseño_curso_enf_estd	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Evaluación_cent_contd	1.00	1587	0.24	1585	9.97	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

El 46% de los estudiantes da la mayor calificación a la evaluación centrada en contenidos, mientras que un 50% valora con 7 el diseño del curso centrado en el estudiante. El énfasis en los estudiantes tiene mayor significado para los futuros profesionales en el campo de las ciencias empresariales y económicas. (Ver figura 44)

## La visión de los docentes

Consecuentes con los modelos de evaluación imperantes en el sistema educativo colombiano, los docentes le dan mayor importancia a la valoración sobre la aplicación del conocimiento que se construye en el aula con una media de 6,23 y una mediana de 7. En el capítulo Bogotá, la calificación más alta la había obtenido la diversidad de los métodos de evaluación aplicados. La segunda mejor valoración se ubica en las actividades de aprendizaje para medir el conocimiento a los estudiantes con una media de 6,18 y una mediana de 6.



**Figura 44.** Diagramas de barras variables evaluación centrada en contenidos versus diseño en el curso enfocado en el estudiante

**Fuente:** elaboración propia.

Por su parte, la valoración más baja de los docentes equivale al tradicional examen escrito con una media de 4,28 y una mediana de 4, seguido de las evaluaciones grupales con una media de 5,55 y una mediana de 6 puntos. Esta condición había obtenido la evaluación más baja en el capítulo de Bogotá.

**Tabla 64.** Competencias relacionadas con la evaluación

Medidas de tendencia central	16. Examen escrito para evaluación del conocimiento.	17. Actividades de aprendizaje para medir el conocimiento.	18. Evaluación sobre el conocimiento del tema.	19. Evaluación sobre la aplicación del conocimiento.	20. Evaluación por competencias.	21. Evaluaciones grupales.
<b>Mediana</b>	4	6	6	7	6	6
<b>Moda</b>	5	7	7	7	7	6
<b>Media</b>	4,28	6,18	5,90	6,23	6,11	5,55
<b>Desviación</b>	1,70	0,91	1,19	1,00	1,11	1,35
<b>Varianza</b>	2,88	0,83	1,41	1,00	1,24	1,81

**Fuente:** elaboración propia.

La correlación entre las categorías de evaluación por competencias y evaluación sobre aplicación de conocimiento, desde el  $p$ -valor muestran una asociación y obtienen un chi cuadrado de 370,00, planteando una relación más fuerte que todas las categorías comparadas hasta este momento en los diversos tipos de competencias.

**Tabla 65.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento

	Eval_aplic_conocim	Chi-Cua. de Pearson	$p$ -valor
Eval_compet	1.00	370.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

En coherencia con lo anterior, el índice de correlación de Pearson se ubica en 0,59 puntos, mostrando una relación significativa entre las categorías de evaluación por competencias y evaluación sobre aplicación de conocimiento.

**Tabla 66.** Correlaciones evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento

	Eval_aplic_conoc	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Eval_compet	1.00	244.00	0.59	242.00	11.36	0.00

Fuente: elaboración propia.

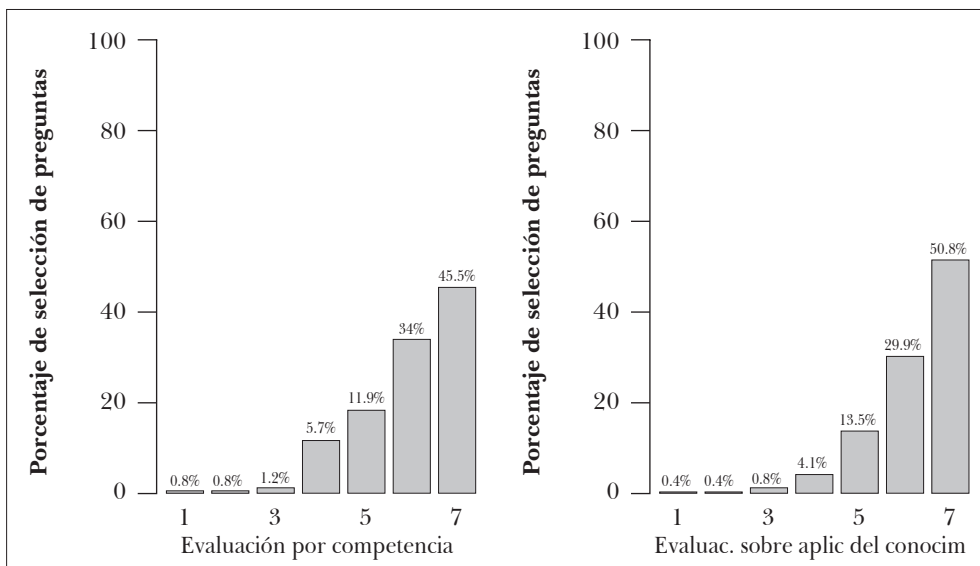
El 45,5% de los estudiantes que respondieron el instrumento le dan una calificación de 7 puntos a la evaluación por competencias mientras que un 50,8% le dan esa misma valoración a la evaluación sobre la aplicación de conocimiento. (Ver figura 45)

Si se relacionan las categorías de evaluación por competencias y evaluaciones grupales, el  $p$ -valor muestra una asociación entre las mismas, rechazando la hipótesis nula de que no interactúan en sus comportamientos estadísticos.

**Tabla 67.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia evaluación por competencias versus evaluaciones grupales

	Eval_grupales	Chi-Cua. de Pearson	$p$ -valor
Eval_competencias	1.00	250.00	0.00

Fuente: elaboración propia.



**Figura 45.** Diagramas de barras variables evaluación por competencias versus evaluación sobre la aplicación del conocimiento

**Fuente:** elaboración propia.

El índice de correlación de Pearson se ubica en 0,38 puntos, evidenciando una interacción levemente significativa entre las categorías evaluadas a los estudiantes. En este punto, es importante resaltar que las valoraciones que se otorgan a las evaluaciones grupales por parte de los estudiantes son muy bajas en términos de importancia.

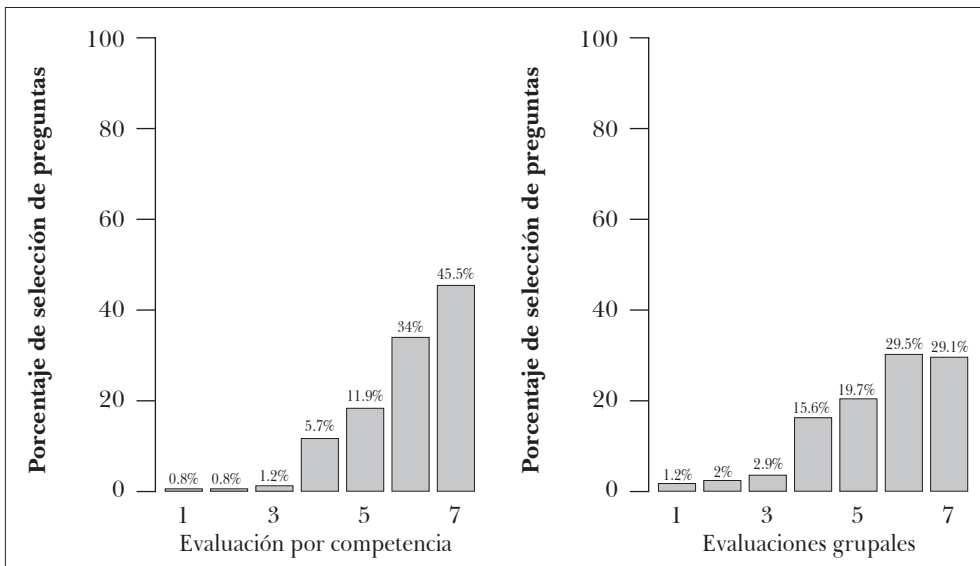
**Tabla 68.** Correlaciones evaluación por competencias versus evaluaciones grupales

	Eval_grupales	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Eval_competencias	1.00	244.00	0.38	242.00	6.47	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

Un 45,5% de los estudiantes piensa que la evaluación por competencias merece el máximo de nivel de importancia en la prueba, un 34% le dan 6 puntos; sin embargo, un 2,8% de los encuestados le dan tres puntos o menos de importancia a esta categoría.

Por otra parte, en la categoría de las evaluaciones grupales, solo el 29,1% le dan 7 puntos de importancia, mientras que un 29,5% la califi-



**Figura 46.** Diagramas de barras variables evaluación por competencias versus evaluaciones grupales  
**Fuente:** elaboración propia.

can con 6 puntos. Hay una proporción significativa de 35,3% que valoran con 5 y 4 puntos el desarrollo de esta competencia en los docentes. Finalmente, un 6,1% le dan 3 o menos puntos de importancia.

## Aspectos analizados en la temática varios

Achilli (1988) expresa que la práctica docente es “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p. 6). Es así el maestro, un dinamizador de los procesos de formación humana. Sin embargo, su concepción del ejercicio docente se queda corta al centrarlo solo en la dinámica que se desarrolla dentro del aula de clase. Esta misma comprensión limitada la tienen García, Loredó y Carranza (2008) “la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula” (p. 4).

## La visión de los estudiantes

El p-valor muestra una asociación entre en las categorías ejercicio exclusivo de la docencia y el compromiso con la institución, con un chi cuadra-

do de 416,00, permitiendo que se rechace la hipótesis nula que expresa que no existe correlación entre las respectivas categorías desde la visión y percepción de los estudiantes en los programas de administración en la región Caribe colombiana.

**Tabla 69.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia ejercicio exclusivo la docencia versus compromiso con la institución

	Compromiso_con_institución	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Ejercicio_exclusivo_docencia	1.00	416.00	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

El índice de correlación de Pearson muestra un valor de 0,31, esto, aunque representa una interacción bastante alejada de 1, permite inferir que las categorías de ejercicio exclusivo de la docencia y el compromiso con la institución se relacionan de alguna manera al momento de valorar la profesión docente por parte de los estudiantes.

**Tabla 70.** Correlaciones ejercicio exclusivo de la docencia versus compromiso con la institución

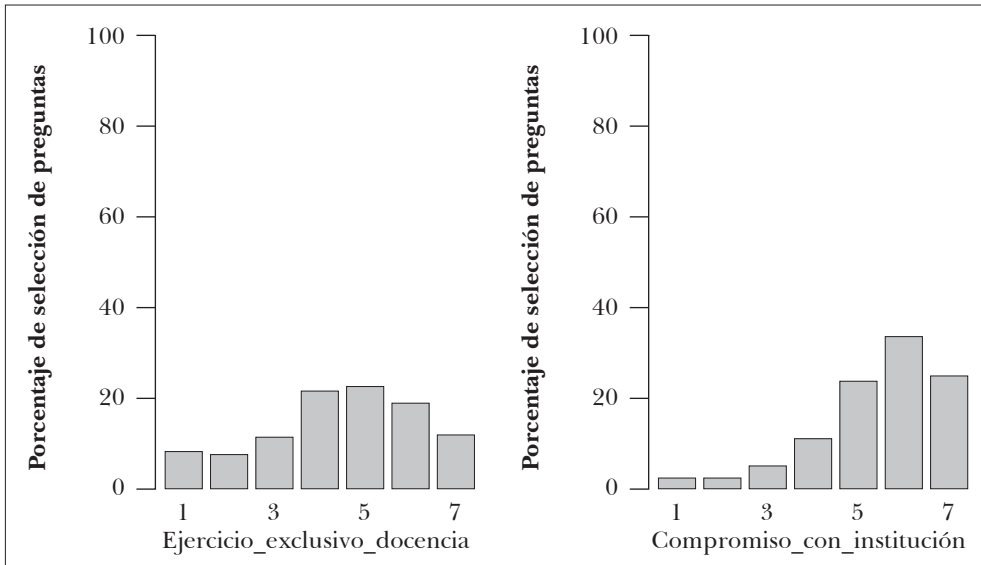
	Compromiso_con_institución	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Ejercicio_exclusivo_docencia	1.00	1587	0.31	1585	9.97	0.00

**Fuente:** elaboración propia.

Son significativos los resultados, por parte de los estudiantes, en términos del criterio que los profesores deben dedicarse solo a la docencia, ya que los niveles de importancia que le dan a esta categoría son relativamente bajos si se comparan con otras categorías del grupo de competencias evaluadas en la investigación. Solamente un 10% considera que el docente debería ser solo docente y más de un 30% expresa que un buen docente debería realizar otras actividades adicionales a la práctica pedagógica formativa en los programas de administración. La mayor concentración de percepciones de los estudiantes se ubica en los niveles 4 y 5 de importancia.

Por su parte, solo un 28% de los estudiantes califica con 7 puntos la categoría de compromiso con la institución, mientras que la mayoría

valora con 6 y 5 puntos. Existe una proporción cercana al 10% de los estudiantes que le dan una calificación de 3 puntos o menos, en términos de importancia para ellos, de que el docente se encuentre comprometido con la institución de educación superior donde labora.



**Figura 47.** Diagramas de barras variables ejercicio exclusivo de la docencia versus compromiso con la institución

Fuente: elaboración propia.

Cuando la correlación se interroga desde las categorías de reflexión en temas de actualidad con el compromiso con la sociedad, la hipótesis nula se rechaza porque  $p$ -valor es menor que el nivel de significancia de 0,05 establecido en la investigación, es decir, que existe algún tipo de relación entre las variables mencionadas.

**Tabla 71.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad

	Compromiso_con_sociedad	Chi-Cua. de Pearson	$p$ -valor
Reflexión_temas_actualidad	1.00	577.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

El índice de correlación de 0,38 permite validar la presencia de una asociación leve entre las categorías de reflexión sobre los temas de actua-

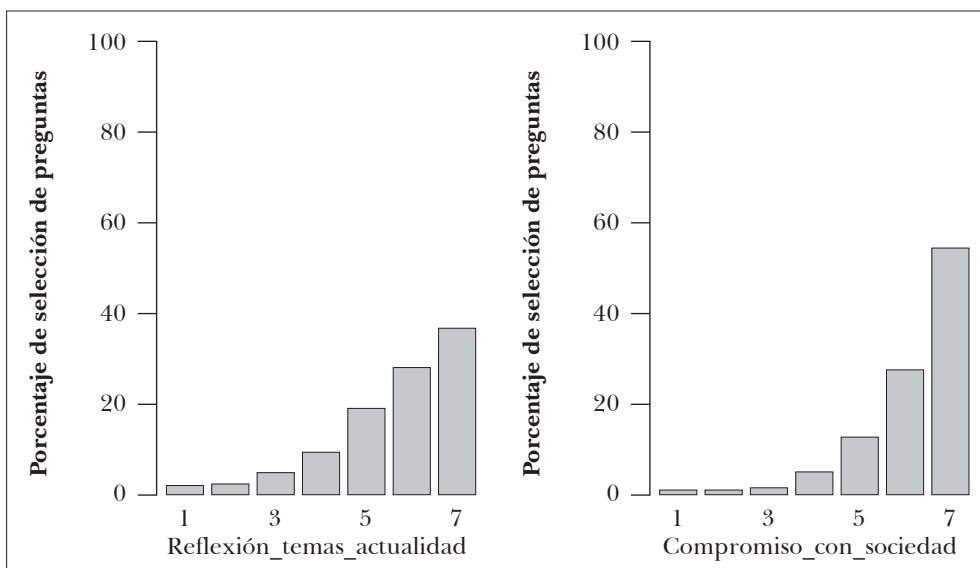
lidad y el compromiso con la sociedad por parte de las percepciones de los estudiantes.

**Tabla 72.** Correlaciones reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad

	Compromiso_ con_sociedad	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Reflexión_temas_ actualidad	1.00	1587	0.38	1585	16.	0.00

Fuente: elaboración propia.

Para los estudiantes es más importante que un docente se encuentre comprometido con la sociedad a que se comprometa con la institución de educación superior donde labora. En este sentido, el compromiso con la sociedad alcanza puntuaciones cercanas al 60% en su nivel de importancia de 7, mientras que el compromiso con la institución solo había alcanzado el 28% desde las valoraciones que realizaron los estudiantes. Esta tendencia es clave ya que explica y valida la importancia social que tiene el docente desde la formación de seres humanos integrales.



**Figura 48.** Diagramas de barras variables reflexión temas de actualidad versus compromiso con la sociedad

Fuente: elaboración propia.

Un 38% de los estudiantes califica con 7 puntos de importancia, al momento de evaluar a sus docentes, la reflexión que realice en sus clases sobre los temas de interés en la actualidad, ya sean políticos, económicos, culturales, ideológicos, entre otros.

En las categorías de dictado de la materia y complemento de conocimientos, también se rechaza la hipótesis nula propuesta para la investigación desde las percepciones de los estudiantes cuando evalúan las competencias de los buenos docentes.

**Tabla 73.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia dictado de la materia versus complemento de conocimientos

	Cumplimento_conocimientos	Chi-Cua. de Pearson	p-valor
Dictado_de_materia	1.00	55.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

La correlación de 0,03 que se presenta entre estas variables es la más baja encontrada entre todas las categorías y obedece a la resistencia estudiantil que existe sobre las prácticas tradicionales de la docencia.

**Tabla 74.** Correlaciones dictado de la materia versus complemento de conocimientos

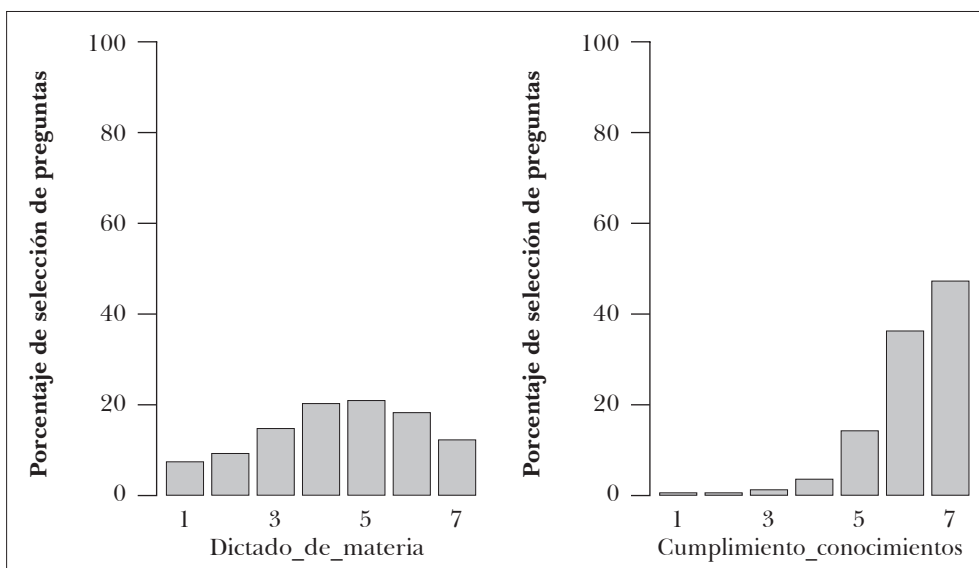
	Cumplimento_conocimientos	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Dictado_de_materia	1.00	1587	0.03	1585	1.14	0.00

Fuente: elaboración propia.

En la ilustración se puede observar que mientras se evalúa con un 47% la importancia máxima del cumplimiento de los conocimientos en las asignaturas propias de los programas de administración, solo un 11% le otorga 7 puntos de importancia al dictado en la clase. Un 34% de los estudiantes valoran con 3 puntos o menos de importancia el dictado. (ver figura 49)

## La visión de los docentes

Para los docentes es clave el aporte que pueda desarrollar su clase al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la organización educativa donde



**Figura 49.** Diagramas de barras variables dictado de la materia versus complemento de conocimientos

**Fuente:** elaboración propia.

laboran, la valoración de este alcanza una media de 6,28 y una mediana de 6 puntos. En este sentido, el ejercicio docente debe estar enmarcado en los principios y fundamentos institucionales declarados en su proyecto educativo, aportando desde allí a los ejes misionales y la consolidación de la visión institucional.

El sentido de pertenencia por la institución corresponde al segundo factor con mejor evaluación por parte de los docentes con una media de 6,06 y una mediana de 7 puntos. Esta categoría corresponde a la mejor evaluada por los docentes en el capítulo de Bogotá con una media de 6,12 y una mediana de 7.

Asimismo, la evaluación más baja se otorga al criterio que sostiene que el docente debe limitarse solo a dar la clase con una media de 2,60 y una mediana de 2. Esto permite inferir que los docentes tienen una concepción de responsabilidad social que los moviliza para participar en más espacios institucionales y reforzar las relaciones con sus estudiantes, trascienda la simple interacción de enseñanza y aprendizaje.

**Tabla 75.** Competencias relacionadas con aspectos varios

Medidas de tendencia central	1. Sentido de pertenencia por la institución.	2. Limitarse a solo dar la clase.	3. Desarrollar el trabajo de manera individual.	4. Aporte de la clase al PEI
Mediana	7	2	6	6
Moda	7	1	7	7
Media	6,06	2,60	5,45	6,28
Desviación	1,24	1,96	1,51	0,88
Varianza	1,53	3,84	2,29	0,77

Fuente: elaboración propia.

En términos de correlaciones entre el sentido de pertenencia de los docentes por la institución y el desarrollo del trabajo de manera individual, se encuentra que la hipótesis nula se rechaza por el valor alcanzado por  $p$  menos al nivel de significancia de la investigación.

**Tabla 76.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual

	Desarr_trab_indv	Chi-Cua de Pearson	$p$ -valor
Sent_pert_inst	1.00	48.00	0.00

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, la correlación es significativamente baja ya que solo corresponde a 0,09 puntos, lo que la distancia del 1.

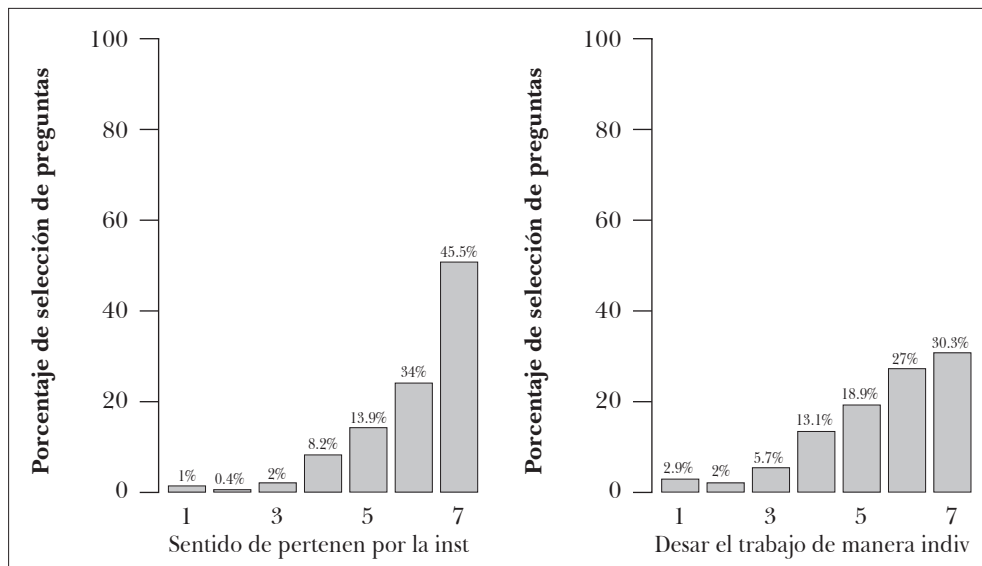
**Tabla 77.** Correlaciones sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual

	Desarr_trab_indv	N	Correl. de Pearson	G.I	t	$p$ -valor
Sent_pert_inst	1.00	244.00	0.09	242.00	1.34	0.18

Fuente: elaboración propia.

Mientras que un 50,4% de los docentes valora con 7 puntos de importancia el sentido de pertenencia con la institución, mientras que un 10,6% otorga 3 puntos o menos al desarrollo del trabajo de manera indi-

vidual. Sin embargo, existe una tendencia de los profesores a ejercer su trabajo de manera individual, ya que el 57,3% le da entre 7 y 6 puntos de importancia en el instrumento aplicado.



**Figura 50.** Diagramas de barras variables sentido de pertenencia por la institución versus desarrollar el trabajo de manera individual

**Fuente:** elaboración propia.

Cuando se correlacionan las categorías de sentido de pertenencia por la institución y aportes de la clase al proyecto educativo institucional se encuentra que existe una asociación entre variables y, por lo tanto, la hipótesis nula se debe rechazar.

**Tabla 78.** Chi-Cua de Pearson para la tabla de contingencia sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI

	Apte_clase_PEI	Chi-Cua de Pearson	p-valor
Sent_pert_inst	1,00	59,00	0,00

**Fuente:** elaboración propia.

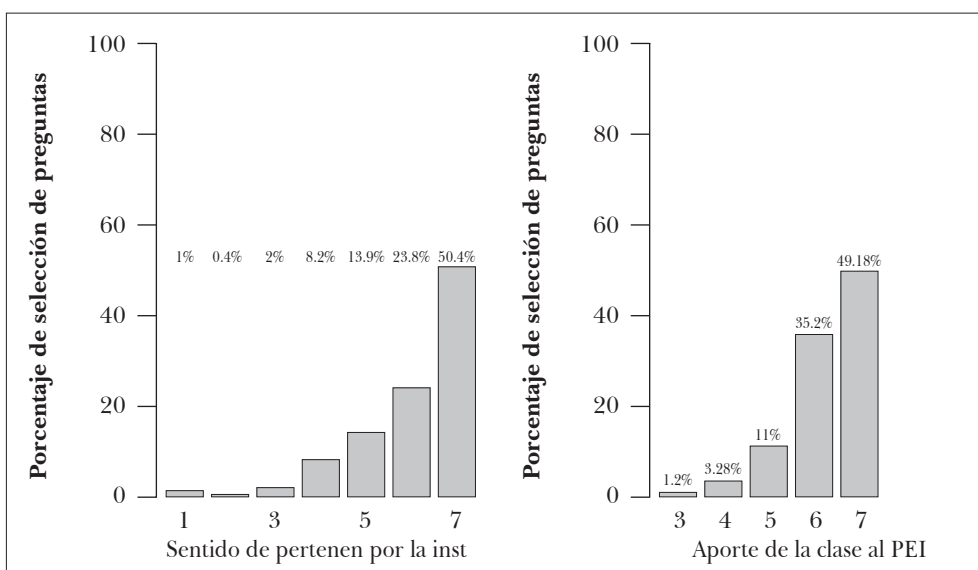
El índice se Pearson evidencia una correlación de 0,25 puntos entre las categorías de sentido de pertenencia por la institución y aportes de la clase al proyecto educativo institucional cuando se interroga a los docentes por sus competencias.

**Tabla 79.** Correlaciones sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI

	Apte_clase_PEI	N	Correl. de Pearson	G.I	t	p-valor
Sent_pert_inst	1,00	244,00	0,25	242,00	3,94	0,00

Fuente: elaboración propia.

El 50,4% de los profesores considera que el sentido de pertenencia por la institución debe tener un nivel de importancia de 7 puntos y solo un 1% le otorga el menor nivel de importancia posible en la escala. Por su parte, el 49,18% le da 7 puntos de importancia a los aportes de la clase al proyecto educativo institucional, puesto que desde allí se contribuye al cumplimiento de la misión y se aporta a la consecución de los objetivos organizacionales.



**Figura 51.** Diagramas de barras variables sentido de pertenencia por la institución versus aporte de la clase al PEI

Fuente: elaboración propia.

Las opiniones de los estudiantes y de los docentes se han usado en este punto para establecer niveles de correlación entre las diversas categorías que se evalúan en las competencias incluidas en la investigación: competencias relacionadas con la formación y la experiencia, competencias relacionadas con el diseño de los cursos, competencias relacionadas

con el desarrollo de los cursos, competencias relacionadas con la evaluación y competencias varias.

En este sentido, aunque no existen niveles de correlación significativos entre las diversas categorías, sí se evidencia que, de alguna forma, se generan asociaciones entre las mismas, ya sea desde las percepciones de estudiantes o de los docentes.



## CAPÍTULO 6

# Algunos elementos de cierre sobre el perfil del docente de los programas de administración y sus competencias para la docencia en la región Caribe

En este capítulo se presentan algunos elementos a manera de cierre sobre la discusión del perfil y las competencias de los docentes de los programas de administración de la región Caribe colombiana, buscando generar puntos de reflexión para el mejoramiento de los procesos formativos en este campo.

Inicialmente, es importante resaltar que según Hawes y Corvalán (2005) el perfil profesional “constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión” (p. 13). El perfil corresponde a una serie de características que dotan de sentido el ejercicio y las intencionalidades de una profesión. En este mismo orden, Nova (2011) expone que el perfil profesional corresponde a un “conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente (esto dependerá de las políticas educativas de cada país), permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional” (p. 76), asumiendo al perfil también como un sistema de habilidades que facultan a una persona para desempeñar unos roles en unas áreas o contextos específicos.

El ejercicio docente no es ajeno a estas definiciones sobre el perfil profesional ya que su práctica requiere de unos atributos y competencias especiales que les faciliten la orientación de los procesos formativos de los estudiantes. Sin embargo, Medina et al. (2011) sostienen que las prácticas docentes se han desarrollado tradicionalmente con un enfoque

hacia el componente académico, olvidando el carácter integral que debe tener el proceso. En esta misma línea, Galvis (2007) plantea:

“El perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día” (p. 49)

El ejercicio docente no debe limitarse a la simple práctica que se ejecuta en el aula de clases. Se requiere que trascienda este contexto y realice mayores aportaciones al proceso de formación integral de los estudiantes y, en consecuencia, se convierta en un factor de desarrollo social y económico. Por lo tanto, “es necesario definir un perfil transfereencial, flexible y polivalente, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se vienen dando en la sociedad en la que vivimos” (Bozu y Canto, 2009: 89). Así, la identificación del perfil docente se convierte en una herramienta fundamental para la toma de decisiones, no lo solo en los programas de administración de empresas, sino también en las entidades responsables de la gestión y organización educativa (Bozu y Canto, 2009).

Lo cierto es que el rol de la docencia no debe limitarse solo a una interacción de aprendizaje entre el profesor y los estudiantes en un aula (Galvis, 2007). Fregoso (2015) sostiene que la práctica docente es dinámica y compleja y, por lo tanto, debe tener marcadas unas pretensiones sociales que promuevan la movilización de las personas.

Dotando de mayor sentido la labor docente, Mercado (2007) considera que esta debe asumirse como una praxis pedagógica “porque a través de ella el sujeto tiene la posibilidad de resignificar y dar otro sentido a la práctica cotidiana que observa, que analiza y en la que se encuentra inserto” (p. 500). Es decir, debe ser un ejercicio sistemático y reflexionado con claros propósitos de formación humana.

En este sentido, la investigación se ha configurado como un estudio clave para la comprensión y explicación del perfil y las competencias de los docentes vinculados a los programas de administración que hacen parte del capítulo Caribe de Ascolfa, partiendo de una experiencia académica que se había desarrollado por Ocampo et al., (2014) en las universidades pertenecientes al capítulo Bogotá de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración.

Es evidente, la importancia teórica por sus aportes a la línea del estudio de las competencias docentes, en donde se han desarrollado diversas investigaciones, pero especialmente enfocadas en las TIC. Adicionalmente, es una investigación que socialmente contribuye al desarrollo del ejercicio y la práctica docente en los programas de administración de la región Caribe, cuestionados por el bajo desempeño en las pruebas de Estado que se aplican a los estudiantes, según estudios como Cano (2009); Mas (2012); Castaño y Blanco (2012), los resultados de los aprendizajes de los estudiantes se relacionan con la calidad y competencias de los docentes que orientan su formación. De igual forma, esta investigación se justifica en unos elementos de orden institucional, aportando insumos para los procesos de acreditación y autoevaluación de los programas de administración en el Caribe.

Considerando que la investigación parte de una experiencia previa desarrollada en otro contexto geográfico, es inevitable desconocer su carácter comparado en términos de los resultados obtenidos en Bogotá; para esto, se han respetado y reproducido las decisiones metodológicas del estudio de Ocampo et al., (2014), sin embargo, se han ajustado algunos elementos en los aspectos que han sido necesarios para garantizar la pertinencia y validez de la investigación en el contexto Caribe.

Dentro de los elementos más significativos del perfil docente de los programas de administración en la región Caribe, se encuentra que, en su mayoría, cuentan con una formación disciplinar en el campo de las ciencias empresariales y económicas, de igual manera, es evidente que cuentan con una formación avanzada significativa en términos de especializaciones, maestrías y doctorados, también enfocados hacia las ciencias de la administración, aunque existen algunos docentes con formación disciplinar en ingenierías, ciencias sociales, ciencias de la educación y otros. Para Arenas y Fernández (2009) la formación de los docentes se convierte en un elemento fundamental para el desempeño académico de los estudiantes. Del mismo modo, Tejada (2013) expresa que los procesos formativos de los docentes deben desarrollarse durante toda su vida y desde diversos niveles académicos formales y no formales.

Es pertinente expresar, que las formas de vinculación de los docentes se desarrollan pensando en dos elementos claves, el primero corresponde a las capacidades económicas de los programas y las universidades y el segundo se relaciona con la necesidad de soportar una buena relación profesor-estudiante en perspectiva con las políticas nacionales de aseguramiento de la calidad. En este sentido, las vinculaciones de medio

tiempo o tiempo completo ocasional son una estrategia implementada por los programas para reforzar su planta profesoral.

En coherencia con lo anterior, y en oposición a los resultados encontrados en Bogotá, los docentes de los programas de administración en la región Caribe reciben una remuneración más justa por su desempeño y rol formativo, sin embargo, se podría considerar aún baja si se considera la responsabilidad social que tiene la formación de profesionales y seres humanos integrales. En ese orden, Elacqua et al., (2018) considera que una de las formas de recuperar el prestigio de la función docente en los países latinoamericanos es a través de la creación de políticas que estimulen la vinculación de las personas a los sistemas educativos en roles de orientación de procesos formativos.

La experiencia de los docentes se convierte en un factor clave para los estudiantes de administración, debido a que ellos quieren ser orientados por profesores que conozcan los campos profesionales de las ciencias empresariales y puedan dialogar desde la experiencia en función del desarrollo de habilidades que se puedan aplicar en los contextos y resuelvan los problemas sociales y económicos del territorio. Alliaud (2004) hizo un recorrido por las historias de vida de docentes sin experiencia, evidenciando las dificultades que esto había generado en su práctica profesional y en la forma de captar la atención de los estudiantes.

Se resalta como un elemento importante por parte de los estudiantes, al momento del desarrollo del curso, las habilidades comunicativas de los docentes. En esa línea, Del Campo y Fernández (2018) hablan de la necesidad del profesor de desarrollar estrategias y herramientas para establecer canales de comunicación pertinentes con sus estudiantes y desde allí dinamizar la construcción de habilidades y competencias en los futuros profesionales.

La participación de los docentes en actividades de docencia, investigación y extensión muestra una buena relación, sin embargo, los resultados en términos de productos de investigación de alto impacto no son coherentes con los tiempos que se dedican a esta.

En el presente estudio se muestran algunos resultados sobre la caracterización de los docentes de administración y sus competencias para la docencia.

Si se revisan las correlaciones entre las competencias docentes estudiadas, se puede concluir que la participación de estos docentes en horas de docencia directa no depende de ciertas variables, sino de años de experiencia universitaria, años de vinculación, género y edad. Esta con-

clusión es importante porque se podrá pensar que las horas de docencia se las llevan aquellos que tengan más experiencia o lleven más años en la institución y aquí se comprueba estadísticamente lo contrario.

En cuanto a una de las variables más importantes al caracterizar los docentes, es la del ingreso a laborar en las instituciones, se puede decir que no se encontraron relaciones con otras variables como edad o años de vinculación. Sin embargo, se han encontrado algunas variables que pueden influir en los ingresos, pero se ha detectado en este estudio que estas no alcanzan a intervenir totalmente, por lo que se sospecha que existen otras variables que es necesario explorar en futuras investigaciones. Entre las encontradas están la experiencia universitaria, los años de vinculación, el sentido de pertenencia y el hecho de tener maestría y doctorados. Se sospecha que algunas variables inherentes a procesos investigativos terminarían de explicar mejor los ingresos. Aunque se practicó una regresión logística que, igual que la regresión múltiple no explica en su totalidad los ingresos, se ha mostrado cómo usar los resultados de esta regresión en esta investigación con el fin de fortalecer resultados o investigaciones futuras.

Algunas estimaciones bayesianas sobre la proporción o probabilidad de que un docente gane más de 4.5 millones mensuales por ingresos de docencia, en un caso, y más de 5.5 millones por ingresos de docencia, en el otro caso, se han realizado en este análisis. La ventaja de la estimación bayesiana es que en vez de tener una estimación puntual como lo hace la estadística clásica, en la bayesiana se tiene una distribución de probabilidad para este parámetro estimado, permitiendo así usar esta función para hacer simulaciones, predicciones, exploraciones y cálculos de probabilidades. Además, se han dejado unos modelos planteados a partir de esta investigación para que investigadores en el futuro los usen estos y mejoren la investigación alrededor de la caracterización de los docentes.

En cuanto a otra variable importante en la caracterización como lo es la edad, se ha encontrado que no hay una correlación entre la edad de los docentes de administración de la costa Caribe y la formación en posgrados. Esta conclusión es importante, dado que los estudiantes pueden esperar que tanto docentes jóvenes como mayores les brinden un buen ejercicio académico como resultado de su formación en posgrados. Se encontró un modelo matemático estadístico para la variable edad, en este caso es la distribución de probabilidad Gamma con parámetros definidos, lo que permite, al igual que las estimaciones bayesianas, hacer simulaciones, predicciones, exploraciones y cálculos de probabilidades.

Se ha explorado la edad en las diferentes ciudades de la costa Caribe, detectando que no hay diferencias significativas en ellas, pero que hay evidencia de que en Sincelejo y Montería el promedio de edad de los docentes es menor que el de las demás ciudades caribeñas.

Con análisis de correspondencias múltiples, se ha mostrado que los docentes se califican así mismos con altos puntajes en ciertas variables como evaluaciones por competencias, por grupos y sentido de pertenencia, pero, llevando un poco la mirada hacia lo que piensan los estudiantes, se ha encontrado una diferencia entre lo que piensan estos y los docentes en cuanto al sentido de pertenencia a la institución a la que pertenecen. Sin embargo, los estudiantes dan fuerte importancia a la formación de los docentes y valoran que un docente se prepare para su ejercicio profesional.

Con esta investigación, que ha intentado caracterizar el perfil y las competencias de los docentes de los programas de administración en la región Caribe se espera contribuir a la transformación de las dinámicas académicas de las universidades y a la transformación de la práctica docente como un factor clave del desarrollo humano y social.

# Bibliografía

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología Social*, 1(2), 5-19.
- Aktouf, O. (1997). *La administración: entre tradición y renovación*. (3.<sup>a</sup> ed.). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Albrecht, K. y Piatigorsky, J. (1994). *Todo el poder al cliente: el nuevo imperativo de la calidad del servicio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos: biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11.
- Álvarez Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283.
- Amabile, T. M. (2000). Cómo matar la creatividad. En *Creatividad e innovación*. (pp. 1-31). Bilbao, España: Deusto.
- Amézquita Zárate, P. (2012). Los problemas cotidianos del aula y el método de caso. *Civilizar de Empresa y Economía*, 3(6), 21-31.
- Andrews, K. R. (1985). *El concepto de estrategia en la empresa*. Pamplona, España: Eunsa.
- Ansoff, H. I. (1976). *La estrategia de la empresa*. Barcelona, España: Orbis.
- Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18.
- Bakle, R. (1973). *Estrategias de interrelación humana para el desarrollo de las organizaciones*. Ciudad de México, México: Fondo Educativo Interamericano.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Barney, J. B. (1991). The resource based view of strategy: Origins, implications, and prospects. *Journal of Management*, 17(1), 97-211.

- Barrio del Campo, J. A. y Barrio Fernández, Á. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *Revista Infad de Psicología*, 1(1), 73-84.
- Bertalanffy, L. von. (1982). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid, España: Alianza.
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burns, T. G. y Stalker, G. M. (1961). *La gestión de la innovación*. Londres, RU: Instituto Tavistock.
- Cabeza de Vergara, L. y Castrillón Cifuentes, J. (2010). *Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Administración.
- Camargo Escobar, I. M. y Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 456-456.
- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Cano González, R. (2009). La educación y la preparación de los profesores en el nuevo marco del aprendizaje y la enseñanza a través de competencias. *Paideia: Revista de Educación*, 46, 29-55.
- Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T. y Vanegas, E. A. (2013). Las competencias docentes en los programas de posgrado en Administración: un estudio de diagnóstico. *Formación Universitaria*, 6(2), 43-50.
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 24(6), 223-242.
- Castañeda-Sánchez, O. y Martínez-Anota, I. (2016). Nivel de competencia docente del profesorado de la residencia en Medicina Familiar. *Atención Familiar*, 23(4), 139-144.
- Castaño-Perea, E., Fernández, A. B. y Castañeda, E. A. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210.

- Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of American industrial enterprises*. Cambridge. Cambridge, EE. UU.: MIT Press.
- Chanlat, J. F. (2002). *Ciencias sociales y administración: en defensa de una antropología general*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Chomsky, N. (1969). *Lingüística cartesiana*. Madrid, España: Gredos.
- Correa Bautista, J. E. (2009). Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(3), 215-217.
- Correa Bautista, J. E. (2009). Medición de las competencias investigativas en docentes de fisiología: una aproximación empírica. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(3), 215-217.
- Crosby, P. B. (Ed.). (1987). *Calidad sin lágrimas: el arte de administrar sin problemas*. Ciudad de México, México: CECOSA.
- Daza Corredor, A., Vilorio Escobar, J. y Charris Fontanilla, A. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. *Dimensión Empresarial*, 13(2), 275-292.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad. Productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid, España: Diez de Santos.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, A. G. (Ed.). (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Drucker, P. (1986). *La innovación y el empresario innovador*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2018). *Profesión profesor en América Latina: ¿por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Nueva York, EE. UU.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24.
- Fiedler, F. E. (1984). El estudio del liderazgo: el modelo de la contingencia. En J. R. Torregrosa y E. Crespo (Comps.), *Estudios básicos de psicología social*. (pp. 623-667). Barcelona, España: Hora-CIS.
- Further Education Unit. (1984). *Towards a competence-based system: An FEU view*. Londres, U: Autor.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16(1), 48-57.

- Gandlgruber, B. (2010). *Instituciones, coordinación y empresas: análisis económico más allá de mercado y estado*. Ciudad de México, México: Anthropos.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). La compétence: du mot valise au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 116, 14-18.
- Gonczi, A., Hager, P. & Athanasou, J. (1994). General issues about the assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16.
- González Ariza, Á. L. (2006). *Métodos de compensación basados en competencias*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hamel, G. (2000). *Liderando la revolución*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1994). *Competing for the future*. Cambridge, EE. UU.: Harvard Business Press.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. *Proyecto Mecesus Tal*, 101, 13-33.
- Hayes, S. C. (1985). Natural multiple baselines across persons: A reply to Harris and Jenson. *Behavioral Assessment*, 7, 129-132.
- Hernández, C. (2005). *Mediateca*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-128237\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-128237_archivo.pdf)
- Herzberg, F. (1968). Una vez más: cómo motivar a los empleados. *Harvard-Deusto Business Review*, 1980, 7-18.
- Higuera López, D., Molano Velandia, J. H. y Rodríguez Merchán, M. F. (2011). Competencias necesarias en los grupos de investigación de la Universidad Nacional de Colombia que generan desarrollos de base tecnológica. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 21(41), 209-224.
- Ibarra Saiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. Londres, RU: Falmer Press.
- Juran, J. (1990a). *Historia de gestión de la calidad en la antigua de China*. La Habana, Cuba: Comité Estatal de Normalización.
- Juran, J. M. (1990b). *Programa Juran para la mejora de la calidad*. La Habana, Cuba: Comité Estatal de Normalización.
- Kaplan, R. S. y Norton David, P. (2000). *La organización enfocada en la estrategia*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Katz, D. y Kahn, R. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Lawshe, C.H. & Balma, M. J. (1966). *Principles of personnel testing*. Nueva York, EE. UU.. McGraw-Hill.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Londoño Botero, R. y Sáenz, J. (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- López Gallego, F. (1999). La administración como sistema gnoseológico. En búsqueda de un objeto de estudio. *Revista Universidad Eafit*, 113, 19-40.
- López Quero, M., Berrocal Berrocal, F. y Pereda Marín, S. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. *Dirección y organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 28, 43-54.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. (2.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México, México: Trillas.
- Mas Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- McClelland, D. C. (1973). Introduction. En L. M. Spencer y P. S. M. Spencer, *Competence at Work models for superior performance*. Nueva York, EE. UU.: John Wiley & Sons.
- McGregor, D. (2006). *El lado humano de las empresas: aplique la teoría*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C. y Riveiro Goncalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17), 119-138.
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.
- Montmollin, M. D. (1984). *L'intelligence de la tâche*. Berna, Suiza: Peter Lang.
- Mulford, M. (2019). *Emprendimiento como eje transversal en la formación de los programas de administración de empresas en instituciones de educación superior* (Tesis doctoral, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela).
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Nueva York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Ocampo Flórez, J. G., Castro Torres, W. J., Becerra Plaza, G. E. y Herrera Meza, B. (2014). *Caracterización del perfil del docente de los programas de Administración y sus competencias para la docencia*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Facultades de Administración.
- Ohmae, K. (1989). *La mente del estratega: el triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Pavié Nova, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J. y Torres, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría: un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(139), 8-24.
- Penrose, E. (1995). *The economies of size and the economies of growth*. (3.<sup>a</sup> ed.). Oxford, RU: Oxford University Press.
- Pinilla-Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de Salud Pública*, 14, 852-864.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*. Nueva York, EE. UU.: Free Press.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage: Creating and sustaining competitive advantage*. Nueva York, EE. UU.: Free Press.

- Roys-Romero, N. R. (2016). Competencias docentes: desde una perspectiva etnoeducativa y tecnológica. *Praxis*, 12(1), 78-89.
- Sánchez Buitrago, J. O., Sánchez Fontalvo, I. M. y Viloría Escobar, J. (2017). Expectativas de formación avanzada en el campo de la gestión educativa: una lectura desde las voces de directivos docentes en el departamento del Magdalena, Colombia. En R. Contreras Soto (Coord.), *Diversidad y complejidad organizacional en América Latina: perspectivas de análisis*. (pp. 21-60). Ciudad de México, México: Hess.
- Sánchez Buitrago, J. O., Sánchez Fontalvo, I. M. y Viloría Escobar, J. (2016). Problemas y necesidades en la gestión de las organizaciones educativas: implicaciones para la formación avanzada de los docentes y directivos docentes del departamento del Magdalena. En L. Montaña Hirose (Ed.), *Administración y estudios organizacionales: complementariedades y contradicciones*. (pp. 1224-1244). Medellín, Antioquia: Red Pilares.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Corcas.
- Santos Álvarez, M. V. y Valledado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Psychologica*, 12(3), 739-752.
- Sanz Díaz, M. T. (2012). Estudio de la acción tutorial como paso previo a la implantación del EEES en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 145-160.
- Segura Bazán, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 171-190.
- Steiner, R. (1998). *Los doce sentidos del ser humano*. Barcelona, España: Pau de Damasc.
- Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Teece, D. J., Pisano, G. & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Tobón Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: Ecoe.

- Toro Jaramillo, I. D., Saldarriaga Ríos, J. G., León Restrepo, M., Martínez Gómez, J. y Arias, O. (2015). Competencias docentes para la enseñanza de la metodología de la investigación y la evaluación de trabajos de grado y tesis doctorales en administración. *El Ágora USB*, 15(1), 137-151.
- Valdemoros-San-Emeterio, M. Á. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria: análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(1), 53-60.
- Vergara Fregoso, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco: un análisis desde los significados. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27.
- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1).
- Villada, D. (2001). *Introducción a las competencias*. Manizales, Colombia: Artes Gráficas Tizan.
- Wahrlich, B. (1978). Evolución de las ciencias administrativas en América Latina. *International Review of Administrative Sciences*, 44(1), 70-92.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.

# ANEXOS

## Anexo 1. Instrumento aplicado a los docentes

Ascolfa

### Caracterización del perfil docente en las facultades de administración

#### Instrumento profesores

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre las características del perfil de los docentes de las facultades de administración de Ascolfa capítulo Caribe. Se espera que este estudio permita identificar las características relevantes y posibilitar la comprensión sobre las acciones requeridas para la cualificación de la docencia en las facultades de administración del país. Agradecemos su colaboración al responder a este formulario, respuestas que serán manejadas con total confidencialidad y anonimato.

Nombre de la institución \_\_\_\_\_

Ciudad \_\_\_\_\_

#### A. Caracterización Sociodemográfica, laboral y de formación:

1. Género  
Masculino   
Femenino

2. Edad:

3. Escriba el nombre del título o títulos académicos recibidos y marque con una X si terminó el estudio o está en curso

	<b>Terminado</b>	<b>En curso</b>
Pregrado 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pregrado 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pregrado 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialización 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialización 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Especialización 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestría 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestría 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestría 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posdoctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomado 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Tipo de vinculación con la institución de educación superior en la que presta sus servicios actualmente

Hora cátedra

Medio tiempo

Tiempo completo

¿Otra? ¿Cuál?

5. Duración del contrato actualmente vigente con la Institución de educación superior en la que presta sus servicios actualmente

Inferior al semestre

Periodo del semestre

10 meses

11 meses

1 año

Tiempo indefinido

¿Otra? ¿Cuál?

6. Ingresos por docencia

Entre 0 y 1 millón

Entre 1,1 y 2 millones

Entre 2,1 y 3 millones

Entre 3,1 y 4 millones

Entre 4,1 y 5 millones

Entre 5,1 y 6 millones

Entre 6,1 y 7 millones

Entre 7,1 y 8 millones

Entre 8,1 y 9 millones

Entre 9,1 y 10 millones

Más de 10 millones

7. Identifique la o las actividades que realiza usted con las instituciones de educación superior actual y la fecha de finalización de estas: (marque con una X SI o No, y cuando se le solicita escriba qué actividad.

Puede seleccionar las opciones que requiera)

	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesoría de prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesoría de trabajos de grado o tesis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de administración académica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades extracurriculares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades de atención a estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Otra? ¿Cuál?	<input type="text"/>	

8. Número de años de experiencia en docencia universitaria

9. Número de años de vinculación a esta institución de educación superior

10. Escriba el nombre de la asignatura o asignaturas en las que desarrolla la docencia en esta institución de educación superior

11. ¿Cuántas horas semanales de docencia directa desarrolla en esta institución de educación superior?

12. Si actualmente tiene vinculación con otras instituciones de educación superior, indique su nombre:

13. Escriba el número total de horas semanales que actualmente dedica a la docencia

14. ¿Qué actividades diferentes a la docencia universitaria desarrolla usted? (puede seleccionar más de una)

	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Estudia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Maestro de educación básica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultor de empresas para una firma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultor de empresas independiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Despacha como profesional independiente en su propia oficina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comerciante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pequeño o mediano industrial independiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artesano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado de una empresa privada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Otra? ¿Cuál?	<input type="text"/>	
¿Está buscando un empleo más estable para ejercer su profesión?	<input type="text"/>	
¿Si encontrara un empleo más estable, dejaría la docencia?	<input type="text"/>	

15. Si tiene experiencia laboral diferente a la docencia, identifique en el siguiente listado el cargo desempeñado, escriba el número de años en el mismo y el último año en que lo desempeñó.

<b>CARGOS</b>	<b># de años en el cargo</b>	<b>Último año en el cargo</b>
Miembro de junta directiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vicepresidencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subgerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presidente de compañía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerencia de área funcional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director de departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerente general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerencia regional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultor operacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ministro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gerencia de marca o producto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jefe de área o unidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congresista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vicerrector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Coordinador de área o unidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
General de la República	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rector	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gobernador o alcalde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oficial de las fuerzas militares o de policía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oficial de las fuerzas militares o de policía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultor estratégico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auxiliar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miembro de comité asesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otro. ¿Cuál?	<input type="text"/>	

16. Indique el número del tipo de producción académica que usted ha escrito en los últimos tres (3) años

Artículo de revista de divulgación	<input type="checkbox"/>
Artículos en revistas indexadas nacionales	<input type="checkbox"/>
Artículos en revistas indexadas internacionales	<input type="checkbox"/>
Capítulos de libro	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>
Ponencias en conferencias profesionales	<input type="checkbox"/>
Ponencias en congresos nacionales	<input type="checkbox"/>
Ponencias en congresos internacionales	<input type="checkbox"/>
Libros de texto	<input type="checkbox"/>
Casos de estudio	<input type="checkbox"/>
Material de enseñanza	<input type="checkbox"/>
Tesis doctoral	<input type="checkbox"/>
¿Otra? ¿Cuál?	<input type="text"/>
Ninguna	<input type="checkbox"/>

## B. Su posición como docente universitario

Para responder este apartado, seleccione la escala de acuerdo con su opinión sobre la situación planteada, donde **1** corresponde al **ME-NOR** grado y **7** al **MAYOR**.

1. ¿En qué grado considera que se siente parte de la institución?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿En qué grado considera que la labor docente solo implica cumplir con dar la clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿En qué nivel desarrolla su trabajo de manera individual?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿Cuál es el nivel de claridad que tiene del aporte de la clase al cumplimiento del PEI de la IES?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿En qué grado se relaciona con los estudiantes de manera constructiva para lograr su desarrollo profesional?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿En qué nivel considera que su rol docente es asegurar que exista un clima que facilite el aprendizaje?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. ¿En qué nivel sus clases están preparadas solamente con base en libros de texto o técnicos sobre la materia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. ¿En qué nivel sus clases están preparadas solamente con base en publicaciones de investigaciones sobre la materia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. ¿Cuál es el nivel de importancia que tiene que los estudiantes realicen actividades de preparación de clase: lecturas, investigaciones, ejercicios, etc.?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. ¿En qué grado considera que su rol como docente consiste en llevar el conocimiento a los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. ¿En qué grado considera que su rol como docente es facilitar que el estudiante aprenda por sí mismo?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. ¿En qué grado sus estudiantes realizan actividades de aprendizaje en la clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13. ¿En qué grado considera que su rol como docente consiste en guiar u orientar el aprendizaje de los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

14. ¿En qué grado considera que su rol como docente implica diseñar el curso diferenciando los conocimientos esenciales, necesarios y recomendables?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

15. ¿En qué nivel considera que los contenidos de la clase ya están definidos y el docente solo debe presentarlos en clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

16. ¿Qué tanto prefiere utilizar el examen escrito individual como principal mecanismo de evaluación del conocimiento de los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

17. ¿En qué nivel realiza diferentes actividades de aprendizaje para medir el conocimiento alcanzado por los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

18. ¿En qué nivel en las evaluaciones prioriza preguntas donde el estudiante demuestre el conocimiento de los temas?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

19. ¿En qué nivel en las evaluaciones prioriza la demostración de la aplicación del conocimiento por parte del estudiante?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

20. ¿En qué grado realiza evaluaciones para determinar el desarrollo de las competencias del estudiante?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

21. ¿En qué grado utiliza evaluaciones grupales para medir el aprendizaje de los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



# Anexo 2. Instrumento aplicado a los estudiantes

Ascolfa

## Caracterización del perfil docente en las facultades de administración

### Instrumento estudiantes

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre las características del perfil del docente de los programas de administración. Se espera que permita identificar las características relevantes y posibilitar la comprensión sobre las acciones requeridas para la cualificación de la docencia en estos programas en el país. Agradecemos su colaboración respondiendo el presente instrumento, cuyas respuestas serán manejadas con total confidencialidad y anonimato.

Nombre de la institución: \_\_\_\_\_

Ciudad: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Ante las siguientes temáticas, de acuerdo con su experiencia como estudiante, valore lo que usted percibe como características propias de un BUEN DOCENTE seleccionando el grado en el que percibe los criterios evaluados. En la escala, **1** es el **MENOR** grado y **7** es el **MAYOR**.

## 1. Formación del docente

1. ¿Qué tan importante es para usted que la formación profesional del docente se relacione directamente con el tema que enseña?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿Qué tan importante es para usted que el docente tenga título de posgrado?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿Qué tan importante es para usted que el docente tenga experiencia profesional en áreas empresariales relacionadas con el tema que enseña?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿Qué tan importante es para usted que el docente tenga formación en pedagogía para ejercer su docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿Qué tan importante es para usted la formación posgradual del docente en el área que enseña?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿Qué tan importante es para usted la experiencia profesional para el ejercicio de la docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. ¿Qué tan importante es para usted la formación en posgrados para el ejercicio de la docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. ¿Qué tan importante es para usted que el docente curse diplomados para fortalecer el ejercicio de su docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

## 2. Diseño de los cursos

1. ¿Qué tan importante le parece que el docente deba seguir el contenido de las clases definido por la universidad?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿Qué tan importante considera que el profesor deba seleccionar los conocimientos esenciales para la clase y complementarlos con otros que él considere necesarios y recomendables?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿Qué tan importante considera usted que el profesor tenga que diseñar el curso enfocado en los conocimientos que el estudiante debe aprender?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿Qué tan importante considera usted que el profesor tenga que diseñar el curso enfocado en que el estudiante aprenda a solucionar problemas?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿Qué grado de preferencia tiene por aquellas clases en las que el profesor solo expone el tema?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿Qué grado de preferencia tiene por aquellas clases en las que el profesor dirige actividades de aprendizaje que permiten que el estudiante aprenda haciendo?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. ¿En qué nivel de importancia usted considera que el papel del docente es diseñar el curso para transmitir el conocimiento que tiene?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. ¿En qué nivel de importancia usted considera que el papel del docente es diseñar las actividades de aprendizaje a partir de su conocimiento y experiencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

### 3. Desarrollo de la clase

1. ¿Cuál es el nivel de importancia que usted le da a que el docente se preocupe por mantener la atención del estudiante en el desarrollo de la clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿Qué tan importante considera usted que el docente presente su tema preocupándose por mantener el orden en la clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿Cuál es el nivel de importancia que usted le da a que el docente se preocupe solamente por presentar el tema de la clase?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿En qué nivel de importancia considera que el docente debe preocuparse porque el estudiante esté entendiendo realmente?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿En qué grado considera que lo más importante es que el docente sepa del tema que enseña así usted deba poner de su parte para lograr la comprensión?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿Cuál es el nivel de importancia que tiene para usted que el docente tenga altas habilidades comunicativas verbales y visuales?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. ¿Qué tan importante considera que el docente se concentre únicamente en presentar los conceptos del tema abordado?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. ¿Qué tan importante considera que el docente se concentre en explicar cómo se aplica ese conocimiento?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. ¿En qué nivel de importancia considera que el docente requiere del dominio de las tecnologías de información y comunicaciones (simuladores, software especializados, redes sociales) y apoyarse en ellos para sus clases?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

10. ¿Qué tan importante considera usted que el docente deba preocuparse por establecer una relación armónica con los estudiantes?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

11. ¿Qué tan importante considera que el docente no solo responda a las preguntas que le formulan, sino que también haga retroalimentaciones de manera permanente?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

12. ¿En qué nivel de importancia considera que el rol del docente es transmitir los conocimientos?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

13. ¿En qué nivel de importancia considera que el rol del docente es ser un facilitador de aprendizaje?

#### 4. Evaluación

1. ¿Qué tan importante considera usted que las evaluaciones se deben concentrar en evaluar los contenidos?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿Qué tan importante considera usted que las evaluaciones se deben concentrar en la aplicación de los contenidos y la capacidad de resolver problemas?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿En qué nivel considera que el docente debe evaluar solamente a través de exámenes escritos?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿En qué grado considera que el docente debe evaluar utilizando diferentes métodos como: trabajos de investigación, talleres, exámenes, trabajos aplicados, informes de lectura, entre otros?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿Qué tan importante considera que el docente deba evaluar el conocimiento de manera individual?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿Qué tan importante considera que el docente deba evaluar el conocimiento a través de actividades grupales?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

## 5. Varios

1. ¿Qué tan importante considera que el docente sea un profesional que solo debe ejercer la docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. ¿En qué nivel considera que el docente requiere de un compromiso particular con la institución en la que ejerce la docencia?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. ¿En qué nivel considera que el docente debe estar comprometido solo con el conocimiento y la profesión?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. ¿En qué grado considera que el docente debe dictar, al pie de la letra, el programa institucional diseñado para la misma?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

5. ¿En qué grado de importancia considera que la responsabilidad del docente llega hasta enseñar los conceptos de la materia que dicta?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

6. ¿En qué grado de importancia considera que el docente debería hacer reflexiones sobre temas políticos, sociales, económicos e ideológicos que hay detrás del conocimiento que enseñan?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

7. ¿Qué tan importante considera que la responsabilidad del docente es mostrar el compromiso con la construcción de una sociedad en la que todos podamos vivir?

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

- 6. Escriba el nombre de los tres docentes que usted considera como un "BUEN DOCENTE" en su Facultad:**

Muchas gracias por su colaboración

## INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

Alexander Daza Corredor

Doctor en Ciencias Gerenciales de la Universidad Privada Rafael Bellosó Chacín. Magíster en Administración de la Universidad EAFIT. Especialista en Administración de la Universidad EAFIT. Especialista en Recursos Humanos de la Universidad Autónoma del Caribe. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia. Administrador de Empresas Agropecuarias de la Universidad del Magdalena. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad del Magdalena. Director del Grupo de Investigación en Gestión de las Organizaciones, categorizado en A por Colciencias. Miembro del Grupo de Investigación Organización y Empresa, categorizado en C por Colciencias. Investigador Asociado de Colciencias.

Marelys Mulford Hoyos

Doctora en Ciencias Sociales con Mención en Gerencia de la Universidad de Zulia. Magister en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Especialista en Gerencia del Servicio Social de la Universidad Católica Luis Amigó. Administradora de Empresas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco. Miembro del Grupo de Investigación Gestión y Desarrollo Empresarial, categorizado en B por Colciencias. Investigador Asociado de Colciencias.

Jhon Jairo Vargas Sánchez:

Doctor en Ingeniería Automática de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación Operativa y Estadística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ingeniero Industrial de la Universidad Nacional – Sede Manizales. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Magdalena. Director del Grupo de Investigación Estadística y Métodos Cuantitativos, categorizado en C por Colciencias. Miembro del Grupo de Investigación Gestión de Recursos para el Desarrollo, categorizado en C por Colciencias. Investigador Junior de Colciencias.

EDICIONES  
**U** UNIVERSIDAD  
SIMÓN BOLÍVAR



ISBN: 978-958-52577-0-2



9 789585 257702