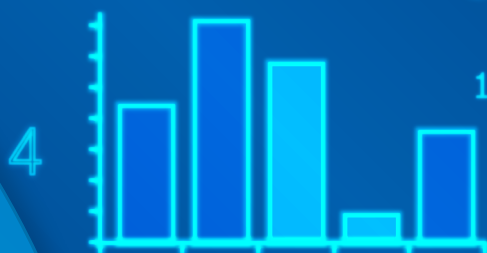
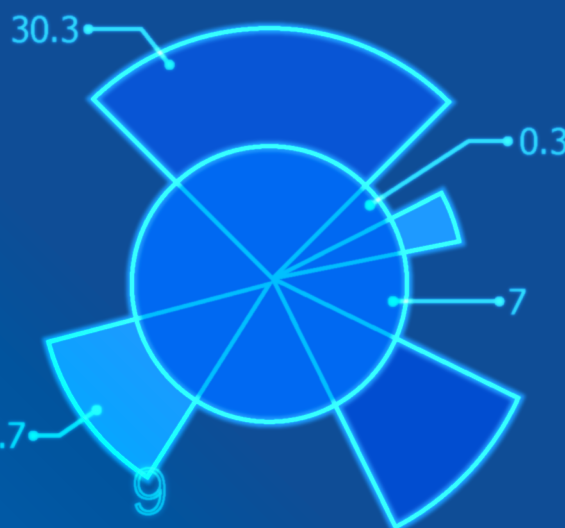


Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia



7

- Marco conceptual
- Diseño metodológico
- Los resultados de la investigación
- Identificación de las competencias docentes
- Hallazgos

Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia

ASCOLFA - Capítulo Bogotá

JUAN GUILLERMO OCAMPO FLÓREZ - WILSON JAVIER CASTRO TORRES
- GISELE EUGENIA BECERRA PLAZA - BEATRIZ HERRERA MEZA
04/12/2014

Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia

ASCOLFA - Capítulo Bogotá

ISBN 978-958-57531-3-6

AUTORES:

Juan Guillermo Ocampo Flórez

Wilson Javier Castro Torres

Gisele Eugenia Becerra Plaza

Beatriz Herrera Meza

Derechos Reservados de Autor

Se prohíbe la reproducción total o parcial de este documento
en cualquier formato o medio sin previo permiso escrito del autor

Diseño Gráfico, Diseño Portada y Diagramación:
Fabio N. Morales T.

Impreso por:



TRAZOS Y DISEÑOS H&D S.A.S.
Teléfono: 465 0643
www.trazoshd.com
Bogotá D.C. - Colombia

CONSEJO DIRECTIVO NACIONAL ASCOLFA 2014-2016

PRESIDENTE

Orlando Salinas Gómez
Bogotá - Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO

VICEPRESIDENTE

Octavio Ibarra Consuegra
Barranquilla - Universidad del Norte UNINORTE

SECRETARIO

Ricardo Uribe Marín
Medellín - Universidad EAFIT

REPRESENTANTES DE LOS CAPITULOS REGIONALES ANTE EL CONSEJO DIRECTIVO

CAPÍTULO ANTIOQUIA

María del Socorro López Gómez
Medellín - Universidad de Antioquia UDEA

CAPÍTULO BOGOTÁ

Giselle Eugenia Becerra
Bogotá - Colegio de Estudios Superiores de Administración CESA

CAPÍTULO CENTRO

Jorge Alirio Ortiz Briñez
Ibagué - Universidad Cooperativa de Colombia UCC

CAPÍTULO CARIBE

María Victoria Cano de Isaza
Montería - Universidad del Sinú UNISINU

CAPÍTULO ORIENTE

Orlando González Bonilla
Bucaramanga – Unidades Tecnológicas de Santander UTS

CAPÍTULO SUROCCIDENTE

Hernán Ocampo Solarte
Cali - Universidad Autónoma de Occidente UAO

INVITADOS PERMANENTES AL CONSEJO DIRECTIVO

REPRESENTANTES ANTE EL CONSEJO PROFESIONAL DE ADMINISTRADORES DE EMPRESAS CPAE

Giselle Eugenia Becerra Plaza
Bogotá - Colegio de Estudios Superiores de Administración CESA
Lourdes Eugenia Osorio Bayter
Cali - Universidad Autónoma de Occidente UAO

REVISORÍA FISCAL

Claudia Patricia Mateus Castellanos
Bogotá - Pontificia Universidad Javeriana PUJ

DIRECTORA EJECUTIVA

Beatriz Hecmira Herrera Meza
Bogotá - Universidad Militar Nueva Granada UMNG

CONTADORA

Claudia Patricia Ballesteros
Bogotá - Universidad San Buenaventura USB

LISTA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	16
2. MARCO CONCEPTUAL	19
2.1 La problemática de la formación en los programas de administración de empresas	19
2.2 El concepto de competencia	19
2.3 El concepto de docente	21
2.4 Las competencias docentes en el estudio	23
3. DISEÑO METODOLÓGICO	28
3.1 Objetivos	28
3.1.1 Objetivo general:	28
3.1.2 Objetivos específicos:	28
3.2 Supuestos del estudio	29
3.3 La muestra	29
3.3.1 Docentes	30
3.3.2 Estudiantes	33
3.4 Grupos de variables	34
3.5 Instrumentos	34
3.5.1 Cuestionarios	35
3.5.2 Pauta semiestructurada de entrevistas	36
3.6 Técnicas de análisis estadístico y validación de información	37
4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
4.1 Caracterización de los docentes	39
4.1.1 Características generales	39
4.1.2 Características de contratación e ingresos	42
4.1.3 Características relacionadas con la formación	44
4.1.4 Características relacionadas con las actividades académicas	56
4.2 Descripción de los resultados de la muestra de estudiantes	61
4.2.1 Competencias basadas en la formación y la experiencia del docente	61
4.2.2 Competencias para el diseño de cursos	63
4.2.3 Competencias para el desarrollo de la clase	64
4.2.4 Competencias para la evaluación	67
4.2.5 Competencias varias	68
5. IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES	70
5.1 La visión de los estudiantes	70
5.1.1 Aspectos analizados en las competencias sobre formación del docente.	70
5.1.2 Aspectos analizados en las competencias sobre el diseño de cursos.	77
5.1.3 Aspectos analizados en las competencias sobre el desarrollo de los cursos.	82
5.1.4 Aspectos analizados en las competencias de evaluación.	92

5.1.5 Aspectos analizados en la temática varios.	96
6. HALLAZGOS	115
6.1 Primer hallazgo. ¿Perfil o perfiles?	115
6.2 Importancia de las metodologías expositivas en el proceso formativo	122
6.3 Diversidad de métodos de evaluación del aprendizaje y el papel de la evaluación grupal.	124
6.4 Las debilidades actuales de la evaluación por competencias	126
6.5 Y, ¿cómo superar la docencia como acto individual?	128
7. CONCLUSIONES	130
8. BIBLIOGRAFÍA	133

LISTA DE TABLAS

Tabla 1:	aproximaciones al concepto de competencia	25
Tabla 2:	competencias docentes para el estudio	26
Tabla 3:	número de docentes por universidad de referencia	30
Tabla 4:	número de plazas docente participantes en el estudio	31
Tabla 5:	número de estudiantes participantes por institución	33
Tabla 6:	análisis de competencias según fuentes	35
Tabla 7:	títulos de formación en pregrado	46
Tabla 8:	Títulos de formación en especialización	49
Tabla 9:	Títulos de formación de maestría	51
Tabla 10:	Títulos de doctorado por área de formación de administración	53
Tabla 11:	Título de formación de doctorado	53
Tabla 12:	Títulos de formación de diplomado	55
Tabla 13:	Competencias relacionadas con la formación y la experiencia del docente	62
Tabla 14:	Competencias relacionadas con el diseño de cursos	63
Tabla 15:	Competencias relacionadas con el desarrollo del curso	65
Tabla 16:	Competencias relacionadas con la evaluación	67
Tabla 17:	Competencias varias	69
Tabla 18:	Nivel de correlación entre la formación de pregrado y posgrado	71
Tabla 19:	Nivel de correlación entre la formación de pregrado y la experiencia profesional	72
Tabla 20:	Nivel de correlación entre la formación posgraduada y la experiencia profesional	73
Tabla 21:	Nivel de correlación entre la experiencia profesional y la formación pedagógica	74
Tabla 22:	Nivel de correlación entre la experiencia profesional y la actualización permanente.	75
Tabla 23:	Nivel de correlación entre la formación base y la actualización permanente	76
Tabla 24:	Nivel de correlación entre los conocimientos enfocado a la solución de problemas y las actividades deben permitir que el estudiante aprenda haciendo	78
Tabla 25:	Nivel de correlación entre la incorporación de la experiencia y conocimientos del docente en el diseño del curso y el desarrollo de competencias profesionales	79
Tabla 26:	Nivel de correlación entre los conocimientos enfocado a la solución de problemas y el desarrollo de competencias profesionales	80
Tabla 27:	Nivel de correlación entre aprender haciendo y el desarrollo de competencias profesionales	81
Tabla 28:	Nivel de correlación entre el docente debe preocuparse por el desarrollo de la clase en orden y armonizar la transmisión del conocimiento y las medidas disciplinarias	83
Tabla 29:	Nivel de correlación entre las habilidades comunicativas verbales y visuales del docente y ofrecer información y explicaciones comprensibles para los estudiantes	84

Tabla 30.	Nivel de correlación entre las habilidades comunicativas verbales y visuales y armonizar la transmisión del conocimiento y las búsqueda de estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible	86
Tabla 31.	Nivel de correlación entre las habilidades comunicativas verbales y visuales y el apoyo y enseñanza del uso de las tic	88
Tabla 32.	Nivel de correlación entre la presentación de los conceptos y mostrar su aplicación y la búsqueda de estrategias comunicativas para lograr claridad	89
Tabla 33.	Nivel de correlación entre el establecimiento de una relación armónica y la respuesta de preguntas, hacer retroalimentación, sondear el grado de aprendizaje	90
Tabla 34.	Nivel de correlación entre la presentación de los conceptos y mostrar su aplicación y la evaluación de los conocimientos, su aplicación y la capacidad para resolver problemas	92
Tabla 35.	Nivel de correlación entre la evaluación de los conocimientos, su aplicación y la capacidad para resolver problemas con el diseño del curso enfocando los conocimiento a aprender a solucionar problemas	94
Tabla 36.	Nivel de correlación entre la evaluación aplicando diversidad de métodos y evaluar la capacidad para trabajar en grupo	95
Tabla 37.	Nivel de correlación entre el docente como parte de un equipo que desarrolla la docencia en rol institucional y el compromiso del docente con la institución	97
Tabla 38.	Nivel de correlación entre las reflexiones sobre los temas ideológicos, políticos y sociales que hay detrás de los conocimientos y la responsabilidad de evidenciar el compromiso con la construcción de la sociedad	98
Tabla 39.	Nivel de correlación entre seguir un único programa institucional y el docente selecciona los conocimientos esenciales y los complementa don lo que sea necesario y recomendable	99
Tabla 40.	Percepción del docente sobre las competencias de diseño de cursos	99
Tabla 41.	Correlación entre le apoyo en investigaciones para la preparación de la clase y las acitivdades de clase que incluyen la lectura por parte de los estudiantes de las investigaciones	101
Tabla 42.	Percepción del docente sobre las competencias para el desarrollo de la clase	103
Tabla 43.	Correlación entre la relación constructiva con los estudiantes y la existencia de un clima que facilite el aprendizaje	104
Tabla 44.	Correlación entre el clima que facilite el aprendizaje y el rol de guía al estudiante que asume el profesor	105
Tabla 45.	Correlación entre la corresponsabilidad en el aprendizaje por parte de los estudiantes y su participación activa en la clase	106
Tabla 46.	Percepción del docente sobre las competencias para la evaluación	108
Tabla 47.	Comparación de la búsqueda de evaluar el desarrollo de las competencias y de la evaluación grupal para su verificación	108
Tabla 48.	Comparación de la búsqueda de evaluar el desarrollo de las competencias y de la priorización de evaluar la aplicación del conocimiento	110

Tabla 49.	Medidas de tendencia central competencias varias	111
Tabla 50.	Comparación entre sentirse parte de una institución y el trabajo del docente se hace como parte de un grupo de docentes	112
Tabla 51.	Comparación entre sentirse parte de una institución y la claridad en el aporte desde la clase al pei	113
Tabla 52.	Media aritmética del análisis de pertinencia de los títulos de pregrado	117
Tabla 53.	Mediana del análisis de pertinencia de los títulos de pregrado	118
Tabla 54.	Moda del análisis de pertinencia de los títulos de pregrado	118
Tabla 55.	Medidas de tendencia central por areas de formación	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Docentes por género	39
Figura 2.	Distribución por edades	40
Figura 3.	Años de experiencia docente	40
Figura 4.	Tiempo de permanencia en la ies actual	41
Figura 5.	Tipo de vinculación	42
Figura 6.	Duración del contrato	43
Figura 7.	Ingresos por docencia	44
Figura 8.	Núcleos de formación del pregrado	45
Figura 9.	Títulos por área de formación del pregrado en administración	46
Figura 10.	Núcleos de formación de los títulos de especialización	48
Figura 11.	Títulos de especialización por área de formación en administración	48
Figura 12.	Núcleos de formación en maestría	50
Figura 13.	Títulos de maestría por área de formación de administración	51
Figura 14.	Programas doctorales por núcleo de formación	52
Figura 15.	Núcleo de formación de diplomados	54
Figura 16.	Títulos de diplomado por área de formación de administración	54
Figura 17.	Actividades de dedicación de los docentes	56
Figura 18.	Número de cursos diferentes atendidas por profesor	57
Figura 19.	Diferentes áreas de las cursos orientadas por los profesores	58
Figura 20.	Número de horas de docencia directa semanales en la ies de referencia	58
Figura 21.	Número de ies en las que trabajan los docentes	59
Figura 22.	Número de horas de docencia directa en otras ies	59
Figura 23.	Tipo de producción intelectual	60
Figura 24.	Histograma preguntas 1.1 Y 1.2	71
Figura 25.	Histograma preguntas 1.1 Y 1.3	72
Figura 26.	Histograma preguntas 1.2 Y 1.3	73
Figura 27.	Histograma preguntas 1.3 Y 1.4	74
Figura 28.	Histograma preguntas 1.3 Y 1.5	75
Figura 29.	Histograma preguntas 2.2 Y 2.3	78
Figura 30.	Histograma preguntas 2.4 Y 2.5	79
Figura 31.	Histograma preguntas 2.2 Y 2.5	80
Figura 32.	Histograma preguntas 2.3 Y 2.5	82
Figura 33.	Histograma preguntas 3.1 Y 3.2	83
Figura 34.	Histograma preguntas 3.4 Y 3.3	84
Figura 35.	Histograma preguntas 3.4 Y 3.5	86
Figura 36.	Histograma preguntas 3.4 Y 3.7	88
Figura 37.	Histograma preguntas 3.5 Y 3.6	89
Figura 38.	Histograma preguntas 3.8 Y 3.9	91
Figura 39.	Histograma preguntas 3.5 Y 4.1	93
Figura 40.	Histograma preguntas 4.1 Y 2.2	94
Figura 41.	Histograma preguntas 5.1 Y 5.2	97
Figura 42.	Histograma preguntas 5.4 Y 5.5	99
Figura 43.	Histograma preguntas 5.3 Y 2.1	100
Figura 44.	Histograma preguntas 3.1 Y 3.2	102

Figura 45. Histograma preguntas 2.1 Y 2.2	104
Figura 46. Histograma preguntas 2.2 Y 4.3	105
Figura 47. Histograma preguntas 4.1 Y 4.2	106
Figura 48. Histograma preguntas 5.3 Y 5.4	109
Figura 49. Histograma preguntas 5.3 Y 5.2	110
Figura 50. Histograma preguntas 1.1	111
Figura 51. Histograma preguntas 1.2	112
Figura 52. Histograma preguntas 1.2	113
Figura 53. Mapa de proximidad de la pertinencia del pregrado	119
Figura 54. Mapa de proximidad de la pertinencia de las especializaciones	120
Figura 55. Mapa de proximidad de la pertinencia de las maestrías	120
Figura 56. Mapa de proximidad de la pertinencia de doctorado	121

INTRODUCCIÓN

Como sistema, la educación interrelaciona varios elementos en búsqueda de objetivos de calidad asociados con la consecución de resultados de eficacia y eficiencia, el afianzamiento de una cultura de la calidad, el reconocimiento a trayectorias significativas, el cumplimiento de estándares nacionales e internacionales, la contribución al desarrollo económico y social, entre otros. En este sentido, los recursos económicos, la infraestructura locativa, las políticas públicas, las características socioeconómicas de los estudiantes, el prestigio académico de la institución; entre otros, son factores fundamentales en el mejoramiento de la educación.

Sin embargo, evidencias concretas 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.

Por ello, es de vital importancia describir las características del docente, pilar de un sistema educativo de calidad. El paradigma de un buen profesor pasa por rutas que recorren su fundamentación axiológica, su formación profesional, su tipo de vinculación, su dedicación, su pedagogía, su conocimiento y su compromiso social. En últimas, un buen profesor se gana el respeto de la comunidad con la cual se interrelaciona. Para Llovet¹ el respeto es algo que un profesor tiene que ganarse a pulso: no viene dado porque el docente hable desde una tarima elevada y los estudiantes estén apretujados como sardinas enlatadas entre las filas de los asientos. Un profesor es respetado, por más exigente que sea a la hora de evaluar y calificar, cuando el estudiante percibe que se encuentra ante una persona civilizada, con una preocupación pedagógica visible, y que, en principio, no tiene nada en contra de la clase estudiantil sino todo a su favor. Más adelante el mismo Llovet afirma que el profesor debía enseñar todo cuanto debe enseñarse en esta vida –no solamente lo que llamamos el programa.²

En Administración hoy día, hay escasez de profesores buenos. Si se requieren y se acude a una bolsa de empleos, llegan muchas hojas de vida pero pocas con las competencias vitales para garantizar una excelencia docente. Existen problemas estructurales para ello en términos de vocación, formación, experiencia, conocimientos y remuneración; o expresado en otra forma, existen pocos profesores buenos frente a la cantidad de estudiantes que cursan programas de Administración en Colombia.

Para ofrecer soluciones a problemáticas particulares es necesario identificar el problema y asociarlo a acciones de solución. Esta es quizás la razón esencial por la que el libro que presentamos es de vital importancia para entender en dónde estamos e ir construyendo mejoramientos continuos que nos conduzcan a resultados de calidad superiores. En consecuencia debemos conocer al docente y eso hace que la "Caracterización del Perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia", forme parte de la solución.

1 Llovet, Jordi. Adiós a la Universidad: el eclipse de las Humanidades. Galaxia Gutenberg, Barcelona: 2008 pp.133-134.

2 Llovet; op.cit. p. 208.

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.

Aparecen resultados simples que corrobora la investigación. La mayoría de los profesores son hombres, el 33% con Maestría y sólo el 1% con doctorado; y en el despliegue de competencias docentes hay evidencias claras referidas a la contratación e ingresos, al diseño de cursos y al desarrollo de la clase, la ejecución de actividades académicas y las competencias requeridas para la evaluación.

El trabajo de los profesores investigadores Juan Guillermo Ocampo, Wilson Javier Castro, Gisele Eugenia Becerra y Beatriz Herrera, es un buen ejemplo de la realización de investigaciones útiles para mejorar la gestión académica y administrativa de los programas de Administración en Colombia.

Por eso en los últimos años ha sido propósito de ASCOLFA consolidar su sello editorial a través de la apropiación social del conocimiento, vía publicaciones que sean resultado de proyectos de investigación financiados por los capítulos regionales como es este caso el de Bogotá.

Mi sincero agradecimiento a todos los 22 Programas de Administración participantes en el estudio, a los profesores que dispusieron de tiempo para ser entrevistados, a los estudiantes que prestaron sus servicios como auxiliares de investigación, a todos los miembros del Capítulo de ASCOLFA Bogotá, a las instituciones en las que laboran los profesores investigadores y a los autores de esta publicación que coadyuva a fortalecer el prestigio de nuestra asociación.

Los retos actuales de la docencia están ligados a procesos de acreditación que obligan cada vez más a mejoramientos continuos en lo que se conoce como "Faculty". Con una visión holística, todos los factores son importantes pero, sin duda, el docente establece la diferencia.

Orlando Salinas Gomez

Presidente Consejo Directivo Nacional Ascolfa
Asociación Colombiana de Facultades De Administración

AGRADECIMIENTOS

Al apoyo de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración ASCOLFA, quien generó la idea de este estudio, siendo motor permanente tanto con soporte en los procesos logísticos y de comunicación, como en recursos; y a los auxiliares que facilitó y que hicieron la tarea de la recolección de información.

A las 21 Instituciones de Educación Superior IES que nos abrieron las puertas para conocer la percepción de sus estudiantes y docentes.

A los casi mil estudiantes que entregaron la información que hace parte esencial de este estudio.

A los casi trescientos docentes de diferentes Instituciones de Educación Superior que participaron diligenciando el cuestionario.

A los 12 docentes entrevistados, con los que pudimos profundizar sobre conceptos que nos unen.

Al Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA y a la Universidad Piloto de Colombia, por permitirnos incluir en nuestro plan de trabajo el desarrollo de este estudio.

1. PRESENTACIÓN

Pensar en la orientación de un programa de formación implica la gestión de un sistema en el que interactúan una serie de elementos formales y no formales, algunos de los cuales son objetivables y otros que se difuminan en la subjetividad de las relaciones, de la interpretación de lo comunicado, de intencionalidades conscientes y no conscientes. Por eso, la tarea de estructurar un plan de estudios, de definir la estrategia curricular, de proporcionar la infraestructura y los recursos necesarios para que el proceso formativo se lleve a cabo, gestionar los procesos académicos de los estudiantes, disponer de sistemas de información que presten apoyo a los controles del desarrollo de los mismos, son aspectos definitivos pero no suficientes para alcanzar los resultados esperados por el programa de formación.

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 IES definió, y se construye el perfil de egreso del estudiante. Por su parte, el rol del docente trasciende la comunicación de una información que hoy está más cercana que nunca de aquel que quiera acceder a ella, convirtiéndose en quien vivencia la propuesta de valor de la IES en el espacio de clase y, por tanto, forma en esos propósitos institucionales y propende por su construcción en la interacción con los estudiantes.

ASCOLFA, en su búsqueda constante de aportar a sus Facultades afiliadas, ha profundizado en temas curriculares, competencias, investigación, emprendimiento y otras más, consideradas críticas para fortalecer los programas de Administración de Empresas en el país. Durante el año 2013 en su Capítulo Bogotá se abordó la importancia del rol del docente en el cumplimiento de la promesa de valor de los programas y decidió apoyar la realización del estudio, cuyos resultados se presentan a continuación. En el marco de los estándares del CNA y aquellos definidos por los acreditadores internacionales de los programas de Administración, tanto la EFMD como la AACSB y AMBA, se ha identificado la relevancia del Faculty en la calidad de la formación ofrecida, poniendo de manifiesto que el grupo de profesores, independientemente de la actividad que realizan en la IES y su antigüedad, o si desempeñan sus funciones en el programa de pregrado o de posgrado, tienen un rol preeminente en los resultados alcanzados para garantizar tanto la calidad de los egresados en términos del cumplimiento de la promesa de valor institucional y de la pertinencia profesional, como del desarrollo de los diferenciadores que le permiten a la Escuela de Negocios alcanzar el reconocimiento internacional.

Para generar un aporte que permita a las Facultades de Administración reflexionar sobre su Faculty, se identificó que el primer aporte para la discusión se debería concentrar en la caracterización del perfil de los docentes que prestan sus servicios a los programas de Administración de las Facultades afiliadas al Capítulo Bogotá, incluyendo la percepción de los estudiantes sobre las competencias para el ejercicio de una buena docencia.

Los resultados alcanzados muestran que el profesor de los programas de Administración objeto del estudio son esencialmente del género masculino, mayores de 35 años, con menos de 10 años de experiencia docente y vinculación inferior a 5 años con la misma IES, que actualmente estudia o es consultor, con bajo nivel de emprendimiento, contratos que lo vinculan por menos de un año a la IES e ingresos inferiores a 3 millones de pesos colombianos. Estos docentes orientan 3 o más cursos de 2 o más áreas temáticas diferentes, con dedicaciones de hasta 15 horas de docencia directa semanal y en 1 o 2 IES, aunque un poco más de 1 de cada 3 docentes superan de lejos los promedios de dedicación, cursos e IES.

De igual manera, todos los docentes tienen título de Pregrado, el 70% de Especialización, el 33% de Maestría y sólo el 1% de Doctorado. Los títulos más frecuentes entre los profesores son Administración de Empresas, Economía, Administración Pública y Contaduría Pública en pregrado; Pedagogía, Docencia y Didáctica en Especialización, seguido por formación en áreas funcionales de las empresas; y Educación y Administración en Maestría.

Finalmente, cuando se valida la percepción del estudiante, éste 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.

Este estudio que ha tomado 20 meses de trabajo y que ha contado con la colaboración de un alto número de afiliados a ASCOLFA en su Capítulo Bogotá, recoge información de 22 IES, 295 docentes y 923 estudiantes que diligenciaron los formularios diseñados o participaron en entrevistas para validar o ampliar la comprensión sobre el desempeño de competencias específicas. En la primera parte del informe se encuentra el proceso metodológico seguido, incorporando el marco conceptual sobre las competencias del docente del cual se partió para el estudio, la descripción de la metodología de recolección y análisis de datos y los supuestos de los que se orientaron el tratamiento de información. En la segunda parte, se presenta la caracterización de los docentes, a partir de variables generales, contratación e ingresos, formación y actividades académicas. En la tercera parte del documento se presenta el análisis de las competencias estudiadas tanto desde la percepción del estudiante como de los docentes participantes. Para el estudio se agrupan las competencias relacionadas con la formación y la experiencia profesional de los docentes, el diseño de cursos, el desarrollo de la clase, la evaluación y otras que agrupan la relación con la institución y los pares.

El grupo de investigadores participantes estuvo conformado por el investigador principal Juan Guillermo Ocampo Flórez, Administrador de Empresas, Especialista en Investigación Educativa y Magister en Dirección Universitaria, actualmente profesor de planta del Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA.

Como coinvestigadores Wilson Javier Castro Torres, Ingeniero Industrial y Mecánico, docente de la Universidad Piloto de Colombia, Magister en Administración y Dirección de empresas (MBA), Magistrante en Administración de Proyectos bajo lineamientos del PMI® de EE.UU, Especialista en Gestión de Productividad y Calidad, y Especialista en Gerencia de Proyectos, y Miembro activo del PMI®. Gisele Eugenia Becerra Plaza, Directora del Pregrado en Administración de Empresas del Colegio de Estudios Superiores de Administración – CESA, fue Decana de la Facultad de Administración de la Escuela Colombiana Julio Garavito y Directora del Pregrado de Administración de la Universidad del Rosario. Actualmente es Vicepresidente del Consejo Profesional de Administración de Empresas – CPAE y Presidente del Capítulo Bogotá de ASCOLFA. Y Beatriz Herrera Meza, Directora Ejecutiva de ASCOLFA y profesora de tiempo completo de la Universidad Militar Nueva Granada.

Para el Consejo Directivo de Ascolfa Capítulo Bogotá es grato dejar en las manos de sus afiliados y otros actores interesados, estos resultados que le permitirá a los decanos identificar algunos de los aspectos que debe fortalecer en los procesos de selección y dedicación de sus docentes, los aspectos curriculares a fortalecer en el ejercicio de la docencia y en los procesos de formación de los docentes en competencias críticas de su desempeño; a las IES en la definición de políticas de selección, contratación, remuneración y movilidad de los docentes; y a las entidades de control para la formulación de políticas sobre los docentes y su impacto en la calidad de la educación superior en el país.

Gisele Eugenia Becerra Plaza
Presidente Consejo Directivo Ascolfa Capítulo Bogotá
Directora Administración de Empresas
Colegio de Estudios Superiores de Administración - CESA

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 LA PROBLEMÁTICA DE LA FORMACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

Uno de los programas de formación que reciben y gradúan más estudiantes en Colombia es Administración de Empresas, lo que conlleva a la presencia de un cuerpo docente numeroso. Por otra parte, hay diversos enfoques para la formación profesional de acuerdo con la orientación de la institución que ofrece el programa, lo que debería relacionarse con el perfil del docente que presta sus servicios para la formación de profesionales. Pero hasta el momento no se ha realizado la caracterización de los docentes de este programa en particular para identificar su perfil, competencias y requerimientos que den su aporte al logro de los objetivos de aprendizaje. En este marco, el problema que aborda la presente investigación es: ¿Cuál 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 Bogotá de ASCOLFA?

2.2 EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Desde que Noam Chomsky (Chomsky, 1966) empezó a utilizar el concepto de competencia lingüística para referirse a la capacidad del ser humano para realizar infinitas combinaciones con un número limitado de elementos, lo que permitió la creación del lenguaje, se han realizado diversas aproximaciones a este concepto que van desde la concepción meramente pragmática de la capacidad de hacer, hasta aquellos que consideran que más allá de la competencia existe la disposición del sujeto epistémico para entender, acatar y actuar en correspondencia con el aprendizaje asumido. De igual manera, los perfiles por competencias han tomado fuerza como mecanismo para expresar y medir la capacidad adquirida por quien se forma en una disciplina o profesión y, en términos más amplios, para aquel que se desempeña en una ocupación, oficio o cumple con una función organizacional.

En este marco, aproximarse al perfil del docente de los programas de Administración en Colombia, y en particular a las Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen dichos programas y están afiliadas a ASCOLFA en su Capítulo Bogotá, es necesario partir desde la manera como se comprende la competencia para avanzar hacia como se entiende la labor del docente y llegar a la identificación de la tipología de las competencias que lo caracterizan. En este apartado se hace un recorrido por los principales conceptos expresados en torno al docente y sus competencias.

En cuanto al concepto de competencias, Hernández (Hernández C. A., 2005), profesor de la Universidad Nacional de Colombia y ex miembro del CNA, se concentra en la identificación de las competencias científicas que "son las capacidades que desarrolla el ciudadano para enfrentar los problemas que se presentan en la cotidianidad" (Hernández C. A., 2005). Para el autor la competencia permite la actuación frente a problemáticas sociales, para las cuales todo ciudadano debe estar preparado de tal manera que pueda enfrentarlas y encontrar soluciones, ya que "las ciencias son sistemas de conocimientos que son útiles para la

vida" (Hernández C. A., 2005), no un corpus teórico sin pertinencia. Así, la competencia científica se resume en "la capacidad de actuar en determinados contextos en interacción" (Hernández C. A., 2005).

Por su parte Shulman, profesor de la Universidad de Stanford, identifica la competencia como el proceso que permite que los estudiantes "aprendan a comprender y a resolver problemas, aprendan a pensar crítica y creativamente y que aprendan datos, principios y normas de procedimiento" (Shulman, 2005). Nuevamente la competencia se comprende en un marco de actuación relacionado con un pensamiento que trasciende la repetición y la memoria, pero que la emplea para identificar los métodos de actuación. De igual manera, se propone la competencia en el marco del pensamiento creativo, que trasciende la repetición. Por tanto, aunque está en el marco de la actuación, no es un proceso técnico y mecánico en el cual el formando aprende a reiterar el procedimiento en cuestión, sino que le exige dar respuestas creativas.

En el caso de Tardif, profesor de la Universidad de Montreal en Canadá, la competencia es un "saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos dentro de una familia de situaciones" (Tardif, Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha, 2003). Para este autor, la competencia implica saber actuar más que saber hacer y genera la capacidad que tiene la persona competente para lograr la movilización de los conceptos de acuerdo con una serie de situaciones complejas en las que debe intervenir. La segunda característica propuesta para la competencia es la eficacia en la actuación, que lo lleva a aplicar todos los recursos que se generan en la competencia para alcanzar el resultado esperado de la actuación.

Perrenout, profesor de la Universidad de Ginebra, coincide con Tardif en ubicar las competencias en el marco de una serie de situaciones similares y con una actuación eficaz en el uso de los recursos cognitivos. La definición que presenta es "la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (Perrenout, Université de Genève, 2001).

El profesor Zabalza, actualmente en la Universidad de Santiago de Compostela, identifica la competencia también en el marco de la actuación, pero restringido a la capacidad de saber cumplir con una tarea (Zabalza, Universidad Javeriana de Cali, 2005). El autor plantea que dicho cumplimiento se realiza de una manera crítica y tiene un sentido de utilidad, en cuanto responde a una necesidad concreta expresada en la tarea para la cual es competente.

Por su parte, el profesor canadiense Alain Legault entiende las competencias como el proceso por medio del cual se alcanza la "adquisición de habilidades cognitivas y metacognitivas para asegurar la integración y transferencia del conocimiento" (Legault, 2012). Para el autor, la competencia es una habilidad que permite hacer algo con el conocimiento, el cual se aplica a diferentes situaciones, ya que genera el proceso de transferencia, entendido como la capacidad de aplicar una competencia a otras situaciones que se le asemejan.

A partir de estas aproximaciones, se pueden identificar aspectos comunes que permiten definir la competencia para la presente investigación como la capacidad de actuar de manera crítica frente a diferentes familias de situaciones, realizando transferencia de conocimiento, para enfrentar y solucionar situaciones de manera creativa basado en la aplicación de diferentes recursos cognitivos.

2.3 EL CONCEPTO DE DOCENTE

Tomando los mismos autores se realiza la aproximación al concepto de docente. En primer lugar, nuevamente, Hernández lo entiende como "quien ofrece la apropiación de un saber y forma para ser ciudadano" (Hernández C. A., 2005), enmarcando el concepto desde una opción crítica, ya que su rol pasa por la apropiación de los saberes que realiza el estudiante en la relación directa con el conocimiento, para llevar el rol hasta el formador del ciudadano que es consciente de la responsabilidad que el saber tiene al intervenir sobre la realidad.

El segundo autor, Shulman, entiende el concepto desde la relación que se da entre el que enseña y el que aprende: "(el docente...) es alguien que comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales se imparten los conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender a los estudiantes" (Shulman, 2005). Este autor pone el énfasis en la acción didáctica que debe ejercer para cumplir con el objetivo del aprendizaje de quien se forma en la interacción con él. Esta acción comprende dos grandes tareas del docente: 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.

Tardif, por su parte, propone un docente que "forma para la actuación en la vida profesional, con un sentido ético enfocado en las relaciones humanas" (Tardif, Los saberes del docente y su desarrollo profesional, 2004). El autor se concentra en el para qué de la tarea del docente, que implica el reconocimiento de los saberes de la profesión y las acciones que de él se desprenden, un docente que puede comunicar el sentido ético de dichas acciones y que dimensiona la necesidad de prepararlos para ejercer una profesión con capacidad de relacionarse con otros.

Perrenout lo identifica cumpliendo una doble función de desarrollar la ciudadanía y construir las competencias. "Para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, definiendo la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural, intelectual" (Perrenoud, Revista de Investigación Educativa Universidad de Murcia, 2004). Propone al docente con una gama de talentos que le permiten formar para vivir en el mundo contemporáneo, proponiendo como objetivo la construcción de un mundo en el que la responsabilidad de quien ha recibido formación es construir una mejor manera de vivir.

Para Zabalza los docentes “vinculan el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso conjunto...(que) combina(n) la Especialización en el conocimiento que enseña y la de profesor en una sola identidad... por lo que combina lo profesional y lo didáctico y las condiciones personales del profesor” (Zabalza, Universidad Javeriana de Cali, 2005). El docente es una sola persona que enfrenta una acción pedagógica y didáctica, pero definida toda esta tarea por su condición personal. Este autor enfatiza en que no se puede separar la tarea de la persona que la realiza y que el objetivo de toda la tarea es orientar la apropiación de un conocimiento específico.

Otros autores, como Maldonado, proponen el docente como aquel que busca el desarrollo de la persona para lograr generar un cambio en su comportamiento y desarrollar la eficiencia en la aplicación de los conocimientos (Maldonado, 2010). Esta comprensión del docente es transformadora a partir del conocimiento y su aplicación.

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Acreditación y la Calidad (Aneca) de España, propone la el docente como el “profesional con capacidad de identificar necesidades de formación en distintos contextos para diseñar: planes, proyectos, programas y acciones formativas adaptadas a agentes y circunstancias concretas” (ANECA, 2005). En este sentido, el docente se entiende sobre todo por la capacidad de diseñar las acciones formativas.

Martín y Garrote, por su parte, plantean que el docente tiene su función centrada en la enseñanza: “cumple la función de enseñar, entendida como instruir o exponer. Los conocimientos que enseña se adquieren a través de la investigación, la experiencia práctica y el ejercicio profesional” (Francisco Martín, 2009). Como parte de las condiciones para el ejercicio de la docencia, es necesaria la experiencia previa que incluye la formación, la búsqueda de conocimiento, poner en práctica aquello que se va a enseñar, la cual lo habilita para cumplir con dicha función.

La profesora Susan Francis entiende al docente como aquel que “cumple el acto educativo dentro de su disciplina. Tiene exigencias en el conocimiento disciplinar y en lo pedagógico, en cómo encontrar formas interventoras que permitan enseñar aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y valores que deben aprender los próximos profesionales” (Francis, 2006). De la misma manera, para esta profesora de la Universidad de Costa Rica, el docente “desarrolla un modelo configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios” (Francis, 2006). Así, el docente cumple con tres funciones: el dominio disciplinar, la actividad didáctica y la acción pedagógica, con las cuales se configura el perfil del docente.

El anteriormente mencionado Legault, ubica al docente como un guía y acompañante del proceso formativo, que parte del diseño de las situaciones de aprendizaje (Legault, 2012). Finalmente, Osuna y Azuara se concentran en la acción formativa que ejecuta (Osuna, 2005) para lograr que los futuros profesionales tengan las competencias necesarias para su ejercicio profesional.

Para la presente investigación, se entiende al docente en el ámbito de la formación de profesionales, que acredita conocimientos en el área que acompaña, experiencia

investigativa y profesional en la misma, y que identifica necesidades de formación, formula acciones formativas, identifica éstas en el marco de un programa general y guía a los estudiantes en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Entre los elementos más relevantes de la caracterización del docente, tanto el CNA como la EFMD, AACSB y AMBA han definido en sus estándares los elementos a ser revisados. Tomando los lineamientos de acreditación del CNA (Consejo Nacional de Acreditación - CNA, 2013), se identifican la selección, vinculación y permanencia de los profesores (Característica 8); estatuto profesoral (Característica 9); número, dedicación, nivel de formación y experiencia de profesores (Característica 10); desarrollo profesoral (Característica 11); estímulos a la investigación (Característica 12); producción, pertinencia, utilización e impacto de material docente (Característica 13).

2.4 LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ESTUDIO

Algunos autores de los anteriormente mencionados definen las competencias del docente, mientras que algunos de ellos no realizan una diferenciación con la definición general de las mismas o de la aproximación al concepto de docente. En este apartado nos concentraremos en caracterizar aquellos que hacen una mención específica.

Perrenoud entiende la competencia docente como la práctica que ejerce el docente de una manera reflexiva (Perrenoud, Indigo News Preescolar, 2007), poniendo el énfasis en que no es una acción técnica, sino que implica la comprensión del sentido de utilidad en la actuación en el ámbito ciudadano. De esta manera, las acciones de formación tienen una clara intencionalidad en cuanto a la finalidad de la educación como constructora de una sociedad igualitaria, democrática e intelectual.

En el caso de Tardif, incluye la experiencia cotidiana de trabajo y los saberes que se generan a partir de la misma (Tardif, Los saberes del docente y su desarrollo profesional, 2004) como componentes de la competencia docente. De esta manera, el ejercicio docente se puede ejercer después de haber alcanzado la apropiación de dichos saberes por medio de la práctica de la profesión.

Zabalza la circunscribe a la práctica docente (Zabalza, Competencias docentes del profesor Universitario: calidad y desarrollo profesional, 2003), que incluye procesos de formación previó que lo habilite en el conocimiento profesional que orientará, el desarrollo de la capacidad didáctica que se requiere para que ese conocimiento se aproxime al educando y aquellas condiciones personales que lo habilitan como formador.

Shulman, a su vez, propone la condición de efectividad de la práctica profesional que entrega la competencia y define la docencia como "relacionada con la enseñanza y comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza" (Shulman, 2005). Su eje es la enseñanza y los actos implementados para ejercerla, concentrando las competencias en el desarrollo de la clase, en la que el docente despliega las capacidades y herramientas para lograr el objetivo en los estudiantes.

Con base en estas aproximaciones, para la presente investigación se asume 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.

En la siguiente Tabla se presenta la síntesis de los autores estudiados y los diferentes enfoques sobre las competencias docentes.

TABLA 1: APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

	Tardif	Perrenoud	Zabalza	Hernández	Shulman	Madriado	Lequait	Osuna	Francis
Tipología	No presenta	No presenta	No presenta	Competencias científicas	Didácticas	Esenciales o genéricas	No presenta	No presenta	Personal Disciplinar
					Conocimiento	Esenciales o genéricas transversales o interdisciplinarias u optativas			Pedagógico
Apoyarse en conocimientos previos y formalizados			Planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que sea efectivo Seleccionar y presentar los contenidos disciplinarios, los contenidos esenciales, necesarios y recomendables de acuerdo a lo que se espera lograr en el curso	Ciencias como escuelas de racionalidad o prácticas paradigmáticas	Apropiación del conocimiento	Demostrar competencia en lo que enseña	Organizar el aprendizaje	Aspectos generales (edad, género, tipo de contrato)	Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje en recursos de aprendizaje
Larga formación de alto nivel			Ofrecer informaciones y explicaciones relacionadas con la competencia comunicativa verbal y virtual	Cuestionar las interpretaciones propias y ajenas con argumentos coherentes	Conocimiento: didáctico, del contenido, de los contextos educativos, de las competencias, de los valores educativos			Formación científico-profesional	Facilitador del aprendizaje
Los conocimientos se modelan y orientan hacia la solución de problemáticas concretas			Manejar de modo adecuado TIC y tecnología	Profundizar en las habilidades como valores y avanzar por esa pregunta	Apropiación de conocimiento: formación disciplinaria a formar, sabiduría adquirida en la práctica			Actualización	Especialista en la interdisciplinar de los saberes
Quien se ha formado posee la competencia y el derecho de usarlo			Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje utilizando metodologías nuevas	Reconocer la existencia y formas de aproximación a los problemas				Aspectos didáctico-pedagógicos	Clasificador de valores
Sólo los profesionales que trabajan en el trabajo de sus colegas			Regular los procesos y los caminos de la formación Práctica reflexiva	Acudir a las representaciones, los métodos y las fuentes que permite generar un clima de trabajo en el salón de clase				Aspecto actitudinal	Promotor de relaciones humanas
No es sólo conocimiento técnico, sino discernido y autónomo			Manejar las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes	Compartir conocimientos coherentemente los propios puntos de vista				Contribución social	Consejero profesional y del odo
Formación continua y continuada			Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Fundamentar los puntos de vista en razones, fenómenos o hechos				Compromiso institucional	
Es responsable de sus aprendizajes profesionales			Implicarse institucionalmente: sentirse parte de un institución que se constituye entre todos	Intercambiar ideas según intereses y formas de argumentación diferentes					
			Elaborar los acuerdos de trabajo y otros puntos de vista y establecer acuerdos	Exponer los puntos de vista de los propios					
			Elaborar los acuerdos de trabajo y otros puntos de vista y establecer acuerdos	Elaborar los puntos de vista de los propios					
			Seleccionar, jerarquizar e interpretar información y argumentar sobre los argumentos previos	Analizar críticamente las fuentes de información y contrastar fuentes de información para establecer distintas informaciones con criterios racionales					

Fuente: Elaboración Propia

Para resumir el marco conceptual del presente estudio, se adopta el concepto de competencia como la capacidad de actuar de manera crítica frente a diferentes familias de situaciones, realizando transferencia de conocimiento, para enfrentar y solucionar problemas utilizando recursos cognitivos. De igual manera, se entiende al docente en el ámbito de la formación de profesionales, que acredita conocimientos en el área que acompaña, experiencia investigativa y profesional en la misma, y que identifica necesidades de formación, formula acciones formativas, identifica éstas en el marco de un programa general y guía a los estudiantes en el logro de los objetivos de aprendizaje. Y la competencia docente como la capacidad didáctica, 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.

A partir de esta base conceptual y el análisis realizado de los autores que han permitido aproximarse a los conceptos de competencia docente, se produjo el análisis de elementos comunes para identificar tanto las actuaciones esperadas en el desempeño del docente como las competencias que se derivan de dichas actuaciones. En el análisis, buscando superar las diferencias epistemológicas que se pueden identificar entre los autores, se realizaron las analogías para integrar en categorías superiores las coincidencias y definir los grupos de competencias y los rasgos característicos que éstas implican, aplicados al docente de los programas de Administración de las Facultades de Administración.

El resultado de este proceso se resume a continuación.

TABLA 2: COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL ESTUDIO

COMPETENCIAS DEL DOCENTE SELECCIONADAS
Implicarse institucionalmente: sentirse parte de un equipo, de una institución que se construye entre todos
No es sólo 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
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 vívidas
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
Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares diferenciando los contenidos esenciales, necesarios y recomendables
Diseñar las actividades de aprendizaje
Saber dirigir actividades en pro de una competencia
Evaluar el aprendizaje
Saber evaluar las competencias
Facilitador del aprendizaje
Especialista en la convergencia interdisciplinar de los saberes

3. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología que se empleará es el estudio descriptivo, basado en recolección de información a través de fuentes primarias las cuales se analizarán por métodos de estadística descriptiva, matrices de proximidad y correlación, y se contrastarán a través de entrevistas en profundidad. Con esta metodología se pretende reconocer las prácticas docentes y las competencias asociadas, para establecer el perfil o los perfiles de los docentes de los programas de Administración, sus características, competencias actuales y requeridas que permiten lograr los objetivos de aprendizaje de la formación profesional.

El proceso metodológico a seguir implica el primer paso de recolección de información de fuentes primarias. Los docentes de los programas de Administración participantes en el estudio diligencian un instrumento, en el cual se identifican los elementos que permiten su caracterización y la identificación de la percepción sobre las competencias a estudiar. De igual manera, estudiantes de las mismas IES que los docentes participantes en el estudio, diligencian un instrumento que permite identificar su percepción sobre las competencias de sus docentes. Con esta información se realiza 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 en profundidad con docentes destacados por los estudiantes por su ejercicio docente. Con estos análisis, se presenta el perfil o los perfiles docentes, se describen las brechas identificadas y se describen las acciones más relevantes necesarias para realizar el cierre de brechas.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo general:

Identificar las principales características del docente y sus competencias para la docencia, en los profesores que prestan sus servicios a las programas de Administración de las Facultades afiliadas a ASCOLFA en su capítulo Bogotá.

3.1.2 Objetivos específicos:

Objetivo 1: Identificar las características demográficas, de contratación, formación y dedicación de los docentes de los programas de Administración.

Objetivo 2: Identificar la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes que destacan por su aporte al logro de los objetivos de aprendizaje.

Objetivo 3: Identificar las brechas entre las competencias identificadas en los docentes y las que destacan los estudiantes y potenciales alertas sobre las necesidades de cualificación de la docencia.

3.2 SUPUESTOS DEL ESTUDIO

Se toman como supuestos de la investigación los siguientes:

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 realizado 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 enfocada 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 relaciones interpersonales o los resultados positivos numéricos alcanzados por los estudiantes en las notas al finalizar el curso. En este sentido, 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, en el sentido 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 del presente estudio, sus instrumentos y las técnicas de análisis empleadas.

3.3 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 Bogotá, cuya sede principal sea la ciudad de Bogotá, que ofrezcan programas presenciales y tomando una sola inscripción por institución. Así, de las 55 afiliaciones, se realizó invitación directa para participar a las 43 IES que cumplían con dichas características y se obtuvo respuesta de 22 en el caso de los docentes, lo que representa el 51% del universo. Para los estudiantes, se obtuvo respuesta de 21 IES, que representa el 49%.

3.3.1 Docentes

En cuanto a la muestra de docentes, la respuesta fue de 295. Dado que algunos docentes laboran en más de una Institución, para la identificación de la muestra se tomó en cuenta como IES de referencia aquella que remitió la información del docente. De esta manera la distribución de los docentes que hicieron parte del estudio es la que se presenta en la Tabla 3.

TABLA 3: NÚMERO DE DOCENTES POR UNIVERSIDAD DE REFERENCIA

NOMBRE IES	# Enc.	%
COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ADMINISTRACIÓN - CESA	39	13.2%
ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA – ESAP	34	11.5%
UNIMINUTO	29	9.8%
UNIVERSIDAD EL BOSQUE	23	7.8%
UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS	21	7.1%
ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CORDOVA	20	6.8%
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	17	5.8%
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	16	5.4%
UNICAFAM	13	4.4%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	11	3.7%
ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA JULIO GARAVITO	10	3.4%
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	10	3.4%
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	9	3.1%
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL	7	2.4%
UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA	7	2.4%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	6	2.0%
FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	6	2.0%
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	6	2.0%
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC	4	1.4%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA AGRARIA DE COLOMBIA - UNIAGRARIA	2	0.7%
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	2	0.7%
POLITECNICO GRAN COLOMBIANO	2	0.7%
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COLOMBIA	1	0.3%
TOTAL	295	100.0

Fuente: Elaboración Propia

Pero estos docentes ejercen sus actividades docentes en más de una IES, algunas de ellas afiliadas a Ascolfa y en programas de Administración u otros afines, en IES ubicada en

la ciudad de Bogotá y fuera de la misma. Con esa muestra el estudio permite tener una representación más amplia y las conclusiones podrían tomarse como referentes para un espectro de IES superior al del objetivo inicialmente planteado. En la Tabla 4 se referencian la representación de las 61 IES con las que los docentes tienen vinculación, ampliando el mismo a 482 plazas docentes.

TABLA 4: NÚMERO DE PLAZAS DOCENTE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

#	NOMBRE IES	# Enc.	%
1	COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ADMINISTRACIÓN - CESA	41	8.5%
2	UNIMINUTO	41	8.5%
3	ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA - ESAP	38	7.9%
4	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	32	6.6%
5	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	27	5.6%
6	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CORDOVA	23	4.8%
7	UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS	21	4.4%
8	UNIVERSIDAD DE LA SALLE	20	4.1%
9	UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	15	3.1%
10	UNICAFAM	13	2.7%
11	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	13	2.7%
12	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	12	2.5%
13	ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA JULIO GARAVITO	12	2.5%
14	UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	12	2.5%
15	COLEGIO MAYOR DE NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	11	2.3%
16	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	9	1.9%
17	UNIVERSIDAD DE LA SABANA	9	1.9%
18	FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL	7	1.5%
19	UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA	7	1.5%
20	FUNDACION UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA	7	1.5%
21	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC	7	1.5%
22	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA AGRARIA DE COLOMBIA - UNIAGRARIA	7	1.5%
23	UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA	7	1.5%
24	UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA	7	1.5%
25	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	6	1.2%
26	POLITECNICO GRAN COLOMBIANO	6	1.2%
27	UNIVERSITARIA AGUSTINIANA	6	1.2%
28	UNIVERSIDAD SANTO TOMAS	5	1.0%
29	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SAN MARTIN	4	0.8%

30	UNIVERSIDAD EAN	4	0.8%
31	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	3	0.6%
32	FUNDACION UNIVERSIDAD DE BOGOTA JORGE TADEO LOZANO	3	0.6%
33	UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO	3	0.6%
34	UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS Y AMBIENTALES UDCA	3	0.6%
35	UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA	3	0.6%
36	UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA	3	0.6%
37	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	3	0.6%
38	ESCUELA LOGÍSTICA MILITAR	3	0.6%
39	UNIVERSIDAD DE AMERICA	3	0.6%
40	UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COLOMBIA	2	0.4%
41	EAFIT	2	0.4%
42	SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA	2	0.4%
43	CENTRO DE EDUCACIÓN MILITAR	2	0.4%
44	DIRECCIÓN NACIONAL DE ESCUELAS DE LA POLICIA NACIONAL	1	0.2%
45	FUNDACION UNIVERSITARIA EMPRESARIAL UNIEMPRESARIAL	1	0.2%
46	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA INPAHU	1	0.2%
47	FUNDACION UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ	1	0.2%
48	UNIVERSIDAD DE LOS ANDES	1	0.2%
49	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	1	0.2%
50	UNIVERSIDAD DE MANIZALES	1	0.2%
51	UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ	1	0.2%
52	UNIVERSIDAD INCCA DE COLOMBIA	1	0.2%
53	ESCUELA COLOMBIANA DE CARRERAS INDUSTRIALES	1	0.2%
54	ESCUELA DE INGENIEROS MILITARES	1	0.2%
55	UNIVERSIDAD DEL NORTE	1	0.2%
56	UNICOC	1	0.2%
57	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE ASTURIAS	1	0.2%
58	ATLANTIC UNIVERSITY	1	0.2%
59	UNIVERSIDAD DEL META	1	0.2%
60	UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NARIÑO	1	0.2%
61	CORPORACIÓN IDEAS	1	0.2%
	TOTAL	482	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

3.3.2 Estudiantes

Para los estudiantes se tomó el mismo referente de universo, obteniendo la participación de 21 IES, como se mencionó anteriormente. La invitación a participar se realizó para los estudiantes que se encontraban matriculados en los tres últimos semestres del programa de formación, de tal manera que tuviesen una visión más amplia de los docentes vinculados a su programa y elementos suficientes de comparación para dar respuesta a lo que significa un “buen docente”, como popularmente denominan los estudiantes a aquellos docentes que les dejaron huella en su proceso formativo. En el estudio se incluyen la totalidad de las opiniones de los estudiantes, y como no se hace ninguna referencia a Institución específica, se incluyó en la muestra aún las IES con representaciones más bajas.

Para sostener la validez del estudio, solamente se incluyeron los formularios que fueron diligenciados completamente, lo que dejó un total de estudiantes participantes con respuestas válidas de 923, aunque se tuvieron un poco más de mil respuestas. La distribución por IES se presenta en la siguiente tabla.

TABLA 5: NÚMERO DE ESTUDIANTES PARTICIPANTES POR INSTITUCIÓN

NOMBRE UNIVERSIDAD	Número de Estudiantes	%
ESCUELA SUPERIOR DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA - ESAP	169	18%
ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CORDOVA	124	13%
UNIMINUTO	101	11%
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA	95	10%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	93	10%
UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	85	9%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA AGRARIA DE COLOMBIA - UNIAGRARIA	61	7%
UNIVERSIDAD EL BOSQUE	60	7%
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA UNITEC	32	3%
UNICAFAM	25	3%
ESCUELA COLOMBIANA DE INGENIERÍA JULIO GARAVITO	23	2%
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	20	2%
COLEGIO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ADMINISTRACIÓN - CESA	11	1%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA	11	1%
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES	2	0%
FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CENTRAL	2	0%
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	2	0%
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	2	0%
UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA	2	0%
UNIVERSIDAD DE LA SALLE	2	0%
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COLOMBIA	1	0%
TOTAL ENCUESTAS	923	100%

Fuente: Elaboración Propia

3.4 GRUPOS DE VARIABLES

Para el análisis se establecieron cinco (5) categorías de variables, incluyendo en cada una de ellas las que se estudiaron.

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 realizadas por los docentes.

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, 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, que permite identificar el grado de dependencia económica del ejercicio de la docencia en la muestra, para identificar 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 los 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 formación en Administración, de acuerdo con el Decreto 2767 de 2003, el cual se toma como referencia aunque fue derogado, entre otros por el Decreto 1295 de 2010. Finalmente, 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.

Finalmente, la categoría sobre la percepción de las competencias docentes que caracterizan un "buen" ejercicio de la docencia, y que tiene como fuentes de información los estudiantes a través del cuestionario aplicado y de los docentes a través de las entrevistas semiestructuradas, analiza competencias relacionadas con la formación, el diseño de los cursos, el desarrollo de la clase, la evaluación y competencias generales.

3.5 INSTRUMENTOS

Para la construcción de los instrumentos, se realizó el análisis de las competencias incluidas en el estudio y se definió cuál sería la fuente primaria a la que se solicitaría información.

3.5.1 Cuestionarios

Para las categorías 1, 2, 3, y 4 anteriormente 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 académica y las actividades académicas de dedicación. De igual manera, en el mismo 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 manera 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 definió cuál de las fuentes iba a suministrar la información para cada una de ellas. El resultado del análisis se presenta en la siguiente tabla:

TABLA 6: ANALISIS DE COMPETENCIAS SEGÚN FUENTES

Competencia	Profesor	Pregunta	Estudiante	Pregunta
Implicarse institucionalmente: sentirse parte de un equipo, de una institución que se construye entre todos	Si	14, 17.1, 17.2,17.3	Si	5.1, 5.2,5.3
No es sólo conocimiento técnico, sino discernido y autónomo			Si	5.5
Práctica reflexiva Implicación crítica frente al sistema			Si	5.4
Relacionarse constructivamente con los alumnos que permite generar un clima de trabajo en el salón de clase	Si	18.1,18.2	Si	3.8
Actualización permanente	Si	3.4	Si	1.5
Aspectos didáctico-pedagógicos	Si	4	Si	1.4
Conocimiento Didáctico, del currículo y del contenido	Si	4		
Formación científico-profesional: Se apoya en conocimientos especializados y formalizados	Si	3.11	Si	1.1,1.2,

Aspectos generales (edad, género, tipo de contrato)	Si	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
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	20.1,20.20.3	Si	3.10

Fuente: Elaboración Propia

3.5.2 Pauta semiestructurada de entrevistas

Como mecanismo de validación de la percepción de las competencias de un "buen docente", se tomó una muestra de los destacados como tales por los estudiantes participantes en el estudio. Esta entrevista semiestructurada (ver Anexo 3), permite identificar la percepción que tienen los docentes sobre el ejercicio de las competencias que resultaran destacadas en el instrumento aplicado a los estudiantes. De esta manera se busca comprender su significado desde la óptica de los docentes y la opinión sobre la utilidad de su aplicación en el aula de clase.

3.6 TÉCNICAS DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO Y VALIDACIÓN DE INFORMACIÓN

La primera técnica para el tratamiento de la información y su análisis es la estadística descriptiva. Para la caracterización de los docentes se utilizó como mecanismo de análisis, utilizando las frecuencias, frecuencias acumuladas, histogramas, medidas de tendencia central y desviación típica para las variables relacionadas con las características objetivas. De esta manera, se puede identificar como está distribuida la muestra y describir las principales características estudiadas. Para el caso del instrumento aplicado a estudiantes en los que se validan las competencias de los docentes, se utiliza para el análisis las medidas de tendencia central y el coeficiente de asimetría para identificar si se el resultado se aproxima más o no al desempeño pleno de la competencia estudiada.

La segunda técnica empleada fue el índice de correlación de Pearson, el cual se empleó en el análisis de las competencias percibidas por los estudiantes como propias de un buen ejercicio de docencia. Para el análisis se correlacionan los resultados obtenidos por elementos de la competencia, de tal manera que se pueda identificar si existe o no una relación lineal entre ambas. Este análisis se complementa con el hermenéutico para la validación de competencias dominantes en el buen ejercicio de la docencia, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, realizado en las entrevistas con la muestra de docentes catalogados por los estudiantes participantes en el estudio como "buenos docentes". El listado de los docentes que recibieron menciones por al menos el 4% de la muestra para cada IES se incluye en el Anexo 4.

La fórmula empleada es:

$$\rho_{X,Y} = \frac{\sigma_{XY}}{\sigma_X \sigma_Y} = \frac{E[(X - \mu_X)(Y - \mu_Y)]}{\sigma_X \sigma_Y},$$

En la cual:

- σ_{XY} es la covarianza de (X, Y)
- σ_X es la desviación típica de la variable X
- σ_Y es la desviación típica de la variable Y

La tercera técnica empleada en el tratamiento de la información son las matrices y mapas de proximidad y medidas de tendencia central para la pertinencia de los docentes en los cursos que ofrecen. En este análisis, se toma el título alcanzado por el profesor y se identifica el área de formación en el que orienta cursos, estableciendo categorías de análisis de acuerdo con el nivel de afinidad de su formación. Para definir dicho nivel de afinidad, se solicitó a profesionales con experiencia en la dirección de programas de Administración que evaluaran la propuesta del equipo investigador. Con el resultado de esta calificación se llegó al acuerdo para calificar cada uno de los títulos empleando las categorías: óptimo, agrega valor, ni agrega ni destruye valor y no agrega valor. 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:

$$X = [(x_{ij})] = \begin{bmatrix} x^t_1 \\ - \\ - \\ x^t_i \\ - \\ - \\ x^t_n \end{bmatrix} = [x^1 | \dots | x^j | \dots | x^p]$$

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 la misma.

4. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES

4.1.1 Características generales

4.1.1.1 Identificación demográfica

La distribución por género de la muestra, se encuentra una fuerte presencia del género masculino como docentes de los programas de Administración. Este comportamiento en el que hay un poco menos de 3 hombres por cada mujer que ejerce la docencia en estos programas, como se puede observar en la Figura 1, presenta un comportamiento diferente a las estadísticas a nivel nacional, según las cuales existe paridad en la participación por géneros.

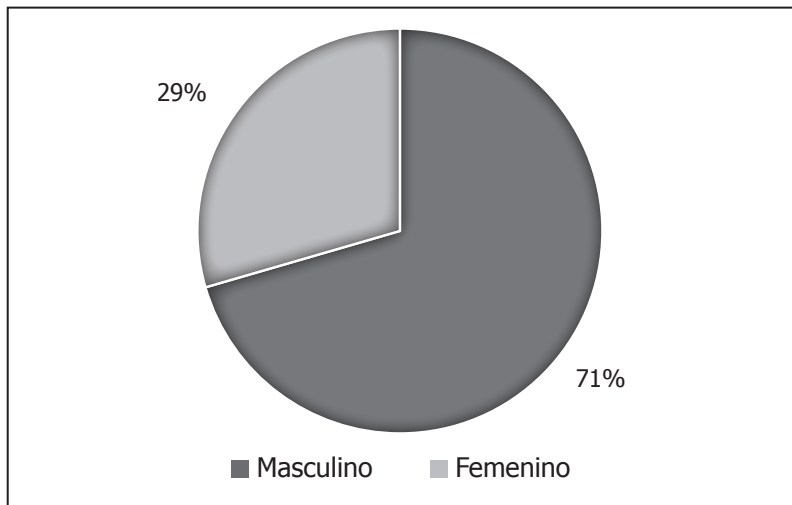


FIGURA 1. DOCENTES POR GÉNERO

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la edad de los docentes, ver Figura 2, que hacen parte de la muestra, presentan una distribución normalizada con sesgo a la izquierda, lo que muestra que las Facultades o Escuelas de Administración que hacen parte del estudio contratan el 59% de sus docentes en edades que oscilan entre los 36 y 55 años, mientras que el 22% tiene 35 años o menos y el 20% más de 55.

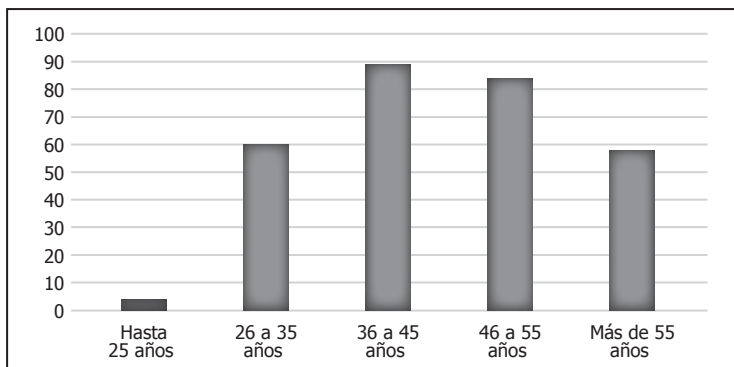


FIGURA 2. DISTRIBUCIÓN POR EDADES

Fuente: Elaboración Propia

Si no se tienen en cuenta en este análisis a los docentes con menos de 25 años, la distribución por edades presenta un comportamiento normalizado, con un leve sesgo hacia docentes entre 26 y 45 años, el cual sólo representa 2,5 puntos porcentuales de diferencia frente a los que tienen entre 46 y más de 55 años.

Como se puede observar, los docentes universitarios en su mayoría tienen más de 35 años y son de género masculino.

4.1.1.2. Experiencia docente, tiempo de permanencia en las IES y actividades adicionales

En cuanto a la experiencia docente, Figura 3, el 54% de los docentes tienen 10 años o menos de experiencia. Aunque en el 80% de los casos se contrata docentes con más de 36 años de edad, su vinculación a la docencia se dio hace menos de 5 años para el 29% y para el 25% adicional hace menos de 10 años. De igual manera, solo el 14,2% de los docentes tienen más de 20 años de experiencia, mientras que el 19,7% de la muestra declara tener más de 55 años. Esta relación puede implicar que a la docencia se llega después de alcanzar alguna experiencia profesional o por la movilidad laboral que se genera para las personas mayores de 50 años.

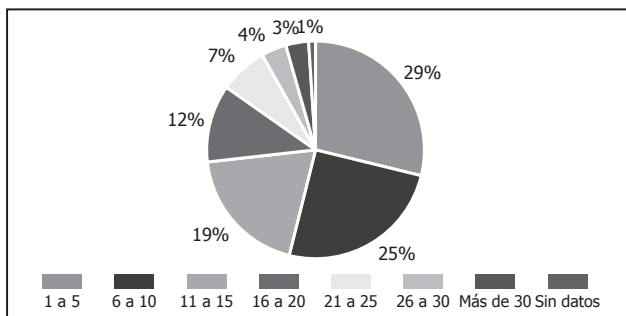


FIGURA 3. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la movilidad de los docentes, se incluyó una pregunta sobre la permanencia en la IES a la que actualmente prestan sus servicios, de tal manera que permita inferir cuánto tiempo permanecen en la misma Institución, resultados que se presentan en la Figura 4. Se puede identificar movilidad alta, ya que el más del 82% de los docentes lleva menos de 10 años con la Institución actual. Adicionalmente, de esta cifra un poco más del 61% de los docentes llevan menos de 5 años en la misma IES. Los niveles de permanencia en una IE no son representativos, ya que sólo alcanzan el 4,7% de la muestra para los docentes con más de 15 años vinculado a la misma Institución.

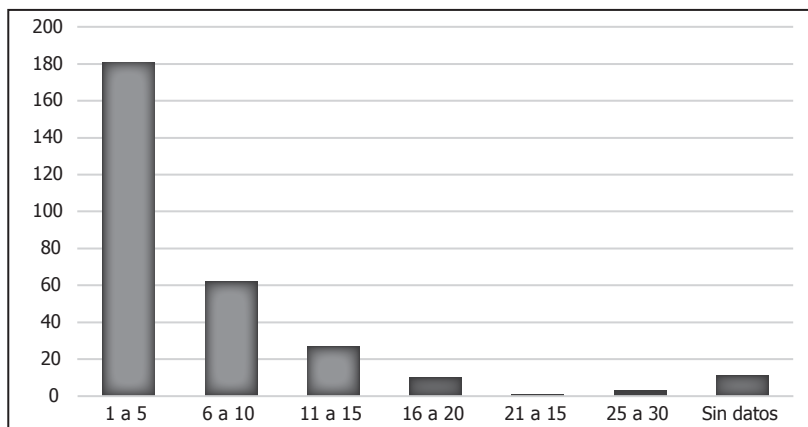


FIGURA 4. TIEMPO DE PERMANENCIA EN LA IES ACTUAL

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a las actividades diferentes a la docencia que realizan los docentes de la muestra, en primer lugar se encuentra la complementación de sus estudios profesionales con nuevos programas de formación. Dado que un alto porcentaje de los docentes encuestados tiene actualmente menos de 45 años, es consistente encontrar una alta dedicación a la realización de estudios complementarios en el 44,1% de la muestra, con los cuales puedan mejorar su desempeño profesional. En segundo lugar, se encuentra el ejercicio de la consultoría de manera independiente para el 35,6% de la muestra, la consultoría para una empresa con el 15,9% y el despacho como profesional independiente para el mismo porcentaje. Con estas cifras se puede identificar que dos de cada 3 docentes tiene ingresos adicionales por su ejercicio profesional como consultor o profesional independiente, lo que se puede interpretar como la necesidad de alcanzar un ingreso complementario al que reciben por la docencia, o viceversa, y el ejercicio profesional en el sector empresarial.

En cuanto al desempeño como empleado en empresas públicas y privadas, alcanza el 22,7%. En cuanto a la actividad emprendedora de la muestra, sin incluir como emprendimiento la consultoría o el ejercicio profesional independiente, quienes lo han realizado bien sea como industrial, comerciante o artesano representa el 14,6% de la muestra, denotando un bajo impacto de este tipo de actividad.

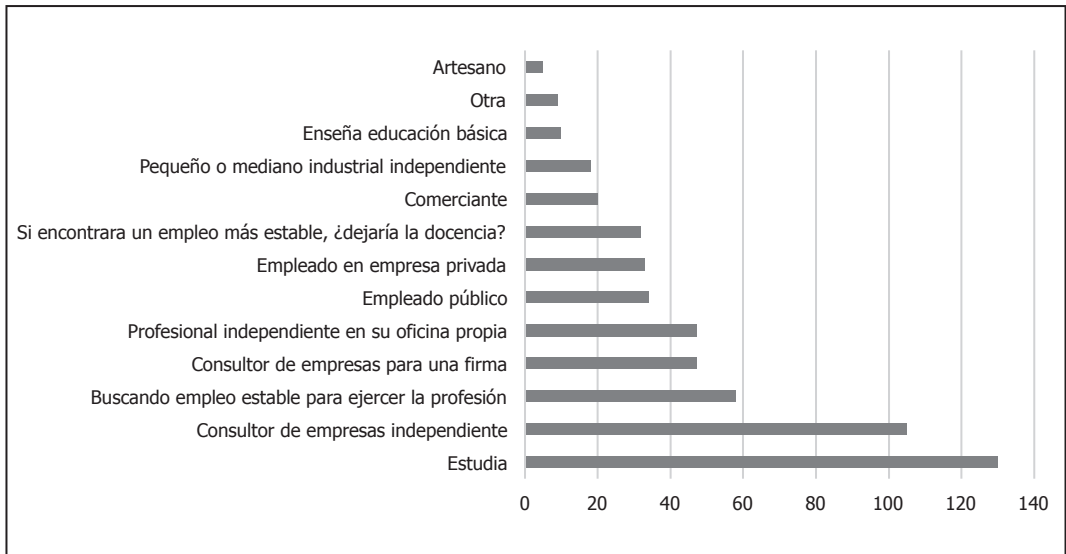


FIGURA 5. ACTIVIDADES ADICIONALES A LA DOCENCIA

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, para el 19,7% de la muestra la docencia se toma como una situación temporal mientras se obtiene un empleo más estable y un 10,8% de la muestra estaría dispuesto a dejar la docencia por otro tipo de empleo.

En conclusión de estas características generales, se encuentra un grupo considerable de docentes adultos jóvenes, en su mayoría de género masculino, que están estudiando, ejercen como consultores o profesionales independientes, con poca actividad como emprendedor, menos de 10 años de experiencia en la docencia, con alta movilidad en el ejercicio de la docencia y que la ejercen mientras consiguen un empleo diferente, algunos de ellos dispuestos a dejarla o complementarla con otra actividad.

4.1.2 Características de contratación e ingresos

4.1.2.1 La contratación

Para la muestra, según se presenta en las Figuras 6 y 7, se encuentra que en la actualidad el tipo de contratación más frecuente es el tiempo completo con el 46%, seguido por el contrato de hora cátedra con el 44%. Pero al analizar la información sobre la duración del contrato, tan solo el 6% cuenta con contrato a término indefinido. En este sentido se puede concluir que las IES han incorporado sistemas de contratación de docentes de tiempo completo y medio tiempo pero con duración del semestre o inferior, o entre 10 meses y un año.

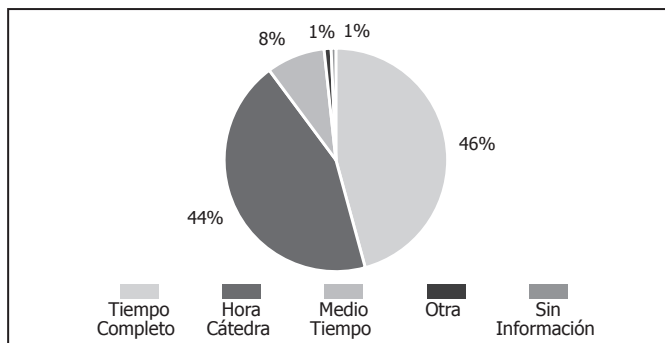


FIGURA 5. TIPO DE VINCULACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

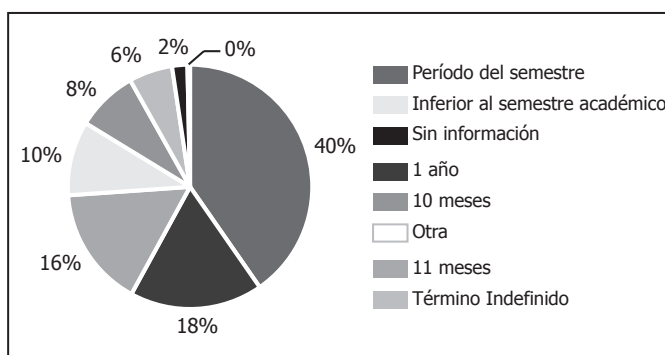


FIGURA 6. DURACIÓN DEL CONTRATO

Fuente: Elaboración Propia

Una posible causa de este comportamiento se puede encontrar en la necesidad de cumplir con los estándares de contratación y relación docentes de planta vs estudiantes para registro calificado y acreditación. Pero este mismo tipo de contratación se puede considerar como uno de los inductores de los niveles de movilidad y búsqueda de ingresos alternativos que se presentaron en el anterior apartado, ya que el docente no encuentra un horizonte de ingresos que vaya más allá del período académico o el año laboral de la IES, conllevando la búsqueda de nuevas opciones y oportunidades que le garanticen una mayor posibilidad de construcción de futuro.

4.1.2.2 Los ingresos de los docentes

En cuanto a los ingresos por docencia, es necesario precisar que éstos dependen de una serie de factores relacionados con la IES para la cual prestan sus servicios, ya que el prestigio institucional ver Figura 8, el 43,3% de los docentes que hicieron parte de la muestra reciben ingresos inferiores a 2 millones de pesos colombianos, generado por las acreditaciones nacionales e internacionales alcanzadas y por criterios de sostenibilidad institucional; y por otros factores relacionados con la formación del profesor, producción intelectual, experiencia profesional, entre otros, que le ubica en un escalafón docente en y que se relaciona de una manera directa con la remuneración recibido.

Para la muestra participante en el estudio, el 43,3% de los docentes perciben ingresos inferiores a 2 millones de pesos colombianos presenta menos de 4 salarios mínimos legales para el año del estudio. Si se toma como base el salario mínimo integral que para el año del estudio eran \$ 7.663.500, solamente 2,8% de los docentes de la muestra se encuentran por encima de ese rango. El mayor porcentaje de ingresos declarados por la muestra se encuentra entre 1.1 y 3 millones, alcanzando el 48.4%. En este sentido, los ingresos de los docentes se encuentran en rango medio bajo de acuerdo con los niveles de ingresos de los profesionales en el país.

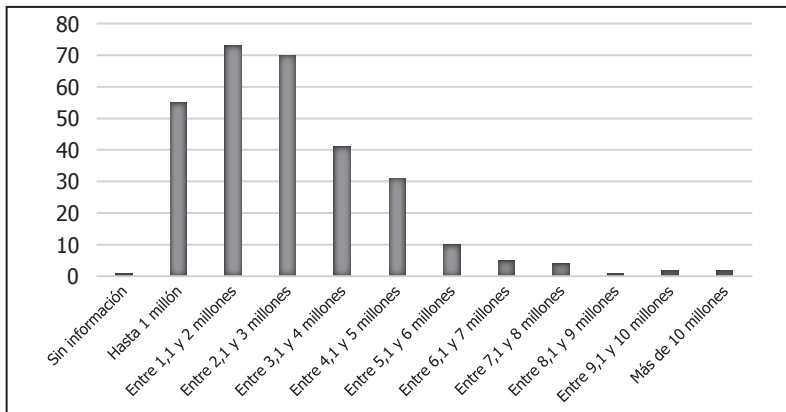


FIGURA 7. INGRESOS POR DOCENCIA

Fuente: Elaboración Propia

Tomando en cuenta esta distribución y las que se describieron en el apartado anterior, se encuentra una potencial explicación de la razón por la cual un alto porcentaje de los docentes realiza simultáneamente más de una actividad diferente a la docencia que les genere ingresos adicionales, además de por qué casi 1 de cada 5 docentes busca un empleo más estable y 1 de cada 10 dejaría la docencia en el caso de conseguirlo.

Como conclusión de estas características, se identifica que los docentes de los programas de Administración son contratados por periodos inferiores a un año y en su mayoría por el semestre académico, con contratos denominados de tiempo completo a término definido u hora cátedra y con ingresos entre 1,1 y 5 millones mensuales.

4.1.3 Características relacionadas con la formación

En cuanto a la formación académica en programas formales y no formales, ver Tabla 7, para la muestra que hizo parte del estudio, sólo el 2% cuentan con formación doctoral, el 38% con al menos una Maestría, el 70% con al menos una Especialización y el 99,3% con al menos un Pregrado. En cuanto a los docentes que declaran tener dos títulos, el 7% de la muestra cuenta con dos Pregrados, el 17% en Especialización y el 2% en Maestrías. En el caso de las Especializaciones, el 3% de la muestra ha acumulado tres títulos. Los programas de educación no formal son los que más acumulan los docentes, llegando al 1% de la muestra que ha realizado al menos 5 Diplomados.

TABLA 7: PARTICIPACIÓN DE DOCENTES POR NIVEL DE FORMACIÓN

# Títulos por profesor	Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado	Diplomado
1	99.3%	69.8%	33.9%	1.7%	59%
2	7.1%	16.6%	1.4%	0.0%	26%
3	0.3%	3.4%	0.3%	0.0%	9%
4	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	4%
5	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2%

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a la tasa de cobertura de los programas, tanto en Pregrado como en Diplomados el 100% de la muestra declara haber cursado al menos un programa, mientras que para las Especializaciones esta cobertura llega al 90%. Es de resaltar que la formación a nivel de Maestría alcanza el 40% de la muestra, que presenta un incremento frente al último estudio general sobre docencia en educación superior, realizado en el año 2002 por el profesor Flórez (Flórez Ochoa, 2002) en el que la cobertura para este nivel era del 31%. Pero la cobertura en la formación de tercer ciclo sigue siendo muy baja en los programas de Administración, ya que en ese mismo estudio era del 7%, mientras que para la muestra sólo alcanza el 2%.

4.1.3.1 Formación en programas de Pregrado

La formación del Pregrado, como se mencionó en el capítulo sobre la metodología empleada, se utilizó para su análisis la agrupación que realiza el MEN en NBC. Como se presenta en la Figura 9, el núcleo de conocimiento que mayor participación tiene para la muestra es Economía, Administración, Contaduría y afines con el 63,7%, seguido por Ciencias Sociales y Humanas y por Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines, con 13,6% y 13,2% respectivamente. Llama la atención que las Ciencias de la Educación tienen una representación del 7,3% mientras que Matemáticas y Ciencias Naturales sólo el 0,9%. Este comportamiento de los NBC es explicable de acuerdo con el supuesto que la docencia se hace desde la formación base, generando alta participación de los dos primeros NBC, pero llama la atención la fuerte presencia de profesionales de Pregrado en otros como Ingeniería y afines y Ciencias de la Educación.

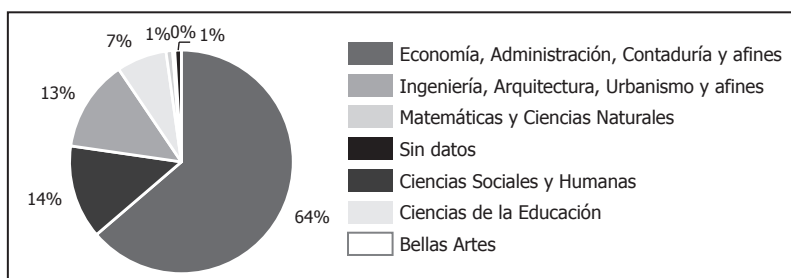


FIGURA 8. NÚCLEOS DE FORMACIÓN DEL PREGRADO

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a las áreas de formación del Pregrado, como ya se mencionó, se asimilan a las descritas por el Decreto 2767 del 2003 y se realizó el análisis por medio de una relación directa, entendida como un título – un área, no con el mapa de proximidades que se utilizará al analizar el nivel de pertinencia que se presenta posteriormente. En la Figura 10 se identifican las áreas resultantes del análisis y en la cuales se encuentra una mayor participación en Administración y Organizaciones seguido por Economía y Finanzas, representando entre las dos el 62,8% de la muestra. Llama la atención la baja participación de formación específica en el área de Mercadeo en el nivel de Pregrado, la cual se explica por la baja cobertura de programas con esta denominación en la oferta del país, aunque se retomará este caso cuando de formación posgraduada se trate.

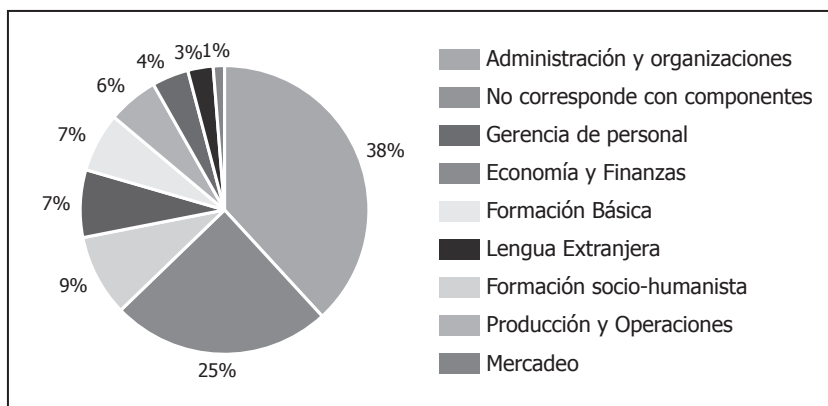


FIGURA 9. TÍTULOS POR ÁREA DE FORMACIÓN DEL PREGRADO EN ADMINISTRACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los títulos de Pregrado alcanzados por los docentes, ver Tabla 7, son Administración de Empresas, Economía, Administración Pública y Contaduría Pública los que alcanzan una mayor representación. Pero se resaltan títulos alcanzados por los docentes de la muestra como Ingeniería Química, Civil, Electrónica, Licenciatura en Química, Licenciatura en Educación y Comunicación social y Periodismo dada su baja nivel de relación inicial con los temas objetos de conocimiento propios de la Administración. Estas profesiones tendrán una mención en el análisis que se presentará en los niveles de pertinencia de la formación alcanzada por los docentes y los cursos orientados.

TABLA 7: TÍTULOS DE FORMACIÓN EN PREGRADO

Títulos de Formación del Pregrado	#	%
Administración de Empresas	88	27.8%
Economía	46	14.5%
Administración Pública	24	7.6%
Contaduría Pública	24	7.6%
Ingeniería Industrial	17	5.4%

Títulos de Formación del Pregrado	#	%
Derecho	16	5.0%
Psicología	13	4.1%
Ingeniería de Sistemas	12	3.8%
Comunicación social y periodismo	5	1.6%
Administración Financiera	4	1.3%
Docencia universitaria	4	1.3%
Sin datos	3	0.9%
Licenciatura en Lenguas Modernas	3	0.9%
Administración de Empresas Agropecuarias	3	0.9%
Ingeniería Química	3	0.9%
Física	3	0.9%
Arts degree in Modern Languages	2	0.6%
Licenciatura en Educación	2	0.6%
Licenciatura en Química	2	0.6%
Finanzas y Relaciones Internacionales	2	0.6%
Ingeniería Civil	2	0.6%
Ingeniería Electrónica	2	0.6%
Licenciado en matemáticas y física	2	0.6%
Administración de empresas PYME	2	0.6%
Otros	33	10.4%
Total	317	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

Al revisar la formación del pregrado de los docentes de los programas de Administración, hay una alta participación de docentes con formación base en las áreas de conocimiento incorporadas en los planes de estudio. Esta característica, como se verá más adelante, es valorada por los estudiantes, siempre y cuando exista una relación directa entre el área en la que se formó el docente y el curso que orienta.

4.1.3.2 Formación en programas de Especialización

En cuanto a las Especializaciones, nuevamente el NBC con mayor representación es el de Economía, Administración, Contaduría y afines con el 62.8%, 0.9% inferior a porcentaje alcanzado por el mismo en el Pregrado. En segundo lugar, esta vez se encuentran las Ciencias de la Educación con el 24,1% que alcanzaba el 7.3% en la formación del Pregrado. En este sentido, la presión existente sobre los docentes en formarse en pedagogía y temas relacionados con el ejercicio de la docencia, se ve reflejada en este nivel. Ciencias Sociales y Humanas e Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines disminuyen significativamente,

pasando de 13,6% al 7.9% para la primera y del 13,2% al 3.0% para la segunda. Para comprender de mejor manera esta representación, en especial del NBC de ingenierías, es necesario mirar el detalle de los títulos obtenidos por los docentes.

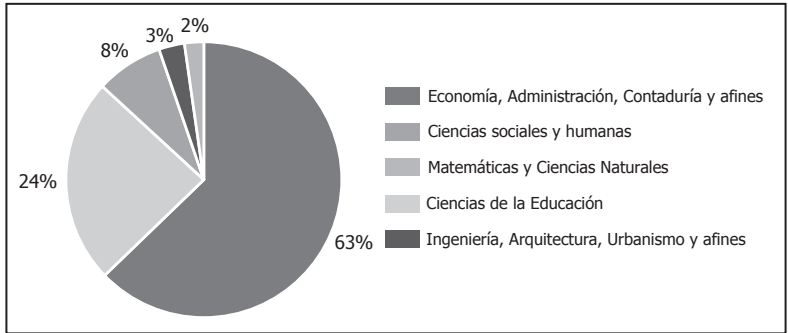


FIGURA 10. NÚCLEOS DE FORMACIÓN DE LOS TÍTULOS DE ESPECIALIZACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto al análisis realizado partiendo del supuesto de una relación uno a uno entre el NBC y el área de formación de las Especializaciones, el comportamiento se presenta en la Figura 12. Es de anotar que la formación del posgrado obtenida para el mayor porcentaje de la muestra no es asimilable de manera directa con las áreas del Pregrado en Administración, ya que 1 de cada 4 programas cursados pertenecen a NBC sin relación directa con el mismo, tal y como veremos en el análisis de los títulos. Pero se encuentra que las Especializaciones en las áreas funcionales incrementan su participación, como es el caso de Mercadeo y Producción y Operaciones, y en un menor grado la Gerencia de Personal. Por su parte, las Especializaciones en Economía y Finanzas disminuyen en 9 puntos porcentuales frente al Pregrado y en Administración y Organizaciones en 17 puntos, mostrando que las Especializaciones se buscan para fortalecer conocimientos adicionales a estas dos áreas que antes lideraban la formación en Pregrado. Áreas como informática, formación básica y lengua extranjera tienen una representación marginal.

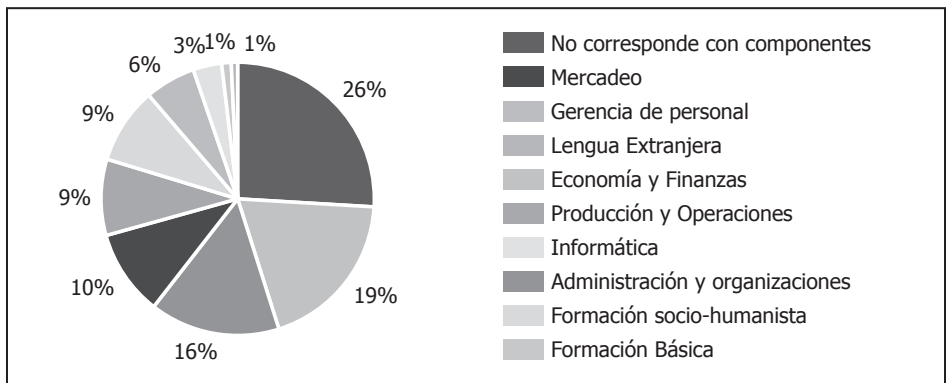


FIGURA 11. TÍTULOS DE ESPECIALIZACIÓN POR ÁREA DE FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los títulos alcanzados en la formación de Especialización, la mayor representación la tienen los programas de Docencia Universitaria, cursado por 1 de cada 10 docentes, quizá por la exigencia que se ha tenido en los últimos años de complementar la formación básica con la formación para la docencia, que incluye también títulos como Pedagogía, Docencia e Investigación Universitaria, Pedagogía Universitaria, Pedagogía y Docencia Universitaria, lo que incrementa en 5,2% la anterior cifra. A estos programas lo sigue la formación en Finanzas, que ha sido cursada por el 6% de la muestra, que se suma a otros programas relacionados como Gerencia Financiera con el 2,3%, Finanzas Públicas con el 1.5% y Administración Financiera con el 1.1%. A continuación se encuentra Gerencia de Mercadeo y Mercadeo, cada una con el 3%. Adicionalmente, la muestra busca títulos en este nivel de formación con el nombre de gerencia y haciendo énfasis en las áreas funcionales: Gerencia de Recursos Humanos, Gerencia de Proyectos, Gerencia Logística y Gerencia Social, sumado a Alta Gerencia, denotando que la muestra busca cualificarse en las habilidades específicas para este tipo de cargos. Otras áreas que están cubiertas son el Derecho Comercial, Ingeniería de Software, Administración y Proyectos de Desarrollo. Los restantes programas, aunque con una amplia gama de denominaciones, tienen una representación de uno o dos docentes y su desagregación se hace demasiado extensa para incluirla, por lo que se agrupan como Otros en la siguiente tabla.

TABLA 8. TÍTULOS DE FORMACIÓN EN ESPECIALIZACIÓN

Títulos de Formación en Especialización	#	%
Docencia Universitaria	26	9.8%
Finanzas	16	6.0%
Gerencia de Recursos Humanos	12	4.5%
Gerencia de Mercadeo	8	3.0%
Mercadeo	8	3.0%
Gerencia Social	6	2.3%
Gerencia Financiera	6	2.3%
Pedagogía	5	1.9%
Alta Gerencia	5	1.9%
Derecho Comercial	4	1.5%
Finanzas Públicas	4	1.5%
Gerencia de Proyectos	4	1.5%
Gerencia Logística	4	1.5%
Ingeniería de Software	4	1.5%
Docencia e Investigación Universitaria	3	1.1%
Pedagogía Universitaria	3	1.1%
Pedagogía y Docencia Universitaria	3	1.1%
Administración	3	1.1%
Administración Financiera	3	1.1%

Títulos de Formación en Especialización	#	%
Proyectos de Desarrollo	3	1.1%
Otros	136	51.1%
Total	266	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

En los programas de Especialización que son seleccionados por los docentes de los programas de Administración, se percibe la opción por la docencia como profesión, lo que lleva a un porcentaje importante de ellos que se forman en programas relacionados con la educación. El segundo tema que concita a la selección que los docentes realizan para su especialización son estudios sobre las áreas funcionales de la empresa. Este segundo punto es valorado, como se verá más adelante, por los estudiantes como componente de la excelencia en la docencia, mientras que la formación en educación no se considera tan relevante.

4.1.3.3 Formación en programas de Maestrías

En el nivel de Maestría, la formación se concentra en 4 NBC, con la mayor representación para Economía, Administración, Contaduría y afines con el 63,1%, seguido por Ciencias de la Educación con el 26,1%, este último muy similar a las preferencias de los programas de Especialización, desapareciendo frente al mismo el NBC de Ingeniería.

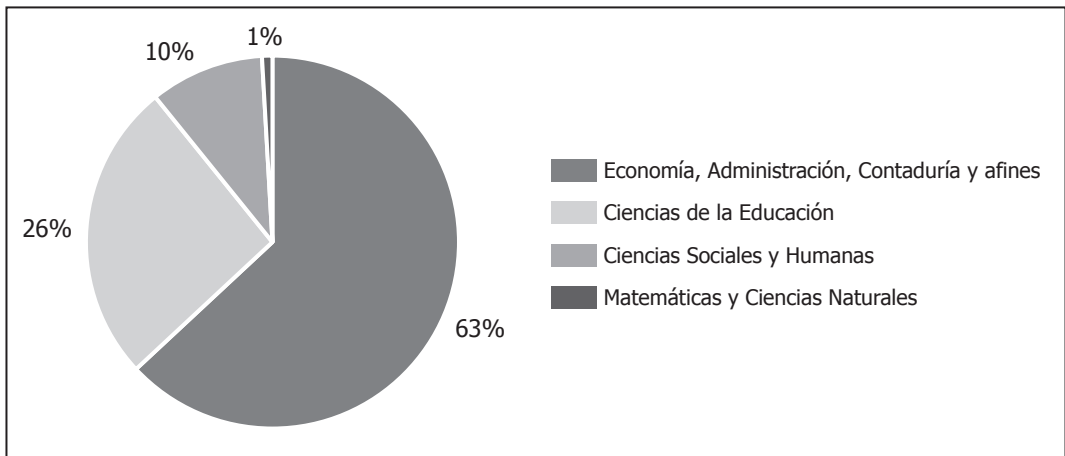


FIGURA 12. NÚCLEOS DE FORMACIÓN EN MAESTRÍA

Fuente: Elaboración Propia

En la relación entre las áreas del conocimiento para los títulos de Maestría, ver Figura 13, el área específica lidera los resultados con el 37,8%, seguido por aquellos que no tienen una relación directa con ninguna de las áreas. Nuevamente el núcleo de Economía y Finanzas se encuentra en el primer lugar de temas específicos relacionados con áreas

funcionales, seguido por Producción y Operaciones, Mercadeo y la más baja representación para Gerencia de Personal. La Formación Socio-Humanista aparece en el cuarto lugar entre los NBC de preferencia de la muestra, hallazgo de interés en particular por el surgimiento de la escuela crítica que interpreta el proceso administrativo desde las ciencias sociales y humanas.

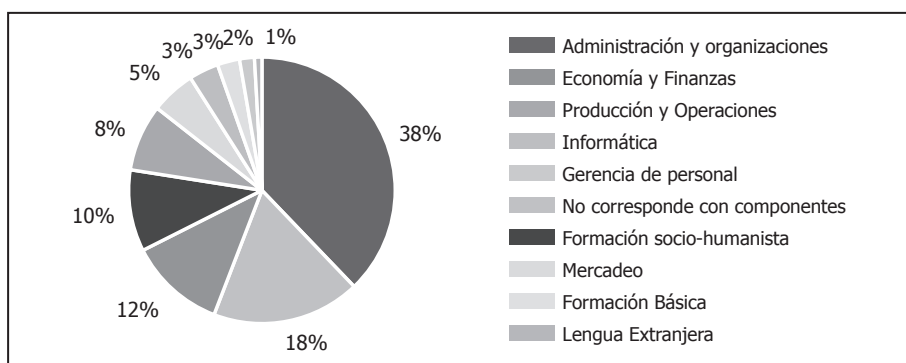


FIGURA 13. TÍTULOS DE MAestrÍA POR ÁREA DE FORMACIÓN DE ADMINISTRACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a los títulos de Maestría, ver Tabla 10, el de mayor frecuencia es Educación con el 9.9% y en la misma área de conocimiento se encuentra Docencia y la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, con el 3.6%. En la administración general, se encuentran los MBA en inglés y español y Administración Pública. Entre Economía y Ciencias Económicas se encuentran el 4,5%, mientras que las áreas funcionales no tienen representación entre los programas con 2 o más títulos. Nuevamente no se incluyen los títulos con una frecuencia por el alto número de programas específicos.

TABLA 9. TÍTULOS DE FORMACIÓN DE MAestrÍA

Títulos de Formación de Maestría	#	%
Educación	11	9.9%
Master Business Administration	7	6.3%
Administración de Empresas	6	5.4%
Gestión de Organizaciones	5	4.5%
Administración Pública	4	3.6%
Economía	3	2.7%
Docencia	2	1.8%
Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales	2	1.8%
Sociología	2	1.8%
Administración de Negocios	2	1.8%
Dirección Universitaria	2	1.8%

Títulos de Formación de Maestría	#	%
Ciencias Económicas	2	1.8%
Otras	63	56.8%
Total	111	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

En los títulos alcanzados en el nivel de Maestría existe una distribución similar entre la formación en la administración con el de programas en educación, seguido de títulos en economía, que es una de las ciencias que soporta la Administración.

4.1.3.4 Formación en programas de Doctorado

Para terminar el apartado sobre programas formales, sólo 5 docentes de la muestra, el 2%, cuentan con formación de tercer ciclo. De ellos, el 60% son el mismo NBC de Administración, y con una representación única en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales y Humanas.

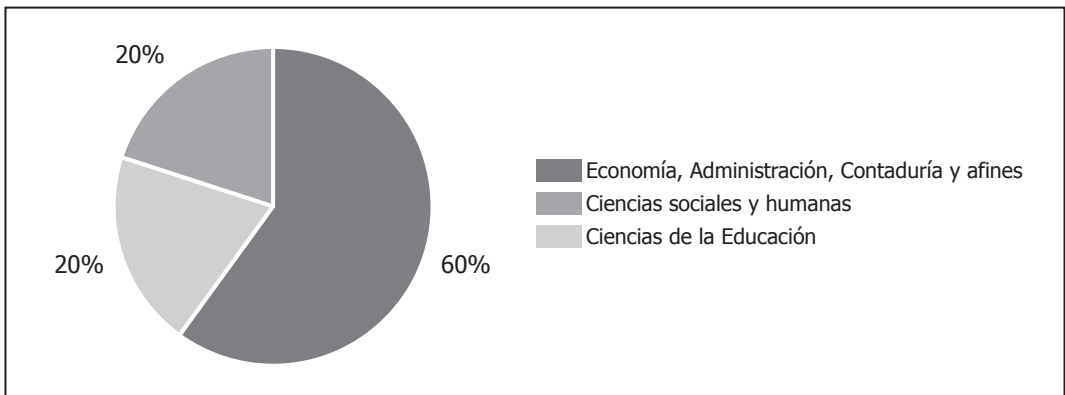


FIGURA 14. PROGRAMAS DOCTORALES POR NÚCLEO DE FORMACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

En la relación con las áreas de formación del programa en Administración, únicamente se puede identificar la relación uno a uno en tres áreas de formación: Administración y Organizaciones, Economía y Finanzas y Formación Socio-Humanista.

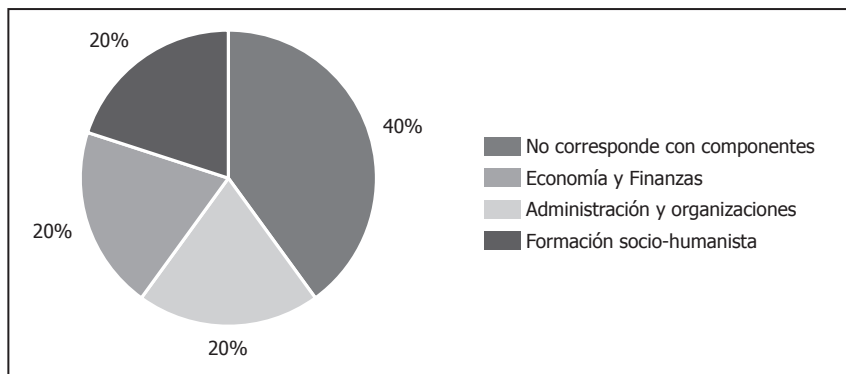


TABLA 10. TÍTULOS DE DOCTORADO POR ÁREA DE FORMACIÓN DE ADMINISTRACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

Los títulos de Doctorado alcanzados son como se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 11. TÍTULO DE FORMACIÓN DE DOCTORADO

Títulos de Formación de Doctorado	#	%
Educación	1	20%
Estudios Sociales	1	20%
Business Administration and Marketing Management	1	20%
Economía Social	1	20%
Turismo	1	20%
Total	5	100%

Fuente: Elaboración Propia

El nivel de penetración que alcanza la formación doctoral es muy bajo para los programas de Administración objeto del estudio. Y cuando se hace el análisis a la luz de los estándares de las acreditadoras internacionales, este es uno de los factores que tendría mayor incidencia en el cumplimiento de los mismos. La formación doctoral sigue siendo una tarea pendiente en las Facultades de Administración y, en particular, en los programas de Administración.

4.1.3.5 Formación en programas de educación continuada

Pasando a la educación continuada, ver Figura 17, el NBC con mayor representación es Ciencias de la Educación, ratificando el comportamiento que se dio a nivel de Especialización y Maestría, en la que los docentes de la muestra privilegian programas en pedagogía y docencia como complemento a la formación profesional para desarrollar las competencias específicas requeridas en la docencia. La segunda elección de los docentes es Economía, Administración, Contaduría y afines con el 34%, mientras que los demás NBC tienen una representación menor.

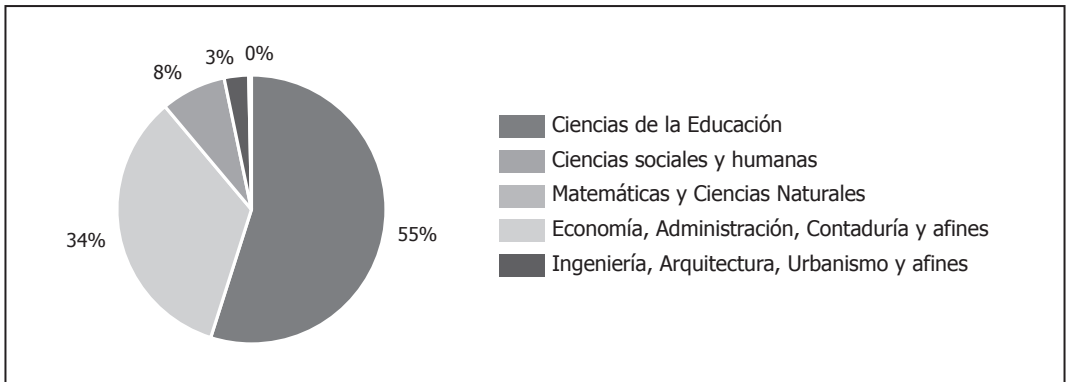


FIGURA 15. NÚCLEO DE FORMACIÓN DE DIPLOMADOS

Fuente: Elaboración Propia

En la relación de los títulos de Diplomado con las áreas del Pregrado en Administración, el 51% de los títulos declarados en la muestra no se pueden relacionar de manera directa con ninguna de las áreas de Pregrado. En segundo lugar se encuentra Administración y Organizaciones y luego las áreas funcionales: Producción y Operaciones, Economía y Finanzas, Gerencia de Personal y Mercadeo. La distribución es como sigue:

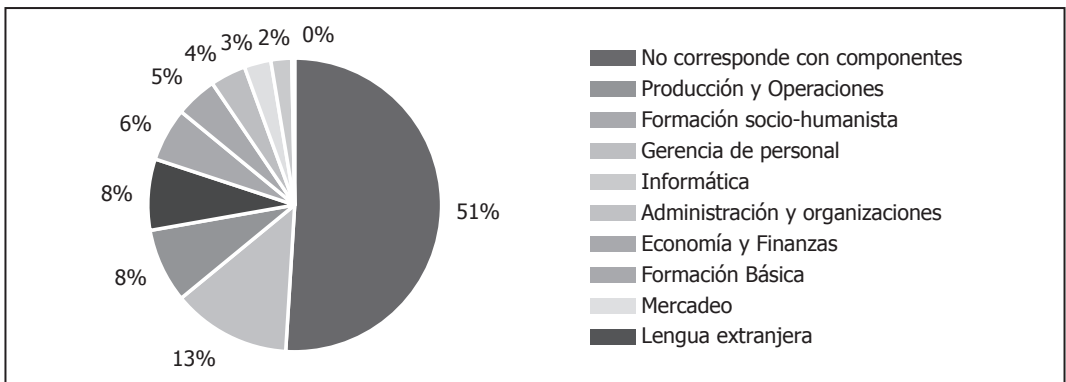


FIGURA 16. TÍTULOS DE DIPLOMADO POR ÁREA DE FORMACIÓN DE ADMINISTRACIÓN

Fuente: Elaboración Propia

La relación de los títulos pone en los primeros lugares la formación en docencia, pedagogía y educación, aprendizaje significativo, docencia e investigación, ambientes virtuales, competencias, diseño de currículo, entre otros, como reflejo de las políticas de muchas IES para fortalecer las competencias docentes. La formación en este nivel no tiene tanta representación en las áreas funcionales de las empresas, para lo cual es clara la decisión de los docentes participantes en el estudio de elegir programas de educación formal para cualificar las competencias específicas de la profesión. En la siguiente tabla se encuentra la discriminación de los títulos de Diplomado obtenidos por 2 o más docentes.

TABLA 12. TÍTULOS DE FORMACIÓN DE DIPLOMADO

Títulos de Formación de Diplomado	#	%
Docencia Universitaria	44	14.4%
Docencia	9	2.9%
Investigación	8	2.6%
Docencia Virtual	7	2.3%
Pedagogía	6	2.0%
Educación	4	1.3%
Educación Virtual	4	1.3%
Normas Internacionales de Información Financiera NIIF	4	1.3%
Sistema de gestión de calidad	4	1.3%
Aprendizaje significativo	3	1.0%
Diseño de Ambientes virtuales de aprendizaje	3	1.0%
Alta Gerencia	3	1.0%
Gestión financiera	3	1.0%
Finanzas	3	1.0%
Recursos Humanos	3	1.0%
TIC´s	3	1.0%
Docencia e investigación	3	1.0%
Ambientes virtuales	2	0.7%
Competencias	2	0.7%
Diseño de Currículo	2	0.7%
Manejo de Power Point y Prezi para actividades de aula	2	0.7%
Pedagogía y didáctica desde una perspectiva universitaria lasallista	2	0.7%
TICs para la educación	2	0.7%
Investigación cualitativa	2	0.7%
Comunicación efectiva	2	0.7%
Alta gerencia Cooperativa	2	0.7%
Comercio Exterior	2	0.7%
Contratación Estatal	2	0.7%
Planeación Estratégica	2	0.7%
Operación Bursátil	2	0.7%
Formación auditores ISO 9001	2	0.7%
Gerencia de Proyectos	2	0.7%
Teoría de Restricciones	2	0.7%
Gestión del talento humano	2	0.7%
Uso y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones	2	0.7%
OJT (On the job training) ISD (Institutional system design)	2	0.7%

Títulos de Formación de Diplomado	#	%
Gerencia de producción	2	0.7%
Derechos humanos	2	0.7%
Universitología	2	0.7%
Formulación de proyectos	2	0.7%
Otros	146	47.7%
Total	306	100.0%

Fuente: Elaboración Propia

Como conclusión de este apartado, los docentes han buscado fortalecer sus competencias para la docencia con programas formales y no formales, en respuesta a las políticas institucionales de desarrollar el conocimiento más allá de la formación específica en áreas de la profesión. Pero para la profundización en temas específicos de la profesión han seleccionado programas formales, con una alta participación de la muestra en programas de Especialización y muy baja en el Doctorado. De igual manera, la participación en programas encaminados al desarrollo de habilidades gerenciales en áreas funcionales es alta en los programas de Especialización cursados por los docentes de la muestra. Es de resaltar, de igual manera, la presencia de docentes con formación base en Ingenierías y Matemáticas y Ciencias Naturales en programas de Pregrado y Especialización, mientras que en Doctorado y Diplomados no se encuentran programas en estos títulos en la muestra estudiada.

4.1.4 Características relacionadas con las actividades académicas

En la dedicación del tiempo de los docentes universitarios que hicieron parte de la muestra, se buscó identificar las actividades que deben cumplir como parte de su vinculación laboral. Estas actividades pueden estar o no relacionadas directamente con la docencia. Para su análisis, se incluyó en el instrumento una pregunta relacionada con la manera como distribuyen su tiempo cubierto por el contrato de trabajo, pidiéndoles que relacionaran las actividades para las cuales tienen funciones en sus contratos. El resultado se presenta en la siguiente figura.

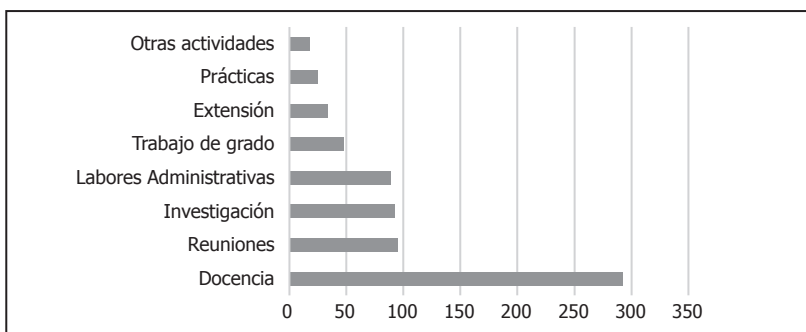


FIGURA 17. ACTIVIDADES DE DEDICACIÓN DE LOS DOCENTES

Fuente: Elaboración Propia

La actividad más frecuente es la docencia, seguida por las reuniones, mientras que las menos frecuentes son la extensión y las prácticas. Se resalta la frecuencia de las reuniones y responsabilidades en labores administrativas delegadas a los docentes, que presentan dedicaciones similares a la investigación para la muestra estudiada. Un aspecto que es importante destacar es la baja asignación a labores de extensión, a pesar de la orientación claramente profesional de la formación ofrecida y en contraste con la alta dedicación de los docentes a esta práctica en su tiempo adicional, incluyendo la consultoría, el trabajo independiente, emprendimientos o como empleados en empresas públicas y privadas. Las IES, a pesar de contratar a sus docentes por el Tiempo Completo en el 46% de los casos, no capitalizan dentro de sus actividades temas como la consultoría, la formación ejecutiva y otras actividades que se incluyen en la categoría extensión.

4.1.4.1 Actividades de docencia.

Ya como parte de la labor docente relacionada con el acompañamiento directo de los cursos, como se representa en la Figura 20, el 43,7% de los docentes orientan uno o dos cursos, pero se encuentra un número importante que orienta más de cinco diferentes, representado por más del 20% de la muestra. Este acompañamiento implica, seguramente, competencias adicionales y tiempos de dedicación muy altos para cumplir con las actividades propias de la docencia, como preparación de clases, calificación de actividades evaluativas, atención a estudiantes, entre otras. El mayor porcentaje de la muestra atiende menos de tres cursos, pero se destaca los que atienden entre dos y tres que alcanzan el 52,4% del total de la muestra.

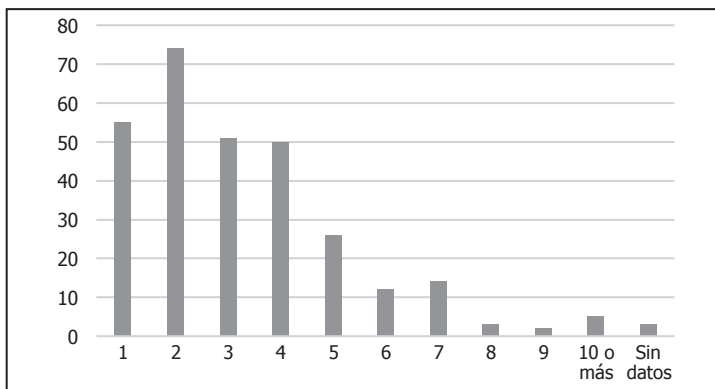


FIGURA 18. NÚMERO DE CURSOS DIFERENTES ATENDIDOS POR PROFESOR

Fuente: Elaboración Propia

En cuanto a las áreas del Pregrado en las que se encuentran estos cursos, en la Figura 21 se presentan los datos detallados. Se destaca que el 54,9% de la muestra orienta cursos en una única área de formación, mientras que más del 16% lo hacen en más de 3 o más áreas diferentes. Esta práctica implica que este docente debe tener una formación o experiencia amplia para acompañar cursos diferentes en más de 3 áreas, porque de no ser así la probabilidad del incumplimiento de los estándares requeridos para una docencia de calidad se incrementan de manera notable.

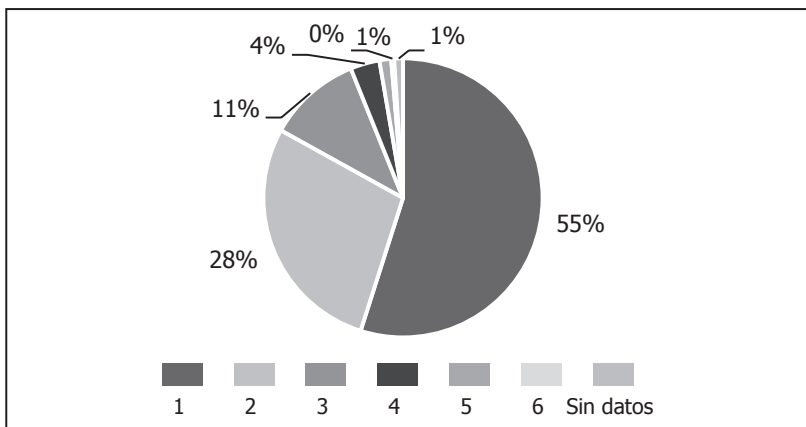


FIGURA 19. DIFERENTES ÁREAS DE LOS CURSOS ORIENTADOS POR LOS PROFESORES

Fuente: Elaboración Propia

De igual manera, se preguntó sobre la dedicación de horas de docencia directa, resultados que se presentan en la Figura 22, encontrando que el 26.5% de la muestra tienen una dedicación de hasta 10 horas semanales y el 35.1% ocupan entre 11 y 20 horas a la semana. Pero, para el 27,1% la dedicación se encuentra entre 21 y 40 horas de docencia directa. Si tomamos como base que cada curso implica actividades de preparación, atención a estudiantes y calificación, como se mencionó anteriormente, se pueden inferir dedicaciones que pueden superar 70 horas efectivas para el 7,5% de la muestra que declara dedicar más de 40 horas al ejercicio de la docencia. Al cruzar estos resultados con los ingresos de los docentes, se encuentra un argumento adicional para comprender la necesidad existente en algunos de ellos de orientar muchas cátedras de diferentes áreas y con un alto grado de dedicación, de tal manera que alcancen los ingresos requeridos, en particular cuando sólo el 18,6% declaró tener ingresos superiores a 5 millones de pesos.

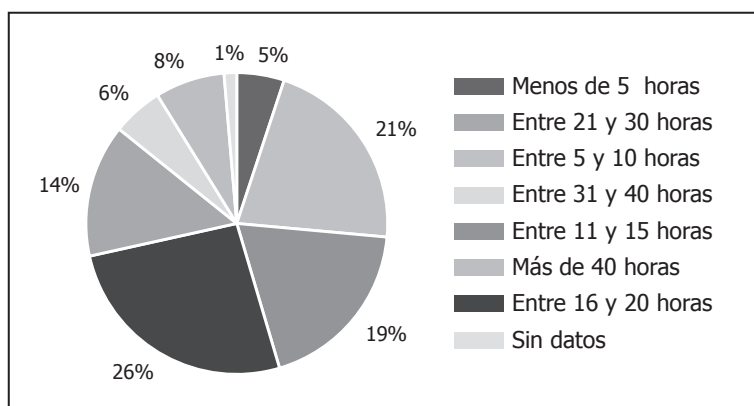


FIGURA 20. NÚMERO DE HORAS DE DOCENCIA DIRECTA SEMANALES EN LA IES DE REFERENCIA

Fuente: Elaboración Propia

Para profundizar en la información sobre el número de cursos y el número de horas reales de dedicación a la docencia, se incluyó la pregunta sobre el número de IES en las que trabaja de manera simultánea. En las respuestas, ver Figura 23, el 54,9% de los docentes de la muestra tienen vinculación con una única IES, mientras que 2,7% tienen vinculación en docencia con más de 4 IES. Estos datos explican, en alguna medida el alto número de horas de clase y de diferentes cursos que orientan, y nuevamente relacionado con los niveles de ingresos obtenidos por los mismos. Y en la Figura 22 se presenta el número de horas adicionales para el 45,1% de la muestra que declara vínculo con otras IES. En esta dedicación, el 18,8% afirma tener una dedicación a la docencia adicional superior a 20 horas semanales. Al relacionar con el número de horas de docencia en la IES de referencia, el número de horas de totales por semana es muy alto, con las implicaciones que esto tiene en el cumplimiento de los estándares de calidad esperados. Nuevamente, se puede relacionar esta dedicación con el tipo de contrato, la duración de los mismos y los montos de remuneración.

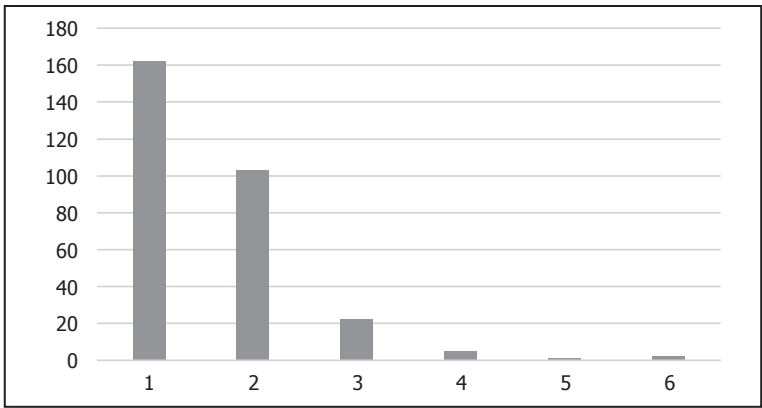


FIGURA 21. NÚMERO DE IES EN LAS QUE TRABAJAN LOS DOCENTES

Fuente: Elaboración Propia

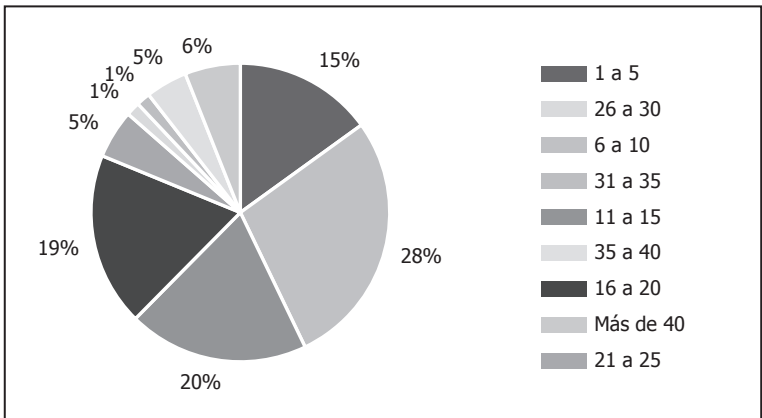


FIGURA 22. NÚMERO DE HORAS DE DOCENCIA DIRECTA EN OTRAS IES

Fuente: Elaboración Propia

4.1.4.2 Actividades de producción intelectual

En lo referente a las actividades de producción intelectual en los últimos 5 años, para los docentes de la muestra la producción del material de enseñanza y los artículos para revistas de divulgación se encuentran en el primer lugar con el 38,3% y el 37,3% respectivamente. Es de anotar que los requerimientos de aprobación para este tipo de publicación son menores que para los artículos en revistas indexadas que llega el 23,4% y en las revistas indexadas internacionales que alcanza el 9,5%, lo que en términos de resultados no tiene correspondencia con la ocupación en Investigación de 31,2% que declara la muestra. En cuanto a las ponencias, las de mayor frecuencia son para congresos internacionales. De las publicaciones de libros, la mayor frecuencia se encuentra en los casos, seguida de cerca por los capítulos de libro y luego los libros completos, mientras que los libros de texto son los que presentan una menor frecuencia.

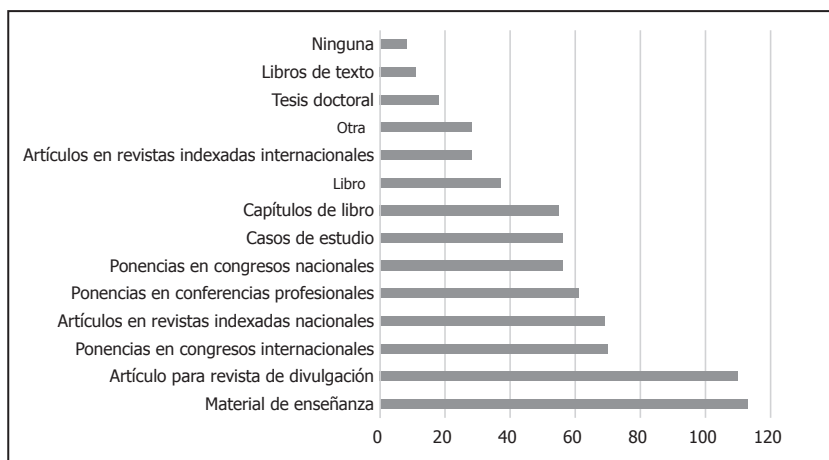


FIGURA 23. TIPO DE PRODUCCIÓN INTELLECTUAL

Fuente: Elaboración Propia

En este apartado se puede concluir que el ejercicio de la docencia directa ocupa una alta dedicación para al menos la mitad de la muestra, la cual se realiza en más de 2 IES de manera simultánea, lo que implica un número de cursos superior a 3 en el mismo número de áreas para algunos casos. Esta alta dedicación se suma a labores administrativas y la asistencia a reuniones, mientras que la dedicación a actividades de extensión es baja. Los docentes tienen una producción intelectual concentrada en los productos con un menor nivel de requerimientos para su aprobación. De igual manera, la participación de la producción intelectual sobre el total de la muestra deja por fuera un alto porcentaje de docentes que solamente tienen tiempo para la docencia y actividades laborales adicionales, más no para actividades de producción intelectual que permitan ampliar la generación y transferencia de conocimiento en la disciplina.

Finalmente, hay un alto porcentaje de docentes que tiene una alta carga de docencia directa en una o varias IES, que puede afectar de manera directa el cumplimiento de estándares de calidad en la docencia.

4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES

Los estudiantes diligenciaron un instrumento (ver Anexo 2) en el que se pidió valorar las competencias docentes identificadas en las 5 agrupaciones identificadas, definiendo una escala de 1 a 7, donde 7 es el pleno cumplimiento de la competencia y 1 es la negación de la misma, tomando como referencia su concepto de "Buen Docente", tal y como se describió en la metodología. El tratamiento de la información se realiza con las medidas de tendencia central y el índice de asimetría, de tal manera que se pueda identificar si los estudiantes perciben que el desempeño del docente en la competencia analizada se aproxima hacia el pleno cumplimiento de la misma o se encuentra en lugares de equilibrio o negación.

4.2.1 Competencias basadas en la formación y la experiencia del docente

Para esta agrupación de competencias se analizan la relación de la formación del docente con el área a la que pertenece el curso que orienta, la formación posgraduada como parte del desarrollo óptimo de la competencia, la experiencia profesional en el área respectiva, la relación de dependencia existente entre la formación y la experiencia para orientar sus cursos y que tan importante es la actualización permanente del docente en el ejercicio de una buena docencia.

Para la muestra de estudiantes, los dos elementos de la competencia formación con un resultado más alto fueron la relación directa del título de Pregrado obtenido por el docente con el área de formación en la que orienta el curso y la actualización permanente del docente, las cuales alcanzan una Media de 6,38 sobre 7 para la primera y 6,37 para la segunda. En el caso de la relación entre la formación del docente y el área en el que orientan su curso, tanto la Moda como la Mediana son de 7, lo que muestra que existe una amplia mayoría que considera que esta competencia hace parte de las características de un buen docente, especialmente cuando el coeficiente de asimetría se presenta fuerte hacia el cumplimiento de esta característica. Aunque existe un grupo de estudiantes que consideran que no es tan preponderante su cumplimiento, representado en la mayor varianza de las competencias relacionadas en el tema de formación del docente, el coeficiente de asimetría ratifica que es una de las características básicas esperadas de un buen ejercicio de la docencia.

En cuanto a la actualización permanente del docente, segunda media más alta, también existe coincidencia entre la Moda y la Mediana en 7, valor máximo posible para la competencia. Pero en este caso, el coeficiente de asimetría muestra que hay un leve sesgo hacia el bajo requerimiento de la actualización como requisito del buen ejercicio de docencia. En este sentido, para algunos de los estudiantes que participaron en el estudio, no es indispensable la actualización del docente para que cumpla bien con su tarea.

Cuando se les solicita la valoración de la identificación de la importancia del título posgraduado, la Media es de 6,04 lo que indica que hay un amplio número de la muestra que considera que este nivel de formación es importante, aunque la Mediana pasa a 6 mostrando que el 50% de la muestra no lo considera indispensable aunque si importante.

En este caso los resultados tienen una desviación estándar menor denotando la agrupación de las percepciones cercanas al 6, aunque la respuesta que presenta mayor frecuencia, expresado en la Moda, es 7. El coeficiente de asimetría muestra una pequeña tendencia a considerar que no es indispensable la formación posgraduada, pero para la mayoría de la muestra sigue siendo importante.

Al pedirles a los estudiantes participantes en el estudio que valoren la importancia de la experiencia profesional, la Media disminuye hasta 5,78, también con una Mediana de 6 y una Moda de 7. Pero al tomar el coeficiente de asimetría, la mayoría de la muestra considera que la experiencia es importante ya que presenta una asimetría positiva, pero que no es tan definitiva como pueden serlo la formación profesional y la actualización del docente.

En contraste, al solicitar que definan cuál de las dos es más importante, tomando la valoración de 1 para aquellos que consideran que es la formación posgraduada la que mayor peso tiene en la buena docencia y 7 para los que consideran que es la experiencia profesional, la media baja a 5,11 con un sesgo leve hacia la experiencia profesional. Este resultado muestra que los estudiantes consideran que ambas son importantes, pero con el coeficiente de asimetría positivo se inclinan a preferir como parte de las características del docente que es más determinante la experiencia profesional que los estudios posgraduados. Los resultados para este primer grupo de competencias que implican la formación y la experiencia profesional del docente se presentan a continuación:

TABLA 13. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN Y LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	1.1 Formación 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: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	1.4 Formación del docente: Sólo 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
Media	6.38	6.04	5.78	5.11	6.37
Mediana	7.00	6.00	6.00	5.00	7.00
Moda	7	7	7	6	7
Desv. típ.	2.551	1.206	2.428	1.574	1.150
Varianza	6.507	1.454	5.895	2.477	1.321
Asimetría	23.147	-1.558	17.351	-0.751	-2.525

Fuente: Elaboración Propia

4.2.2 Competencias para el diseño de cursos

En este segundo grupo de competencias se encuentran las estrategias empleadas por el docente para diseñar los cursos, de acuerdo con lo que los estudiantes perciben al momento de conocer su cátedra y el desarrollo de la misma. Entre este grupo de competencias se toman los docentes que asumen los conocimientos ya definidos para su curso frente a la selección de conocimientos, aprender los contenidos frente a aprender a solucionar problemas, aprender por el discurso del docente frente a aprender haciendo, enseñar aquello que el docente sabe frente a que el estudiante aprenda haciendo y transmitir el conocimiento frente al desarrollo de competencias profesionales que el docente prioriza en el diseño de los cursos.

El comportamiento de estas 4 características es muy similar, todas ellas con Medianas en 6, Modas en 7, Medias próximas a 6, desviaciones entre 1,36 y 1,8 y coeficientes de asimetría negativos de entre -1,53 y -1,69. Llama la atención la homogeneidad que se presenta para estas competencias y la coincidencia al considerar que son importantes pero no definitivas para el ejercicio de una buena docencia, con sesgo hacia los cumplimientos medios de la competencia.

Para los estudiantes, un buen docente no requiere de mayor esfuerzo en la selección de los conocimientos, porque existe el preconcepto que ya están definidos y son conocidos. Aunque su resultado no es nulo, el requerimiento para esta competencia se presenta en un nivel próximo al medio, con 5,83 de Media y un sesgo hacia considerar que no es tan necesario.

El diseño del curso para la solución de problemas presenta una Media de 6,06 y para el diseño que permita al estudiante aprender haciendo de 6,04, denotan que el estudiante lo considera importante, pero no definitivo para la buena docencia. Y el 6,10 de Media para el diseño centrado en el desarrollo de competencias, la media más alta para el diseño del curso, pero sin lograr una diferencia importante sobre las otras competencias contempladas. En conclusión, para los estudiantes de la muestra, el diseño de cursos es importante, pero el 50% de la muestra considera que no es definitivo en el ejercicio de una buena docencia, quizá porque no es tan evidente para ellos como parte de las actividades de la práctica docente. Los resultados se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 14. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DISEÑO DE CURSOS

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	2.1 Diseño del curso: El docente debe seleccionar los conocimientos	2.2 Diseño del curso: El docente diseña el curso para que se aprenda a solucionar problemas	2.3 Diseño del curso: El docente diseña el curso para que el estudiante aprenda haciendo	2.4 Diseño del curso: El docente diseña el curso para desarrollar competencias profesionales
Media	5.83	6.06	6.04	6.10
Mediana	6.00	6.00	6.00	6.00
Moda	7	7	7	7
Desv. típ.	1.342	1.201	1.167	1.184
Varianza	1.801	1.442	1.362	1.402
Asimetría	-1.571	-1.566	-1.533	-1.692

Fuente: Elaboración Propia

4.2.3 Competencias para el desarrollo de la clase

En este grupo de competencias se incluye las relacionadas con el manejo del grupo por medio del contraste entre el docente que se concentra en su discurso sin importar la disposición del grupo o preocuparse por el desarrollo en orden de la clase, y el rol del docente centrado en presentar el tema y del estudiante en atender frente al equilibrio entre presentar adecuadamente el conocimiento y mantener el orden; la capacidad comunicativa por medio de contrastar la actividad docente centrada en emitir el mensaje y la responsabilidad del estudiante de recibirlo, el conocimiento del tema aunque no se tenga capacidad de comunicar frente a equilibrar la capacidad del dominio de los conceptos y la habilidades comunicativas, y frente a la búsqueda de estrategias para comunicar con claridad; contrastar la capacidad entre la presentación de los conceptos y su explicación frente a la utilización de ejemplos como mecanismo de comprensión; la comunicación sin utilizar tecnologías de información y comunicaciones (TIC's) frente al dominio de las mismas; la relación con el estudiante sólo para presentar el conocimiento frente a la búsqueda de una relación armónica; el profesor que sólo responde preguntas cuando los estudiantes las formulan, frente a una relación más amplia que incorpora de manera adicional la retroalimentación y sondear el grado de aprendizaje alcanzado por el estudiante; el papel del docente como transmisor del conocimiento frente a la adopción del rol de facilitador del aprendizaje.

En cuanto al manejo del grupo se incluyen dos elementos expresados en la capacidad de mantener el orden por encima de la preocupación por el conocimiento y el esfuerzo armonizado entre mantener el orden y transmitir el conocimiento. Los estudiantes de la muestra consideran que mantener el orden de la clase es una de las competencias necesarias para el buen ejercicio de docencia pero no definitivas, ya que sólo alcanza una Media de 5,86 y un coeficiente de asimetría negativo que implica que se inclinan más hacia niveles medios del requerimiento al docente de centrarse en el conocimiento que ofrece más que en el orden de la clase, ratificado por una Mediana de 6. Aunque la mayor de frecuencia de respuestas es de 7, mostrando que el mayor número de estudiantes coincidió en considerar que es indispensable el orden. El segundo elemento de esta competencia es mantener el equilibrio entre el orden y el logro del aprendizaje. En este ítem la muestra se inclina hacia mantener el orden en la clase, quizá porque este es un medio para mantener el ambiente apropiado para lograr el aprendizaje. La Media en esta segunda competencia es 5,41, pero tanto la Mediana como la Moda son de 6 y el sesgo es hacia la izquierda, mostrando la inclinación hacia la percepción de la competencia más hacia el punto de equilibrio.

En cuanto a las competencias comunicativas, las habilidades comunicativas verbales y visuales del docente reciben el mayor promedio de este grupo de competencias con 6,3 de Media y un nivel de concentración alto de los datos al tener la segunda menor desviación para esta categoría. Tanto la Mediana como la Moda se encuentran en el valor máximo que representa la coincidencia en que son indispensables las habilidades comunicativas para un buen ejercicio de docencia. Comportamiento similar se presenta en el desarrollo de estrategias comunicativas para lograr mayor claridad, la cual tiene una Media de 6,15, Mediana y Moda en 7 y alto grado de concentración de los datos. De las competencias de

comunicación, la que presenta un requerimiento un poco menor es el esfuerzo del docente para que la información y las explicaciones sean comprensible, con una Media de 6,06, una Mediana en 6 y Moda de 7. Para las tres competencias comunicativas evaluadas, la muestra presenta un sesgo hacia considerar que son importantes, con datos muy agrupados, mostrando que se identifica el buen ejercicio de la docencia determinado por la capacidad comunicativa del docente.

La capacidad de acompañar los conceptos con ejemplificaciones de la aplicación de los mismos presenta resultados también muy agrupados, con una Media de 6,10, una Mediana de 6 y una Moda de 7, presentando una leve tendencia a los valores medios de la competencia. Los estudiantes de la muestra consideran importante esta competencia para el ejercicio de una buena docencia. El comportamiento del apoyo y la enseñanza del manejo de las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC's) es muy similar a la competencia anterior, con datos concentrados, el 50% de la muestra por debajo de 6 y la Moda en 7.

En cuanto a las competencias para la relación con los estudiantes, la Media es de 5,95 en la que se ubican en un nivel importante de la competencia, pero no indispensable, y con el 50% de la muestra por debajo de este valor. Los datos están agrupados y con sesgos hacia los valores medios de la competencia, muy similar al resto de respuestas para este grupo de competencias. El rol de facilitador del aprendizaje es muy similar a la anterior competencia, con una Media de 5,92, Mediana de 6 y Moda de 7, con datos agrupados y sesgo hacia los niveles medios de la competencia.

Finalmente, la valoración para la muestra del seguimiento al aprendizaje por medio de responder preguntas, hacer retroalimentación y sondear el grado de aprendizaje, recibe la segunda Media más alta para el grupo de competencias relacionadas con el desarrollo del curso. Junto con las competencias comunicativas, el resultado del estudio muestra que esta es la labor que tiene mayor peso en el ejercicio de una buena docencia, con una Media de 6,19, Mediana y Moda de 7.

Los resultados de las competencias agrupadas en esta categoría se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 15.COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DEL CURSO

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza	Asimetría
3.1 Desarrollo de la clase: Mantener el orden por encima de la transmisión del conocimiento	5.86	6.00	7	1.272	1.618	-1.405

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Varianza	Asimetría
3.2 Desarrollo de la clase: Equilibrar las medidas para mantener el orden y lograr el aprendizaje	5.41	6.00	6	1.451	2.105	-0.995
3.3 Desarrollo de la clase: Esforzarse por ofrecer información y explicaciones comprensibles	6.06	6.00	7	1.268	1.609	-2.083
3.4 Desarrollo de la clase: Habilidades comunicativas verbales y visuales	6.30	7.00	7	1.186	1.406	-2.502
3.5 Desarrollo de la clase: Estrategias de comunicación para lograr claridad	6.15	7.00	7	1.269	1.609	-2.298
3.6 Desarrollo de la clase: Presentar conceptos y ejemplificar su aplicación	6.10	6.00	7	1.165	1.356	-1.854
3.7 Desarrollo de la clase: Apoyo y enseñar a manejar las TIC's	6.11	6.00	7	1.192	1.421	-1.844
3.8 Desarrollo de la clase: Relación armónica con los estudiantes	5.95	6.00	7	1.320	1.742	-1.821
3.9 Desarrollo de la clase: Seguimiento al aprendizaje	6.19	7.00	7	1.194	1.425	-2.331
3.10 Desarrollo de la clase: Facilitador del aprendizaje	5.92	6.00	7	1.476	2.177	-1.989

Fuente: Elaboración Propia

Como conclusión para este grupo de competencias, los estudiantes participantes en el estudio consideran muy importantes las competencias comunicativas que permiten que el

docente comunique fluida y claramente el conocimiento, las de seguimiento para validar que el estudiante está alcanzando los objetivos de aprendizaje, utilizando y enseñando el manejo de TIC's y con los conceptos soportados por ejemplificaciones de su aplicación. Son de menor relevancia, aunque importantes, el manejo de la clase para que se mantenga el orden en la misma y la relación armónica con los estudiantes.

4.2.4 Competencias para la evaluación

Con respecto a las competencias relacionadas con la evaluación, se tomaron tres tópicos: la evaluación sólo de contenidos frente a su aplicación y resolución de problemas, la evaluación por exámenes escritos frente a la diversidad de métodos de evaluación y la evaluación individual frente a la grupal.

Para los estudiantes participantes en el estudio, la diversidad de los métodos de evaluación recibe la valoración más alta de estas competencias. La Media es de 6,17, la Mediana y la Moda está en 7 y el nivel de concentración es alto. Aunque hay asimetría hacia la izquierda, para los estudiantes es característica de una buena docencia la utilización de mecanismos alternos a los exámenes escritos como mecanismo de evaluación.

Frente a la evaluación sólo de los contenidos contrastado con capacidades superiores, los estudiantes de la muestra no consideran indispensable que se evalúen solo las competencias superiores, aceptando que también haya una presencia fuerte del conocimiento en sí mismo, particularmente expresado en que el 50% de los estudiantes está por debajo de 6, aunque la Media sea 6,06 y la Moda 7. Todavía se encuentran estudiantes que prefieren responder por contenidos y esta condición explica el comportamiento de la percepción frente a esta competencia.

Finalmente, la muestra tiende a inclinarse por una evaluación individual frente a la grupal. Esta competencia es una de las que tienen menor Media, que llega a 5,45 y con una asimetría hacia los términos medios de la misma. En esta competencia también se encuentra una Mediana de 6, mostrando que el 50% de los estudiantes de la muestra lo perciben importante pero no definitivo. Dar respuesta por sus propios conocimientos pareciera ser de preferencia para la muestra, evitando depender del grupo en cuanto a los resultados cuantitativos del curso. En la siguiente tabla se presentan los resultados para este grupo de competencias.

TABLA 16. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	4.1 Evaluación: Evaluar conocimientos, aplicación y capacidad para resolver problemas	4.2 Evaluación: Diversidad de métodos de evaluación	4.3 Evaluación: Individual frente a la capacidad para trabajar en grupo
Media	6.06	6.17	5.45

Mediana	6.00	7.00	6.00
Moda	7	7	7
Desv. típ.	1.250	1.270	1.650
Varianza	1.563	1.613	2.721
Asimetría	-2.282	-2.308	-1.287

Fuente: Elaboración Propia

4.2.5 Competencias varias

En este grupo se incluyeron competencias que no están en las categorías analizadas previamente, pero que se incorporan al estudio por la importancia dada por algunos de los teóricos sobre las competencias docentes.

La primera evaluada contrasta la labor individual del docente frente a su labor grupal con el cuerpo de docentes de la IES en la que ejerce su profesión. Para la muestra, no es tan necesario un trabajo grupal, poniendo todo el peso del ejercicio de la buena docencia en manos del docente, su conocimiento y su experiencia profesional.

Comportamiento similar, aunque con un sesgo más fuerte hacia la izquierda, se presenta para el compromiso con la profesión cuando se contrasta con el compromiso con la Institución. Los estudiantes de la muestra tienden a considerar que la labor docente es una acción individual más que institucional.

Frente al contraste entre la responsabilidad individual de seleccionar el conocimiento y seguir un único programa, nuevamente se encuentra un sesgo hacia los valores medios, considerando que el docente debe seleccionar de manera personal los conocimientos que orienta en el salón de clase, en mayor grado que las otras 4 competencias que se agrupan.

En cuanto a la responsabilidad centrada en los conocimientos a enseñar o llegar a una posición crítica que permita reflexionar sobre lo que ese conocimiento trae consigo, desde el punto de vista ideológico, social o político, nuevamente el comportamiento muestra que existen comportamiento medios, con sesgo hacia centrarse en el conocimiento. Aunque no se desvirtúa la posición crítica, se prefiere que el docente presente los conocimientos propios del curso como parte de su ejercicio docente.

Finalmente, cuando se contrasta la concentración en enseñar el conocimiento frente al compromiso de construir sociedad y ciudadanía, el comportamiento es similar a los anteriores, en los que la muestra presenta una tendencia a preferir que los conocimientos sean el centro del proceso de la práctica de una buena docencia.

Los resultados se presentan a continuación.

TABLA 17.COMPETENCIAS VARIAS

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	5.1 Varios: Profesor en labor individual / parte de un equipo	5.2 Varios: Comprometido con la profesión / comprometido con la institución	5.3 Varios: El docente decide lo que enseña / sigue un único programa de la asignatura	5.4 Varios: Sólo los conocimientos / reflexionar sobre temas ideológicos, políticos o sociales	5.5 Varios: Sólo responsable de enseñar los conocimientos / Construcción de la sociedad
Media	5.76	5.50	5.43	5.74	5.98
Mediana	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
Moda	7	7	7	7	7
Desv. Típ.	1.350	1.647	1.533	1.463	1.337
Varianza	1.821	2.712	2.351	2.141	1.788
Asimetría	-1.579	-1.276	-1.110	-1.531	-1.850

Fuente: Elaboración Propia

Como se puede observar, el comportamiento de estas cinco competencias es muy similar entre ellos, con Medias por entre 5,43 y 5,98, Medianas en 6 y Modas en 7 y desviaciones estándar entre 1,337 y 2,712, mostrando una leve concentración de los datos, todas ellas con sesgo hacia la izquierda, que denotan un comportamiento medio de las competencias estudiadas.

5. IDENTIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

5.1 LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES

A continuación se realiza el análisis de los datos recopilados en el anterior apartado donde se presentaron las respuestas de los estudiantes al instrumento de caracterización del perfil docente de los programas de Administración de Empresas adscritos a Facultades o Escuelas afiliadas a ASCOLFA capítulo Bogotá. Esta información fue suministrada, tal y como se presentó más arriba, por 923 estudiantes de 21 Universidades diferentes.

Para recoger la información, se aplicó un instrumento en físico (ver Anexo 2) y en línea, el cual contaba con 28 preguntas divididas en 5 agrupaciones de competencias: Formación del docente, Diseño de cursos, Desarrollo de la clase, Evaluación y competencias Varias. Con el instrumento se tenía el objetivo de identificar las competencias que para los estudiantes de la muestra reflejan la práctica de un "buen docente". La especificación de este concepto se dejó abierta a la interpretación de cada estudiante participante en el estudio, ya que el objetivo fue identificar las competencias con mayor incidencia en un desempeño aceptado por los estudiantes.

Para el análisis, como ya se describió, y tomando como base la información descriptiva expuesta en el capítulo anterior, se realiza la revisión de correlación de la información recolectada entre los estudiantes de la muestra, partiendo del coeficiente de correlación de Pearson y entiendo éste como un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas. Esto significa que puede haber variables fuertemente relacionadas, pero no de forma lineal (Ammoun, 1990), para ello es necesario tener presente el nivel de significancia después del análisis estadístico que (Campoverde, 2008) es la probabilidad que se tiene de rechazar una hipótesis sobre un evento estadístico.

5.1.1 Aspectos analizados en las competencias sobre Formación del Docente.

Para las competencias del grupo de formación del docente, la primera afirmación describe si el estudiante considera que no importa si la formación de pregrado (del docente) se relaciona con el tema del curso que orienta o si es fundamental que esta formación corresponda con dicho tema, y la segunda afirmación refiere si no importa si el docente tiene formación de posgrado o si el estudiante considera que mientras mayor es el nivel de formación, entendido como formación posgradual, es mejor su ejercicio de la docencia. Una base de esta competencia se encuentra en Leticia Tamayo quien refiere que el docente necesita recurrir a determinados referentes teóricos que le guíen, fundamenten y justifiquen su actuación a fin de que pueda plantear o enfrentar los retos enmarcados en las condiciones de calidad, equidad y eficiencia (Tamayo, 2005), y en Gutiérrez, quien hace énfasis en que el conocimiento profesional es un pilar que lleva a la consecución de la excelencia docente, entre lo que destaca el conocimiento de la materia (Gutierrez G. , 2001).

Al relacionar las variables de la formación de pregrado en el área de conocimiento en el que orienta la clase y la formación posgraduada, Tabla 18, se encuentra que para el 37% de los estudiantes de la muestra existe una relación entre la formación base del docente con

su formación posgraduada para lograr una buena docencia. En este sentido, ya que el nivel de significancia se encuentra en 0, se puede afirmar que aunque existe correlación, no es definitivo que se requieran ambos niveles de formación. Hay un alto número de estudiantes que consideran que la formación del pregrado es importante, pero que no consideran tan relevante la posgraduada, o viceversa. Si se comparan las medias de las dos preguntas, analizadas en la Tabla 18, es más relevante que el docente tenga un pregrado en el área en que orienta el curso que un posgrado. Y al analizar los niveles de correlación entre las dos preguntas, para la muestra, no son condicionantes los posgrados para el ejercicio de una buena docencia.

TABLA 18. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DE PREGRADO Y POSGRADO

		Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Formación del docente: Mientras más alto sea el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia
Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Correlación de Pearson	1	,370**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Mientras más alto sea el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia	Correlación de Pearson	370**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

Como se puede observar en la Figura 24, los estudiantes de la muestra que perciben importante la formación posgraduada para el ejercicio de la buena docencia alcanzando el 47,16% en la categoría indispensable; mientras que en el caso de la formación de pregrado esta misma categoría alcanza el 56%.

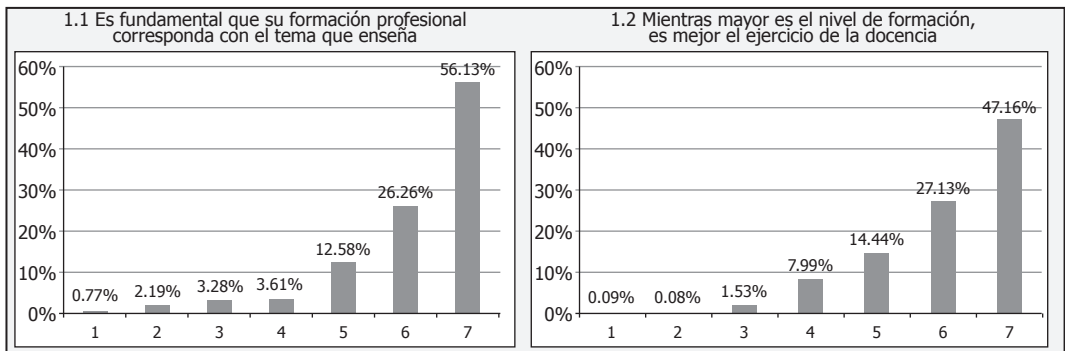


FIGURA 24. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.1 Y 1.2

Fuente: Elaboración propia

Al comparar la misma formación de pregrado con la experiencia profesional, el nivel de correlación disminuye. En este caso, solo el 20,7% de la muestra coincide en la importancia de la formación de pregrado y de la experiencia profesional. Tomando la estadística descriptiva, los estudiantes de la muestra consideran que es más relevante la formación de pregrado que la experiencia profesional, de acuerdo con el análisis de los datos de la Tabla 19, lo que se ratifica en este análisis. Para los estudiantes de la muestra, no existe una alta coincidencia entre la importancia de la experiencia profesional y la formación de pregrado en el área de formación.

TABLA 19. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DE PREGRADO Y LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

Correlaciones 1.1 – 1.3			
		Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes
Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Correlación de Pearson	1	,207**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	Correlación de Pearson	,207**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

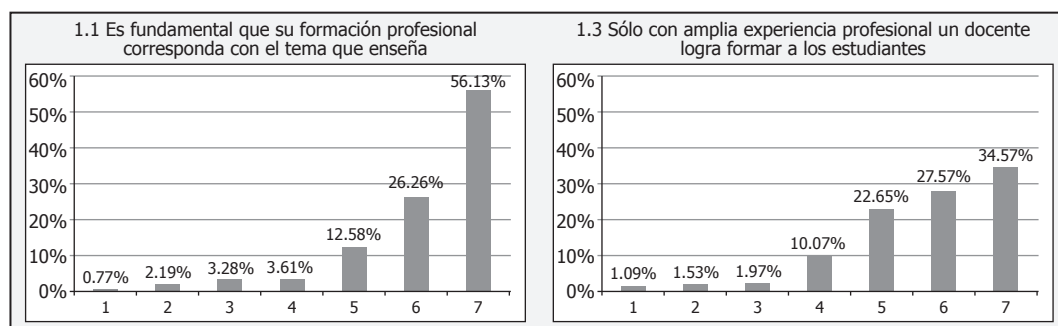


FIGURA 25. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.1 Y 1.3

Fuente: Elaboración Propia

A partir de esta información, se indaga entonces por la relación existente entre el nivel de formación posgraduada que tiene un docente y la experiencia profesional, a fin de determinar los factores que cobran mayor importancia para el estudiante en su percepción de una buena docencia, para lo cual se obtiene un índice de correlación del 29,8% que se puede observar en la Tabla 20. Cabe señalar que existe una mayor proporción de estudiantes que consideran más relevante la formación posgraduada del docente que quienes concedieran más importante la experiencia profesional.

TABLA 20. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN POSGRADUADA Y LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

Correlaciones 1.2 – 1.3			
		Formación del docente: Mientras más alto sea el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia	Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes
Formación del docente: Mientras más alto sea el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia	Correlación de Pearson	1	,298**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Mientras más alto sea el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia	Correlación de Pearson	,298**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

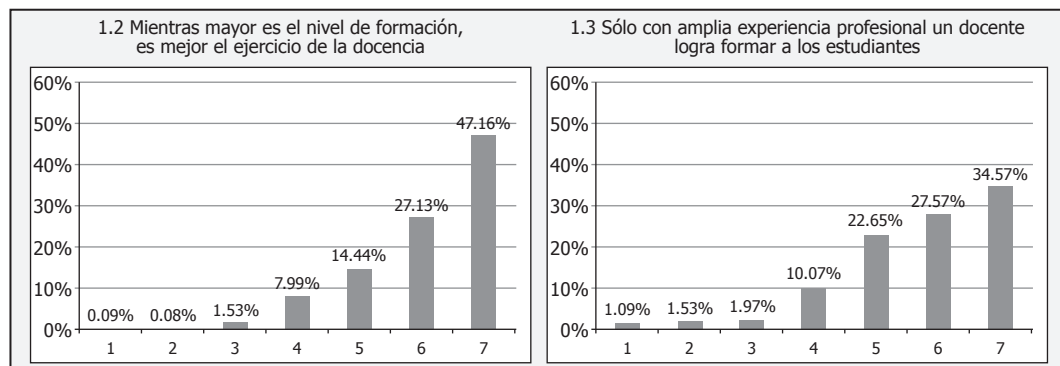


FIGURA 26. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.2 Y 1.3

Fuente: Elaboración propia

Para complementar el análisis, la anterior figura en la cual se presenta la distribución de las frecuencias de respuesta para las preguntas 1.2 y 1.3. En ella se puede observar como la muestra está distribuida entre los términos medios y altos de la competencia para la importancia de la experiencia profesional, mientras que para la formación de pregrado la distribución presenta tendencia hacia los niveles altos de la competencia.

Profundizando en el análisis, se contrasta la relación que existe entre la importancia de la experiencia docente y la formación pedagógica como componente del buen ejercicio de la docencia, encontrando que existe una correlación de las variables en un 25,7% como se puede apreciar en la siguiente tabla:

TABLA 21. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Correlaciones 1.3 – 1.4			
		Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	Formación del docente: Sólo con formación pedagógica se logra un buen ejercicio de la docencia
Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	Correlación de Pearson	1	,257**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Sólo con formación pedagógica se logra un buen ejercicio de la docencia	Correlación de Pearson	,257**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

Para la muestra, la experiencia profesional es preferible a la formación pedagógica, ya que sólo el 23% de la muestra considera indispensable la segunda, frente al 35% la primera.

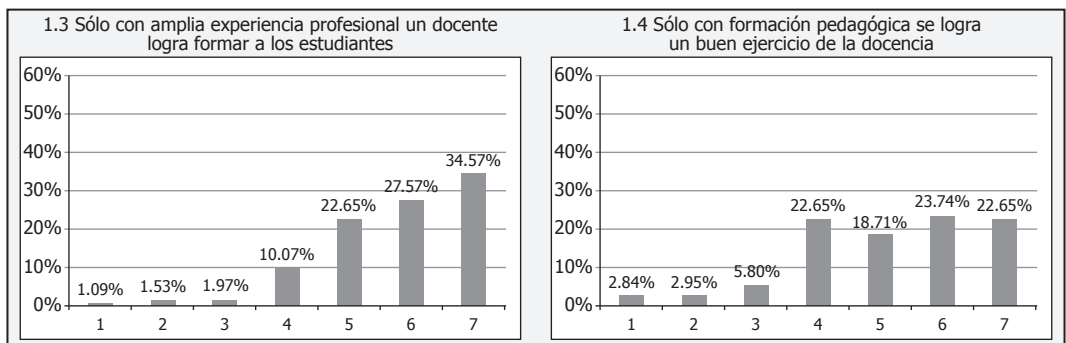


FIGURA 27. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.3 Y 1.4

Fuente: Elaboración propia

Para cerrar este primer grupo de competencias que conforman la caracterización de una buena docencia, se determina la relación existente entre la importancia para los estudiantes entre alta experiencia profesional del docente y la actualización permanente. El resultado encontrado muestra una correlación del 23,3% que es inferior a las relaciones de las variables anteriores.

TABLA 22. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL Y LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE.

Correlaciones 1.3 – 1.5			
		Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejor resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes
Formación del docente: Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes	Correlación de Pearson	1	,233**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejor resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes	Correlación de Pearson	,233**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

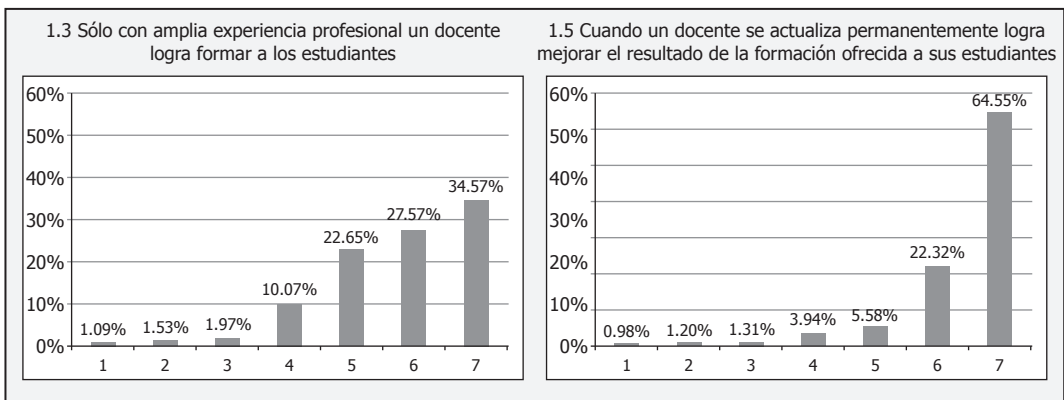


FIGURA 28. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.3 Y 1.5

Fuente: Elaboración Propia

De acuerdo con este resultado se compara la experiencia profesional con la actualización permanente del docente, mediante la respuesta obtenida a las siguientes afirmaciones: "El docente que sabe dar su clase no necesita actualizarse o si considera que cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejorar el resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes" teniendo en cuenta lo referido por Elena Mata cuando cita a Castillo y señala que los docentes son encargados de transmitir sus conocimientos y de formar a sus alumnos, por lo tanto para que puedan ofrecer una excelente calidad educativa deben estar totalmente preparados, capacitados y actualizados (Castillo, 2011). Para los estudiantes, el mayor peso en cuanto a las competencias de formación docente se encuentra en la actualización permanente entendida como la profundización en los conocimientos del área de conocimiento en la que orienta el curso, inferencia que se de acuerdo con el análisis previo. Los docentes entrevistados, por su parte, señalan que sin importar la cátedra o curso orientado o el nivel de formación que tengan los estudiantes, es de vital importancia que el docente se encuentre actualizado no solo en los temas propios de área profesional, sino también en herramientas pedagógicas, de comunicación y manejo de TIC's. Para culminar el análisis se comparan las dos Medias más altas de esta competencia, que corresponden a la formación base en el área en que se orientan cursos y la actualización permanente. La correlación que se presenta entre estas dos variables es positiva y sólo es coincidente para el 28.5% de la muestra, mostrando que no necesariamente los estudiantes de la muestra consideran que ambas tienen el mismo nivel de importancia en el ejercicio de la buena docencia.

TABLA 23. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN BASE Y LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE

Correlaciones 1.1 – 1.5

		Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejor resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes
Formación del docente: Formación profesional relacionada con el tema que enseña	Correlación de Pearson	1	,285**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Formación del docente: Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejor resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes	Correlación de Pearson	,285**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

La mayor correlación que se encuentran entre los diferentes niveles de formación se da entre la formación profesional y la posgraduada que llega al 37% de la muestra, mientras que la menor es para la formación profesional y la experiencia profesional con el 20.7%. Y, como conclusión, para los estudiantes la formación del Pregrado en el área de conocimiento en el que orientan la cátedra y la actualización permanente son necesarias para un buen ejercicio de la docencia. Los posgrados son considerados relevantes por la muestra, pero con menor fuerza que los dos niveles de formación anteriormente mencionados. Por otro lado, la experiencia profesional se considera importante, pero no en todos los casos, y la formación en pedagogía recibe la menor percepción y la mayor dispersión entre las mismas de los participantes en el estudio.

5.1.2 Aspectos analizados en las competencias sobre el Diseño de Cursos.

Para realizar el análisis de las competencias sobre el diseño de cursos, se correlacionan competencias como diseño de actividades para la solución de problemas, aprender haciendo, la apropiación de la experiencia y conocimientos del docente en el diseño y el desarrollo de competencias profesionales como objeto del diseño, teniendo en cuenta que el docente es quien "propone un proceso de determinación y organización de los contenidos sustanciados en la interrelación de los conceptos de las disciplinas, los conocimientos previos de los alumnos y los propósitos de la enseñanza, (Suarez, 2009), lo que conlleva a que el docente haga un aporte sustancial en los contenidos y con ello contribuya a un aprendizaje significativo. De igual manera, otro elemento señalado por varios autores entre ellos Isabel Diez en su escrito "Enseñar para desarrollar competencias del siglo XXI", en el que refiere que el contexto actual de la educación se ha modificado radicalmente, razón por la cual el docente debe desarrollar estrategias en la clase que permitan lograr la formación de profesionales preparados para ingresar al mercado laboral actual, con las competencias que las organizaciones buscan (Diez, 2010). Basado en este concepto, se encuentran docentes que afirman que no debe buscar que el estudiante "aprenda conceptos" y que se debería cambiar por "formar conceptos", partiendo de un modelo constructivista, y para ello se hace necesario que el docente revise constantemente su programa, identifique los temas, realice las actualizaciones que considere pertinentes fortaleciéndose en la temática a tratar para orientar al estudiante de mejor manera en el proceso de apropiación del marco conceptual de la profesión en el que profundiza.

La primera competencia sobre el diseño de cursos considerada, es el diseño de actividades que permitan a los estudiantes solucionar problemas. De acuerdo con los datos, que se presentan en la Figura 29, el 86,1% de los estudiantes encuestados consideran que los conocimientos deben ser una herramienta que permita la solución de problemas, de este porcentaje el 38,5% lo percibe como indispensable para el buen ejercicio de la docencia. Esta afirmación se relaciona con la competencia sobre el contenido de las clases de actividades que le permitan al estudiante aprender haciendo. En esta pregunta hay una fuerte inclinación a considerar que es importante el uso de herramientas activas de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo, con el 73,8% quienes la perciben como importante y el 48,7% que lo consideran indispensable. Al calcular el índice de correlación, se encuentra que existe una relación entre las variables de un 37,9% con un nivel de significancia del 0, tal y como se muestra en la siguiente tabla. Como ambas

competencias presentan unas Medias similares, 6.06 y 6.04 respectivamente, existe una coincidencia clara entre estos resultados, aunque es percibida con mayor fuerza aprender haciendo al tomar el porcentaje de estudiantes que consideran indispensable ésta última, lo que muestra que existe una preferencia por el aprendizaje activo.

TABLA 24. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS ENFOCADO A LA SOLUCION DE PROBLEMAS Y LAS ACTIVIDADES DEBEN PERMITIR QUE EL ESTUDIANTE APRENDA HACIENDO
Correlaciones 2.2 – 2.3

		Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas	Diseño del curso: Las clases deben contener actividades de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo
Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas	Correlación de Pearson	1	,379**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: Las clases deben contener actividades de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo	Correlación de Pearson	,379**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

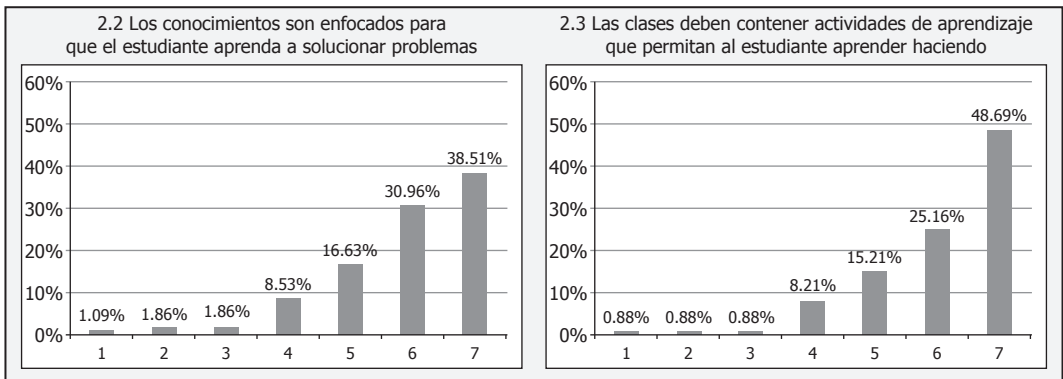


FIGURA 29. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.2 Y 2.3

Fuente: Elaboración Propia

En segundo lugar, la percepción sobre el diseño de actividades de aprendizaje a partir del conocimiento y experiencia del docente, el 74,7% de los estudiantes consideran que es importante para un buen ejercicio de docencia y el 45,5% lo consideran indispensable. Al partir del preconcepto que el docente forma desde su actuación, se relacionó esta

competencia con la búsqueda desde el diseño del desarrollo de competencias profesionales del estudiante, encontrando que el 76% de los estudiantes lo consideran importante y de los cuales el 49,5% lo consideran indispensable. Al calcular la correlación de estas dos variables se encuentra un índice de Pearson del 46,6%, mostrando que la inclusión de la experiencia del profesor en el diseño de las actividades de clase se valora para la muestra de manera muy similar al desarrollo de competencias profesionales.

TABLA 25. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA INCORPORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y CONOCIMIENTOS DEL DOCENTE EN EL DISEÑO DEL CURSO Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Correlaciones 2.4 -2.5			
		Diseño del curso: El papel del docente es diseñar actividades de aprendizaje a partir de conocimiento y experiencia	Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional
Diseño del curso: El papel del docente es diseñar actividades de aprendizaje a partir de conocimiento y experiencia	Correlación de Pearson	1	,466**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional	Correlación de Pearson	,466**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

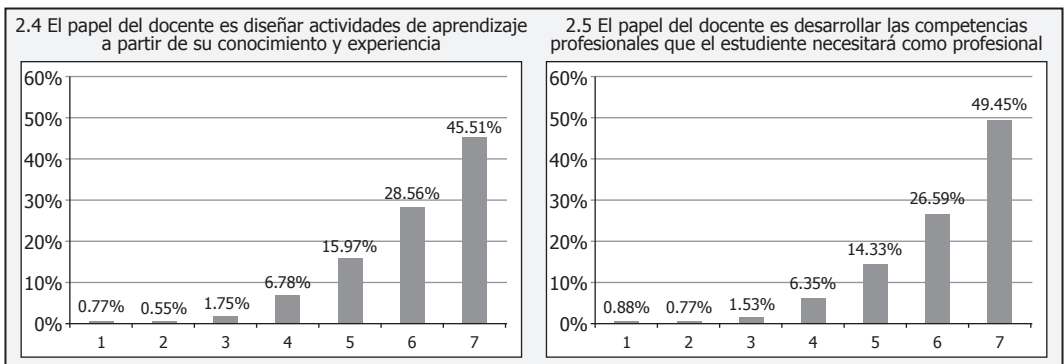


FIGURA 30. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.4 Y 2.5

Fuente: Elaboración Propia

Al tomar como inductor de la formación de las competencias profesionales de los estudiantes la capacidad de solucionar problemas, se calculó la correlación entre ambas variables. El resultado encontrado es que para el 31.4% de los participantes en el estudio, coinciden en que no necesariamente la solución de problemas permite el desarrollo de esas competencias que el estudiante espera tener como profesional. En este sentido, no existe claridad suficiente en los estudiantes del papel que juega la primera en su ejercicio profesional, aspecto curricular que queda fuera del marco del presente estudio.

TABLA 26. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LOS CONOCIMIENTOS ENFOCADO A LA SOLUCION DE PROBLEMAS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Correlaciones 2.2 - 2.5			
		Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas	Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional
Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas	Correlación de Pearson	1	,314**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional	Correlación de Pearson	,314**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

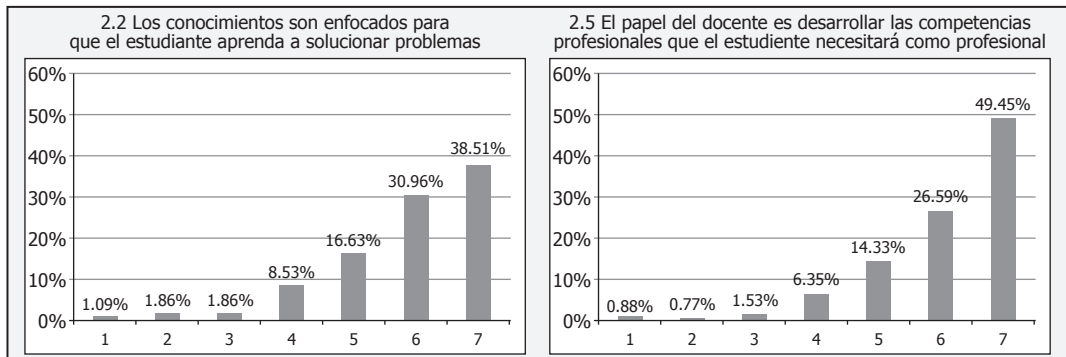


FIGURA 31. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.2 Y 2.5

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se correlacionaron los resultados de la percepción sobre aprender haciendo como inductor del desarrollo de competencias profesionales. Para el 44.3% de la muestra existe esta relación, mostrando que para entre el 48.7% y 49.5% de la muestra es indispensable que se den ambas competencias.

TABLA 27. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE APRENDER HACIENDO Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Correlaciones 2.3 – 2.5			
		Diseño del curso: Las clases deben contener actividades de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo	Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional
Diseño del curso: Las clases deben contener actividades de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo	Correlación de Pearson	1	,443**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional	Correlación de Pearson	,443**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

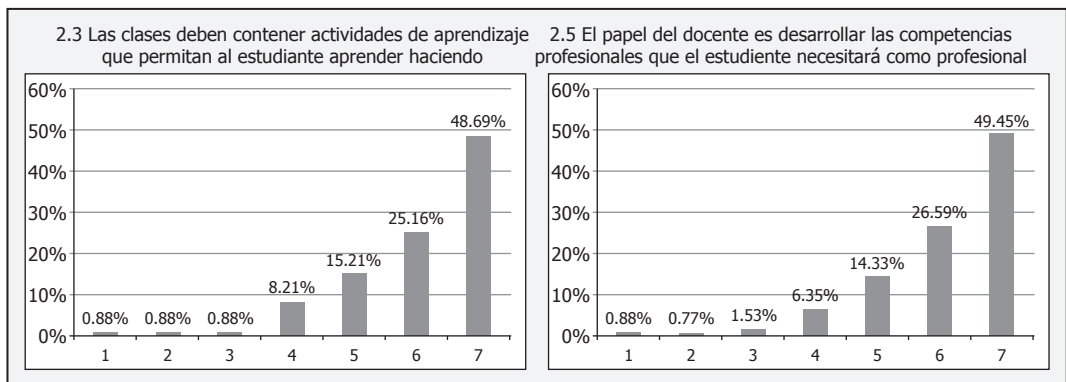


FIGURA 32. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.3 Y 2.5

Fuente: Elaboración Propia

5.1.3 Aspectos analizados en las competencias sobre el Desarrollo de los Cursos.

Para abrir este grupo de competencias se correlacionaron las que se refieren al manejo de los grupos y mantener el orden dentro del aula de clase, compartiendo la misma con su labor de tomar medidas disciplinarias en la clase como necesario para la generación del aprendizaje. Hernández considera que aplicación de normas y reglas que ayuden al docente a lograr la disciplina en el aula son una condición para que se genere un ambiente adecuado de aprendizaje, que además "sea posible entablar un diálogo fluido acerca de estos, sin que dé motivo a un ambiente de indisciplina, sino más bien al trabajo en colaboración entre el docente y sus estudiantes" (Hernández I. , 2013). Los profesores entrevistados consideran, igualmente, que mantener el orden y tomar medidas disciplinarias que faciliten el desarrollo de la clase en un ambiente de respeto, además de ser un factor importante para el aprendizaje, proporciona seguridad en los estudiantes, permite el desarrollo de acuerdo a la planificación y permite el cumplimiento de los fines de las estrategias pedagógicas aplicadas por el docente. En particular, Alejandro Colmenares, Director del Programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Monserrate, al igual que otros docentes entrevistados, consideran que el orden de la clase es un resultante que se genera de la preparación de la misma y la coherencia con la que se presenten los temas, además de la utilización de las herramientas pedagógicas para el desarrollo de la misma. Sin embargo estos profesores se notan reacios a tomar medidas disciplinarias para que se mantenga el orden de la clase, bajo el supuesto que la pasión que trasmite el docente genera el vínculo que concentra la atención. Es decir, un docente que atrae hacia su materia y hacia su conocimiento, tendrá garantizado el comportamiento de sus estudiantes de una manera ordenada en su clase.

Tomando como base este contexto, en primer lugar se relaciona el resultado obtenido indagando sobre si el docente debe presentar su tema sin importarle la disposición del estudiante o si considera que el docente debe preocuparse por el desarrollo de la clase en orden. El resultado, Figura 35, revela que el 69,1% de los estudiantes percibe como importante que el docente se preocupe por desarrollar su clase en orden, de los cuales un 38,9 % lo cataloga como indispensable. En cuanto a la segunda pregunta, solo el 54,6% percibió la importancia de la toma de medidas disciplinarias que permitan el desarrollo óptimo de la clase, de los cuales el 26,9% lo considera indispensable, resultado inferior a la valoración de la anterior. Al calcular la correlación, se encuentra que el 37,2% de la muestra coincide en la valoración de estas dos competencias. Se puede concluir que aunque los estudiantes consideran importante que las clases se desarrollen en orden, la labor del docente no debe ser la toma de medidas disciplinarias. Se puede inferir que para los estudiantes se prioriza el aprendizaje, lo que puede conllevar su corresponsabilidad con el desarrollo en orden de la clase.

TABLA 28. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE EL DOCENTE DEBE PREOCUPARSE POR EL DESARROLLO DE LA CLASE EN ORDEN Y ARMONIZAR LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LAS MEDIDAS DISCIPLINARIAS

Correlaciones 3.1 - 3.2			
		Desarrollo de la clase: El docente debe preocuparse por el desarrollo de la clase en orden	Desarrollo de la clase: El docente no sólo debe llevar el conocimiento, sino tomar medidas disciplinarias que garanticen el orden de la clase
Desarrollo de la clase: El docente debe preocuparse por el desarrollo de la clase en orden	Correlación de Pearson	1	,372**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Desarrollo de la clase: El docente no sólo debe llevar el conocimiento, sino tomar medidas disciplinarias que garanticen el orden de la clase	Correlación de Pearson	,372**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

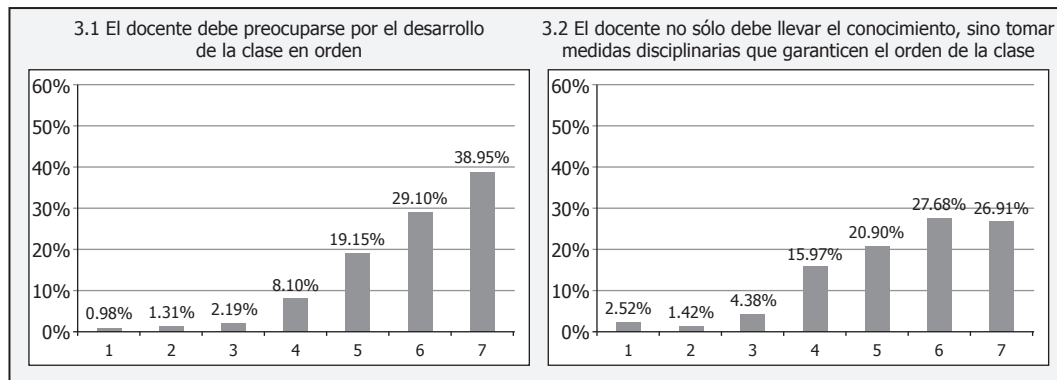


FIGURA 33. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.1 Y 3.2

Fuente: Elaboración Propia

Las dos siguientes competencias evaluadas son comunicativas. La primera de ellas valora la comunicación verbal y visual y la segunda la calidad de los argumentos con los cuales se logra la comprensión. Con respecto a la primera, los resultados muestran que el 84,1% considera importante esta competencia, de los cuales el 61,1% lo considera indispensable. Para la segunda, el 77,4% de la muestra lo percibe como importante, de los cuales el 47,3%

lo considera indispensable. Al calcular el índice de correlación se encuentra que 42,6% coincide en la valoración de estas dos competencias, aunque consideran que es prioritaria la incorporación no sólo la comunicación oral sino que se complemente con apoyos visuales. En los resultados obtenidos se puede inferir que la oralidad en las explicaciones no es suficiente para el aprendizaje, sobre todo cuando los estudiantes actuales hacen parte de una cultura de la imagen y lo digital.

TABLA 29. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBALES Y VISUALES DEL DOCENTE Y OFRECER INFORMACIÓN Y EXPLICACIONES COMPENSIBLES PARA LOS ESTUDIANTES

Correlaciones 3.4 - 3.3			
		Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Desarrollo de la clase: El docente debe ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles para los estudiantes
Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Correlación de Pearson	1	,426**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Desarrollo de la clase: El docente debe ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles para los estudiantes	Correlación de Pearson	,426**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

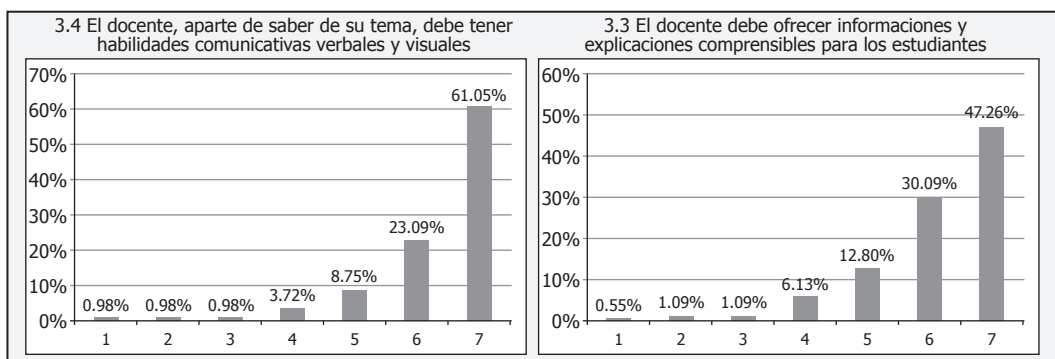


FIGURA 34. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.4 Y 3.3

Fuente: Elaboración Propia

Y es que de acuerdo con Publio Salinas, "el lenguaje y los constructos del docente son tan importantes o incluso más que la lectura de los textos de apoyo para la enseñanza [en la medida] que el lenguaje del docente tiene un impacto en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos" (Salinas, 2005). Adicionalmente, Loyola citando a Castillo refiere que:

El docente es el encargado de proveer el contenido, guiar y orientar el proceso de aprendizaje, a través de aspectos en los que se destacan la interacción que busca establecer una relación de empatía, de manera que el estudiante pueda asimilar el contenido, la principal tarea del docente es lograr aplicar la comunicabilidad, para que a través de ella se pueda llegar a una educación con sentido para la vida (Loyola, 2012).

Para los docentes entrevistados, si bien es cierto que el docente debe hacer y entregar al estudiante toda clase de instrumentos que le permitan resignificar los conceptos y apropiarlos, y que esto solo se logra a través de una competencia transversal que es la referente a la capacidad de expresarse y hacerse entender; el estudiante también tiene una responsabilidad sobre el proceso de enseñanza aprendizaje con su actitud de escucha y de valoración de la información ofrecida, coincidiendo en la confluencia que debe existir entre los estudiantes y docentes, y que ambos deben dar lo mejor de sí para alcanzar el aprendizaje esperado.

Los docentes entrevistados consideran la capacidad de comunicar verbal y visualmente y la capacidad de encontrar diversas estrategias de comunicación, de acuerdo con el tipo de grupo y el tema que enfrentan, como los aspectos más relevantes para llevar al estudiante más allá de aprender conceptos y alcanzar una docencia de excelencia. Y es que teniendo en cuenta lo descrito por Loyola, se puede afirmar que si un docente tiene buenas habilidades comunicativas no se limitará a presentar su contenido de una sola forma, sino que buscará otras mediaciones que le permitan al estudiante entender los conceptos referidos por el docente. En ese mismo sentido, García destaca que la competencia comunicativa en el docente es necesaria para expresar con eficacia, y es por ello que se hace necesario el uso de diferentes habilidades y estrategias entre las que se destacan: analizar el contexto de comunicación para adecuar el discurso a cada situación, utilizar recursos para captar y mantener la atención, estructurar el mensaje a través de la decodificación y ejemplificación (García Arostegui, 2008).

Tomando la anterior argumentación, en el análisis se relacionó la competencia de las habilidades comunicativas orales y visuales con la búsqueda de estrategias comunicativas para lograr la mayor claridad posible en el estudiante. Para este segundo ítem, el 79,5% de la muestra considera importante la búsqueda que hace el docente de las estrategias adecuadas de comunicación, de los cuales el 53,4% lo considera indispensable. En cuanto a las habilidades comunicativas verbales y visuales, el 74,1% lo considera indispensable y el 61,1% indispensable.

El cálculo del índice de correlación arroja como resultado que para el 42.2% de la muestra existe coincidencia entre la importancia de ambas competencias, encontrando que dichas estrategias pueden corresponder no sólo a la lógica argumentativa sino a medios visuales,

aunado a otras estrategias para comunicar adecuadamente. En las entrevistas realizadas, existió coincidencia en la necesidad de responder a las características propias de las áreas de conocimiento para identificar diferentes estrategias de comunicación.

TABLA 30. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBALES Y VISUALES Y ARMONIZAR LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LAS BÚSQEDA DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA COMUNICAR CON LA MAYOR CLARIDAD POSIBLE

Correlaciones 3.4 - 3.5			
		Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Desarrollo de la clase: El docente debe buscar estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible
Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Correlación de Pearson	1	,422**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Desarrollo de la clase: El docente debe buscar estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible	Correlación de Pearson	,422**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

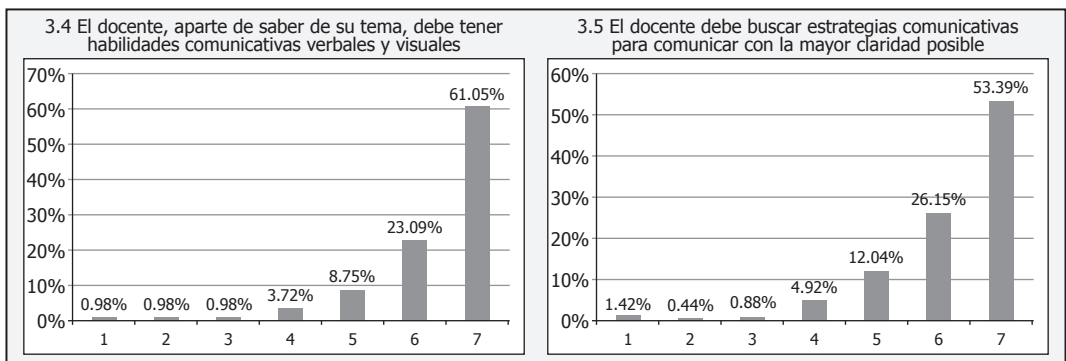


FIGURA 35. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.4 Y 3.5

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta que algunos autores han descrito como las TIC's han cambiado notablemente las dinámicas sociales entre los individuos incluida los proceso educativos, en la medida que han dado un gran aporte al generar un nuevo ambiente en el que "La facilidad de crear, procesar, difundir información ha roto todas las barreras que limitan la adquisición del conocimiento, contribuyendo al desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas entre docentes y estudiantes" (Rodríguez, 2011). En consecuencia, el docente debe tener las habilidades comunicativas necesarias para el desarrollo de sus clases y adicionalmente estar en capacidad de dominar la tecnología de vanguardia, a fin de establecer canales de comunicación "modernos" con sus estudiantes. Esta tendencia mundial que lleva al uso de MOOC's, Webinar y otras herramienta, en la actualidad se consideran un medio para comunicar de manera más eficiente, proveyéndole a sus estudiantes el dominio de las herramientas y conocimientos que se requieren para el siglo XXI, (Educar: El Portal de la educación Dominicana, 2009).

De acuerdo con esta aproximación y para validar la comprensión de comunicación por medios visuales, se indagó sobre la importancia para una buena docencia de la competencia del dominio de las TIC's (simuladores, software, redes sociales, etc.), la cual muestra que para el 77,8% de la muestra es importante esta competencia y para el 49,6% es indispensable en el ejercicio de una buena docencia. En algunas de las entrevistas realizadas, los docentes también la consideran importante y relacionan de manera directa estas dos afirmaciones. En el caso del profesor Rodrigo Caicedo, docente del programa de Administración de la Corporación Universitaria Iberoamericana, refiere que uno de los aspectos vitales en la docencia de excelencia es la incorporación del desarrollo tecnológico, en la medida que aparecen una gran cantidad de herramientas TIC, que exige al docente actualizarse en su manejo para ser aplicadas en las clases. Cuando esto no sucede, el estudiante va a un ritmo de desarrollo tecnológico y, en ocasiones, los docentes se quedan relegados, perdiendo el nivel de atención en clase. Además de ello, los rápidos cambios en las tecnologías y su incorporación en el medio educativo han dado paso al cambio de la enseñanza centrada en el docente que "se basa en prácticas alrededor del pizarrón y el discurso, basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje" (Educar: El Portal de la educación Dominicana, 2009), que permiten, de acuerdo a que se dé un cambio en la actitud y disposición del estudiante, pasando de un estado pasivo a la utilización de una interfaz interactiva con el docente y el entorno, que da como resultado la actualización y mejora de los contenidos y objetivos de aprendizaje trazados por el docente.

Al calcular la correlación entre la habilidades comunicativas verbales y visuales y del el apoyo en las TIC, el índice permite afirmar que el 37.9% de la muestra valoran de la misma manera estas dos competencias, lo que permite inferir que uno de los medios visuales pueden ser los referidos más arriba y que su fortalecimiento puede conllevar al fortalecimiento de la competencia docente. Pero, se puede inferir que los medios visuales pueden ser diferentes a los que ofrecen las TIC's y pueden utilizarse imágenes planas, cuadros, gráficos o presentaciones a través de aplicaciones u otras herramientas que permiten graficar el conocimiento abordado, de acuerdo con el campo de conocimiento en el que se desarrolla el curso.

TABLA 31. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS VERBALES Y VISUALES Y EL APOYO Y ENSEÑANZA DEL USO DE LAS TIC

Correlaciones 3.4 - 3.7			
		Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Desarrollo de la clase: El docente debe apoyarse y enseñar a utilizar las TIC's
Desarrollo de la clase: el docente, aparte de saber de su tema debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales	Correlación de Pearson	1	,379**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Desarrollo de la clase: El docente debe apoyarse y enseñar a utilizar las TIC's	Correlación de Pearson	,379**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

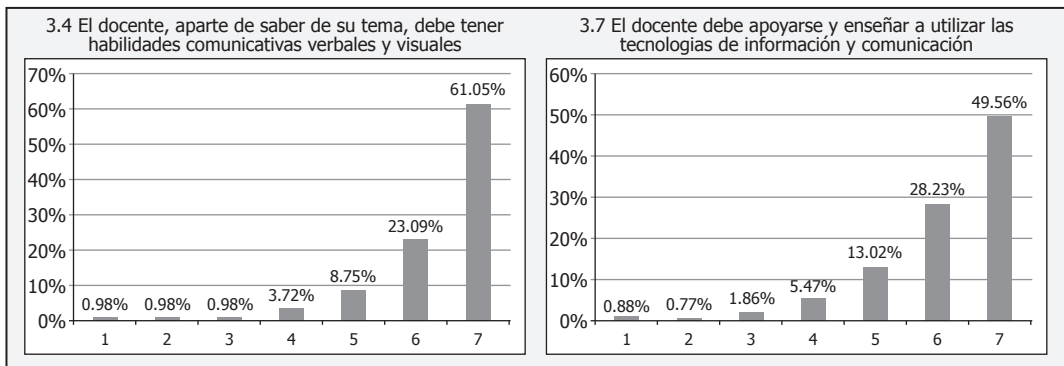


FIGURA 36. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.4 Y 3.7

Fuente: Elaboración Propia

Otra correlación que permite continuar con el análisis y la comprensión de las competencias para el desarrollo de la clase, se realizó entre la presentación de conceptos y aplicación con ejemplificaciones, y la búsqueda de estrategias comunicativas para lograr mayor claridad. La importancia percibida para ambas competencias es bastante similar, ya que la primera recibe el 79,5% de valoración en el nivel de importancia, mientras que la segunda alcanza el 77,7% de percepción en el mismo criterio. Pero en la primera el 53,4% lo considera indispensable y en la segunda el 47,3%. El índice de correlación refleja que el 44,4% de

la muestra coincide en la valoración de estas dos competencias, relacionando la capacidad del docente para encontrar una adecuada estrategia de comunicación con la presentación de argumentos y aplicaciones. Si retomamos la opinión de los docentes entrevistados, este proceso de búsqueda de estrategias comunicativas se relaciona de manera directa con el área de conocimiento en la que se orienta el proceso de aprendizaje. Y para los estudiantes participantes en el estudio, es importante que las estrategias comunicativas se orienten hacia la presentación de conceptos y de sus aplicaciones.

TABLA 32. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA PRESENTACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y MOSTRAR SU APLICACIÓN Y LA BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS PARA LOGRAR CLARIDAD

Correlaciones 3.5 - 3.6			
		Desarrollo de la clase: El docente debe presentar los conceptos y mostrar su aplicación con ejemplificaciones	Desarrollo de la clase: El docente debe buscar estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible
Desarrollo de la clase: El docente debe presentar los conceptos y mostrar su aplicación con ejemplificaciones	Correlación de Pearson	1	,444**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Desarrollo de la clase: El docente debe buscar estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible	Correlación de Pearson	,444**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

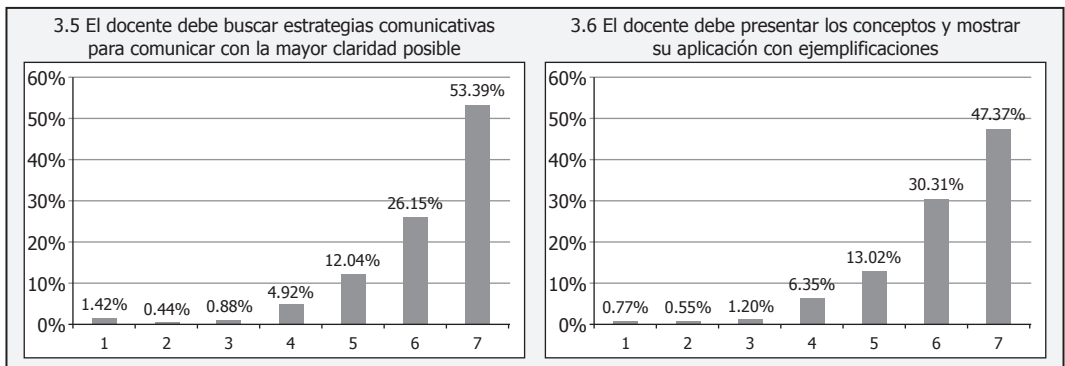


FIGURA 37. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.5 Y 3.6

Fuente: Elaboración Propia

El siguiente análisis hace referencia a la apreciación que los estudiantes tienen respecto a la preocupación del docente por establecer una relación armónica con ellos. Sobre esta competencia, el 73,3% de la muestra perciben que es importante y el 43,3% la consideran indispensable. La segunda competencia se refiere a la importancia que tiene la relación con los estudiantes establecida por el docente en el sentido de dar respuesta a preguntas, hacer retroalimentaciones, sondear el grado de aprendizaje, es decir, desarrollarla como un mecanismo para el seguimiento del aprendizaje durante el desarrollo de la clase. El 82% considera importante este seguimiento como parte de las competencias necesaria para un buen ejercicio de la docencia y el 52,6% considera que es indispensable. El índice de correlación encontrado fue de 46,7%, que evidencia que estas dos competencias están directamente relacionadas para un alto porcentaje de la muestra.

Este aspecto se hace importante como lo menciona uno de los autores de la Revista Intel® Educar al afirmar que La realimentación mejora el trabajo del estudiante, al resaltar el progreso en lugar de la deficiencia. Con la realimentación del progreso, se le brinda al estudiante la oportunidad de efectuar revisiones con el docente, así como múltiples ocasiones para formular preguntas. Con la realimentación del progreso, un estudiante será capaz de auto monitorearse satisfactoriamente, así como de tener mayores aspiraciones para futuros trabajos, una mayor autosuficiencia y un mejor desempeño general (Intel(R) Corporation, 2009).

La importancia de la retroalimentación, no sólo negativa sino positiva, es destacada por varios autores, ya que consideran que ésta permite establecer un canal para la interacción, la cual se utiliza como un mecanismo para alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera más eficiente. De acuerdo con el laboratorio de microenseñanza de la Universidad Católica de Chile, la emisión de un mensaje más allá de contener información, conlleva la intención de establecer una relación. (Vilna, 2002).

TABLA 33. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE EL ESTABLECIMIENTO DE UNA RELACIÓN ARMÓNICA Y LA RESPUESTA DE PREGUNTAS, HACER RETROALIMENTACIÓN, SONDEAR EL GRADO DE APRENDIZAJE

Correlaciones 3.8 - 3.9			
		Desarrollo de la clase: El docente debe preocuparse por establecer una relación armónica con los estudiantes	Desarrollo de la clase: En su relación con los estudiantes, el docente debe responder preguntas, hacer retroalimentación, sondear el grado de aprendizaje
Desarrollo de la clase: El docente debe preocuparse por establecer una relación armónica con los estudiantes	Correlación de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923

Desarrollo de la clase: En su relación con los estudiantes, el docente debe responder preguntas, hacer retroalimentación, sondear el grado de aprendizaje	Correlación de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

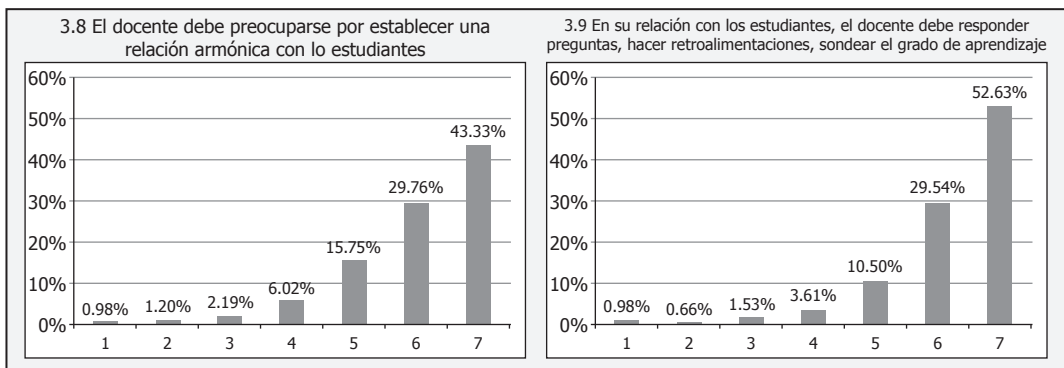


FIGURA 38. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.8 Y 3.9

Fuente: Elaboración Propia

En este aspecto, Javier Vaquero, docente de la Escuela de Administración Pública (ESAP), refiere que es evidente que los docentes en el aula de clase facilitan el aprendizaje y ponen en función de los estudiantes su experiencia y conocimientos para, colaborativamente con sus estudiantes, desarrollar los conceptos requeridos en el curso. Igualmente, en un informe presentado ante la UNESCO por la Universidad Autónoma Metropolitana de México describe que un buen docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente (Gutiérrez J. , 2009).

Esto necesariamente demanda que en la preparación de las clases se incorporen elementos teórico - prácticos que permitan la aprehensión y comprensión de los contenidos impartidos en el desarrollo de las clases, y por ende "la asignación de funciones de transmisor de conocimientos, motivador, guía del proceso de aprendizaje, e incluso investigador" (Romero, 2013) para el docente, lo que no es ajeno a la expectativa del estudiantes. Y es la convergencia de estos roles la que permite lograr un verdadero aprendizaje, acompañada de la capacidad de mediación que tenga el profesor para orientar la actividad constructiva de sus alumnos (Romero, 2013).

Para finalizar, el estudiante considera que las competencias base para desarrollar un buen ejercicio de la docencia son comunicativas, incluyendo la comunicación visual y a partir del uso de las TIC, seguidas de la relación dialógica que facilita al docente hacer el seguimiento al aprendizaje del estudiante. El manejo del grupo centrado en el orden, especialmente a través de medidas disciplinarias no es considerado tan relevante, pero el aseguramiento del aprendizaje utilizando una comunicación variada y fluida ratifica el protagonismo del docente dentro el aula de clase.

5.1.4. Aspectos analizados en las competencias de Evaluación.

En la primera parte del análisis sobre las competencias de evaluación que debe tener el docente para el ejercicio de una buena docencia, se relacionan las competencias revisadas en este estudio con una de desarrollo del curso y una más de su diseño.

En primer lugar se toma la competencia sobre la búsqueda de claridad por medio de la presentación del concepto y su aplicación, las que se evalúan de manera conjunta. Los resultados para esta competencia en evaluación muestran que el 79,5% de la muestra considera importante que se incluya en las evaluaciones tanto el conocimiento como su aplicación, siendo considerado por el 44,1% de los mismos como indispensable para el ejercicio de una buena docencia. Como ya se dijo anteriormente, estos porcentajes son del 79,8% y 53.39% para la competencia revisada en el desarrollo del curso. Cuando se calculó el índice de correlación su resultado fue que el 33,8% de la muestra coincide en la valoración de las dos competencias. Llama la atención que, aunque esto implica que uno de cada 3 estudiantes las considera igualmente relevantes, no es tan fuerte la expectativa de la evaluación de los conocimientos y su aplicación como se presentó en el momento del desarrollo del curso. Este aspecto no se analiza con mayor profundidad porque no hace parte del objeto del estudio, pero bien vale aproximarse con más elementos a esta situación que muestra una relación no tan alta para las dos competencias. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

TABLA 34. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA PRESENTACIÓN DE LOS CONCEPTOS Y MOSTRAR SU APLICACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, SU APLICACIÓN Y LA CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS

Correlaciones 3.5 - 4.1			
		Desarrollo de la clase: El docente debe presentar los conceptos y mostrar su aplicación con ejemplificaciones	Evaluación: El docente debe evaluar los conocimientos, su aplicación y la capacidad para resolver problemas con los conocimientos
Desarrollo de la clase: El docente debe presentar los conceptos y mostrar su aplicación con ejemplificaciones	Correlación de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923

Evaluación: El docente debe evaluar los conocimientos, su aplicación y la capacidad para resolver problemas con los conocimientos	Correlación de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

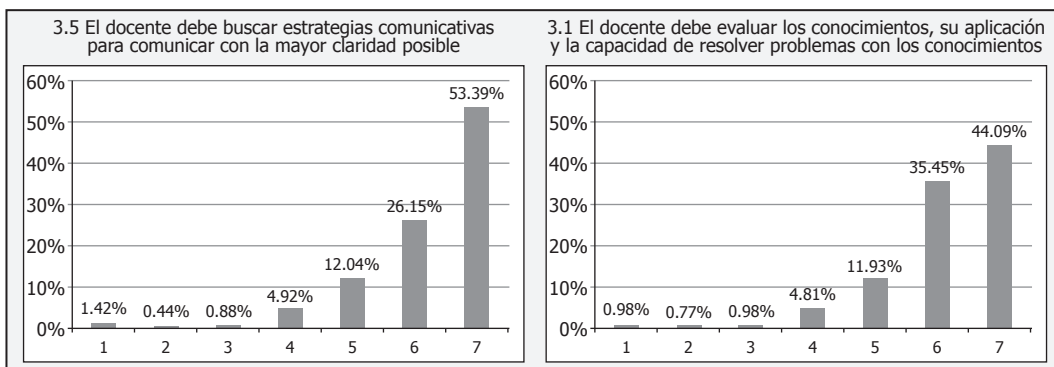


FIGURA 39.HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.5 Y 4.1

Fuente: Elaboración Propia

El segundo elemento incorporado en la competencia de evaluación, aparte del conocimiento y su aplicación, es evaluar la capacidad de resolver problemas, que es incorporada como una de las competencias propias del diseño del curso. Como se mencionó anteriormente, para el diseño del curso sólo el 69% de la muestra considera que es importante que se haga enfocando los conocimientos a la solución de problemas, de los cuales el 38,5% lo considera indispensable; mientras que estos mismos porcentajes en la competencia de evaluación son del 79,5% y 44% respectivamente. El cálculo del índice de correlación nuevamente se aproxima a la tercera parte de la muestra, con el 32.3%. Esto ratifica que no existe un alta correlación entre lo que el estudiante espera que se realice en el diseño y aquello que se evalúa. Y ratifica, de igual manera, la necesidad de profundizar en esta potencial dicotomía en estudios posteriores relacionados con el diseño de cursos y su evaluación.

TABLA 35. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS, SU APLICACIÓN Y LA CAPACIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS CON EL DISEÑO DEL CURSO ENFOCANDO LOS CONOCIMIENTOS A APRENDER A SOLUCIONAR PROBLEMAS

Correlaciones 4.1 - 2.2			
		Evaluación: El docente debe evaluar los conocimientos, su aplicación y la capacidad de resolver problemas con los conocimientos	Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas
Evaluación: El docente debe evaluar los conocimientos, su aplicación y la capacidad de resolver problemas con los conocimientos	Correlación de Pearson	1	,323**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas	Correlación de Pearson	,323**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

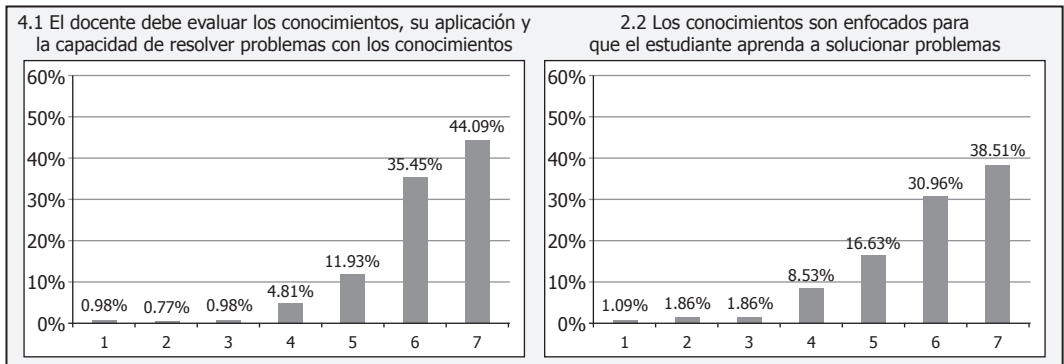


FIGURA 40. HISTOGRAMA PREGUNTAS 4.1 Y 2.2

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se correlacionaron las prácticas de evaluaciones grupales y la evaluación por medio de diversos métodos. Para la segunda, el 80,1% de los estudiantes considera importante que la evaluación se realice utilizando diversos métodos (elaboración de talleres, exámenes, informes o trabajos de investigación) como componente del ejercicio de una buena docencia, siendo para el 54,6% indispensable que se incorporen dicha diversidad. En el caso de las evaluaciones grupales, en cambio, el 68,9% lo considera importante y el

33,1% indispensable para un buen ejercicio de docencia. El índice de correlación permite afirmar que para el 37,8% de la muestra existe coincidencia entre estas dos competencias, en la que se considera más relevante la diversidad de métodos que la evaluación grupal. Se puede inferir que los estudiantes están de acuerdo en que se empleen métodos alternos a los exámenes escritos, pero prefieren que la evaluación reconozca su progreso individual. En este sentido, existe coincidencia con los docentes entrevistados. Entre ellos el profesor Fabián Moreno, quien señala que la evaluación de los estudiantes debe ser individual en la medida que el elemento valorativo en el campo profesional se hace de esta manera, y que independientemente que se desarrollen actividades que implican el desempeño grupal, las competencias se adquiere por cada uno de los individuos. Esta afirmación es apoyada por otros docentes que aseguran que realizar actividades de evaluación grupal facilita la cohesión del grupo pero no garantiza que todo ellos adquieran los conocimientos necesarios. Incluso algunos docentes afirman que esto puede ocasionar que los estudiantes “deleguen” responsabilidades sobre otros y no respondan por las suyas. Para evitar esta práctica, el docente Alejandro Colmenares sugiere una proporción de las evaluación de un 70% de individual y el 30% restante donde se realicen actividades que permitan evaluar competencias de trabajo en equipo.

Para varios de los entrevistados, la diversidad de métodos de evaluación son importantes, pero coinciden en que el examen individual, en su mayoría escrito y pocas veces oral, es la herramienta preferida por los docentes para hacer la medición de la apropiación del conocimiento.

TABLA 36. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN APLICANDO DIVERSIDAD DE MÉTODOS Y EVALUAR LA CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN GRUPO

Correlaciones 4.2 - 4.3			
		Evaluación: El docente debe evaluar a través de diferentes métodos: trabajos de investigación, talleres, exámenes, trabajos aplicados, informes de lectura, entre otros	Evaluación: El docente debe evaluar la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo
Evaluación: El docente debe evaluar a través de diferentes métodos: trabajos de investigación, talleres, exámenes, trabajos aplicados, informes de lectura, entre otros	Correlación de Pearson	1	,378**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Evaluación: El docente debe evaluar la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo	Correlación de Pearson	,378**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

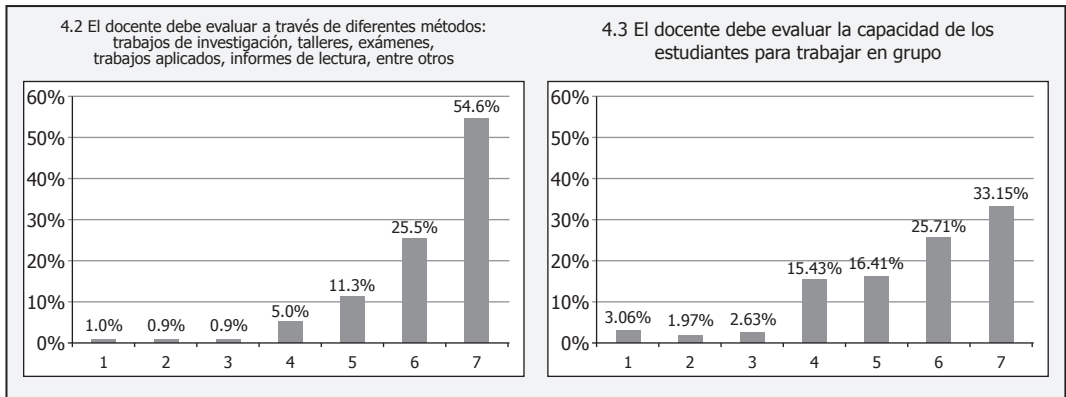


FIGURA 43. HISTOGRAMA PREGUNTAS 4.1 Y 2.2

Fuente: Elaboración Propia

Como conclusión sobre las competencias de evaluación, los estudiantes participantes en el estudio consideran que el buen ejercicio de la docencia incluye la capacidad para evaluar con diversidad de métodos, preferentemente de manera individual y aunque consideran que se debe incluir la evaluación de la aplicación del conocimiento y solución de problemas, no necesariamente son los mismos que consideran que se deben diseñar los cursos con estos rasgos.

5.1.5 Aspectos analizados en la temática varios.

Inicialmente se toman las dos competencias relacionadas con el compromiso institucional del docente y la percepción que los estudiantes de la muestra tienen de éstas para el ejercicio de una buena docencia. Para la primera competencia, referida al docente que ejerce la docencia como parte de un equipo institucional, el 67,6% de los estudiantes la consideran importante, de los cuales el 34,8% la considera indispensable para el buen ejercicio de la docencia. La segunda competencia se refiere al compromiso del docente con la institución, que recibe una valoración de importante para el 61,5% y como indispensable del 34,8%. Al calcular el índice de correlación, que es de 47,5%, se puede inferir que para los estudiantes el compromiso institucional no se relaciona de manera directa con el buen ejercicio de la docencia. De igual manera, se puede inferir que para los estudiantes el buen ejercicio de la docencia es un acto individual, como se afirmó anteriormente, y que la institución no determina la calidad del docente en el ejercicio que como tal realiza.

TABLA 37. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE EL DOCENTE COMO PARTE DE UN EQUIPO QUE DESARROLLA LA DOCENCIA EN ROL INSTITUCIONAL Y EL COMPROMISO DEL DOCENTE CON LA INSTITUCIÓN

Correlaciones 5.1 - 5.2			
		Varios: El docente debe hacer parte de un equipo que desarrolla su tarea como parte de una institución	Varios: El docente debe estar comprometido con la institución para la que trabaja
Varios: El docente debe hacer parte de un equipo que desarrolla su tarea como parte de una institución	Correlación de Pearson	1	,457**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Varios: El docente debe estar comprometido con la institución para la que trabaja	Correlación de Pearson	,457**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

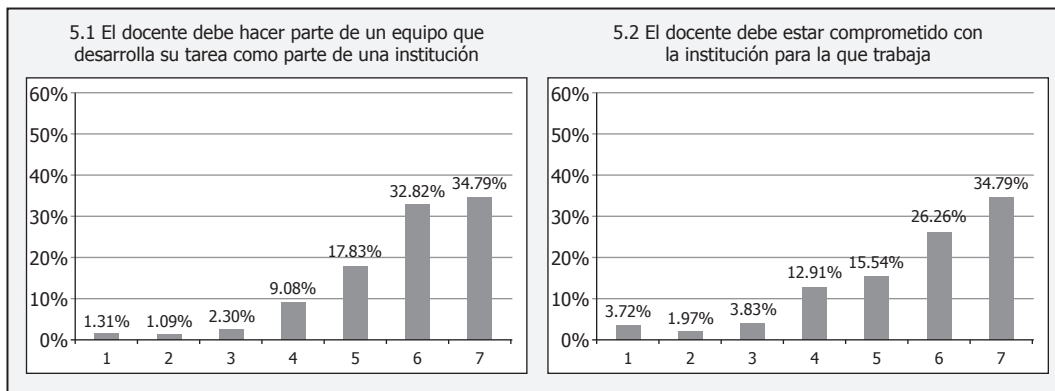


FIGURA 41. HISTOGRAMA PREGUNTAS 5.1 Y 5.2

Fuente: Elaboración Propia

Partiendo del postulado conceptual de algunos autores que se presentaron más arriba, la docencia tiene un rol de generación de pensamiento crítico ante el mismo conocimiento y con la construcción de la sociedad. Para validar la percepción de los estudiantes sobre el impacto de estas competencias en el ejercicio de la buena docencia, se correlacionan las dos preguntas que se refieren a ellas. Para la primera, el 68,8% lo consideran importante y el 36,6% indispensable para la buena docencia. Para la segunda, el 75% lo consideran importante y el 45,7% indispensable. El índice de correlación permite afirmar que para el 56% de la muestra existe coincidencia en que es más relevante que el docente plantee la

responsabilidad del profesional en la construcción de sociedad que en abordar críticamente el conocimiento, poniendo en evidencia las ideologías, políticas y sociales que se presentan detrás del conocimiento.

En las entrevistas de validación realizadas con los docentes, coinciden en la necesidad de formar profesionales comprometidos con la sociedad. En particular, Cesar Neira docente de la Fundación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, afirma que los esfuerzos que desarrolle la Universidad y su comunidad universitaria deberán estar encaminados a la construcción de una mejor sociedad y por ello es de vital importancia la inclusión de aspectos del entorno que permitan desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo sobre el aporte que hará como profesional a nuestra sociedad. En el caso de develar las ideologías que hay detrás del conocimiento, sólo dos de los docentes entrevistados consideran que el conocimiento no es ingenuo y que no se debe formar ingenuamente a sus estudiantes, en palabras del profesor Mauricio Sánchez, por lo que se debe ofrecer al estudiante la información necesaria para que identifique los postulados capitalistas detrás del conocimiento. Pero estas posturas no fueron compartidas por los demás docentes entrevistados.

TABLA 38. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE LAS REFLEXIONES SOBRE LOS TEMAS IDEOLÓGICOS, POLÍTICOS Y SOCIALES QUE HAY DETRÁS DE LOS CONOCIMIENTOS Y LA RESPONSABILIDAD DE EVIDENCIAR EL COMPROMISO CON LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD

Correlaciones 5.4 - 5.5			
		Varios: El docente debe hacer reflexiones sobre los temas ideológicos, políticos y sociales que hay detrás de los conocimientos que enseña	Varios: La responsabilidad del docente debe llegar hasta mostrar el compromiso con la construcción de una sociedad en la que todos podamos vivir
Varios: El docente debe hacer reflexiones sobre los temas ideológicos, políticos y sociales que hay detrás de los conocimientos que enseña	Correlación de Pearson	1	,560**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Varios: La responsabilidad del docente debe llegar hasta mostrar el compromiso con la construcción de una sociedad en la que todos podamos vivir	Correlación de Pearson	,560**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

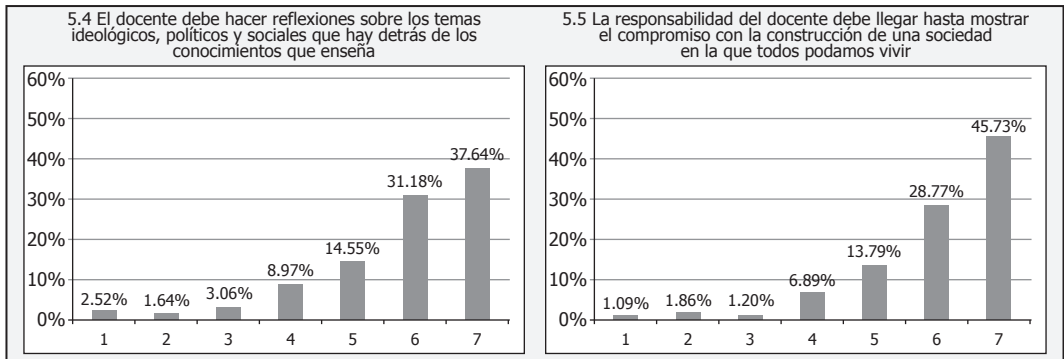


FIGURA 42. HISTOGRAMA PREGUNTAS 5.4 Y 5.5

Fuente: Elaboración Propia

Para terminar el análisis de la participación de los estudiantes en el estudio, se correlaciona la política que han asumido muchas Universidades que buscan tener un único programa para sus cursos el cual es asumido por el docente, con la competencia del diseño de cursos referida a la capacidad que tiene el docente de seleccionar autónomamente el conocimiento que se aborda en clase. En la primera el 58% considera que es importante para la buena docencia y el 29% lo considera indispensable; para la segunda el 77,6% lo considera importante y el 46,8% indispensable. El índice de correlación alcanza 21,9% mostrando que existe un bajo nivel de coincidencia entre las dos competencias. Para la muestra, la docencia sigue siendo un acto individual y la buena docencia se caracteriza más fuertemente por una selección autónoma del conocimiento que permite al docente complementar lo esencial con otros conocimientos, que un conocimiento predefinido institucionalmente que homogenice los cursos. Los resultados se presentan a continuación.

TABLA 39. NIVEL DE CORRELACIÓN ENTRE SEGUIR UN ÚNICO PROGRAMA INSTITUCIONAL Y EL DOCENTE SELECCIONA LOS CONOCIMIENTOS ESENCIALES Y LOS COMPLEMENTA DON LO QUE SEA NECESARIO Y RECOMENDABLE

Correlaciones 5.3 - 2.1			
		Varios: El docente debe dictar la materia con un único programa institucional	Diseño del curso: El docente debe seleccionar los conocimientos esenciales para la clase y complementarlos con otros que sean necesario y recomendables
Varios: El docente debe dictar la materia con un único programa institucional	Correlación de Pearson	1	,219**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	923	923
Diseño del curso: Selección de contenidos	Correlación de Pearson	,219**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	923	923

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

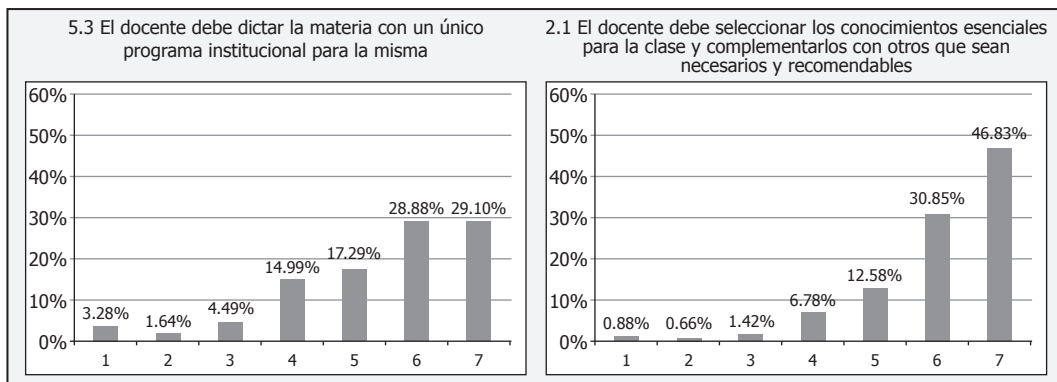


FIGURA 43. HISTOGRAMA PREGUNTAS 5.3 Y 2.1

Fuente: Elaboración Propia

5.2. LA VISIÓN DE LOS DOCENTES

En la segunda parte del instrumento de docentes se incluyeron preguntas que permitieran hacer una revisión de la percepción sobre las competencias planteadas en el marco conceptual. Algunas de estas competencias también son evaluadas por los estudiantes, casos en los que se realizará una comparación entre los resultados utilizando las medidas de tendencia central de ambas muestras. Finalmente, para algunas de las competencias se realiza la comparación de los resultados de la percepción de los docentes, utilizando la correlación entre ellas.

5.2.1. Competencias para el Diseño del Curso

En cuanto a estas competencias, se incorporaron dos en el instrumento aplicado a los docentes, ambas con un comportamiento muy similar para este grupo. En el primer caso, ver la tabla 65, referido a tener en cuenta investigaciones en la preparación de los cursos, los docentes que algunas veces las emplean, con una tendencia hacia el equilibrio en la respuesta. Aunque la mayoría de ellos dicen que es indispensable hacerlo, la Mediana es de 6 y la Media de 5,83, pero con un coeficiente de asimetría negativo que lleva las respuestas hacia las valoraciones medias de la competencia. De igual manera, la desviación estándar ratifica que para los docentes no siempre es necesaria esta práctica.

La segunda competencia corresponde a la inclusión de conocimientos esenciales, necesarios y recomendables en el diseño de los cursos. Su comportamiento muestra la misma tendencia hacia los valores medios de la competencia, con una Media de 5,81 y una desviación de 1,686, ratificado este comportamiento por un índice de asimetría hacia la izquierda. Nuevamente la Moda y la Mediana están en 7 y 6, respectivamente.

TABLA 40. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE LAS COMPETENCIAS DE DISEÑO DE CURSOS

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Diseño del curso: Me apoyo en publicaciones de investigaciones para la preparación de mis clases	Diseño del curso: El docente debe diferenciar los conocimientos esenciales, necesarios y recomendables
Media	5.83	5.81
Mediana	6.00	6.00
Moda	7	7
Desviación estándar	1.455	1.686
Varianza	2.116	2.843
Asimetría	-1.885	-1.964

Fuente: Elaboración Propia

Para complementar el análisis de estas competencias, se correlaciona la competencia del apoyo en investigaciones con las actividades de clase que incluyen trabajar con dichas investigaciones, resultados que se presentan en la Tabla 41 y la Figura 47. Para la muestra, se puede afirmar con el 67.2% de certeza que los docentes no siempre utilizan las investigaciones y publicaciones de revistas especializadas en el diseño de sus cursos y en las actividades de clase. Para los docentes participantes en el estudio, es más importante tenerlas en cuenta en la preparación de las clases que en las actividades de clase. Se puede inferir que los docentes plantean la necesidad de estar al tanto del desarrollo del conocimiento en los temas de su curso, pero no necesariamente lo consideran un material para que sea trabajado en las clases por los estudiantes. En este sentido, existe el preconceito que los estudiantes no requieren conocer los desarrollos más recientes de las áreas temáticas de la profesión o que el profesor es el único responsable de aproximarse a esos conocimientos.

TABLA 41. CORRELACIÓN ENTRE LE APOYO EN INVESTIGACIONES PARA LA PREPARACIÓN DE LA CLASE Y LAS ACTIVIDADES DE CLASE QUE INCLUYEN LA LECTURA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DE LAS INVESTIGACIONES

Correlaciones 3.1 - 3.2			
		Diseño del curso: Me apoyo en publicaciones de investigaciones para la preparación de mis clases	Desarrollo de la clase: Genero actividades que lleven al estudiante a leer el resultado de investigaciones y publicaciones en revistas especializadas
Diseño del curso: Me apoyo en publicaciones de investigaciones para la preparación de mis clases	Correlación de Pearson	1	,672**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Desarrollo de la clase: Genero actividades que lleven al estudiante a leer el resultado de investigaciones y publicaciones en revistas especializadas	Correlación de Pearson	,672**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

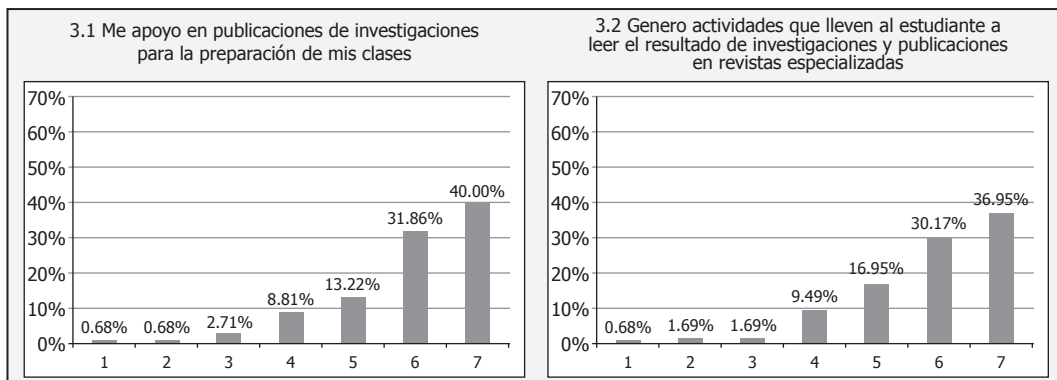


FIGURA 44. HISTOGRAMA PREGUNTAS 3.1 Y 3.2

Fuente: Elaboración Propia

Para la muestra participante en el estudio, la actualización del conocimiento no necesariamente se debe incluir en los cursos, tanto en la preparación como en su desarrollo. Y, en segundo lugar, los conocimientos trabajados en clase ya están determinados, por tanto el docente no necesariamente tiene que realizar el análisis de los contenidos a tratar.

5.2.2. Competencias para el Desarrollo de la Clase

Para las competencias relacionadas con el desarrollo de la clase, se incluyeron 5, las cuales se relacionan en la tabla 42. Las competencias que los docentes participantes en el estudio consideran de mayor relevancia en el ejercicio de una buena docencia son la relación constructiva con los estudiantes y el clima que facilite el aprendizaje, los cuales presentan una Media de 6,44 y 6,47 con Mediana y Moda de 7. La tercera competencia considerada como muy importante por los docentes es asumir el rol de guía de los estudiantes, que presenta una Media de 6,14 y Mediana y Moda en 7. En contraste, el resultado de la percepción de los estudiantes sobre la relación armónica con los docentes, alcanza una Media de 5,95, con Mediana en 6 y Moda en 7, valorando en menor grado la incidencia que tienen las relaciones con los estudiantes en el ejercicio de una buena docencia. Y en cuanto al rol de guía del docente, los estudiantes alcanzan una Media de 5,92 e, igualmente, Mediana de 6 y una Moda de 7, lo que permite inferir que el docente valora más la importancia de ser facilitador y guía de lo que esperan los estudiantes.

Luego se encuentran las competencias sobre la corresponsabilidad del estudiante con su aprendizaje y la participación activa en todas las fases del desarrollo de la clase, las cuales presentan un resultado muy similar en todas las medidas de tendencia central. Estas dos competencias se compararán un poco más adelante para identificar si los docentes las perciben de la misma manera o existen algunos de ellos que las valoran con diferente nivel de importancia.

Finalmente, la competencia relacionada con las actividades de clase concentradas en las investigaciones y publicaciones en revistas especializadas es considerada importante, pero no definitiva para el ejercicio de la buena docencia por los docentes de la muestra. El

promedio para esta competencia es de 5,72 y su Mediana es 6 lo que muestra que para el 50% de la muestra no es definitiva en este ejercicio, aunque la mayoría de los docentes de la muestra si la consideran indispensable.

TABLA 42. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE LA CLASE

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Busco una relación constructiva con los estudiantes para desarrollar mi clase	Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje	Genero actividades que lleven al estudiante a leer el resultado de investigaciones y publicaciones en revistas especializadas	Considero que el estudiante es responsable de su aprendizaje	En mis clases el estudiante debe realizar actividades preparatorias y participa en el desarrollo de la clase	Considero que el profesor está para guiar al estudiante en su aprendizaje
Media	6.44	6.47	5.72	6.00	6.01	6.14
Mediana	7.00	7.00	6.00	6.00	6.00	7.00
Moda	7	7	7	7	7	7
Desviación estándar	1.196	1.192	1.514	1.488	1.495	1.579
Varianza	1.431	1.420	2.293	2.214	2.235	2.492
Asimetría	-3.609	-4.030	-1.775	-2.276	-2.367	-2.508

Fuente: Elaboración Propia

Para el análisis, en primer lugar se realiza la correlación entre el manejo de las relaciones constructivas con los estudiantes y la construcción de un clima en la clase que facilite el aprendizaje. El cálculo del índice de correlación indica que para el 82,3% de la muestra, Tabla 43, existe plena coincidencia entre estas dos competencias, lo que permite inferir que el clima se construye a partir del manejo apropiado de las relaciones entre el docente y los estudiantes. En los resultados, se encuentra que para el 90% de la muestra es importante que exista la relación constructiva, mientras que para el 93% también lo es el clima que facilite el aprendizaje. Mientras que en la valoración máxima para la primera se encuentra el 67,8% de la muestra y para la segunda el 68,5%. En este sentido, el manejo de la inteligencia emocional en los docentes y la capacidad del manejo del grupo tendrán como efecto, desde la percepción de los docentes, una buena docencia.

TABLA 43. CORRELACIÓN ENTRE LA RELACIÓN CONSTRUCTIVA CON LOS ESTUDIANTES Y LA EXISTENCIA DE UN CLIMA QUE FACILITE EL APRENDIZAJE

Correlaciones 2.1 - 2.2			
		Desarrollo de la clase: Busco una relación constructiva con los estudiantes para desarrollar mi clase	Desarrollo de la clase: Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje
Desarrollo de la clase: Busco una relación constructiva con los estudiantes para desarrollar mi clase	Correlación de Pearson	1	,823**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Desarrollo de la clase: Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje	Correlación de Pearson	,823**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

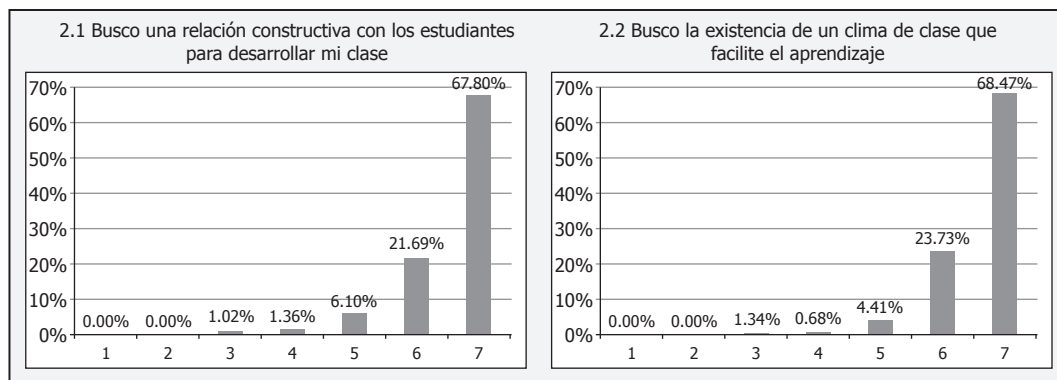


FIGURA 45. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.1 Y 2.2

Fuente: Elaboración Propia

De igual manera se correlacionó el clima que facilite el aprendizaje con el rol de guía del docente. En la segunda competencia el 82,7% de los docentes de la muestra consideran importante la competencia y el 60,7% indispensable, comparable con el 93% y 68,5% ya mencionado para el clima de aprendizaje. El índice de correlación permite afirmar que para el 60,6% de la muestra existe coincidencia en la importancia de la labor de guía del profesor como componente del clima de aprendizaje en la clase. Así, para la muestra, el aprendizaje no sólo se consigue con una lógica argumentativa fuerte, sino que requiere de capacidad de acompañar al estudiante en el proceso de aprendizaje de una manera constructiva.

TABLA 44. CORRELACIÓN ENTRE EL CLIMA QUE FACILITE EL APRENDIZAJE Y EL ROL DE GUÍA AL ESTUDIANTE QUE ASUME EL PROFESOR

Correlaciones 2.2 - 4.3			
		Desarrollo de la clase: Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje	Desarrollo de la clase: Considero que el profesor está para guiar al estudiante en su aprendizaje
Desarrollo de la clase: Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,606**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Desarrollo de la clase: Considero que el profesor está para guiar al estudiante en su aprendizaje	Correlación de Pearson	,606**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

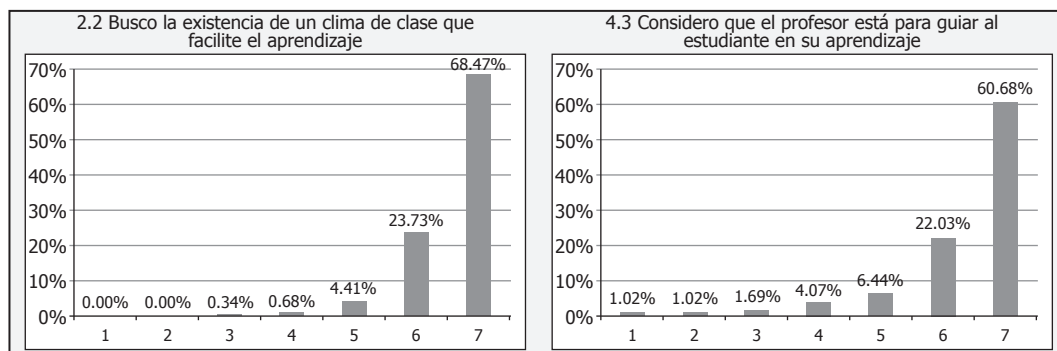


FIGURA 46. HISTOGRAMA PREGUNTAS 2.2 Y 4.3

Fuente: Elaboración Propia

Finalmente, se realiza la correlación entre la corresponsabilidad del estudiante en su proceso personal de aprendizaje y la realización de actividades de su parte en todas las fases de la clase. Para el 79,3% de la muestra es importante la primera y para el 78,6% la segunda, mientras que lo consideran indispensable el 48,8% para la primera y el 49,15% para la segunda. El cálculo del índice de correlación permite inferir que para el 77,7% la muestra el nivel de importancia de la corresponsabilidad del estudiante en su aprendizaje y que la participación activa éstos en la clase es importante, aunque no tanto como las relaciones constructivas y el clima de la clase. En este sentido, se puede inferir que algunos de los docentes que hacen parte de la muestra continúan asumiendo un rol protagónico en el desarrollo de las clases, y que aunque existe un avance considerable en cuanto a asumir

pedagogías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todavía existe un camino por recorrer.

TABLA 45. CORRELACIÓN ENTRE LA CORRESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES Y SU PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA CLASE

Correlaciones 4.1 - 4.2			
		Desarrollo de la clase: Considero que el estudiante es corresponsable de su aprendizaje	Desarrollo de la clase: En mis clases el estudiante debe realizar actividades preparatorias y participa en el desarrollo de la clase
Desarrollo de la clase: Considero que el estudiante es corresponsable de su aprendizaje	Correlación de Pearson	1	,777**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Desarrollo de la clase: En mis clases el estudiante debe realizar actividades preparatorias y participa en el desarrollo de la clase	Correlación de Pearson	,777**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

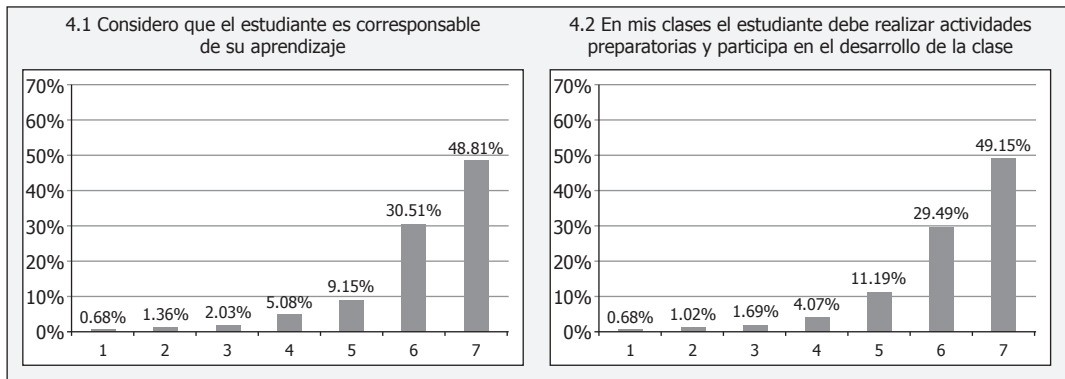


FIGURA 47. HISTOGRAMA PREGUNTAS 4.1 Y 4.2

Fuente: Elaboración Propia

En el desarrollo de las clases, los docentes consideran que como competencias que generan el ejercicio de una buena docencia son la relación con los estudiantes, el rol del docente como guía del aprendizaje, el manejo de una relación constructiva y la generación de un ambiente adecuado para que se dé el aprendizaje. Finalmente, consideran que tiene una menor incidencia relativa la participación activa en las clases.

5.2.3. Competencias para la Evaluación del Aprendizaje

En el instrumento de docentes se incluyeron cuatro competencias para la evaluación. La competencia que recibe una mayor valoración en cuanto a su importancia para el ejercicio de una buena docencia es la utilización de diversos mecanismos para el proceso evaluativo. El resultado de las medidas de tendencia central en la percepción de los docentes participantes en el estudio, presentan Media de 6,16 con Mediana y Moda en 7. En este sentido, los docentes consideran que esta es una competencia que permite ejercer una docencia de excelencia. En esta percepción coinciden con los estudiantes que alcanzaron una Media de 6,17 con Mediana y Moda de 7. Esta es la competencia que presenta resultados más similares para las dos poblaciones que participaron en el estudio.

En cuanto a la evaluación que prioriza la demostración de la aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes y la evaluación del avance del desarrollo de las competencias de los estudiantes, para los docentes presentan un comportamiento similar, con Medias de 5,84 y 5,82, Medianas en 6 y Modas en 7. De igual manera, la desviación estándar y el índice de asimetría son casi iguales para estas dos competencias evaluadas. En el instrumento de los estudiantes se incluyó una pregunta en la que expresaban su percepción sobre la importancia de evaluar el conocimiento, su aplicación y la capacidad para resolver problemas, que conjugan elementos de estas dos preguntas consultadas a los docentes. El resultado de la percepción de la importancia que para los estudiantes tiene la inclusión de estos elementos en la evaluación obtuvo una Media de 6,06, con Mediana en 6 y Moda en 7. Aunque no existe una gran diferencia entre ambos resultados, los estudiantes perciben la relación entre un buen ejercicio de la docencia y la evaluación de aplicación y competencias como la solución de problemas de una manera más fuerte que los docentes.

Por último, la competencia sobre la evaluación grupal como mecanismo para verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes recibe una Media de 5,30, la segunda menor en los resultados y con la segunda desviación estándar más alta de la aplicación a docentes. Los docentes no consideran que la evaluación grupal sea importante en el ejercicio de la docencia, aunque no queda claro si es por la misma evaluación o porque no permita medir el avance de las competencias. Al contrastarlo con la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de su capacidad de trabajar en equipo, cuya Media fue de 5,45, con una Mediana de 6 y Moda de 7, se encuentra una percepción similar en ambas poblaciones. En este sentido, la importancia de la valoración de las competencias a través del grupo y de la valoración sobre la capacidad de trabajar en equipo todavía no permea de manera suficientemente fuerte a estudiantes y docentes, aunque es una de las competencias que comúnmente se considera como necesaria en el mercado laboral.

En la siguiente tabla se presentan los resultados para este grupo de competencias.

TABLA 46. PERCEPCIÓN DEL DOCENTE SOBRE LAS COMPETENCIAS PARA LA EVALUACIÓN

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Utilizo diversos mecanismos de evaluación (informes de lectura, talleres, trabajos de campo, trabajos aplicados, etc.)	En las evaluaciones priorizo la demostración de la aplicación del conocimiento por parte del estudiante	En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante	La evaluación en grupos permite verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes
Media	6.16	5.84	5.82	5.30
Mediana	7.00	6.00	6.00	6.00
Moda	7	7	7	7
Desviación estándar	1.679	1.674	1.658	1.767
Varianza	2.819	2.803	2.749	3.122
Asimetría	-2.536	-2.166	-2.181	-1.306

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

Para el análisis, en primer lugar se calculó la correlación entre la búsqueda de evaluar el desarrollo de las competencias en el estudiante y hacerlo por medio de la evaluación grupal. El índice calculado permite afirmar que para el 74,2% de la muestra existe una percepción similar en ambas competencias. La primera se percibe importante para el 74,7% y para la segunda del 54,9%, e imprescindible para la buena docencia en el 42,7% para la primera y el 30,5% para la segunda. En este sentido, los docentes consideran que la evaluación del desarrollo de las competencias y los mecanismos grupales para su verificación aunque es importante, no es definitiva para el ejercicio de una buena docencia. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias para la evaluación por competencias es un trabajo que es necesario fortalecer entre los docentes.

TABLA 47. COMPARACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE EVALUAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y DE LA EVALUACIÓN GRUPAL PARA SU VERIFICACIÓN

Correlaciones 5.3 - 5.4		
	Evaluación: En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante	Evaluación: La evaluación en grupos permite verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes

Evaluación: En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante	Correlación de Pearson	1	,742**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Evaluación: La evaluación en grupos permite verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes	Correlación de Pearson	,742**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

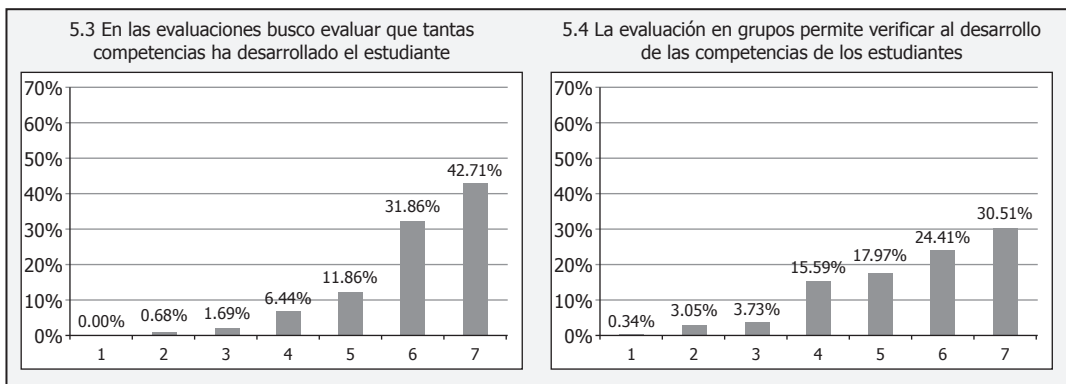


FIGURA 48. HISTOGRAMA PREGUNTAS 5.3 Y 5.4

Fuente: Elaboración Propia

En segundo lugar, se hace el análisis relacionando la búsqueda de evaluación de las competencias desarrolladas por el estudiante con la priorización de la capacidad del estudiante para aplicar sus conocimientos, partiendo de la definición dada por Legault que la competencia es la capacidad de hacer algo con el conocimiento. El índice de correlación muestra que el 82,5% de la muestra percibe de igual manera ambas competencias. En la Figura 50 se puede observar que para el 74,5% de los docentes participantes la primera competencia es importante en el ejercicio de una buena docencia y el 74,2% perciben en el mismo nivel la segunda. A su vez, el 42,7% considera que es indispensable para la buena docencia la primera y del 45,4% para la segunda. En este sentido, la aplicación del conocimiento es considerada como evidencia del desarrollo de las competencias para 3 de cada 4 docentes, aunque de acuerdo con el análisis previamente realizado, no lo consideran definitivo en el ejercicio de una buena docencia.

TABLA 48.COMPARACIÓN DE LA BÚSQUEDA DE EVALUAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y DE LA PRIORIZACIÓN DE EVALUAR LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Correlaciones 5.3 - 5.2			
		Evaluación: En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante	Evaluación: En las evaluaciones priorizo la demostración de la aplicación del conocimiento por parte del estudiante
Evaluación: En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante	Correlación de Pearson	1	,825**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Evaluación: En las evaluaciones priorizo la demostración de la aplicación del conocimiento por parte del estudiante	Correlación de Pearson	,825**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

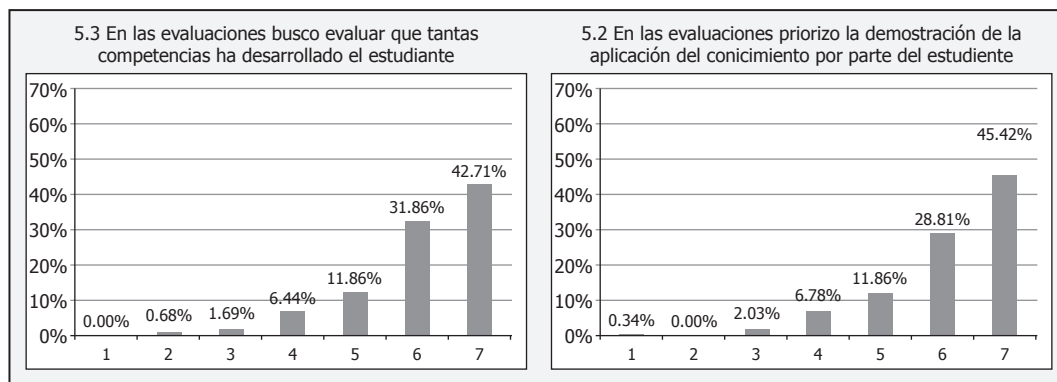


FIGURA 49.HISTOGRAMA PREGUNTAS 5.3 Y 5.2

Fuente: Elaboración Propia

Es de anotar que la evaluación por competencias todavía no ha permeado suficientemente las prácticas de los docentes, mientras que la utilización de diversos mecanismos para verificar el aprendizaje es considerado como necesario para realizar una adecuada práctica evaluativa. Por último, aunque hay un porcentaje de docentes que consideran necesaria la evaluación de la competencia para trabajar en equipo, todavía existe un margen de maniobra para que dé respuesta a las necesidades que el mercado laboral tiene de un profesional que tenga dicha competencia.

5.2.4. Competencias Varias

En el instrumento se incluyeron tres preguntas que buscaban indagar sobre la percepción de los docentes con respecto su relación con la institución y el sentido de la acción docente como una labor colectiva de los docentes. Los resultados de las medidas de tendencia central se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 49. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL COMPETENCIAS VARIAS

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL	Me siento parte de una institución	Mi trabajo lo hago como parte de un grupo de docentes	Tengo claro mi aporte desde la clases del PEI de mi institución
Media	6.12	5.23	5.92
Mediana	7.00	6.00	6.00
Moda	7	7	7
Desviación estándar	1.482	1.847	1.631
Varianza	2.196	3.411	2.660
Asimetría	-2.402	-1.140	-2.137

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

La primera competencia revisada corresponde a sentirse parte de una institución. Para los docentes de la muestra el sentido de cuerpo recibe la mayor Media y es la única de las tres cuya Mediana y Moda se encuentran en 7. Para el 79,2% de la muestra es importante para una buena docencia sentir que su trabajo se hace como parte de una Institución y para el 58,6% es indispensable. Pero se encuentra un grupo considerable de la muestra que relativiza este sentido de cuerpo.

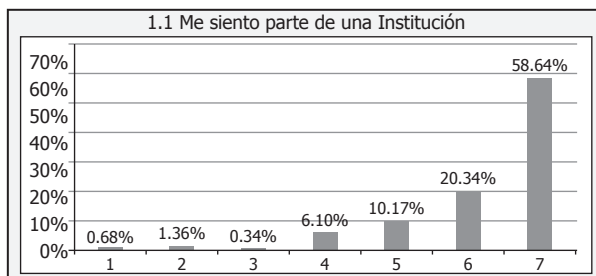


FIGURA 50. HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.1

Fuente: Elaboración Propia

Pero al solicitarle a los docentes que valoren la competencia de trabajo en equipo para el desarrollo de su trabajo, lo consideran con una menor importancia. De acuerdo con los resultados de la tabla 49, esta competencia presenta la menor Media de las resultantes el estudio, alcanzando 5,23. Para el 50% de la muestra, ese sentido de trabajo en equipo se encuentra por debajo de 6, considerando que puede existir, pero que no es indispensable

para el ejercicio de una buena docencia. De igual manera, el 31,2% considera que es indispensable que su ejercicio de la docencia sea precedido por el trabajo del colectivo docente, mientras que el 54,5% lo considera importante. El número de docentes que consideran que su tarea docente es un acto individual es considerable, representando un poco más de 1 de cada 5 participantes en el estudio.

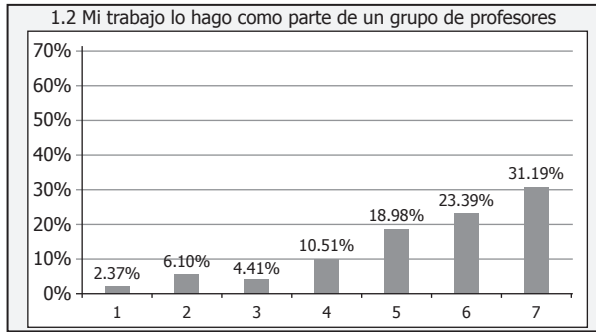


FIGURA 51.HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.2

Fuente: Elaboración Propia

Para comprender de mejor manera los resultados que presentan estas dos competencias se correlacionaron los resultados obtenidos. Para el 50% de la muestra existe coincidencia en la percepción de su compromiso institucional y de hacer su trabajo como parte de un grupo de docentes. A partir de comparar los resultados, se puede inferir que existe un grupo considerable de docentes de la muestra que coinciden en su trabajo individual y una relación laboral que no los implica de manera suficiente. Su labor docente sucede, entonces, en el aula de clase y la incidencia del equipo de docentes que hace parte de la misma institución, no necesariamente produce un impacto. Esta es una variable a considerar, especialmente cuando existe un número significativo de docentes que prestan sus servicios a dos o más IES.

TABLA 50.COMPARACIÓN ENTRE SENTIRSE PARTE DE UNA INSTITUCIÓN Y EL TRABAJO DEL DOCENTE SE HACE COMO PARTE DE UN GRUPO DE DOCENTES

Correlaciones 1.1 – 1.2			
		Varios: Me siento parte de una institución	Varios: Mi trabajo lo hago como parte de un grupo de docentes
Varios: Me siento parte de una institución	Correlación de Pearson	1	,500**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Varios: Mi trabajo lo hago como parte de un grupo de docentes	Correlación de Pearson	,500**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

La tercera competencia valora la importancia del aporte al Proyecto Educativo Institucional (PEI) que realiza el docente. La Media es de 5,92 con Mediana de 6 y Moda de 7. Aunque la mayoría de los docentes, 49,8%, consideran que es muy importante para el buen ejercicio de la docencia tener claridad de su aporte al PEI, y el 75,2% lo consideran importante, una cuarta parte de la muestra se queda en los niveles medios o de negación de la competencia. Este resultado se asemeja al sentirse parte de una institución, aunque el porcentaje que lo considera indispensable es menor en 9 puntos.

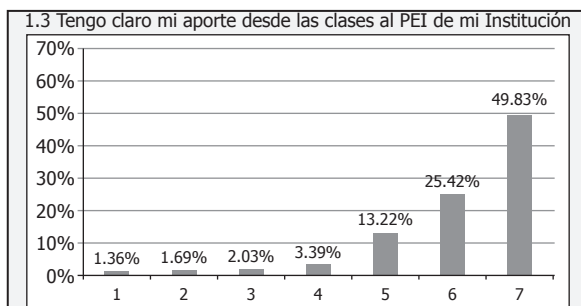


FIGURA 52.HISTOGRAMA PREGUNTAS 1.2

Fuente: Elaboración Propia

Al correlacionar estas dos competencias, el 49% de los docentes de la muestra coinciden en su valoración para ambas competencias. Nuevamente se puede inferir que para el ejercicio de una buena docencia es menor el número de docentes que consideran que el sentirse parte de una institución debe afectar lo que sucede en el aula de clase. En ese sentido, existe una demarcación entre el conocimiento que se presenta en el aula y las definiciones filosóficas que la Institución define en su PEI.

TABLA 51.COMPARACIÓN ENTRE SENTIRSE PARTE DE UNA INSTITUCIÓN Y LA CLARIDAD EN EL APORTE DESDE LA CLASE AL PEI

Correlaciones 1.1 – 1.3			
		Varios: Me siento parte de una institución	Varios: Tengo claro mi aporte desde las clases al PEI de mi Institución
Varios: Me siento parte de una institución	Correlación de Pearson	1	,490**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	295	295
Varios: Tengo claro mi aporte desde las clases al PEI de mi Institución	Correlación de Pearson	,490**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	295	295
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).			

Fuente: Elaboración propia a partir de informe en SPSS

De esta manera, los docentes conciben el ejercicio de la docencia como un acto individual en el cual realizan su tarea de manera relacionada pero no definitivamente integrada con la institución y el colectivo docente que comparte su labor en ella. El compromiso institucional que reconoce la mayoría de la muestra, no necesariamente les implica que el PEI se vea fortalecido desde su actuación individual con su grupo de estudiantes; y los pares no necesariamente son definitivos en su tarea docente.

6. HALLAZGOS

En este capítulo se identifican los hallazgos que permiten generar las recomendaciones para el cierre de brechas. En la estructura se presentan los datos que soportan el hallazgo, la descripción de la situación de mejora o potenciación identificada y las recomendaciones que se generan como elementos para dicho cierre.

6.1. PRIMER HALLAZGO. ¿PERFIL O PERFILES?

De acuerdo con los datos previamente presentados, se encuentra que el perfil del docente para los programas de Administración de Empresas en el nivel de Pregrado, debe basarse en la formación base del docente en la misma área de formación en la que orienta la clase con el primer elemento a tener en cuenta alcanzando el 82,4% en el nivel de importancia para la muestra; complementada por posgrado en el área para el 74,3% de la muestra y la experiencia profesional para el 72.2%. De igual manera, los docentes entrevistados ratificaron que un docente sin experiencia no tiene el contexto necesario y la formación que ofrece se puede quedaren la repetición de una teoría que no ofrece un horizonte de sentido al actuar profesional del estudiante. Pero al momento de correr las correlaciones, la preferencia por estos tres componentes del perfil tienen unas correlaciones por debajo del 30%, lo que denota que no hay uniformidad en dicha preferencia.

Tradicionalmente las IES colombianas han adoptado la estructuración de categorías de docentes a partir de los escalafones en los que identifican elementos del perfil, entendido como la formación posgradual alcanzada, los años de experiencia en docencia y la producción intelectual como elementos centrales, lo que permite identificar la categoría que alcanza bajo estándares de la alemana del siglo XIX en que se identifica el profesor Titular, Asociado, Asistente, Instructor o con denominaciones similares. Este proceso, que para nuestra realidad es netamente administrativo, ya que permite regular la relación económica y la carrera académica del docente y no se relaciona con la titularidad por el dominio de una temática en la que el docente es experto y tienen a su alrededor profesores asociados al tema y asistentes para profundizar en el mismo (Tünnermann Bernheim, 1997), ha sido asumida por la gran mayoría de las IES en el país, pero no está relacionada con el perfil del docente frente al curso en particular que orienta a la luz de su experticia en la temática. Por eso no se puede realizar el análisis de un aspecto relacionado con la aproximación al contenido del curso, que hemos identificado en el presente estudio como "perfil", con el escalafón docente que soluciona un problema de relación contractual y de remuneración.

Así, el perfil docente, comprendido en relación con las características del docente frente al área de conocimiento en que orienta sus cursos, no debe ser único y se debe orientar de acuerdo con su tipo y área a la que corresponde. Pero al revisar los resultados de las encuestas de los docentes, los resultados analizados permiten identificar algunos elementos que no corresponden con estos perfiles esperados.

En cuanto a la experiencia docente, el 28,8% tiene menos de 5 años de experiencia profesional, mostrando que existe un potencial de desarrollo de competencias para el

ejercicio de esta tarea, aunque el tiempo de permanencia en las IES actual es inferior a 5 años para el 61.4% de los casos, denota que con la movilidad docente los procesos de consolidación en el desarrollo de las competencias que correspondan con el PEI de cada IES no se desarrolla de la manera como se plantea en la declaración de las mismas IES y en los documentos para las acreditaciones.

Y en cuanto a la experiencia profesional, los docentes de la muestra declaran realizar actividades profesionales de consultoría de manera independiente o como parte de una empresa para más del 50% de los casos, ser empleados en una empresa pública o privada para el 22% y ejercer como profesionales independientes el 15%. Aunque algunos de los docentes de la muestra ejercen dos o más actividades, es considerable la experiencia profesional que puede capitalizarse en el ejercicio de la docencia.

Finalmente, en cuanto al tema de la formación de los docentes, no sólo se incluyó la formación profesional, de Especialización, Maestría y Doctorado, sino que se solicitó el nombre del título recibido, tal y como se presentó en el apartado 4.3.1. Para entender la pertinencia de la formación de los docentes con el área en la que ejercen su docencia, se utilizó la metodología de mapas de proximidad a partir de la fórmula presentada anteriormente. El resultado del análisis se presenta en los anexos 5 a 8, de acuerdo con el título obtenido.

Para la identificación de las áreas, se tomó la caracterización del derogado Decreto 2767 de 2003, en la que se presentaban las áreas de formación que debería tener un programa de Administración, a la que se le incluyeron otras áreas temáticas de acuerdo con las 254 diferentes denominaciones de cursos que declaran ser orientados por los docentes participantes en el estudio. La relación es como sigue:

- Formación Básica: Matemáticas, Estadística, Ciencias Sociales, Jurídica
- Administración y Organizaciones: Organizaciones, su contexto y la gerencia
- Economía y Finanzas: Relaciones económico monetarias; fuentes, usos y gerencia de finanzas; contabilidad y fuentes de información financiera
- Operaciones: Procesos de producción y servicios, supply chain, proyectos
- Mercadeo: Relación con el mercado, necesidades del mercado
- Informática: Habilidades para el desarrollo, gerencia y explotación de sistemas de información
- Gerencia de Personal: Valor del talento humano, proceso de talento humano, promoción del talento humano
- Formación socio-humanista: Formación axiológica y cultural
- Segunda lengua: Competencias en segunda lengua

Al realizar el análisis, se calcularon las medidas de tendencia central a partir de la valoración de las categorías cualitativas mencionadas en el apartado de la metodología. Para la categoría de óptima pertinencia se le dio un valor de 4, 3 para agrega valor, 2 para ni agrega ni destruye valor y 1 no agrega valor.

En primer lugar, se calculó la media aritmética para cada área y nivel de formación. El resultados, ver tabla 52, se identifica con cero y color blanco para los casos en los que no hay ningún docente con ese nivel de formación en el área; con color rojo para los que se encuentran entre 1 y 1,94 representando a aquellos que se encuentran dentro del criterio no agregan valor; con color naranja el rango entre 1,95 y 2,94 para aquellos ubicados en el criterio ni agregan ni destruyen valor; verde oscuro para los rangos entre 2,95 y 3,94 para niveles de pertinencia ubicados en el criterio agregan valor; y verde más claro para los que tienen el nivel óptimo de pertinencia.

Como se puede observar en esta tabla, las áreas, la categoría "óptimo" sólo es alcanzada por Doctorado en el área de mercadeo, y la categoría "genera valor" lo alcanzan la formación de Pregrado para las áreas Economía y Finanzas y Lengua Extranjera con Media de 3,50, Informática con 3,28 y Administración y Organizaciones con 3,14. De acuerdo con este resultado, la formación del docente para las dos categorías previamente presentadas no tiene presencia según el título formal obtenido para áreas como Formación Básica, Producción y Operaciones y Gerencia de Personas. En el caso del área de Formación Socio-Humanista se encuentran todos los docentes participantes en el estudio en la categoría "No genera Valor". De igual manera, los títulos posgraduados de los docentes para las áreas de Producción y Operaciones, Formación Socio-Humanista y Lengua Extranjera no están directamente relacionados con el área que orientan. Y las áreas que presentan mayores niveles de pertinencia de los posgrados, aunque se ubican en la categoría "ni genera ni destruye valor", son Economía y Finanzas e Informática.

TABLA 52. MEDIA ARITMÉTICA DEL ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE PREGRADO

	Formación Básica	Administración y Organizaciones	Economía y Finanzas	Producción y Operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personas	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Pregrado	2.67	3.14	3.50	2.25	2.49	3.28	2.84	1.90	3.50
Especialización	2.08	1.86	2.88	1.89	2.64	2.07	2.74	1.61	1.00
Maestría	1.40	2.19	2.15	1.89	1.64	2.50	1.50	1.14	1.00
Doctorado	0.00	0.00	1.00	0.00	4.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia

Para complementar el análisis se utiliza la Mediana (Tabla 53) y la Moda (Tabla 54), que permiten identificar el valor que corresponde al 50% de la distribución y el valor con mayor frecuencia absoluta. En cuanto a la formación del Pregrado, el nivel de pertinencia de las áreas de Administración y Organizaciones, Economía y Finanzas, Informática y Lengua Extranjera tienen las dos medidas en "óptimo", mientras que Formación Básica tiene la Moda en esta categoría y la mediana en "agrega valor". Para las áreas de Mercadeo y Gerencia de Personas ambas medidas se encuentra en "agrega valor". Para Formación Socio-Humanista ambas medidas se encuentran en la categoría "ni agrega ni destruye valor", mientras que en operaciones la Mediana está en dicha categoría, pero la mayor

frecuencia se encuentra en “no agrega valor”. Para dar respuesta al nivel de pertinencia de los Pregrados, característica más valorada por los estudiantes, los esfuerzos mayores a realizar se deben dar en un área base de la formación como Producción y Operaciones y una complementaria como la Formación Socio-Humanista; se han dado avances en Mercadeo, Gerencia de Personas y Formación Básica; y presentan niveles aceptables en Administración y Organizaciones, Economía y Finanzas, Informática y Lengua Extranjera.

Para el caso de las Especializaciones, Economía y Finanzas, Mercadeo y Gerencia de Personas son las que presentan mayor grado de avance en cuanto a la pertinencia de este elemento del perfil, aunque las medias aritméticas demuestran que su cumplimiento no corresponde con el esperado. Para las restantes áreas, la formación de las Especializaciones realizadas por los docentes de la muestra no está aportando de manera directa al área de formación en la que ejercen la docencia. Las Maestrías sólo presentan nivel de pertinencia en Informática y en el Doctorado, Mercadeo. En las restantes áreas los resultados las ubican en las dos categorías inferiores definidas para el presente estudio.

En las siguientes tablas se presentan los resultados de Mediana y Moda.

TABLA 53.MEDIANA DEL ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE PREGRADO

	Formación Básica	Administración y Organizaciones	Economía y Finanzas	Producción y Operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personas	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Pregrado	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	2.00	4.00
Especialización	1.00	2.00	3.50	2.00	3.00	1.00	3.00	1.00	1.00
Maestría	1.00	2.00	2.00	2.00	1.00	3.00	1.50	1.00	1.00
Doctorado	0.00	0.00	1.00	0.00	4.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia

TABLA 54.MODA DEL ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE PREGRADO

	Formación Básica	Administración y Organizaciones	Economía y Finanzas	Producción y Operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personas	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Pregrado	4.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00	3.00	2.00	4.00
Especialización	1.00	1.00	4.00	1.00	4.00	1.00	4.00	1.00	1.00
Maestría	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	3.00	1.00	1.00	1.00
Doctorado	0.00	0.00	1.00	0.00	4.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Fuente: Elaboración propia

Al llevar estas medidas a un mapa de proximidad en el que se ubican en globos con el cumplimiento de cada categoría y colores por área, ubicadas en elipses concéntricas, en el caso de los Pregrados, el área con mayor nivel de pertinencia es Lengua Extranjera que cuenta con el 100% de sus docentes con formación de Pregrado en las dos categorías más

altas. El segundo nivel de pertinencia lo presenta Economía y Finanzas con el 93% es las mismas categorías, Informática con 81% y Administración y Organizaciones con el 70%. Y con un porcentaje mayor en "agrega valor", se encuentran Gerencia de Personas con el 76% y Mercadeo con el 57%.

En cuanto a los de menor nivel de pertinencia, encabeza la lista Formación Socio-Humanista con el 83% en el nivel bajo de pertinencia, seguido por Producción y Operaciones con el 54%, Formación Básica con el 52% y Mercadeo con el 43%.

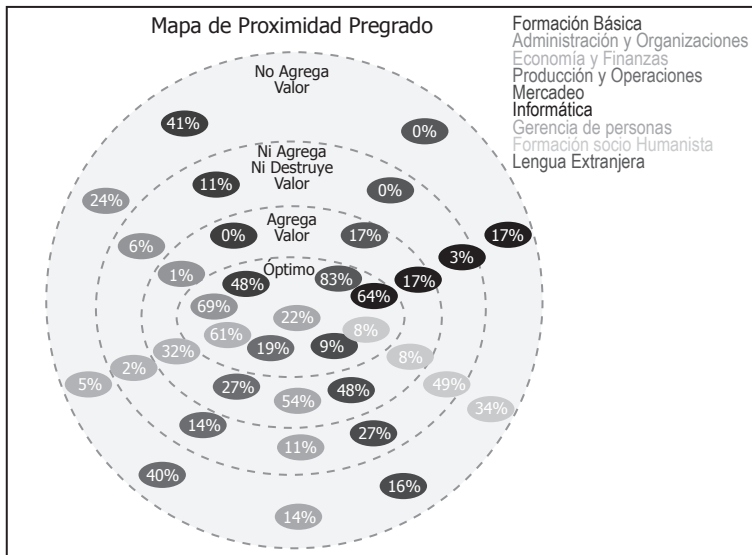


FIGURA 53. MAPA DE PROXIMIDAD DE LA PERTINENCIA DEL PREGRADO
 Fuente: Elaboración propia

En las Especializaciones, Informática presenta una pertinencia del 81%, seguido de Recursos Humanos con 60%, Economía y Finanzas con el 57% y Mercadeo con 56%. Encabeza el bajo nivel de pertinencia en este nivel de formación Lengua Extranjera con el 100% no relacionado con los cursos que orientan, Formación Socio-Humanista con 82%, Administración y Organizaciones con 80%, Producción y Operaciones con 73% y Formación Básica con 61%. Como se mencionó anteriormente, en este nivel de formación hay una fuerte presencia de programas cursados por los docentes de la muestra que no se relacionan con el área en la que orientan los cursos.

Para los Doctorados, sólo hay dos áreas con impacto, como se mencionó anteriormente, con el 100% de pertinencia para Mercadeo y el 100% para Economía y Finanzas per en el nivel mínimo de pertinencia.

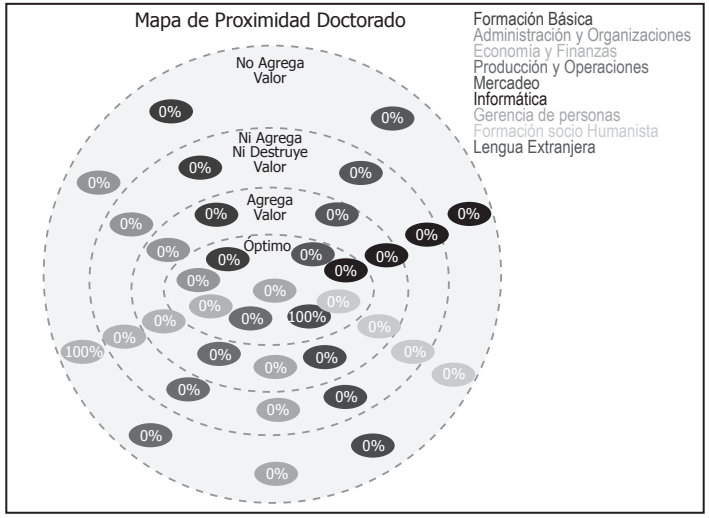


FIGURA 56. MAPA DE PROXIMIDAD DE LA PERTINENCIA DE DOCTORADO

Fuente: Elaboración propia

Para terminar el análisis, se agrupó la pertinencia de los perfiles docentes tomando en cuenta todos los títulos obtenidos, dando el mismo peso a cada nivel de formación. La base del número de cursos (N en la Tabla 55) valorado para cada área cambia, ya que el número de los mismos en los planes de estudio y en la participación de los docentes de la muestra el área no fue tomada como criterio. Los resultados alcanzados se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 55. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL POR AREAS DE FORMACIÓN

	Formación Básica	Administración y Organizaciones	Economía y Finanzas	Producción y Operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personas	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
N	217	569	507	214	233	91	105	134	12
Media	2.11	2.58	3.04	2.06	2.43	2.76	2.57	1.78	2.25
Mediana	1	2	3	2	2	3	3	2	1
Moda	1	4	4	1	1	4	3	1	1

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio muestra que en la categoría "genera valor" sólo se encuentra Economía y Finanzas, además con Mediana en la misma categoría y Moda en "óptimo". Las demás áreas, con excepción de la Formación Socio-Humanista que se encuentra en "no agrega valor", se

ubican en "ni agrega ni destruye valor". Es de anotar que para las áreas Administración y Organizaciones, Economía y Finanzas e Informática la mayor cantidad de títulos obtenidos por los docentes presentan un nivel de pertinencia "óptimo" denotando que son áreas con un trabajo previo en la selección de docentes que se puede seguir fortaleciendo para alcanzar mayores niveles de pertinencia de la formación con el curso orientado. De igual manera, la Mediana para la totalidad de títulos en Economía y Finanzas, Informática y Gerencia de Personas se encuentra en el criterio "agrega valor", a partir de lo cual se puede inferir que al menos la mitad de los títulos que declaran los docentes que ejercen docencia en dichas áreas tienen un nivel aceptable de pertinencia.

Desde el punto de vista del perfil, se identifica la necesidad de revisar los criterios de construcción de los perfiles de los docentes que orientarán los cursos, incluyendo los niveles de pertinencia de los títulos universitarios, de tal manera que el área de conocimiento tenga niveles adecuados de consistencia entre la formación recibida y la que guiará. De igual manera, estos perfiles se pueden complementar con la experiencia profesional para cátedras en cursos profesionales o de énfasis, en los que el foco del aprendizaje se concentra más en la aplicación del conocimiento. En este sentido, es conveniente construir mecanismos de análisis de las competencias a desarrollar en el curso con los diferentes perfiles de los docentes que los orientarán. El cuidado de los niveles de pertinencia en la formación y en la experiencia profesional, dan respuesta a la consideración de competencias esenciales para el ejercicio de una buena docencia y responsabilidad de la administración de lo académico. Y de acuerdo con el peso que los estudiantes le dan a la experiencia profesional y el reconocimiento de los docentes al aporte que ofrece dicha experiencia en el ejercicio de la buena docencia, se hace necesario que en los estatutos docentes se incluyan criterios y puntajes en el escalafón del docente que valoren el tiempo de experiencia profesional y el tipo de cargos desempeñados por los potenciales docentes. De esta manera, un ejecutivo con amplia experiencia puede encontrar una posibilidad de beneficio económico en el acompañamiento de procesos de formación de estudiantes en una IES, fortaleciendo así el desarrollo de competencias profesionales específicas en los estudiantes y futuros profesionales.

Finalmente, dada la importancia de competencias para orientar procesos de enseñanza aprendizaje, se considera necesario establecer mecanismos para que los ejecutivos que se vinculan a la docencia reciban formación básica en pedagogía y didáctica, como parte de los procesos de inducción e incluirlos como componente fundamental en las políticas de capacitación docente. Así no solamente este ejecutivo podrá ofrecerles a los estudiantes su experiencia, sino que incorporarán las capacidades para comunicar adecuadamente a grupos de estudiantes que no son sus empleados, la experiencia de su ejercicio profesional, con lo cual se viabilizará el desarrollo de las competencias de los estudiantes que se espera alcanzar con su presencia.

6.2. IMPORTANCIA DE LAS METODOLOGÍAS EXPOSITIVAS EN EL PROCESO FORMATIVO

De acuerdo con los datos presentados en apartados anteriores en cuanto al diseño y desarrollo de cursos que refieren una alta la importancia de la habilidad comunicativa para

el desarrollo de una buena docencia con una Media de 6,3 y una consideración del nivel de importancia para los estudiantes que alcanza el 84,4%, distribuidos en el 61,15 % que lo consideran indispensable y el 23,1% como importante, acompañada de la competencia del ofrecimiento de explicaciones comprensibles a los estudiantes, que alcanza una Media de 6,06, y con el 77,4% de percepción de importancia de los cuales el 47,3% lo consideran indispensable; se puede inferir la importancia de la presentación del discurso del docente en el ejercicio de una docencia de excelencia. Adicionalmente, el índice de correlación es de 42,6% con un nivel de significancia de 0 entre estas competencias, lo que permite evidenciar que para un alto porcentaje de la muestra se perciben ambas variables con el mismo nivel de importancia, mostrando que el estudiante considera que el discurso del docente hace parte de las características de la "buena" docencia.

Estos datos son corroborados por los docentes entrevistados, ya que la mayoría de ellos señalan que es necesario que en el buen ejercicio de la docencia no sólo incluya una amplia experiencia y formación idónea, sino que debe incorporar la capacidad de transmitir ese conocimiento y de expresar de manera comprensible sus ideas en el desarrollo de la clase. En este sentido, las habilidades comunicativas en los docentes son consideradas como una de las tres principales que definen su nivel de competencia. Cabe señalar que como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes entrevistados utilizaron el concepto "clase magistral" como sinónimo de la "clase expositiva", confundiendo el sentido diferente que puede tener ambos conceptos. Y en la descripción recogida de los entrevistados, se considera la clase magistral como la práctica pedagógica que permite clarificar de mayor manera los conceptos, generar uniformidad en la comprensión de esos mismos conceptos a partir de criterios comunes y ofrecer al estudiante la imagen de conocedor del tema que los entrevistados consideran necesario para consolidar al docente frente al grupo de estudiantes. En este sentido, para los entrevistados, adicional a las competencias comunicativas, el reconocimiento del dominio de la temática y la credibilidad que ella genera, la cual se relaciona de manera directa con la habilidad comunicativa, es considerada como necesaria para el ejercicio de la buena docencia.

En cuanto a competencias que los especialistas en docencia identifican como determinantes del manejo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se identifican el manejo del grupo en términos de orden y comportamientos que faciliten la comunicación. Estos aspectos inherentes al desarrollo del curso se incluyeron, pero no presentan un resultado tan contundente como los de habilidades comunicativas. Como se presentó en el apartado sobre el desarrollo del curso desde la percepción de estudiantes, mantener el orden en la clase es considerado por los estudiantes como importante por el 68,1%, de los cuales el 39% lo considera indispensable, frente al 61% y 47% de habilidad comunicativa y el ofrecimiento de explicaciones comprensibles. En cuanto a la definición de medidas disciplinarias en las que el nivel de importancia sólo alcanza el 54,6% de los cuales el 26,9% indispensable. Así, para los estudiantes el peso mayor para el ejercicio de una buena docencia recae sobre las habilidades comunicativas, más que sobre el manejo del grupo.

Para terminar de entender la implicación del manejo de técnicas expositivas en el ejercicio de la docencia, se compara con la competencia de diseñar el curso tomando como base

metodologías activas. Los estudiantes perciben en el 73,9% la inclusión de este tipo de metodología, y para el 48,7% de la muestra la ubica como indispensable para que se ejerza una buena docencia. Y al correr el índice de correlación entre las habilidades comunicativas y las metodologías activas, se encuentra como resultado 40,5% denotando que un porcentaje importante valora de manera similar ambas competencias.

En este sentido, para los estudiantes la inclusión de metodologías expositivas trasciende la clase magistral, ya que la expectativa de estos pasa por las metodologías activas que se soportan en la habilidad comunicativa y en la claridad de aquello que comunican los buenos docentes. Esto contrasta con la posición de los docentes entrevistados que comprenden como sinónimos la metodología expositiva y la clase magistral, dándole mucha importancia a ésta última para la comunicación de conceptos. Se puede inferir que para los docentes, en términos generales, continúa existiendo la comprensión su labor como transmisor del conocimiento, del cual depende el logro de los objetivos de aprendizaje a través de la enseñanza; mientras que los estudiantes consideran que el ejercicio de la buena docencia incluye tanto ésta como el aprendizaje que se alcanza por medio de metodologías activas. En el ámbito internacional se han generado acciones que permitan capitalizar el conocimiento adquirido, vía experiencia reflexionada o por alto nivel de formación y la investigación que permiten mover la frontera del mismo, como componente fundamental de la formación ofrecida a sus estudiantes. Una de estos mecanismos es la invitación que se realiza en un curso a expertos en específicos a las aulas de clases, que pueden ser docentes de posgrado o investigadores de la misma institución que han avanzado en el dominio de estos temas, o profesionales exitosos que se han destacado por la aplicación en las empresas de las prácticas que los temas implican, buscando fortalecer la comprensión de los conocimientos con miradas adicionales a las del docente que orienta el curso.

En segundo lugar, la inclusión dentro de las políticas de formación docente del desarrollo de las habilidades comunicativas que incluyan no sólo la construcción de los argumentos, sino la utilización de medios visuales para comunicar, el uso de TIC's y la moderación de actividades de aprendizaje, basados en la capacidad de expresión y de escucha, tanto del lenguaje hablado como del gestual, son necesarios para el fortalecimiento de las competencias tanto de los docentes de carrera, como de los de cátedra y eventuales.

Finalmente, es necesario continuar el proceso del cambio de paradigma de la formación centrada en la enseñanza y el docente, por una formación centrada en el aprendizaje y el estudiante. Aunque desde hace algunas décadas se identificó este cambio como indispensable y muchas IES han desarrollado mecanismos explícitos e implícitos para facilitar que se realice, su nivel de apropiación no se ha logrado de manera significativa, tanto en algunos docentes como en estudiantes. Fortalecer los procesos diseñados por las IES para su logro y buscar los mecanismos que permitan su impacto real en la cátedra, sigue siendo una tarea pendiente para los administradores de lo académico.

6.3. DIVERSIDAD DE MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN GRUPAL.

De acuerdo con los resultados previamente expuestos, tanto para la muestra de estudiantes

como para los docentes que participaron en el estudio, se considera buena práctica en el ejercicio de la docencia la utilización de diversos métodos de evaluación como mecanismo de validación del aprendizaje y el desarrollo de las competencias a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para los estudiantes, el nivel de importancia fue percibido por el 81,1%, con el 54,6 % que lo identifica como indispensable. Igualmente, el 80,4% de los docentes lo consideran importante y el 65,8% indispensable en el ejercicio de la docencia. Y este es la competencia que presenta un comportamiento de las medias aritméticas más similar, ya que para la muestra de estudiantes fue de 6,17 y para los docentes de 6,16. Cuando se presentó la opción, se propusieron algunos ejemplos sobre las evidencias a utilizar por los docentes, idénticas para ambos grupos participantes: informes de lectura, talleres, trabajos de campo y trabajos aplicados, mostrando que esa diversidad de métodos se presenta frente al examen escrito u oral. En este sentido, la coincidencia en los resultados de la alta valoración dada como competencia que permite el ejercicio de una buena docencia es un llamado para que sea efectivamente incorporado en los programas de Administración.

Pero, al momento de indagar sobre la evaluación grupal que permita validar el desarrollo de las competencias, el grado de importancia percibido por ambos actores disminuye de manera significativa en comparación con el punto tratado anteriormente, pasando a 58,9% para los estudiantes y 54,9% para los docentes. A su vez, la máxima calificación del grado de importancia disminuye a 33,2% para los estudiantes y 30,5% para los docentes. Y en el caso de las Medias, también se aproximan a los menores resultados del estudio, con 5,45 para los estudiantes y 5,3 para los docentes. La explicación encontrada en las entrevistas realizadas a los docentes, se concentra en que el desempeño profesional es individual y que las competencias las adquiere cada individuo, razón por la cual la evaluación grupal no se constituye como un elemento que garantice su medición.

De acuerdo con lo descrito se encuentra que la capacidad de utilizar diversidad de métodos de evaluación hace parte del buen ejercicio de la docencia, sin embargo la evaluación grupal no es percibida de manera positiva como uno de esos métodos. Al contrastar con los requerimientos realizados por el sector empresarial a las IES que forman en Administración, la capacidad de seleccionar adecuadamente los equipos de apoyo, el trabajo en equipo, el liderazgo de estos equipos hacia el logro de los objetivos organizacionales, de mantener altos grados de motivación de los mismos equipos de trabajo, son considerados como competencias que requieren al momento de seleccionar a sus futuros directivos. Y también desde las nuevas maneras de realizar la compensación a los empleados, se han incorporado con cada vez más frecuencia las compensaciones variables para los equipos de trabajo y no para los individuos en particular, buscando que la sinergia entre los colaboradores sea motivada por el reconocimiento colectivo más que por esfuerzos individuales aislados.

Por esta razón, fortalecer la capacidad de incorporar métodos de evaluación grupal que permitan identificar los desempeños individuales y los desarrollos grupales alcanzados por la integración en la tarea conjunta, es una tarea pendiente para la formación de los docentes. Porque el medio exige un profesional que pueda promover el desempeño grupal, pero si desde su formación se incorpora el preconceito que se privilegia la valoración del mismo sólo desde la actividad individual, difícilmente podrá entender esta lógica y menos liderarla.

La capacidad del docente en la utilización de diversidad de métodos de evaluación que incluyan las acciones grupales como método de recolección de evidencias para el proceso valorativo de los aprendizajes, debe desarrollarse con procesos de formación y la promoción de su aplicación a través de procesos administrativos. Una de las buenas prácticas que han incorporado en algunas de las IES con reconocimiento a nivel mundial, por ejemplo, conlleva la política para que cada curso incluya un porcentaje mínimo en la definición de la nota aprobatoria a través de actividades en equipo. De igual manera, estrategias de integración del currículo que han generado estas mismas IES, se construyen a partir de procesos colectivos no sólo entre los estudiantes, sino en interacción con colectivos de docentes que acompañan el proceso formativo y valoran sus resultados, mecanismo que es necesario sea valorado dentro de los procesos de actualización y renovación del currículo.

6.4. LAS DEBILIDADES ACTUALES DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Desde la Declaración de Bolonia de 1999, firmada por 31 países Europeos, con el objetivo de establecer un área Europea de educación superior que sea comparable y que permita "promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014), la cual se complementó con el Proyecto Tuning (Universidad de Málaga, 2014) que buscaba afinar las estructuras educativas Europeas, realizado por un grupo de universidades de este continente que aceptaron el reto de Bolonia y buscaron identificar las competencias genéricas y específicas que se deberían desarrollar en los programas de educación superior en Europa; se identificó que el mecanismo más apropiado para este logro era la formación por competencias. El objetivo de este proyecto era construir un lenguaje común que permitiera la comparabilidad propuesta por la Declaración de Bolonia.

En América Latina se desarrolló entre el 2004 y 2007 el mismo proyecto, con el objetivo de identificar las competencias de varios programas académicos, entre los que se incluyó la Administración de Empresas (Beneitone, 2007). Y en Colombia ASCOLFA lideró el estudio específico para dicho programa, tomando como base las competencias propuesta en el proyecto Tuning (Castrillón & Cabeza, 2010).

De igual manera para nuestro país, el decreto 2566 de 2003 planteó una educación superior que diera respuesta a las competencias necesarias para que el egresado tuviese un nivel de desempeño de acuerdo con el campo de desempeño de la profesión (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2014), que implicaba el perfil de egreso por competencias y habilidades, el currículo estructurado por competencias (artículo 4), la evaluación por competencias (artículo 8) y los créditos académicos estructurados en función de las competencias a desarrollar (artículo 18). Desde entonces las Pruebas de Estado para la Educación Superior, bajo las diferentes denominaciones que ha recibido, ha buscado evaluar las competencias genéricas y específicas de los programas ofrecidos.

En concordancia con dicha normatividad y como parte de la reflexión curricular de muchas IES en el país, se ha buscado identificar y evaluar las competencias de egreso de los profesionales en Administración, para lo que se requiere el desarrollo de la capacidad de evaluarlas por parte de los docentes. Dada la importancia de la valoración del aprendizaje y

del desarrollo de dichas competencias, se incluyó este ítem en los instrumentos tanto para docentes como para estudiantes participantes en el estudio.

Los resultados revelan que continúan existiendo debilidades en la comprensión y aplicación de la evaluación por competencias en los programas de Administración. Entendiendo que este proceso incluye la evaluación de la aplicación del conocimiento, la solución de problemas y el desarrollo de las competencias alcanzadas por los estudiantes, se encuentra que para éstos tiene mayor peso el proceso (ver Tabla 16) que para los docentes (Tabla 45). Mientras que en los resultados para los estudiantes la Media alcanzó 6,06, para los docentes la demostración de la aplicación del conocimiento tuvo una Media de 5,84, la evaluación del desarrollo de competencia 5,82 y la evaluación grupal del desarrollo de competencias 5,30. Aunque al observar los resultados detallados sobre el nivel de importancia de las anteriores características evaluadas las dos primeras son consideradas en dicho nivel por el 74% de la muestra, esto indica que hay un 26% de los docentes en los cuales la incorporación de estas prácticas en la evaluación no ha penetrado de acuerdo con lo esperado. De igual manera, el 42% considera indispensable evaluar la aplicación del conocimiento y el 45% evaluar el desarrollo de competencias. En cuanto a la evaluación grupal del desarrollo de las competencias, sólo el 54% lo considera importante e incluido el 30% que lo considera indispensable, demostrando que aún falta apropiar los mecanismos de evaluación grupal y las competencias para el trabajo en equipo en un alto porcentaje de los docentes participantes en el estudio.

Como parte del proceso de mejoramiento se identifican al menos tres acciones necesarias para fortalecer el desarrollo de competencias, su evaluación y aseguramiento de los perfiles de egreso. Los dos primeros se relacionan con la identificación de las competencias a desarrollar en los programas curriculares y las áreas de formación que se hayan definido en los planes de estudio, y las competencias que cada curso debe comprometerse a desarrollar, de tal manera que para el docente quede claramente definido su aporte al perfil de egreso del estudiante. Como parte de las buenas prácticas de las entidades acreditadoras internacionales, este proceso se denomina los Intended Learning Outcomes (ILO's) en el caso de la EFMD, y los Learning Objectives por parte de la AACSB. La estructuración del currículo de esta manera, permite hacer las mediciones del desarrollo de competencias globales del programa, Assurance of Learning, que hace la Institución para comprobar que tanto ha logrado el cumplimiento de su propuesta de valor, independientemente del logro del aprendizaje que se da en cada una de los cursos.

En segundo lugar, para muchos de los docentes, de acuerdo con los resultados de las entrevistas, la evaluación por competencias se ha comprendido como la construcción de preguntas de selección múltiple con única respuesta y en algunos casos de rúbricas sobre la aprehensión de conocimientos. Desde esta descripción, se identifica la falencia existente tanto en la comprensión del concepto con en los mecanismos a implementar para la validación de su desarrollo. Así, se considera que el fortalecimiento de la capacidad para evaluar por competencias es una de las necesidades de actualización prioritarias para que los docentes sean conscientes del aporte que dan desde su cátedra al cumplimiento de la promesa de valor que realiza la Institución.

6.5. Y, ¿CÓMO SUPERAR LA DOCENCIA COMO ACTO INDIVIDUAL?

El ejercicio de la docencia ha sido considerado tradicionalmente como un acto individual, que acontece en la intimidad de un salón de clase a través de la interacción entre un docente y un grupo de estudiantes. Sin importar la metodología incorporada, es el docente quien selecciona los conocimientos, los ordena, diseña las actividades por medio de los cuales se abordará el conocimiento en el salón de clase, las ejecuta y posteriormente realiza la verificación del aprendizaje alcanzado, siendo el mismo quien le da un valor al resultado alcanzado por el estudiante.

En la actualidad, algunas IES están incorporando algunas metodologías en las que dos docentes acompañan al menos algunas actividades de clase en calidad de peer teaching, o hay algunas actividades en las que más de dos docentes de diferentes áreas de conocimiento acompañan y retroalimentan a los estudiantes en trabajos específicos. Pero la práctica más común es la descrita más arriba, en la cual el docente realiza su práctica como un acto individual en relación íntima con su grupo de estudiantes. Y, adicionalmente, la IES contrata al docente porque considera que es el más apropiado para confiarle el aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes, ofreciendo las orientaciones (en la mayoría de los casos) para que éste desarrolle las clases en el marco de los objetivos de aprendizaje y el perfil de egreso. Pero, ¿de qué manera se puede asegurar que el acto individual de la docencia no esté alejando a los estudiantes de lo esperado como resultado por la Institución?

Los resultados del presente estudio, como se presentó en el capítulo sobre las características generales, revelan que el 45% de los docentes de la muestra trabajan en más de una Institución y que el 57% tiene docencia directa por más de 10 horas semanales en dos o más IES, lo que permitiría inferir que la primera cifra puede ser muy superior. Cuando un docente ejerce su docencia en dos o más IES, la probabilidad que el acto individual que realiza en el aula de clase tenga un alto nivel de consistencia con el perfil de egreso de cada una de ellas va disminuyendo en la medida que se incrementa el número de estas. Finalmente, sólo el 24% de los docentes declaran tener un tipo de contrato que ofrezca alguna posibilidad de continuidad, ya que sólo el 18% declara tenerlo por un año y el 6% indefinido, mientras que el 61% declara llevar menos de 5 años vinculado a la misma Institución.

Coherente con los datos descritos, las medias de las preguntas asociadas al compromiso institucional y su conciencia de grupo para ejercer la docencia presenta medias aritméticas en los niveles bajos de importancia. Aunque declaran que se sienten parte de una institución con una Media de 6,12, al profundizar sobre el sentido de grupo de trabajo que permite ejercer su docencia la Media baja a 5,23, y cuando se les plantea la claridad de su aporte al PEI (Proyecto Educativo Institucional), la Media es de 5,92. Al analizar los resultados por nivel de importancia que declaran los docentes para estas preguntas, el 59% se siente parte de la Institución, el 50% es consciente de su aporte al PEI, pero sólo el 31% le da el mismo valor a hacer su trabajo como parte de un grupo de docentes.

De igual manera, los estudiantes tienen una percepción de menor importancia para las características que muestran la implicación del docente con su Institución para el ejercicio

de la buena docencia. La Media para el compromiso institucional es de 5,50, para hacer parte de un equipo 5,76 y para desarrollar su clase a partir de un único programa institucional, la Media alcanzó 5,43.

Aunque algunas IES ya han dado pasos para que la formación de sus estudiantes y el logro de los perfiles de egreso no dependan exclusivamente de la intencionalidad individual del docente, superar esta condición de la docencia como acto individual es una tarea que debe realizarse, hasta permear la relación con el estudiante que identifique el buen ejercicio de la docencia con el aporte al perfil de egreso, y no sólo como un acto en el que la estrella es un individuo que comunica. Para ello, la definición de los Syllabus por el colectivo de docentes que piensa, investiga y genera conocimiento sobre las áreas que hacen parte de la Administración como profesión, es uno de los pasos que cobra gran importancia. Ya muchas IES a nivel mundial han incorporado, por ejemplo, la práctica del Syllabus como componente primordial del contrato del docente, llevando la ejecución de la docencia a la relación legal entre quien aporta al logro de la promesa de valor de la IES, cumpliendo con el Syllabus que ésta definió para el curso en particular.

La segunda necesidad que se identifica para fortalecer la recomendación anterior es el desarrollo de competencias en los docentes para la construcción de Syllabus por competencias, de tal manera que se logre la consistencia con aquellas que definió la Institución en su perfil de egreso, y que lleve a la práctica docente a dar respuesta no sólo a una serie de conocimientos, sino a las competencias que a través de esos conocimientos deben ser prioritarias para quien orienta un curso en particular. Este tema se relaciona, de manera directa, con su desarrollo centrado en las competencias a alcanzar y la ya mencionada evaluación por competencias.

Finalmente, algunas IES han incorporado prácticas como evaluación unificada de los cursos, lo que conlleva acuerdos previos sobre los conocimientos y competencias objeto del mismo; la construcción de rúbricas únicas para la evaluación de los estudiantes, incluyendo la revisión del examen por otro profesor de la misma cátedra; visitas de pares a las clases, lo que permite hacer seguimiento del desarrollo del Syllabus, las actividades diseñadas y las prácticas para el desarrollo de competencias en los estudiantes; diseño de cursos que se ejecutan independientemente de quien haya sido su autor; y, levantamiento de mejores prácticas que se llevan a videos y material de clase que sirve como base para el ejercicio de la docencia.

Como consecuencia de lo anterior, es recomendable incorporar como práctica la medición del aporte de los docentes al logro del perfil de egreso y de la misión institucional. Técnicas desarrolladas a nivel internacional como el Assurance of Learnign ya mencionado, que promueve la AACSB, que se concentra en la medición de los resultados del aprendizaje, son un mecanismo permanente para el mejoramiento de la calidad de la docencia que lleva a reflexionar al cuerpo docente sobre su práctica y los impactos alcanzados en los estudiantes.

7. CONCLUSIONES

La docencia es uno de los ejes centrales de cualquier proceso de formación. A través de ella, las IES despliegan su oferta de valor a los estudiantes, quienes la eligen entre las opciones que tienen para su desarrollo profesional. Por tanto, el aseguramiento del perfil de egreso de los estudiantes se relaciona de manera importante con quienes orientaron el proceso formativo, razón adicional para que se generen mecanismos de fortalecimiento del perfil de los docentes y las competencias asociadas con los procesos de docencia.

En este sentido, la generación de políticas de aseguramiento de la calidad para los programas de Administración debe incluir no sólo la docencia sino a los docentes. Aunque no se aborda de manera explícita, el escalafón docente que se sustenta actualmente en la mayoría de IES en la formación del docente, su experiencia en la docencia y productividad de la investigación, es un referente permanente para los análisis realizados, tanto en aspectos académicos como administrativos. En este último sentido, la manera como las IES están manejando la relación con ellos, tanto desde los procesos de contratación y permanencia, como en los perfiles y los criterios de selección, el desarrollo de los cursos y la evaluación, existen brechas que es recomendable atender de manera institucional y desde la administración de lo académico que realizan las Facultades en las que se encuentran adscritos los programas.

Al revisar las características que tienen los docentes participantes en el estudio, se identifica que hay una presencia muy fuerte de profesores de género masculino, mayores de 35 años, con experiencia de menos de 10 años y con una permanencia inferior a 5 años en cada IES para un alto número de profesores. En cuanto a sus labores adicionales, los docentes se encuentran en proceso de formación o son consultores independientes o a través de una firma y se encuentran buscando empleos más estables que podrían llevarlos a dejar la docencia en el caso que lo logren. Estos profesores son contratados para ejercer la docencia por el periodo académico bajo la modalidad de cátedra o de tiempo completo. Los ingresos que se alcanzan en este vínculo laboral son inferiores a los 3 millones de pesos colombianos para más de la mitad de la muestra.

En cuanto a su formación, tienen pregrados en Administración, Economía y Contaduría; en Especialización en docencia y pedagogía, y en programas orientados a fortalecer desempeño en áreas funcionales de la empresa; y en programas de Maestría en Educación, Administración y Economía; mientras que el nivel de doctorado no ha penetrado suficientemente entre la muestra estudiada. La penetración del doctorado es inferior al 2%, la maestría el 34% y la especialización el 70%. La dedicación de los docentes en su vínculo con las IES son la docencia y el apoyo administrativo, seguido de investigación y con la menor dedicación se encuentra la extensión. La dedicación a la docencia en la IES de referencia es de 20 horas o menos en 3 cursos de 1 o 2 áreas diferentes. El 45% de los docentes tienen vinculación laboral con 2 o más IES en las que dedican más de 15 horas adicionales a la docencia directa. En cuanto a la producción intelectual, los productos más frecuentes son los materiales de clase y los artículos de divulgación, seguido de las ponencias en eventos internacionales y artículos en revistas nacionales indexadas.

En cuanto a las prácticas docentes, el estudio permitió identificar que la formación de pregrado en el área de conocimiento en la que orientan sus cursos es valorada por los estudiantes y se espera que el docente se actualice en la temática que orienta, no necesariamente por medio de programas posgraduales. La experiencia profesional es valorada, pero la percepción de los estudiantes es que su aporte al ejercicio de la docencia no es tan relevante como la formación del pregrado en la misma temática en la que forman. En cuanto al diseño del curso, el estudiante espera que sea orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales y no tanto centrado en los contenidos. Se valora considerablemente la capacidad que tenga el docente de comunicarse tanto de manera verbal como visual, el seguimiento de la manera como el estudiante avanza en el aprendizaje y la utilización de TIC's en su práctica docente. Y en la evaluación el estudiante espera que se apliquen diversos métodos para validar el conocimiento y que se realice más de manera individual que grupal. Y, finalmente, el estudiante considera que el docente no requiere de un trabajo en equipo ni institucional, ya que es su formación, habilidades y experiencia la que permite que se ejerza la docencia en el salón de clase.

Algunos aspectos que se deben considerar para fortalecer el ejercicio de la docencia comprenden aspectos administrativos y de gestión de perfiles para los cursos. En el aspecto administrativo, temas como el bajo tiempo de permanencia de los docentes en la Institución, el número de horas de docencia directa que desarrollan, el número de IES a las que se encuentra vinculado de manera simultánea, el aprovechamiento de las actividades profesionales que realizan, los bajos niveles de producción académica, la relación existente entre los programas formales que realizan los docentes y los cursos que orientan, la resistencia para pertenecer a un grupo de trabajo que los construye colectivamente y los requerimientos de fortalecimiento en temas de evaluación deberían hacer parte de los temas de preocupación para las directivas de los programas de Administración. Es de anotar como no existe en el estudio la pretensión de realizar análisis bajo ninguno de los criterios de segmentación o categorización de las IES, las conclusiones que se presentan corresponden a elementos comunes de los programas de Administración, estudiantes que los cursan y docentes que orientan procesos de formación a esos estudiantes dentro de esos programas, por lo que cada IES podría identificar sus prioridades en los elementos enunciados.

Con respecto a temas de gestión de perfiles, la identificación de las necesidades de cada curso y área de conocimiento permitirá avanzar en la definición del profesor que más puede aportar en cada uno de ellos. De esa manera, se puede identificar el nivel de formación requerido, la experiencia profesional necesaria, el dominio de procesos de docencia más concentrada en fortalecer la base conceptual o la incorporación del aprendizaje experiencial, la evaluación individual o colectiva, el método de evaluación y el tipo de TIC's que se incorpora al curso en particular; todo ellos relacionado no sólo con el proceso de selección, sino con la formación y el desarrollo profesoral esperado.

Adicionalmente, el fortalecimiento de la apropiación de los cambios significativos que se han dado en la labor docente durante las últimas décadas, tanto desde prácticas asociadas a la utilización de medios tecnológicos y audiovisuales, el aprovechamiento de la horizontalidad del conocimiento, el desarrollo de nuevas competencias profesionales de los estudiantes en

formación; como en el cambio del paradigma de un proceso centrado en el protagonismo del docente que enseña aquello que sabe, a un proceso de enseñanza aprendizaje en el que se centra en el estudiante, son pasos que aún falta consolidar en el ámbito de los programas de Administración.

Y quedan muchas preguntas por abordar, generadas a partir de los resultados que generan inquietudes, no sólo sobre el perfil del docente, sino sobre procesos administrativos de la academia. Temas como los niveles de compensación de los docentes y su relación con la calidad de la docencia, las implicaciones que tiene ejercer como profesional de la docencia en su calidad de vida y la de sus familia, el desarrollo de la investigación que genere impacto por la generación de nuevo conocimiento en torno al campo de estudio de la Administración y en las empresas de nuestro entorno, los mecanismos para capitalizar en los procesos formativos un alto número de docentes que ejercen como consultores y hasta la pertinencia misma que tiene este tipo de perfil, son algunos tópicos potenciales que merecerían un análisis riguroso posterior.

Y en cuanto a temas pedagógicos, curriculares y de diseño curricular, que no se consideraron en el presente estudio, pero que se encuentran de manera indirecta en la recolección de información, también se generan algunas inquietudes que valdría la pena considerarse para entender las posibilidades de dar respuestas cada vez más pertinentes al medio. La primera inquietud es la cantidad de denominaciones de cursos que se encontraron en el estudio y los niveles de especificidad de algunas de ellas. Mientras el mundo avanza hacia la incorporación de estrategias de movilidad estudiantil y profesoral, pareciera que en el diseño de los planes de estudio en Administración se privilegia una diversidad tal que puede generar en el mediano y corto plazo dificultades en el reconocimiento internacional de los títulos otorgados.

Un segundo tópico se relaciona con la penetración real de la formación por competencias que pregonan las IES y que no necesariamente son la realidad de las prácticas docentes, tanto de pedagógicas como evaluativas empleadas, que se dan en los salones de clase. Análisis más profundos de esta hipótesis pueden permitir el fortalecimiento de la administración del microcurrículo, de tal manera que se midan los impactos reales de la práctica docente en el perfil de egreso de los estudiantes, y el cumplimiento de la promesa de valor y la misión institucional que se genera como consecuencia de la labor de los docentes.

Estas tareas que implican la apropiación de los resultados presentados, la profundización que realice cada institución de algunas de las variables incluidas en el presente estudio, la apertura para cuestionarse sobre los niveles de pertinencia y los aportes reales que debe ofrecer una IES que forma Administradores de Empresas para un país que cada vez se incluye más en la economía mundial, es el aporte que el presente estudio pretendió. Pero dicha tarea trasciende a los investigadores y a ASCOLFA como gremio. Corresponde a las IES y sus directivos la decisión del cambio, y a los entes de vigilancia y control el seguimiento.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ammoun, J. (1990). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. Obtenido de <http://personal.us.es/vararey/adatos2/correlacion.pdf>
- ANECA. (2005). El libro blanco título de grado en magisterio. Recuperado el 11 de Agosto de 2013, de Aneca: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Beneitone, P. e. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto - Universidad de Groningen.
- Campoverde, H. (2008). Paso 2. Nivel de Significancia. Obtenido de www.slideshare.net/hcampoverde/nivel-de-significancia
- Castillo, N. (2011). La importancia de la capacitación y actualización en los docentes. Obtenido de <http://www.scribd.com/doc/65740889/LA-IMPORTANCIA-DE-LA-CAPACITACION-Y-ACTUALIZACION-EN-LOS-DOCENTES>
- Castrillón, J., & Cabeza, L. (2010). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del proyecto Tuning América Latina 2008-2010. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Administración - ASCOLFA.
- Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (Enero de 2013). Consejo Nacional de Acreditación. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Diez, I. (2010). Enseñar para desarrollar competencias del siglo XXI. Obtenido de Universidad Panamericana: <http://www.up.edu.mx/document.aspx?doc=33680>
- Educando: El Portal de la educación Dominicana. (2009). Portal de Educación. Obtenido de Importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/importancia-de-las-tic-en-el-proceso-de-enseanza-aprendizaje/>
- Flórez Ochoa, R. (2002). Factores asociados a la calidad de la docencia Universitaria. Bogotá: Icfes.
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario "excelente": una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Revista Educación*, 31-49.
- Francisco Martin, e. a. (2009). El modelo actual del profesorado universitario. *Ingeniería y territorio*. N°87, 66-73.
- García Arostegui, I. (2008). Competencias comunicativas del maestro en formación. Obtenido de Universidad de Granada. Tesis Doctoral : <http://digibug.ugr.es/>

bitstream/10481/2051/1/17659188.pdf

Gutierrez, G. (2001). Metodología de la ciencias sociales. Mexico: Oxford University Press.
Gutierrez, J. (2009). El docente como mediador o facilitador del aprendizaje. Obtenido de http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/enfoqpedago_relacion_actv_elprofesorcomomediador.pdf

Hernández, C. A. (? de ? de 2005). Colombia Aprende. Recuperado el 13 de Agosto de 2013, de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-128237_archivo.pdf. Recuperado el 11 de agosto de 2013

Hernández, I. (2013). Trabajo y disciplina escolar. Obtenido de http://suite101.net/article/la-disciplina-escolar-a13458#.U5sOR_IdVzA

Intel(R) Corporation. (2009). Retroalimentación del docente y compañeros. Obtenido de <http://www.intel.la/content/dam/www/program/education/lar/xl/es/images/instructional-strategies-feedback.pdf>

Legault, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? Recuperado el 11 de Agosto de 2013, de Revista Electrónica de Desarrollo de Competenc5 N°1ias REDEC - Universidad de Talca- Vol : http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=158&Itemid=8

Loyola, C. C. (2012). Habilidades comunicativas de los docentes. Obtenido de <http://www.slideshare.net/Berenicechaires/habilidades-docentes-expo1-bere>

Maldonado, M. A. (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: Ecoe.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (28 de 11 de 2014). Qué es Bolonia. Obtenido de <http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>

Ministerio Nacional de Educación de Colombia. (28 de 11 de 2014). Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>

Osuna, C. (2005). Perfil docente y valoral en la Facultad de Ingeniería Enseñada de la Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 17 de Agosto de 2013, de Reencuentro: Análisis de problemas universitarios. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004309>. Recuperado el 17 de agosto de 2013

Perrenoud, P. (2001). Université de Genève. Recuperado el 11 de Agosto de 2013, de La formación de los docentes en el siglo XXI: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, P. (2004). Revista de Investigación Educativa Universidad de Murcia.

Recuperado el 11 de Agosto de 2013, de Um: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/127/111%26>

Perrenoud, P. (2007). Indigo News Preescolar. Recuperado el 17 de Agosto de 2013, de Diez nuevas competencias para enseñar: <http://newz33preescolar.files.wordpress.com/2012/05/res+C7umen-10-competencias.pdf>

Rodriguez, M. (2011). Las TIC´s en la Educación.

Romero, R. (2013). El Rol facilitador del profesor en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Obtenido de <http://eapucr.blogspot.com/2013/02/el-rol-facilitador-del-profesor-en-el.html>

Salinas, C. P. (2005). El desarrollo de habilidades comunicativas en el docente. Obtenido de Universidad Autónoma de Tamaulipas. Mexico : <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/psicologiapdf-102-el-desarrollo-de-habilidades-comunicativas-en-el-docente.pdf>

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva forma. Vol 9, N° 2. Revista de Curriculum y formación del profesorado.

Suarez, V. (2009). Reflexión académica en diseño y comunicación . Obtenido de Buenos Aires, Argentina: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf

Tamayo, L. (2005). La formación docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos de calidad. Obtenido de Universidad del estado de Mexico: <http://www.uaemex.mx/plin/psus/rev11/3def.htm>

Tardif, M. (2003). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Pedagogie Collégiale*, 62-77. Obtenido de Redec: redec.utralca.cl/index.php/redec/article/download/5/9

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
Tünnermann Bernheim, C. (1997). Aproximación histórica a la Universidad y su problemática actual. Bogotá: Universidad de los Andes.

Universidad de Málaga. (28 de 11 de 2014). Universidad de Málaga. Obtenido de www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/proyectotuning.doc

Vilna, P. (2002). Revista electrónica Tecnología y comunicación educativas. Obtenido de Importancia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades docentes de comunicación: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2387>

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesor Universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2005). Universidad Javeriana de Cali. Recuperado el 11 de Agosto de 2013, de Competencias docentes: <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Competencias%20docentes.pdf>

ANEXO 1: INSTRUMENTO DOCENTES

ASCOLFA

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DOCENTE EN LAS FACULTADES DE ADMINISTRACIÓN

INSTRUMENTO DOCENTES

El presente cuestionario forma parte de un estudio sobre las características del perfil de los docentes de las Facultades de Administración. 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

25 años o menos

26-35 años

36-45 años

46-55 años

Más de 55 años

3. Escriba el nombre del Título o Títulos académicos recibidos

Pregrado

Especialización

Maestría

Doctorado

PosDoctorado

Diplomado ¿cuál?

4. Si ha recibido formación pedagógica adicional a los anteriores, escriba el nombre del programa cursado

Pregrado

Especialización

Maestría

Doctorado

PosDoctorado

Diplomado ¿cuál? (relacione el último cursado con fecha)

5. Tipo de vinculación con la Institución de Educación Superior en la que presta sus servicios actualmente

Hora cátedra

Medio tiempo

Tiempo completo

¿Otra? ¿Cuál?

6. Duración del contrato actualmente vigente con la Institución de Educación Superior en la que presta sus servicios actualmente

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| Inferior al semestre | <input type="checkbox"/> |
| Periodo del semestre | <input type="checkbox"/> |
| 10 meses | <input type="checkbox"/> |
| 11 meses | <input type="checkbox"/> |
| 1 año | <input type="checkbox"/> |
| Tiempo indefinido | <input type="checkbox"/> |
| ¿Otra? ¿Cuál? | <input type="text"/> |

7. Ingresos por docencia

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| Entre 0 y 1 millón | <input type="checkbox"/> |
| Entre 1,1 y 2 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 2,1 y 3 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 3,1 y 4 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 4,1 y 5 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 5,1 y 6 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 6,1 y 7 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 7,1 y 8 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 8,1 y 9 millones | <input type="checkbox"/> |
| Entre 9,1 y 10 millones | <input type="checkbox"/> |
| Más de 10 millones | <input type="checkbox"/> |

8. Sus horas remuneradas en esta Instituciones de Educación Superior se causan por: escriba el número en las opciones que requiera)

- Docencia
- Investigación
- Extensión
- Asesoría de prácticas
- Asesoría de trabajos de grado o tesis
- Reuniones académicas de docentes
- Actividades administrativas
- ¿Otra? ¿Cuál?

9. Número de años de experiencia en la docencia universitaria

10. Número de años de vinculación a esta Institución de Educación Superior

11. Escriba el nombre de la curso o cursos en las que desarrolla la docencia en esta Instituciones de Educación Superior

12. Seleccione el número de horas semanales habituales de dedicación a la docencia en la actualidad

- Menos de 5
- Entre 5 y 10
- Entre 11 y 15
- Entre 16 y 20
- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Más de 40

13. ¿Cuántas horas semanales de docencia directa desarrolla en esta Institución de Educación Superior?

14. Indique en qué otras Instituciones de Educación Superior labora actualmente y cuántas horas de docencia semanales tiene en cada una

Nombre de la Institución	Número de hora
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

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

	SI	NO
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="text"/>	<input type="text"/>
Consultor de empresas independiente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Despacha como profesional independiente en su propia oficina	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empleado Público	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Comerciante	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pequeño o mediano industrial independiente	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Artesano	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Empleado de una empresa privada	<input type="text"/>	<input type="text"/>
¿Otra? ¿Cuál?	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Está buscando empleo más estable para ejercer su profesión	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Si encontrara un empleo más estable, dejaría la docencia?	<input type="text"/>	<input type="text"/>

16 Indique el número del tipo de producción académica que Usted ha escrito en los últimos 3 años

Artículo de revista de divulgación	<input type="text"/>
Artículos en revistas indexadas nacionales	<input type="text"/>
Artículos en revistas indexadas internacionales	<input type="text"/>
Capítulos de libro	<input type="text"/>
Libro	<input type="text"/>
Ponencias en conferencias profesionales	<input type="text"/>
Ponencias en congresos nacionales	<input type="text"/>
Ponencias en congresos internacionales	<input type="text"/>

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, tenga en cuenta que en el lado izquierdo de cada situación se encuentra la posición más baja y a la derecha la más alta. Identifique el grado que mejor defina la manera como Usted comprende cada una de las situaciones

1. Nivel de implicación con la institución
(identifique el grado)

Solamente cumplo con dar mis clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Me siento parte de una institución
	1	2	3	4	5	6	7	

Mi trabajo lo hago de manera individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mi trabajo lo hago como parte de un grupo de docentes
	1	2	3	4	5	6	7	

No conozco el PEI de la institución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tengo claro mi aporte desde las clases al PEI de mi Institución
	1	2	3	4	5	6	7	

2. Relación con los estudiantes

Mi relación consiste en dictar la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Busco una relación constructiva con los estudiantes para desarrollar mi clase
	1	2	3	4	5	6	7	

El clima de la clase no depende de mi

1	2	3	4	5	6	7

Busco la existencia de un clima de clase que facilite el aprendizaje

3. Apoyo en la investigación pedagógica, tecnológica y social

Mis clases las preparo con libros técnicos

1	2	3	4	5	6	7

Me apoyo en publicaciones de investigaciones para la preparación de mis clases

Los estudiantes sólo deben apoyarse en libros de texto

1	2	3	4	5	6	7

Genero actividades que lleven al estudiante a leer el resultado de investigaciones y publicaciones en revistas especializadas

4. Rol del docente

Considero que soy el que permite el conocimiento de los estudiantes

1	2	3	4	5	6	7

Considero que el estudiante es corresponsable de su aprendizaje

En mis clases yo llevo el conocimiento y el estudiante lo apropia

1	2	3	4	5	6	7

En mis clases el estudiante debe realizar actividades preparatoria y participa en el desarrollo de la clase

Considero que el profesor está para llevarle el conocimiento a los estudiantes

1	2	3	4	5	6	7

Considero que el profesor está para guiar al estudiante en su aprendizaje

5. Diseño del curso

Los contenidos de la clase ya están definidos

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe diferenciar los conocimientos esenciales, necesarios y recomendables

5. Evaluación

Utilizo el examen escrito como principal mecanismo de evaluación

1	2	3	4	5	6	7	

Utilizo diversos mecanismos de evaluación (informes de lectura, talleres, trabajos de campo, trabajos aplicados, etc)

En las evaluaciones priorizo preguntas donde el estudiante demuestre el conocimiento de los temas

1	2	3	4	5	6	7	

En las evaluaciones priorizo la demostración de la aplicación del conocimiento por parte del estudiante

En las evaluaciones busco evaluar que ha aprendido el estudiante

1	2	3	4	5	6	7	

En las evaluaciones busco evaluar que tantas competencias ha desarrollado el estudiante

La evaluación individual permite verificar si el estudiante aprendió realmente

1	2	3	4	5	6	7	

La evaluación en grupos permite verificar el desarrollo de las competencias de los estudiantes

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 2. INSTRUMENTO 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 las Facultades 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 las Facultades de Administración del país. Agradecemos su colaboración respondiendo el presente instrumento, cuyas respuestas serán manejadas con total confidencialidad y anonimato.

Nombre de la institución

Ciudad

Ante las siguientes temáticas, de acuerdo con su experiencia como estudiante, valore lo que Usted percibe como propio de un BUEN DOCENTE seleccionando el grado que encuentra, teniendo en cuenta que a la izquierda se encuentra el nivel más bajo de desempeño para cada situación y a la derecha el nivel más alto.

1. Formación del docente

No importa si su formación profesional se relaciona con el tema que nos enseña

1	2	3	4	5	6	7	

Es fundamental que su formación profesional corresponda con el tema que enseña

No importa si el docente tiene formación de posgrado

1	2	3	4	5	6	7	

Mientras mayor es el nivel de formación, es mejor el ejercicio de la docencia

La experiencia en el ejercicio de la profesión no es relevante para una buena docencia

1	2	3	4	5	6	7	

Sólo con amplia experiencia profesional un docente logra formar a los estudiantes

Sólo con la formación profesional o la experiencia es suficiente para formar bien a los estudiantes

1	2	3	4	5	6	7	

Sólo con formación pedagógica se logra un buen ejercicio de la docencia

El docente que sabe dar su clase no necesita actualizarse

1	2	3	4	5	6	7	

Cuando un docente se actualiza permanentemente logra mejorar el resultado de la formación ofrecida a sus estudiantes

2. Diseño de los cursos

Los contenidos que se deben tratar en clase ya se conocen y no es necesario que el profesor los seleccione

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe seleccionar los conocimientos esenciales para la clase y complementarlos con otros que sean necesarios y recomendables

Los contenidos son presentados para que el estudiante los aprenda

1	2	3	4	5	6	7	

Los conocimientos son enfocados para que el estudiante aprenda a solucionar problemas

Las clases deben ser expositivas donde el profesor presente los conceptos y procedimientos

1	2	3	4	5	6	7	

Las clases deben contener actividades de aprendizaje que permitan al estudiante aprender haciendo

El papel del docente es enseñar lo que sabe

1	2	3	4	5	6	7	

El papel del docente es diseñar actividades de aprendizaje a partir de su conocimiento y experiencia

El papel del docente es transmitir el conocimiento que tiene

1	2	3	4	5	6	7	

El papel del docente es desarrollar las competencias profesionales que el estudiante necesitará como profesional

3. En el desarrollo de la clase

El docente debe presentar su tema sin importarle la disposición del estudiante

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe preocuparse por el desarrollo de la clase en orden

El docente debe presentar su tema y el estudiante debe poner cuidado

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente no sólo debe llevar el conocimiento, sino tomar medidas disciplinarias que garanticen el orden de la clase

El docente debe presentar su tema y los estudiantes deben hacer el esfuerzo por entender

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles para los estudiantes

El docente debe saber de su tema, así no sepa mucho de comunicarlo

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente, aparte de saber de su tema, debe tener habilidades comunicativas verbales y visuales

El docente es responsable de saber su tema y presentarlo

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe buscar estrategias comunicativas para comunicar con la mayor claridad posible

El docente debe presentar los conceptos y explicarlos

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe presentar los conceptos y mostrar su aplicación con ejemplificaciones

El docente no requiere del dominio de las tecnologías de información y comunicaciones (simuladores, software, redes sociales, etc)

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe apoyarse y enseñar a utilizar las tecnologías de información y comunicación

El docente sólo debe presentar los contenidos y su relación con el estudiante no es importante

--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe preocuparse por establecer una relación armónica con los estudiantes

En su relación con los estudiantes, el docente debe sólo responder a las preguntas que éstos formulan

1	2	3	4	5	6	7	

En su relación con los estudiantes, el docente debe responder preguntas, hacer retroalimentaciones, sondear el grado de aprendizaje

El docente es un transmisor de conocimientos

1	2	3	4	5	6	7	

El docente es un facilitador del aprendizaje

4. Sobre la evaluación

El docente debe evaluar los contenidos transmitidos

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe evaluar los conocimientos, su aplicación y la capacidad de resolver problemas con los conocimientos

El docente debe evaluar a través de exámenes escritos

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe evaluar a través de diferentes métodos: trabajos de investigación, talleres, exámenes, trabajos aplicados, informes de lectura, entre otros

El docente debe evaluar el conocimiento individual

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe evaluar la capacidad de los estudiantes para trabajar en grupo

5. Varios

El docente debe ser un profesional que presta sus servicios de docencia

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe hacer parte de un equipo que desarrolla su tarea como parte de una institución

El docente debe estar comprometido con su profesión

1	2	3	4	5	6	7	

El docente debe estar comprometido con la Institución para la que trabaja

El docente debe cumplir con su tarea de la docencia sin importar que hacen los demás docentes que dictan la misma materia

--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe dictar la materia con un único programa institucional para la misma

La responsabilidad del docente es enseñar los conceptos de la materia que dicta

--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

El docente debe hacer reflexiones sobre los temas ideológicos, políticos y sociales que hay detrás de los conocimientos que enseña

La responsabilidad del docente llega hasta enseñar el conocimiento técnico de la profesión en la que forma

--	--	--	--	--	--	--	--

1 2 3 4 5 6 7

La responsabilidad del docente debe llegar hasta mostrar el compromiso con la construcción de una sociedad en la que todos podamos vivir

6. Escriba el nombre de los tres docentes que Usted considera como un "BUEN DOCENTE" en su Facultad

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 3: INSTRUMENTO ENTREVISTAS

CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DOCENTE EN LAS FACULTADES DE ADMINISTRACIÓN

ENTREVISTA ESTRUCTURADA A DOCENTES CON ALTO NIVEL DE MENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO "BUEN DOCENTE"

El siguiente formato se presenta en tres dimensiones. En la primera se presenta la justificación de la pregunta de la entrevista, de acuerdo con la información que se quiere soportar. En la segunda se presentan las preguntas que se deben hacer a los docentes seleccionados. En la tercera se presentan las categorías y subcategorías (cuando sea necesario) para el procesamiento de la información.

COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

JUSTIFICACIÓN:

Para el 35% de la muestra de estudiantes, basta con una de las dos posibilidades: alta formación o amplia experiencia. En la pregunta a los docentes seleccionados, se busca validar dicha percepción.

1. De acuerdo con su experiencia, que docente son más exitosos: ¿aquellos que tienen amplia experiencia en el mercado laboral? O ¿los que tienen alto nivel de formación?
 - a. Si la respuesta lo permite:
 - i. ¿En qué áreas, niveles o cursos es más exitoso el docente de la respuesta anterior?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Primera pregunta:
 - a. Formación académica
 - i. Fundamentación teórica
 - ii. Capacidad de investigación
 - b. Experiencia profesional
 - i. Ha aplicado lo que enseña
 - ii. Puede ejemplificar con la vida real
 - c. Tanto la formación académica como la experiencia profesional
 - i. Es el complemento para formar
 - ii. Trae ejemplificaciones con fundamentación teórica
- b) Opciones áreas, niveles, cursos
 - a. **Áreas**
 - b. Niveles
 - c. Cursos

JUSTIFICACIÓN

Estas preguntas se enfocan a validar la anterior. Para el 15% de los estudiantes encuestados, la experiencia profesional basta. Se profundiza en el tema para validar el tema de la experiencia profesional.

2. De acuerdo con su experiencia, que docente son más exitosos: ¿aquellos que tienen amplia experiencia en el mercado laboral? O ¿los que tienen alto nivel de formación?
 - a. Dependiendo de la respuesta:
 - i. ¿qué falencia tiene un docente sólo con amplia experiencia laboral?
 - ii. ¿qué falencia tiene un docente con sólo alto nivel de formación?
 - iii. ¿qué falencias tiene un docente con alto nivel de formación y amplia experiencia laboral?
 - b. Si la respuesta lo permite:
 - i. ¿En qué áreas, niveles o cursos es más exitoso el docente de la respuesta anterior?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Opciones de falencias
 - a. Experiencia profesional
 - i. No sabe comunicar
 - ii. No tiene habilidades pedagógicas
 - iii. No tiene manejo del grupo
 - iv. Tiene poco tiempo para dedicarle a la docencia
 - v. Tiene dificultades al evaluar
 - b. Formación académica
 - i. Su conocimiento no es contextualizado
 - ii. Sus ejemplos son de libro
 - iii. Es demasiado teórico
- b) Opciones áreas, niveles, cursos
 - a. Áreas
 - b. Niveles
 - c. Cursos

JUSTIFICACIÓN

El 11% de los estudiantes encuestados afirma que no importa la formación posgraduada. Para validar la primera pregunta, se realiza esta en la que se profundiza en el tema de formación académica.

3. Con respecto a la formación académica de un docente, cuál considera Usted que es más relevante para ser exitoso: ¿En el área profesional que enseña? O ¿en pedagogía y didáctica?
 - a. Dependiendo de la respuesta:
 - i. ¿qué falencia tiene un docente que tiene formación de posgrado en la misma área de formación del Pregrado?
 - ii. ¿qué falencia tiene un docente que tiene formación de posgrado en pedagogía y didáctica?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Sobre la formación
 - a. Formación en la misma área en la que enseña:
 - i. Para conocer las últimas tendencias
 - ii. Para mantenerse actualizado
 - b. Formación en pedagogía y didáctica
 - i. Para aprender a manejar el grupo
 - ii. Para ayudar al estudiante que aprenda
 - iii. Para hacer actividades productivas para el aprendizaje
 - iv. Para evaluar de mejor manera
- b) Sobre las falencias
 - a. Formación en la misma área en la que enseña:
 - i. Pierde la visión integral de la administración
 - b. Formación en pedagogía y didáctica
 - i. Se vuelve más importante lo pedagógico que lo profesional

JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes consideran en más de un 90% que la actualización permanente es necesaria para ejercer una buena docencia. Con esta pregunta se busca validar en qué debe actualizarse el docente, desde la percepción de los encuestados

4. Dada como supuesto la importancia de la actualización permanente para ser un docente exitoso, ¿en qué debe formarse el docente de Administración de Empresas? ¿por qué?
- a. En el mismo campo de formación en el que tiene su posgrado
 - b. En el área de conocimiento en el que ejerce la docencia
 - c. En pedagogía y didáctica

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) En el mismo campo de formación en el que tiene su posgrado:
 - a. Para conocer las últimas tendencias
 - b. Para mantenerse actualizado
- b) En el área de conocimiento en el que ejerce la docencia
 - a. Para cualificar el conocimiento que enseña
 - b. Para tener más ejemplos
 - c. Para aplicar las últimas tendencias
- c) En Pedagogía y didáctica
 - c. Para aprender a manejar el grupo
 - d. Para ayudar al estudiante que aprenda
 - e. Para hacer actividades productivas para el aprendizaje
 - f. Para evaluar de mejor manera

COMPETENCIAS ASOCIADAS AL DISEÑO DEL CURSO

JUSTIFICACIÓN

El 14% de los estudiantes encuestados entienden la formación como un proceso de aprender los conocimientos que se ofrecen. Para el 86% restante, el conocimiento se enfoca en la resolución de problemas. En esta pregunta se busca validar la receptividad que genera la resolución de problemas como centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

5. Ante la disyuntiva: aprende conocimientos o soluciona problemas con los conocimientos, desde su experiencia:
- ¿qué genera mayor receptividad de los estudiantes? ¿por qué?
 - ¿qué es más importante en la formación de los estudiantes? ¿por qué?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Mayor receptividad
- Aprender conocimientos
 - Quieren aprender para ser buenos profesionales
 - Un profesional necesita muchos conocimientos
 - Es el foco de la curso
 - A eso vienen a la Universidad
 - Solucionar problemas
 - Es lo que necesita un profesional
 - Así es la educación contemporánea
 - La administración es una profesión que soluciona problemas
 - Hace el conocimiento válido
- b) Mayor Importancia
- Aprender conocimientos
 - Son la base del ejercicio profesional
 - Solucionar problemas
 - Eso hará en las empresas

JUSTIFICACIÓN

Para el 11% de los estudiantes, la metodología expositiva sigue siendo la preferida para el ejercicio de la docencia. Con esta pregunta se busca validar la importancia de esta metodología y la incorporación de metodologías activas en la práctica docente

6. Desde su experiencia, un docente exitoso en la formación de Administradores de Empresas utiliza como metodología:
- ¿la exposición de la temática? ¿Por qué?
 - ¿las actividades para aprender haciendo? ¿por qué?
 - Dependiendo de la respuesta:
 - ¿En qué área, nivel de formación o curso aplica más la metodología?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Método expositivo
 - a. Es mejor para cumplir con el programa
 - b. Así entienden más los estudiantes
 - c. Es lo que esperan los estudiantes
 - d. Es la manera de trabajar la temática
- b) Aprender haciendo
 - a. Permite asegurar el aprendizaje
 - b. Así los estudiantes aprenden más rápido
 - c. Es mejor para que aprendan a hacer
- c) Opciones áreas, niveles, cursos
 - a. **Áreas**
 - b. Niveles
 - c. Cursos

JUSTIFICACIÓN

El 10% de los estudiantes encuestados, consideran que el rol del docente en enseñar lo que sabe, denotando la comprensión del ejercicio docente como la transmisión del conocimiento. Para ampliar la comprensión de este factor, se valida este rol frente al de mediar el conocimiento con actividades de aprendizaje

7. De acuerdo con su experiencia, el docente exitoso en Administración de Empresas es aquel que:
- a. ¿enseña lo que sabe? ¿por qué?
 - b. ¿diseñar actividades para que el estudiante aprenda? ¿por qué?
 - c. ¿Su respuesta puede cambiar de acuerdo con áreas de conocimiento, niveles de formación o cursos en particular?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Enseñar lo que sabe
 - a. Para eso está el docente
 - b. Se transmite el conocimiento
 - c. Es lo que esperan los estudiantes
- b) Diseñar actividades para que el estudiante aprenda
 - a. El conocimiento se adquiere haciendo
 - b. El docente sólo debe guiar el aprendizaje
 - c. El docente muestra lo que sabe a través de las actividades de clase que realiza
- c) Opciones áreas, niveles, cursos
 - a. **Áreas**
 - b. Niveles
 - c. Cursos

JUSTIFICACIÓN

Para el 90% de los estudiantes encuestados, el papel del docente es desarrollar las competencias profesionales del estudiante. Con esta pregunta se pretende identificar las actividades que permiten formar por competencias, las cuales se cruzarán con las respuestas dadas a las 3 preguntas anteriores

8. De acuerdo con su experiencia tanto como docente como por las relaciones con sus compañeros de ejercicio docente, ¿cómo se logra formar en competencias a los estudiantes?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Trabajos aplicados
- b) Informes de lectura
- c) Trabajos de investigación
- d) Estudio de casos
- e) Proyectos de clase
- f) Trabajos en los que se integren varios cursos

COMPETENCIAS ASOCIADAS AL DESARROLLO DE LA CLASE.

JUSTIFICACIÓN

El 25% de los estudiantes encuestados consideran que el docente no se debe preocupar por el orden de la clase, siendo esta disposición responsabilidad del estudiante, mientras el 75% consideran que el docente debe apersonarse tanto de medidas disciplinarias como del conocimiento que se trata en clase. Con esta pregunta se pretende validar los esfuerzos por mantener el orden como parte del ejercicio de una buena docencia.

9. Los docentes exitosos se preocupan por:
- a. ¿El orden de la clase?
 - b. ¿Se concentran en presentar su tema?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) El orden
 - a. Que no hablen en clase con otros estudiantes
 - b. Que no utilicen celular
 - c. Que no coman
 - d. Que no entren y salgan
- b) Presentar el tema
 - a. El profesor se debe preocupar sólo por el conocimiento
 - b. Los estudiantes están para aprender

JUSTIFICACIÓN

Para el 13% de los estudiantes encuestados, la función del docente es transmitir el conocimiento, mientras que el 47% consideran que su rol es facilitar el aprendizaje. En esta pregunta se pretende comprender el rol del docente y el significado de "facilitador" desde la percepción de los docentes.

10. De acuerdo con su experiencia ¿cuál o cuáles considera es el rol o roles que debe asumir un docente para ser exitoso?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Transmitir el conocimiento
- b) Guiar el aprendizaje
- c) Orientador de los estudiantes
- d) Quién explica el conocimiento
- e) Enseña
- f) Ayudar al estudiante a aprender
- g) Diseñar las actividades para que el estudiante aprenda

JUSTIFICACIÓN

Para el 11% de los estudiantes encuestados, el docente no debe establecer una relación con ellos más allá del cumplimiento de su tarea. En contraste, el 43% considera que debe darse una relación armónica con ellos y el restante 46% considera esa relación armónica en algún grado. Desde la percepción de los docentes entrevistados se pretende profundizar en lo que significa la relación armónica solicitada por casi 9 de cada 10 estudiantes.

11. De acuerdo con su experiencia, ¿Qué significa "mantener una relación armónica con los estudiantes"?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Cumplir con la función de dar la clase
- b) Comprender el estilo de aprendizaje del estudiante y adecuar su ejercicio docente de acuerdo a éste
- c) Comprender las necesidades personales del estudiante y brindarle apoyo
- d) Mantener el orden dentro del aula de clase
- e) Escuchar las situaciones problemáticas profesionales y personales del estudiante y brindarle apoyo
- f) Diferenciar las situaciones personales del estudiante con las propias del desarrollo de la clase
- g) Participar de eventos sociales con los estudiantes
- h) Mantener la distancia personal con los estudiantes

JUSTIFICACIÓN

Para el 10% de los estudiantes, la responsabilidad del aprendizaje es del estudiante, mientras que del restante 90%, el 47% afirma que es total responsabilidad del docente hacer "comprensible" el conocimiento y el otro 43% considera que debe hacerlo en gran medida. Con esta pregunta se trata de identificar el significado del "hacer comprensible el conocimiento"

12. Desde su experiencia y en la relación con los otros docentes, ¿qué significa hacer "comprensible" el conocimiento?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Presentarlo de acuerdo con la teoría
- b) Exponer con claridad los conceptos
- c) Proponer ejemplos suficientes para que el estudiante entienda
- d) Hacer actividades preparatorias de las clases como lecturas, preparación de exposiciones, etc, para que el estudiante llegue a clase conociendo el tema
- e) Desarrollar actividades de clase para que el estudiante aplique el conocimiento
- f) Hacer ejercicios de repetición, por medio de los cuales el estudiante vuelva sobre el concepto
- g) Desarrollar actividades extra-clase como visitas a empresas, proyectos de investigación, proyectos aplicados, sobre los temas trabajados en clase
- h) Hacer **quizzes y exámenes para ver si el estudiante ha aprendido**

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con los estudiantes, las habilidades comunicativas (visuales y verbales), la diversidad de estrategias comunicativas, la capacidad de aplicación del conocimiento, el uso de los TIC's y la capacidad de generar actividades y cuestionamientos para validar el avance del conocimiento, hacen parte de las capacidades de un buen docente. Con esta pregunta se pretende identificar la percepción de los docentes sobre cuáles tienen mayor peso en su ejercicio docente

13. De acuerdo con su experiencia ¿cuál o cuáles son las habilidades más importantes y cuál o cuáles menos necesarias en el ejercicio de la docencia?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a. La capacidad de comunicar verbal y visualmente
- b. La capacidad de encontrar diversas estrategias de comunicación, de acuerdo con el tipo de grupo que enfrenta
- c. La capacidad de presentar la aplicación del conocimiento
- d. El dominio de las TIC's
- e. Generar acciones para verificar qué se aprende antes de la evaluación: hacer preguntas, sondeos, retroalimentaciones...

COMPETENCIAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN

JUSTIFICACIÓN

El 25% de los estudiantes encuestados consideran que la evaluación del conocimiento se debe hacer de manera individual. En esta pregunta se pretende identificar las razones por las cuales el docente está de acuerdo o no con estos estudiantes

14. De acuerdo con su experiencia, ¿la evaluación del conocimiento se deber realizar de manera individual o grupal?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Individual
 - a. Sólo la evaluación individual permite identificar si el estudiante ha aprendido
 - b. La responsabilidad profesional será individual
 - c. El título se le va a dar al individuo
 - d. En grupo, algunos estudiantes son "arrastrados"
- b) Grupal
 - a. La Administración es una profesión que se ejerce en equipo
 - b. Los empresarios piden egresados que sepan trabajar en equipo
 - c. Con grupos numerosos, es más fácil calificar

COMPETENCIAS VARIAS

JUSTIFICACIÓN

El 25% de los estudiantes consideran que cada profesor debe desarrollar su clase de una manera independiente de lo que hacen los demás docentes que acompañan su misma curso. Del restante 76%, el 29% considera que definitivamente debe haber un único programa para cada una, mientras que el restante 46% propone un programa único con algunas acciones que lo diferencien. En esta pregunta se pretende identificar la percepción del docente frente a esta cuestión

15. De acuerdo con su experiencia, ¿es más exitoso el docente que utiliza un programa único de la facultad para su curso o aquel que hace su propio programa sin importar el desarrollo del contenido que realizan los demás docentes del mismo curso?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Se debe respetar la libertad de cátedra
- b) Los docentes tienen diferentes referentes teóricos y enfoques para la curso
- c) Los docentes tienen experiencias profesionales que les permiten diferenciar su cátedra
- d) La propuesta del perfil de egreso es de la Institución y los docentes deberían respetarlo
- e) El trabajo en equipo de los docentes se ve reflejado en programas únicos
- f) Es responsabilidad de la institución responderle a la sociedad por la formación de sus estudiantes

JUSTIFICACIÓN

Para el 23% de los estudiantes, el docente debe estar comprometido con su profesión más que con la Institución. En esta pregunta se pretende comprender qué significa el compromiso con la profesión y con la institución desde la perspectiva de los docentes

16. De acuerdo con su experiencia ¿Qué diferencia existe entre "compromiso con la institución en la que ejerce la docencia" y el "compromiso con la profesión" en la que forma?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Alto compromiso con la institución
 - a. Conocer el PEI de la Institución
 - b. Ayudar a cumplir la misión
 - c. Asistir a las reuniones de docentes
 - d. Preparar las clases con otros docentes
 - e. Hacer cumplir el reglamento académico
- b) Compromiso con la profesión
 - a. **Ética profesional**
 - b. Enseñar lo que corresponde a la profesión
 - c. Ser coherente con lo que enseña

JUSTIFICACIÓN

Para el 83% de los estudiantes encuestados, el docente no sólo debe presentar el conocimiento, sino hacer reflexiones sobre temas ideológicos, políticos y sociales que se encuentran detrás de dichos conocimientos. En esta pregunta se pretende identificar la posición de los docentes sobre esta opinión

17. Para que un docente alcance el éxito en la formación de Administradores de Empresas, ¿es necesario que haga reflexiones sobre la situación del país, los temas de actualidad de carácter político y social; o sólo preocuparse por enseñar los conceptos de la curso en la que forma?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) No se debe hacer
 - a. Se compromete a la institución
 - b. No es función del docente
 - c. Existe mucho peligro tomar posición por la violencia política que hay en el país
 - d. Ese no es problema de la administración
- b) Se debe hacer
 - a. El papel del profesor es formar personas, no sólo profesionales
 - b. No se puede formar profesionales ingenuos
 - c. Es parte de la responsabilidad social del docente
 - d. Hace parte de las políticas de la institución

JUSTIFICACIÓN

Para el 88% de los estudiantes, el docente también asume la responsabilidad de formar para construir una sociedad en la que se pueda vivir. En esta pregunta se pretende comprender cuál es el sentido de esta responsabilidad

18. Desde su experiencia, ¿Qué significa formar en una profesión para construir sociedad en la que todos podamos vivir?

CATEGORÍAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA PREGUNTA:

- a) Profesionales éticos
- b) Profesionales responsables con la sociedad
- c) Profesionales que ejercen su profesión con justicia
- d) Profesionales que se dedican a la política
- e) Profesionales emprendedores sociales

ANEXO 4: DOCENTES CON MENCIONES IGUALES O SUPERIORES AL 4% DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA

NOMBRE DEL PROFESOR		IES	%
Quiñonez	Manuel	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	21%
Orjuela	Jaime	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	13%
Peñaranda	Andres	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	13%
Chávez Alvarado	Diana Fernanda	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	12%
Flórez Bonilla	José Alejandro	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	7%
Gamma	Luis Alejandro	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	6%
Rodriguez	Jorge Orlando	ESCUELA MILITAR DE CADETES GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA	4%
Bolívar	Jorge	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	12%
Delgado	Cesar	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	10%
Lastra Alarcón	Angela Patricia	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	10%
León	Alberto	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	8%
Ortegón	Jorge Armando	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	7%
Yepes	Santiago	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	7%
Ramírez	Ricardo	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	5%
Victoria	Helmuth	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM	5%
Arango Lisch	Daniel	UNIVERSIDAD AGRARIA DE COLOMBIA	3%
Arango Junca	Daniel	UNIVERSIDAD AGRARIA DE COLOMBIA	4%
Polo Buitrago	Sandra Milena	ESAP	9%
Lozano	Alejandro	ESAP	7%
Baquero Maldonado	Javier Andres	ESAP	6%
Barreto	José Vicente	ESAP	6%
Morales Payanes	Cástulo	ESAP	6%
Sandoval	José Eladio	ESAP	5%
Duque	Naidú	ESAP	4%
Barbosa	Lugo Manuel	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	12%
Sarmiento	Rafael	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	11%
Medina	Andrea	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	11%

Álvarez	Jairo	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	8%
Borda	Ricardo	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	8%
Rodriguez Solórzano	Edgar Leonardo	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	8%
Botero	Maria del Pilar	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	7%
González	Leidy	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	5%
Garcia	Fernando	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	5%
Amado	Marelby	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	4%
Mendieta	Jaime	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	4%
Solano	Wilson	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	4%
Anzola	Iván	UNIVERSIDAD EL BOSQUE	4%
Ramírez	Héctor Gabriel	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	16%
Caicedo Montalvo	Rodrigo	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	12%
Villada	Sergio	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	12%
Silva Rojas	Carlos julio	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	9%
Ortiz	Oscar Javier	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	7%
Abello (Bello)	Sandra Milena	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	7%
García	Héctor Enrique	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	4%
Olarte	Josué	UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	4%
Valencia	Carlos	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	9%
González	Gabriel	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	9%
Erazo	Rubén	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	8%
Reyes	Juan Carlos	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	8%
Ortegón	Jorge	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	6%
Díaz	Néstor Raúl	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	6%
Garcia	María Cristina	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	4%
Montoya	Henry	UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA	4%
Borda Rivas	Alejandro	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	20%
Colmenares Perdomo	Alejandro	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	12%
Rocha	Andres	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	8%
Barrios	Amparo	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	5%
Sierra Urrego	Magda Mallen	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	5%
Torres	Nancy	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	5%
Ríos	Aura Josefina	FUNDACIÓN UNIVERSITARIA MONSERRATE	4%
Erazo	Nabor	UNIVERSIDAD UNIMINUTO	14%
Ortiz Neira	Cesar Augusto	UNIVERSIDAD UNIMINUTO	10%

Izquierdo	Jairo	UNIVERSIDAD UNIMINUTO	8%
Páez	Jairo	UNIVERSIDAD UNIMINUTO	6%
Hernández	Sandra	UNIVERSIDAD UNIMINUTO	4%
Ocampo Flórez	Juan	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	28%
Dueñas	Sebastián	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	5%
Rosillo	Jorge	PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA	5%

Anexo 5: ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE PREGRADO

Título de Pregrado	Formación Básica	Administración y organizaciones	Economía y finanzas	Producción y operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personal	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Arts degree in Modern Languages	3	1	1	1	1	1	1	3	4
Licenciatura en Ciencias	3	1	1	1	1	1	1	1	1
Licenciatura en Educación	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Licenciatura en Educación Física y Salud	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Licenciatura en Filosofía y Letras	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Licenciatura en Física	4	1	1	1	1	1	2	1	1
Licenciatura en Química	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Metodologías de Enseñanza Aprendizaje	1	1	1	1	1	2	1	2	1
Pedagogía y didáctica	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Licenciado en Estudios Principales en Matemáticas	4	1	1	1	1	1	1	2	1
Licenciatura en Matemáticas	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Licenciatura en Ciencias Políticas	3	1	1	1	1	1	1	4	1
Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Licenciatura en Lenguas Modernas	1	1	1	1	1	1	1	2	4
Estudios Literarios	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Filosofía	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Periodismo	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Tecnología en Comunicaciones	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Psicología	3	2	1	1	2	1	4	3	1
Chinese Studies whit Japanese	3	1	1	1	1	1	1	4	4
Comunicación	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Comunicación Social	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Comunicación social y periodismo	2	1	1	1	1	1	1	4	1
Derecho	4	1	1	1	1	1	3	2	1
Historia	3	1	1	1	1	1	1	4	1
Humanista	4	1	1	1	1	1	1	4	1
Sociología	4	1	1	1	1	1	1	4	1
Administración	1	4	3	3	3	2	3	2	1
Administración Aeronáutica	1	3	2	2	2	2	2	1	1
Administración de Empresas	1	4	3	3	3	2	3	1	1
Administración de Empresas Agropecuarias	1	4	3	3	3	2	3	1	1
Administración Pública	1	4	3	3	2	2	3	1	1
Leadership	4	2	1	1	1	1	2	4	1
Administración Financiera	1	2	4	1	2	4	2	1	1
Business Administration in Finance	1	2	4	1	2	4	2	1	1
Contaduría Pública	1	1	4	1	1	1	1	1	1
Economía	3	1	4	1	2	4	1	3	1
Economía agraria	3	1	4	1	2	4	1	3	1
Finanzas y Relaciones Internacionales	3	2	4	1	3	2	2	4	3
Relaciones Económicas internacionales	3	2	4	1	3	3	2	4	3
Administración de Mercadeo, Publicidad y Ventas	2	4	2	2	4	2	2	2	1
Tecnología en Publicidad	1	1	1	1	3	1	1	1	1
Ventas	1	1	1	1	3	1	1	1	1
Ingeniería Química	4	1	1	2	1	3	1	1	1
Ingeniería Sanitaria	4	1	1	1	1	3	1	1	1
Ingeniería de Sistemas	4	1	2	2	2	4	2	1	1
Ingeniería Industrial	4	4	3	4	3	3	4	2	1
Ingeniería Civil	4	1	1	1	1	3	1	1	1
Ingeniería Electrónica	4	1	1	2	1	3	1	1	1
Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones	4	1	1	2	1	3	1	1	1
Física	4	1	1	2	1	2	1	2	1
Bachelor in bussines administration in finance	1	4	4	3	3	3	3	1	1
Licenciado en matemáticas y física	4	1	1	2	1	3	1	1	1
Profesional en ciencias militares	1	2	1	2	1	3	3	1	1
Comunicación organizacional	4	4	1	1	2	1	3	3	1
Tecnología en telecomunicaciones	4	1	1	1	1	3	1	1	1
Licenciatura en ciencias políticas y administrativas	3	2	1	1	1	1	1	3	1
Publicidad	2	1	1	1	3	1	1	1	1
Administración de empresas PYME	2	4	3	3	3	3	3	1	1
Docencia universitaria	2	1	1	1	1	1	1	3	1
Ingeniería en Agronomía	4	1	1	3	1	3	1	1	1
Licenciatura en matemáticas y física	4	1	1	2	1	3	1	1	1
Administración de empresas agroindustriales	2	4	3	3	3	3	3	1	1

Anexo 6: ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE ESPECIALIZACIÓN

Título de Especialización	Formación Básica	Administración y organizaciones	Economía y finanzas	Producción y operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personal	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Ambientes de Aprendizaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciencias en Educación	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Computación para la Docencia	1	1	1	1	1	1	3	1	2
Diseño de Ambientes Virtuales de Aprendizaje	1	1	1	1	1	3	1	1	1
Docencia e Investigación Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Docencia Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación Superior	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Evaluación y Desarrollo de la Educación Superior	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Informática para la Docencia	1	1	1	1	1	4	1	1	1
Innovación en Pedagogía Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Investigación Educativa en Contextos de Docencia U	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Metodologías de Enseñanza Aprendizaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Multimedia Educativa	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Multimedia para la Docencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía Grupal	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía Lúdica	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autón	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía para la docencia universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagogía y Docencia Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Dirección Prospectiva y Estratégica de Organizaciones	1	4	2	2	2	2	2	2	1
Bilingual Education	1	1	1	1	1	1	1	1	4
Gobierno y Control del Distrito Capital	1	3	2	2	2	2	2	1	1
Psicología Educativa	1	1	1	1	1	1	2	3	4
Gestión de Política Pública	1	3	2	2	2	2	2	1	1
Derecho Administrativo	4	2	1	1	1	1	3	2	1
Derecho Comercial	4	2	1	1	1	1	1	2	1
Derecho Constitucional	4	1	1	1	1	1	1	2	1
Derecho Económico	4	1	2	1	1	1	1	2	1
Derecho Laboral y Seguridad Social	4	1	1	1	1	1	3	2	1
Derecho Público	4	2	1	1	1	1	1	2	1
Derechos Humanos	4	1	1	1	1	1	1	3	1
Información Internacional y Países del Sur	1	1	2	1	1	1	1	3	1
Chinese Language	1	1	1	1	1	1	1	1	4
Comando y Estado Mayor	2	2	1	1	1	1	1	2	1
Administración	1	4	3	3	3	3	3	1	1
Administración Deportiva	1	3	2	2	2	2	2	2	1
Administración Pública	1	4	4	3	2	3	4	1	1
Alta Gerencia	1	4	3	3	3	3	3	1	1
Comunicación Estratégica	1	2	1	1	1	1	1	2	1
Comunicación Organizacional	1	2	1	1	1	1	1	2	1
Consultoría Empresarial	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Cooperación Internacional	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Desarrollo Organizacional	1	3	2	2	2	2	2	2	1
Dirección de Empresa	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Diseño de Empresas Exportadoras	1	3	3	3	3	3	3	1	1
Gerencia de Empresas de Telecomunicaciones	1	3	3	3	3	3	3	1	1
Gerencia de la Salud Pública	1	3	3	3	3	3	3	2	1
Gerencia de Negocios Internacionales	1	3	3	3	3	3	3	1	1
Gerencia Internacional	1	3	3	3	3	3	3	1	1
Gerencia Social	1	3	2	1	3	2	3	2	1
Gestión del Desarrollo Administrativo	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Gestión para el Desarrollo Empresarial	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Gestión Pública	1	4	4	4	2	2	3	1	1
Sistemas de Control Organizacional	1	4	2	3	2	2	2	1	1
Teoría General de Sistemas	1	3	2	3	2	4	2	1	1
Actuaría	2	1	4	1	1	1	1	1	1
Administración Financiera	1	3	4	2	2	4	2	1	1
Alta Gerencia Financiera	1	3	4	2	2	4	2	1	1
Auditoría de Sistemas	1	2	2	2	2	4	2	1	1
Auditoría Financiera	1	2	4	2	2	4	2	1	1
Ciencias Contables y Financieras	1	1	4	1	1	1	1	1	1
Ciencias Fiscales	3	1	2	1	1	1	1	1	1
Control Interno	1	3	2	2	2	4	2	1	1
Desarrollo Rural	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Desarrollo Social	1	2	2	2	2	2	2	1	1
Economía Internacional	1	1	4	1	2	3	1	3	1
Finanzas	1	2	4	2	2	4	2	1	1
Finanzas Corporativas	1	2	4	2	2	4	2	1	1
Finanzas Privadas	1	2	4	2	2	4	2	1	1
Finanzas Públicas	1	2	4	2	2	4	2	1	1
Gerencia de Costos	1	2	4	3	2	4	2	1	1
Gerencia de Impuestos	1	2	3	2	1	4	1	1	1

Título de Especialización	Formación Básica	Administración y organizaciones	Economía y finanzas	Producción y operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personal	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Gerencia Financiera	1	3	4	2	2	4	2	1	1
Gerencia Tributaria	3	2	4	2	1	4	1	1	1
Gestión Financiera	1	3	4	2	2	4	2	1	1
Gestión y Obtención de Recursos Nacionales e Internacionales	1	1	2	1	1	1	1	3	1
Negociación de Conflictos	1	2	1	1	2	1	1	3	1
Procesos de Desarrollo	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Revisoría Fiscal	1	1	4	1	1	1	1	1	1
Administración de la Calidad	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Formulación y Evaluación de Proyectos	1	1	4	3	2	4	2	1	1
Gerencia de Operaciones	1	2	3	4	2	4	3	1	1
Gerencia de Producción	1	2	3	4	2	4	3	1	1
Gerencia de Proyectos	1	2	4	3	2	4	2	1	1
Gerencia Integral de Proyectos	1	2	4	3	2	4	2	1	1
Gerencia Logística	1	2	2	4	2	4	2	1	1
Gestión de Productividad y Calidad	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Investigación de Operaciones	1	1	2	4	1	1	1	1	1
Logística	1	2	2	4	2	4	2	1	1
Proyectos	1	1	1	4	2	4	2	1	1
Proyectos de Desarrollo	1	1	1	3	2	3	2	1	1
Gerencia de Mercadeo	1	2	2	1	4	3	1	1	1
Marketing	1	2	2	1	4	3	1	1	1
Mercadeo	1	2	2	1	4	3	1	1	1
Mercadeo de Servicios	1	2	2	1	4	3	1	1	1
Mercadeo Estratégico	1	3	2	1	4	3	1	1	1
Mercadeo Internacional	1	2	2	1	4	3	1	2	1
Mercadeo y Administración	1	3	2	1	4	3	1	1	1
Psicología del Consumidor	1	1	1	1	4	1	1	2	1
Sell and Marketing	1	1	2	1	4	3	1	1	1
Gerencia de Recursos Humanos	1	2	2	2	1	2	4	2	1
Gerencia de Talento Humano	1	2	2	2	1	2	4	2	1
Gestión del Talento Humano	1	2	2	2	1	2	4	2	1
Gestión Humana	1	2	2	2	1	2	4	2	1
Relaciones Industriales	1	1	1	3	1	3	3	1	1
Analista en Políticas Públicas	1	1	2	1	1	1	1	1	1
Derecho de empresa	4	2	1	1	1	1	1	1	1
Derecho Financiero	4	1	2	1	1	1	1	1	1
Derecho Tributario	4	1	2	1	1	1	1	1	1
Desarrollo Humano y Bienestar Social Empresarial	1	1	1	1	1	1	2	3	1
Sociedades Comerciales	4	2	1	1	1	1	1	1	1
Ingeniería de Telecomunicaciones	4	1	1	1	1	2	1	1	1
Telemática TICS	4	1	1	1	1	3	1	1	1
Ingeniería Industrial	4	3	2	4	2	3	3	1	1
Informática	1	1	1	1	1	4	1	1	1
Informática Inventario de Operaciones	1	1	2	3	1	4	1	1	1
Ingeniería de Software	1	1	1	2	1	3	1	1	1
Biofísica - Química	4	1	1	1	1	2	1	1	1
Filosofía de la Ciencia	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Epistemología de la Investigación Científica	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Estadística	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Advance in sales & marketing	1	2	1	1	4	2	1	1	1
Diseño de ambientes de aprendizaje	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Finanzas y administración publica	1	3	4	1	1	3	1	1	1
Pedagogía para el aprendizaje autónomo	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciencias	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Gerencia y gestión cultural	1	2	2	2	2	2	2	4	1
Derecho privado económico	4	2	1	1	1	1	1	1	1
Gerencia de la calidad	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Administración de negocios internacionales	1	4	2	2	3	3	2	1	1
Gestión integral de la calidad	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Docencia y pedagogía	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Gerencia de empresas	1	4	3	3	3	2	3	1	1
Administración de empresas	1	4	3	3	3	2	3	1	1
Sistemas	3	1	1	1	1	3	1	1	1
Investigación	4	1	1	1	1	1	1	3	1
Multimedia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Comercio internacional	1	1	2	1	4	2	1	2	1
Responsabilidad social	1	3	1	1	1	1	2	3	1
Administración de Informática Educativa	1	1	1	1	1	3	1	1	1
Mercadeo Agropecuario	1	1	1	3	3	2	1	1	1
Comunicación para la docencia	1	1	1	1	2	1	2	2	1
Gerencia Informática	1	2	1	1	1	4	1	1	1
Investigación y Tutoría	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Didáctica	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Didáctica de lectura y escritura	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Ecología y medio ambiente	3	1	1	1	1	1	1	2	1
Administración en salud ocupacional	1	2	1	1	1	1	4	1	1

Anexo 7: ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE MAESTRIA

Título de Maestría	Formación Básica	Administración y organizaciones	Economía y finanzas	Producción y operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personal	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Docencia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Docencia e Investigación	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Docencia e Investigación universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Docencia Universitaria	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Educación	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Metodología Enseñanza Aprendizaje y Estudio de Casos	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Administración Educativa	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Administración Educativa Universitaria	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Administración y Supervisión Educativa	1	2	1	1	1	1	1	1	1
Enseñanza Aprendizaje en Marketing y Negocios Internacionales	1	1	1	1	4	1	1	1	1
Informática Educativa	1	1	1	1	1	3	1	1	1
Prácticas de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Desarrollo Educativo y Social	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Literatura Comparada	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Psicología Clínica	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales	1	1	2	1	1	1	1	3	1
Ciencia Política	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Comunidad Europea	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Derecho	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Derecho Público	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Historia	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Sociología	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Comunicación Política	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Administración	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Administración de Empresas	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Administración de Negocios	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Administración de Organizaciones	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Administración Financiera	1	4	4	2	2	3	2	1	1
Administración Organizacional	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Administración Pública	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Alta Dirección del Estado	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Business Administration	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Dirección de Organizaciones en la Economía del Comercio Exterior	1	4	3	2	2	3	2	1	1
Dirección Estratégica	1	4	2	2	2	3	2	1	1
Dirección Universitaria	1	3	2	2	2	2	2	1	1
Dirección y Administración de Empresas	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Dirección y Gestión de Empresas	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Gestión de Organizaciones	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Gestión Social Empresarial	1	3	2	2	2	2	2	1	1
Innovación para el Desarrollo Empresarial	1	2	2	3	3	2	3	1	1
Master Business Administration	1	4	3	3	3	3	3	1	1
Ciencias Económicas	1	1	4	1	1	3	1	1	1
Ciencias Financieras y de Sistemas	1	1	4	1	1	3	1	1	1
Desarrollo Económico	1	1	4	1	1	2	1	1	1
Desarrollo Rural	1	1	2	1	1	1	1	3	1
Dirección de Proyectos	1	2	2	4	2	4	3	1	1
Dirección Financiera	1	4	4	2	2	3	2	1	1
Economía	1	1	4	1	1	2	1	3	1
Finanzas Corporativas	1	3	4	2	2	4	2	1	1
Gestión de la Innovación	1	3	2	2	2	3	2	1	1
Teoría y Política Económica	1	1	4	1	1	1	1	3	1
Control de Gestión de Calidad	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Control y Gestión de la Calidad en las Organizaciones	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Gestión de la Calidad de las Organizaciones	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Sistemas de Gestión de la Calidad en las Organizaciones	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Commerce	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Gerencia de Mercadeo	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Gestión de Marketing	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Mercadeo Agroindustrial	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Coaching Business for Life	1	2	1	1	1	1	3	2	1
Ordenamiento Urbano Regional	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Biética	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Matemáticas	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Recursos humanos	1	2	1	1	1	1	4	1	1
Gestión de calidad en las organizaciones	1	2	1	4	2	3	1	1	1
Master of commerce	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Habilidades directivas y de comunicación	1	2	1	1	1	1	3	3	1
Finanzas y sistemas	1	1	4	1	1	3	1	1	1
MBA Dirección de empresas	1	4	3	3	3	3	3	1	1
Planeación socioeconómica	1	2	4	1	1	2	1	3	1
Tecnologías de la información aplicadas a la educación	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Mercadeo	1	3	2	1	4	3	1	1	1
Gestión cultural	1	2	1	1	1	1	1	3	1
Master et ciencias	4	1	1	1	1	1	1	1	1
Auditor internacional de calidad - higiene y seguridad	1	1	1	3	1	3	3	1	1
Calidad y gestión integral	1	1	1	4	1	3	2	1	1
Relaciones y negocios internacionales	1	1	3	1	2	1	1	1	1
Ciencias de gestión	1	4	2	2	2	2	2	1	1
Mercadotecnia	1	2	1	2	4	3	1	1	1
Administración con Énfasis en Proyectos	1	3	3	3	2	3	2	1	1
Gestión de la calidad ISO: 9001	1	1	1	4	1	3	2	1	1
Integración económica global y regional	1	1	4	1	1	1	1	3	1
Educación y medios innovadores	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Gestión de proyectos	1	2	3	4	2	4	2	1	1
Gestión ambiental sostenible	1	2	2	2	2	1	2	1	2
Auditoría de sistemas de información	1	1	1	2	1	4	1	1	1

Anexo 8: ANÁLISIS DE PERTINENCIA DE LOS TÍTULOS DE DOCTORADO

Títulos de Doctorado	Formación Básica	Administración y organizaciones	Economía y finanzas	Producción y operaciones	Mercadeo	Informática	Gerencia de personal	Formación socio-humanista	Lengua Extranjera
Educación	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciencias Sociales	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Estudios Sociales	1	1	1	1	1	1	1	4	1
Business Administration and Marketing Management	1	4	2	2	4	2	2	1	1
Economía Social	1	1	4	1	1	1	1	3	1
Turismo	1	1	1	1	3	1	1	3	1
Bioética	1	1	1	1	1	1	1	4	1



ISBN 978-958-57531-3-6

Autores:

Juan Guillermo Ocampo Flórez
 Wilson Javier Castro Torres
 Gisele Eugenia Becerra Plaza
 Beatriz Herrera Meza



Cra. 11 No.97-23 Of. 402-405 Bogotá - D.C.
 Tel: (57-1) 236 9514 - 236 9549 - 691 8746
www.ascolfa.edu.co
admin@ascolfa.edu.co