



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorat en Educació

LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE DE POSGRADOS

Una perspectiva desde la formación de programas de maestría

TESIS DOCTORAL

Jhon Jairo Restrepo Aguirre

Director:

Dr. Antonio Navío Gámez

Bellaterra, junio de 2016

El Dr. Antonio Navío Gámez, profesor Agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada con sede en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona

HAGO CONSTAR QUE:

La investigación realizada bajo mi dirección por el Sr. Jhon Jairo Restrepo Aguirre, con el título "*Las competencias del docente de Posgrados. Una perspectiva desde la formación de programas de maestría*", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Por tanto, considero procedente autorizar su presentación

Bellaterra, 2 de junio de 2016

Firmado:

Convencido de que es posible avanzar socialmente a partir de una educación de calidad, con instituciones implicadas y sobre todo con docentes consagrados en el deber de educar...aporto a ellos, los formadores, esta experiencia de investigación...

Agradecimientos

En primera instancia, agradecer a las instituciones que han permitido hacer realidad este proyecto de vida, ellas son: el Ministerio de Defensa, y la Policía Nacional de Colombia y, como no, a la entidad a través de la cual se inicia todo, a COLFUTURO. A ellas inmensa gratitud.

De otra parte, las palabras de gratitud se hacen escasas cuando pienso en mi director y tutor de tesis Dr. Antonio Navío Gámez, quien además de amigo ha sido un apoyo determinante en el cumplimiento de este logro, su acompañamiento en el desarrollo de esta investigación, así como la formación a través de sus conocimientos y experiencia profesional han contribuido a mi formación profesional y evolución como persona.

Aunado a mi director reconocer el apoyo de Pepe, Óscar, Patricia, y como no, a mi amigo Pedro quienes con su conocimiento y experiencia se hacen presentes en este trabajo.

Igualmente, desde mi sentir emocional, agradecer a mi familia, a la prolongación de mi existencia, Laura, Alejandro y Michell, quienes en el largo periodo de ausencia han sido un apoyo y compañía en la distancia. Especialmente a María Ludivia, quien con su amor de madre ha estado presente cada día en este camino.

Así mismo reconocer la colaboración de las universidades y programas de maestría que aceptaron participar voluntariamente en esta investigación, a los directivos, docentes y alumnos que dedicaron tiempo durante el trabajo de campo. Y como no, a mi amiga Irma, por su especial implicación en este proyecto.

Finalmente, a Titina por su cariño, apoyo y comprensión en todos los momentos de esta experiencia profesional y de vida. *"somos un equipo"*

A todos y cada uno de ellos inmensa gratitud.

Resumen

Este estudio muestra los resultados de investigación sobre la visión competencial docente desde la óptica de sus protagonistas: enseñantes, aprendices y expertos.

El diseño del estudio es descriptivo ex-post-facto desde la metodología empírico analítica, que interrelaciona métodos cuantitativos y cualitativos a partir de instrumentos como los cuestionarios, entrevistas y fuentes vinculadas con programas de maestría (docentes, alumnos y expertos).

Su objetivo es analizar la apreciación de los informantes respecto al perfil docente actual y sus necesidades competenciales requeridas, todo desde la tarea docente e investigadora. Los resultados evidencian diferencias significativas que nos arrojan un conjunto de necesidades para la formación docente.

Finalmente se exponen algunas conclusiones y propuestas para una mejora de la formación de formadores en el contexto analizado.

Palabras clave: Educación Superior, Formación de Maestría, Competencias Docentes.

Abstract

This study shows the results of research on teacher competence vision from the perspective of its protagonists: teachers, learners and experts.

The study design is descriptive (after) from the empirical - analytical methodology, which relates quantitative and qualitative methods through instruments such as questionnaires, interviews and sources related master's programs (teachers, students and experts).

Its objective is to analyze the assessments of the current teacher profile and required skills needs, all from the teaching and research work. The results show a set of requirements for teacher training.

Finally, some conclusions and offers are presented for improving the training of trainers in the context analyzed.

Keywords: Higher Education, Training Master, Skills Teachers.

Glosario de términos

ALCUE:	América Latina, el Caribe y la Unión Europea
ASCUN:	Asociación Colombiana de Universidades
CAU:	Centro de Atención Universitaria
CCS:	Comunicación y Cambio Social
CELAC:	Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños
CERES:	Centros Regionales de Educación Superior
CESU:	Concejo Nacional de Educación Superior
CFT:	Centro de Formación Técnica
CNA:	Concejo Nacional de Acreditación
CNE:	Concejo Nacional Electoral
COLCIENCIAS:	Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
CONACES:	Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Educación Superior
COP:	Peso Colombiano
DANE:	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DIU:	Docencia e Investigación Universitaria
E:	Educación
EEES:	Espacio Europeo de Educación Superior
ELN:	Ejército de Liberación Nacional
EPL:	Ejército Popular de Liberación
ES:	Educación Superior
ESAP:	Escuela Superior de Administración Pública
FARC:	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia
ICETEX:	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES:	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IES:	Institución de Educación Superior
INDESCO:	Instituto de Economía Social y Cooperativismo
IP:	Instituto Profesional
MEN:	Ministerio de Educación Nacional
MIRA:	Movimiento Independiente de Renovación Absoluta
OLE:	Observatorio Laboral para la Educación
PD:	Planeación para el Desarrollo

PIP:	Producto Interno Bruto
SACES:	Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
SENA:	Servicio Nacional de Aprendizaje
SNIES:	Sistema Nacional de Información de Educación Superior
SPADIES:	Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior
SUE:	Sistema de Universidades Estatales
TIC:	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCC:	Universidad Cooperativa de Colombia
UE-ALC:	Unión Europea, América Latina y el Caribe
UN:	Universidad Nacional
UNAD:	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USA:	Universidad Sergio Arboleda
USTA:	Universidad Santo Tomás
VUAD:	Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia

Índice General

1. INTRODUCCIÓN GENERAL	27
1.1. Justificación.....	29
1.2. Objetivos.....	35
1.2.1. Objetivos generales.....	35
1.2.2. Objetivos específicos	35
1.3. Estructura de la investigación	36
PRIMERA PARTE	39
A. MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO DE REFERENCIA	39
2. CONTEXTO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE POSGRADOS: Descripción y particularidades	41
2.1. Introducción	43
2.2. Colombia: generalidades	43
2.2.1. La ciudad capital: Bogotá.....	53
2.2.2. Universidades colaboradoras en el estudio: USTA, USA, UCC	58
2.3. Espacio Europeo de Educación Superior	69
2.4. Prospectiva del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior	74
2.5. Sistema General de Educación en Colombia	88
2.5.1. Contexto educativo colombiano: una mirada desde el siglo XX..	88
2.5.2. Marco normativo y referente legal.....	92
2.5.3. Sistema colombiano de educación superior	96
3. EL DOCENTE DE MAESTRÍAS: necesidades y competencias.....	115
3.1. Introducción	117
3.2. El docente de maestría.....	118
3.2.1. Formación y oficio docente	119
3.3. Las necesidades formativas del docente de maestría	121
3.3.1. Acerca del concepto	121
3.3.2. Objeto y sujeto a evaluar.....	123
3.3.3 Modelo de análisis.....	125
3.4 Las competencias del docente de maestría	126
3.4.1. La noción de competencia	128
3.4.2. Componentes de las competencias.....	135
3.4.3. Modelos de competencias.....	137
3.4.4. Algunos listados de competencias	140
3.5 Propuesta del perfil competencial del docente de maestría	147
3.5.1 Competencias relacionadas con la tarea docente.....	147
3.5.2 Competencias relacionadas con la tarea investigadora.....	153
3.5.3 Definiendo el perfil de docente de maestría	157
SEGUNDA PARTE	163
B. MARCO APLICADO	163
4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO.....	165
4.1. Introducción	167
4.2. Planteamientos de investigación	169
4.2.1. Planteamiento de investigación crítico	170
4.2.2. Planteamiento de investigación hermenéutico	171

4.2.3. Planteamiento de investigación positivista	172
4.3. Abordaje metodológico del estudio	173
4.3.1 La necesidad de la triangulación	176
4.3.2 Variables implícitas en la investigación	179
4.3.3 Población y Muestra	185
4.3.4 Etapas de la investigación	191
4.3.5 Técnicas e Instrumentos de la investigación	200
5. RESULTADOS DEL LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS.....	231
5.1 Introducción.....	233
5.2. Caracterización de las muestras.....	233
5.2.1. Variables personales	234
5.2.2. Variables Formativas	235
5.2.3. Variables Socio-Laborales-Contextuales.....	240
5.2.4. Variables Generales Relacionadas con el Programa	241
5.3. Resultados cuestionarios de los docentes	247
5.3.1. Perfil competencial general del docente de maestrías.....	247
5.4. Resultados cuestionarios de los alumnos.....	273
5.4.1. Perfil competencial general del docente de maestrías.....	273
5.5. Resultados cuestionarios de docentes y alumnos	293
5.5.1. Perfil competencial del docente de maestrías en relación con los programas académicos	293
5.6. Resultados entrevistas a expertos.....	326
5.6.1. Categoría 1: Identificación.....	329
5.6.2. Categoría 2: Definición docente de maestría	329
5.6.3. Categoría 3: Priorización competencial T. docente / T. investigadora	334
5.6.4. Categoría 4: Competencias tarea docente.....	335
5.6.5. Categoría 5: CD 1 Diseño de contenidos programáticos.....	338
5.6.6. Categoría 6: CD 2 Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje	340
5.6.7. Categoría 7: CD 3 Tutoría proceso enseñanza-aprendizaje.....	343
5.6.8. Categoría 8: CD 4 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje	346
5.6.9. Categoría 9: CD 5 Contribuir a mejora de calidad docente	351
5.6.10. Categoría 10: CD 6 Participar en la dinámica académica – organización.....	353
5.6.11. Categoría 11: Competencias tarea investigadora	355
5.6.12. Categoría 12: CI 1 Diseño, desarrollo y evaluación proyectos..	355
5.6.13. Categoría 13: CI 2 Organizar y gestionar eventos científicos ...	358
5.6.14. Categoría 14: CI 3 Elaborar material científico	359
5.6.15. Categoría 15: CI 4 Comunicar y difundir conocimiento.....	361
5.6.16. Categoría 16: Formación docente de maestría	363
C. TRIANGULACIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS.....	371
6. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	373
6.1. Introducción.....	375
6.2. Objetivo 1 y resultados	378
6.2.1. Análisis contextual de encuentros gubernamentales y académicas que han permitido avanzar en el propósito.....	378

6.3. Objetivo 2 y resultados	379
6.3.1. Diseño, valoración y aprobación de cuestionarios y guion de entrevista.....	379
6.4. Objetivo 3 y resultados	379
6.4.1. Caracterización de la muestra	379
6.5. Objetivo 4, resultados y triangulación.....	384
6.5.1. Perfil competencial del docente de maestrías en relación con los programas académicos	384
6.6. Objetivo 5, necesidades de formación docente y triangulación.....	399
6.7. Factores y contexto competencial del docente de maestría.....	404
6.7.1. Factores que afectan el perfil competencial.....	404
6.7.2. Contexto competencial	407
6.8. Decálogo conclusivo.....	411
7. LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	415
7.1. Limitaciones del estudio	417
7.2. Posibilidades del estudio.....	419
D. BIBLIOGRAFIA	421
E. ANEXOS	443
Anexo I. Cuestionario para docente de programas de maestría.....	445
Anexo II. Cuestionario para alumnos de programas de maestría.....	455
Anexo III. Entrevista para expertos	465
Anexo IV. Parrilla validación jueces.....	471
Anexo V. SPSS (Archivos formato electrónico)	479
Anexo VI. MAXQDA (Archivos formato electrónico)	481

Índice de Tablas

1. INTRODUCCIÓN GENERAL	27
Tabla 1.1: Estructura de la investigación	37
2. CONTEXTO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE POSGRADOS: Descripción y particularidades.....	41
Tabla 2.1: Programas de Posgrado - USTA.....	61
Tabla 2.2. Programas de Maestría participantes - USTA	62
Tabla 2.3. Programas de Posgrado – USTA	65
Tabla 2.4. Programa de Maestría participante – USA.....	65
Tabla 2.5. Programas de Posgrado – UCC	67
Tabla 2.6. Programas de Maestría participantes – UCC	68
Tabla 2.7. Características nuevo escenario educativo europeo.....	69
Tabla 2.8. Posturas frente al nuevo EEES.....	71
Tabla 2.9. Consecuencias participación España en “proceso Bolonia”	73
Tabla 2.10. Eventos Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños y la Unión Europea.....	80
Tabla 2.11. Evolución Sistema educativo colombiano siglo XX	90
Tabla 2.12. Principales temáticas en educación - Constitución 1991.....	91
Tabla 2.13. Referente normativo y legal.....	92
Tabla 2.14. Particularidades Ley 0115 de 1994.....	93
Tabla 2.15. Plan decenal de educación 2006 – 2016.....	94
Tabla 2.16. Competencias laborales 2006 – 2016	95
Tabla 2.17 Sistema educativo colombiano	97
Tabla 2.18. IES según tipología y naturaleza jurídica	98
Tabla 2.19. IES por niveles y tipos de programas que ofrecen.....	99
Tabla 2.20. Programas con registro calificado o alta calidad	111
Tabla 2.21. Instituciones con registro de alta calidad	113
Tabla 2.22. Docentes según máximo nivel de formación	114
3. EL DOCENTE DE MAESTRÍAS: necesidades y competencias	115
Tabla 3.1. Tipologías de necesidades.....	124
Tabla 3.2. Las competencias socialmente.....	129
Tabla 3.3. Tipologías de contenidos.....	137
Tabla 3.4. Modelos de competencias	138
Tabla 3.5. Competencias generales y específicas para la profesión docente de calidad	140
Tabla 3.6. Diez nuevas competencias para enseñar del maestro de Educación Primaria	141
Tabla 3.7. Competencias investigadoras del profesor universitario	142
Tabla 3.8. Propuesta de competencias para una docencia de calidad	143
Tabla 3.9. Competencias y elementos de competencia docente del profesor de maestría	158
Tabla 3.10. Competencias y elementos de competencia investigadora del profesor de maestría	160
4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	165
Tabla 4.1: Características estudio de casos	174
Tabla 4.2. Propiedades estudio de casos.....	175

Tabla 4.3. Ventajas metodología estudio de casos	175
Tabla 4.4. Ventajas metodología estudio de casos	176
Tabla 4.5. Justificación técnica de triangulación.....	177
Tabla 4.6. Modos de triangulación para adoptar en este estudio.....	178
Tabla 4.7. Características necesarias en un estudio cualitativo.....	179
Tabla 4.8. A. Variables, indicadores y criterios del estudio.....	181
Tabla 4.8. B. Variables, indicadores y criterios del estudio.....	182
Tabla 4.8. C. Variables, indicadores y criterios del estudio.....	183
Tabla 4.8. D. Variables, indicadores y criterios del estudio.....	184
Tabla 4.9. Métodos de muestreo	187
Tabla 4.10. Muestra estructurada para estudio	191
Tabla 4.11. Etapas estructuradas para estudio	192
Tabla 4.12. Lista de competencias separada por tareas (para adicionar, suprimir y/o modificar).....	204
Tabla 4.13. Lista de competencias separadas por tareas (para adicionar, suprimir y/o modificar)	206
Tabla 4.14. Alcance y magnitud de control competencial (para ordenar según preferencia)	208
Tabla 4.15. Áreas de formación prioritarias (para marcar las CD/CI que considere prioritarias)	209
Tabla 4.16. Lista de competencias docentes definitivas: validada con Focus Group/Delphi	210
Tabla 4.17. Lista de competencias investigadoras definitivas: validada con Focus Group/Delphi.....	212
Tabla 4.18. Variables e indicadores que componen los cuestionarios	218
Tabla 4.19. Áreas de formación prioritarias (marcar con X según preferencia)	228
Tabla 4.20. Alcance y magnitud del control competencial (ordenar según preferencia)	229
Tabla 4.21. Perfil de los expertos entrevistados	230
5. RESULTADOS DEL LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS.....	231
Tabla 5.1. Edad media de los encuestados	244
Tabla 5.2. Razones más valoradas	245
Tabla 5.3. Razones menos valoradas	245
Tabla 5.4. Razones por las que los alumnos realizan la maestría.....	246
Tabla 5.5. Valoración competencia: diseño contenidos programáticos.....	247
Tabla 5.6. Valoración competencia: Propender por la mejor conveniencia didáctica	248
Tabla 5.7. Valoración competencia: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría	251
Tabla 5.8. Valoración competencia: Realizar evaluación del proceso E/A .	253
Tabla 5.9. Valoración competencia: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa	255
Tabla 5.10. Valoración competencia: Contribuir en la gestión administrativo- académica.....	257
Tabla 5.11. Resumen competencias relacionadas con tarea docente	259
Tabla 5.12. Valoración competencia: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico inv.	262

Tabla 5.13. Valoración competencia: Gestionar y organizar eventos de carácter científico	265
Tabla 5.14. Valoración competencia: Diseño, elaboración y validación de material	267
Tabla 5.15. Valoración competencia: Difundir y publicar la actividad investigadora	269
Tabla 5.16. Resumen competencias relacionadas con tarea investigadora	271
Tabla 5.17. Valoración competencia: diseño contenidos programáticos ...	273
Tabla 5.18. Valoración competencia: Propender por la mejor conveniencia didáctica	275
Tabla 5.19. Valoración competencia: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría	276
Tabla 5.20. Valoración competencia: Realizar evaluación del proceso E/A	278
Tabla 5.21. Valoración competencia: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa	279
Tabla 5.22. Valoración competencia: Contribuir en la gestión administrativo- académica.....	280
Tabla 5.23. Resumen competencias relacionadas con tarea docente.....	282
Tabla 5.24. Valoración competencia: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación	285
Tabla 5.25. Valoración competencia: Gestionar y organizar eventos de carácter científico	286
Tabla 5.26. Valoración competencia: Diseño, elaboración y validación de material	288
Tabla 5.27. Valoración competencia: Difundir y publicar la actividad investigadora	289
Tabla 5.28. Resumen competencias relacionadas con tarea investigadora	290
Tabla 5.29. Programas de maestría relacionados con el estudio	294
Tabla 5.30. Valoración dominio actual competencia docente	296
Tabla 5.31. Valoración necesidad dominio competencia docente	297
Tabla 5.32. Valoración dominio actual competencia docente	298
Tabla 5.33. Valoración necesidad dominio competencia docente	299
Tabla 5.34. Valoración dominio actual competencia docente	300
Tabla 5.35. Valoración necesidad de dominio competencia docente.....	302
Tabla 5.36. Valoración dominio actual competencia docente	303
Tabla 5.37. Valoración necesidad de dominio competencia docente.....	304
Tabla 5.38. Valoración dominio actual competencia docente	306
Tabla 5.39. Valoración necesidad de dominio competencia docente.....	307
Tabla 5.40. Valoración dominio actual competencia docente	308
Tabla 5.41. Valoración necesidad de dominio competencia docente.....	309
Tabla 5.42. Valoración del dominio actual de las competencias docentes en relación con los programas académicos.....	310
Tabla 5.43. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias docentes en relación con los programas académicos	311
Tabla 5.44. Valoración dominio actual competencia investigadora	313
Tabla 5.45. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora	315

Tabla 5.46. Valoración dominio actual competencia investigadora.....	317
Tabla 5.47. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora	318
Tabla 5.48. Valoración dominio actual competencia investigadora.....	319
Tabla 5.49. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora	320
Tabla 5.50. Valoración dominio actual competencia investigadora.....	321
Tabla 5.51. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora	322
Tabla 5.52. Valoración del dominio actual de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos.....	323
Tabla 5.53. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos.....	324
Tabla 5.54. Categorías para el análisis de la información.....	327
Tabla 5.55. Priorización competencias tarea docente del docente de maestría	334
Tabla 5.56. Priorización competencias tarea investigadora del docente de maestría.....	334
Tabla 5.57. Competencias tarea docente: Valoración	338
Tabla 5.58. CI 3 Elaborar material científico	360
6. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	373
Tabla 6.1. Informantes e instrumentos a triangular	375
Tabla 6.2. Objetivos del estudio y resultados a triangular.....	377
Tabla 6.3. Planteamientos generales Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior	378
Tabla 6.4. Variables personales	379
Tabla 6.5. Variables formativas.....	380
Tabla 6.6. Variables socio-laborales-contextuales.....	383
Tabla 6.7. Variables generales.....	384
Tabla 6.8. Triangulación competencia docente 1	385
Tabla 6.9. Triangulación competencia docente 2	386
Tabla 6.10. Triangulación competencia docente 3.....	389
Tabla 6.11. Triangulación competencia docente 4.....	390
Tabla 6.12. Triangulación competencia docente 5.....	392
Tabla 6.13. Triangulación competencia docente 6.....	393
Tabla 6.14. Triangulación competencia investigadora 1.....	395
Tabla 6.15. Triangulación competencia investigadora 2.....	396
Tabla 6.16. Triangulación competencia investigadora 3.....	397
Tabla 6.17. Triangulación competencia investigadora 4.....	399
Tabla 6.18. Triangulación resumen competencias docentes.....	400
Tabla 6.19. Triangulación resumen competencias investigadoras.....	401

Índice de Gráficos

5. RESULTADOS DEL LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS.....	231
Gráfico 5.1. Género de la muestra	234
Gráfico 5.2. Estudios máximos alcanzados docentes	235
Gráfico 5.3. Estudios máximos alcanzados alumnos	235
Gráfico 5.4. Formación continua en pedagogía	236
Gráfico 5.5. Experiencia docente alumnos.....	236
Gráfico 5.6. Experiencia en formación de formadores – docentes	237
Gráfico 5.7. Experiencia en formación de formadores – alumnos	237
Gráfico 5.8. Experiencia en investigación docente.....	238
Gráfico 5.9. Experiencia en investigación alumnos	238
Gráfico 5.10. Experiencia en gestión administrativa docentes	239
Gráfico 5.11. Experiencia en gestión administrativa alumnos.....	239
Gráfico 5.12. Distribución de la muestra según universidad en la que trabajan.....	240
Gráfico 5.13. Distribución de la muestra según antigüedad en la institución	241
Gráfico 5.14. Distribución de la muestra según área de conocimiento	241
Gráfico 5.15. Distribución de la muestra según vinculación contractual universidad	242
Gráfico 5.16. Distribución de la muestra según dedicación laboral	243
Gráfico 5.17. Maestrías que imparten los docentes encuestados	244
Gráfico 5.18. Maestrías que cursan los alumnos encuestados	244
Gráfico 5.19. Perfil competencial: diseño de los contenidos programáticos	248
Gráfico 5.20. Perfil competencial: Propender por la mejor conveniencia didáctica	250
Gráfico 5.21. Perfil competencial: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría	251
Gráfico 5.22. Perfil competencial: Realizar evaluación del proceso E/A	253
Gráfico 5.23. Perfil competencial: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.....	255
Gráfico 5.24. Perfil competencial: Contribuir en la gestión administrativo- académica.....	257
Gráfico 5.26. Resumen perfil competencial de tarea docente.....	259
Gráfico 5.27. Resumen perfil competencial de tarea docente.....	260
Gráfico 5.28. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico inv.	263
Gráfico 5.29. Perfil competencial: Gestionar y organizar eventos de carácter científico	265
Gráfico 5.30. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material	267
Gráfico 5.31. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora	269
Gráfico 5.32. Resumen perfil competencial de tarea investigadora.....	271
Gráfico 5.33. Resumen perfil competencial de tarea investigadora.....	272

Gráfico 5.34. Perfil competencial: diseño de los contenidos programáticos	274
Gráfico 5.35. Perfil competencial: Propender por la mejor conveniencia didáctica	275
Gráfico 5.36. Perfil competencial: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría	276
Gráfico 5.37. Perfil competencial: Realizar evaluación del proceso E/A	278
Gráfico 5.38. Perfil competencial: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa	279
Gráfico 5.39. Perfil competencial: Contribuir en la gestión administrativo- académica.....	280
Gráfico 5.40. Resumen perfil competencial de tarea docente.....	282
Gráfico 5.41. Resumen perfil competencial de tarea docente.....	282
Gráfico 5.42. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación	285
Gráfico 5.43. Perfil competencial: Gestionar y organizar eventos de carácter científico	287
Gráfico 5.44. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos	288
Gráfico 5.45. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora	289
Gráfico 5.46. Resumen perfil competencial de tarea investigadora.....	291
Gráfico 5.47. Resumen perfil competencial de tarea investigadora.....	291
Gráfico 5.48. Maestrías que imparten los docentes encuestados	294
Gráfico 5.49. Maestrías que cursa los alumnos encuestados	295
Gráfico 5.50. Perfil competencial: diseño de contenido en relación con los programas académicos	296
Gráfico 5.51. Perfil competencial: diseño de contenido en relación con los programas académicos	297
Gráfico 5.52. Perfil competencial: conveniencia didáctica en ejecución binomio E/A. en relación con los programas académicos.....	298
Gráfico 5.53. Perfil competencial: conveniencia didáctica en ejecución binomio E/A. en relación con los programas académicos.....	300
Gráfico 5.54. Perfil competencial: orientar proceso aprendizaje. en relación con los programas académicos.....	301
Gráfico 5.55. Perfil competencial: orientar proceso aprendizaje. en relación con los programas académicos.....	302
Gráfico 5.56. Perfil competencial: evaluación proceso E/A. en relación con los programas académicos	304
Gráfico 5.57. Perfil competencial: evaluación proceso E/A. en relación con los programas académicos	305
Gráfico 5.58. Perfil competencial: implicarse procesos mejora continua. en relación con los programas académicos.....	306
Gráfico 5.59. Perfil competencial: implicarse procesos mejora continua. en relación con los programas académicos.....	307
Gráfico 5.60. Perfil competencial: contribuir gestión administrativa/académica. en relación con los programas académicos	308

Gráfico 5.61. Perfil competencial: contribuir gestión administrativa/académica. en relación con los programas académicos	309
Gráfico 5.62. Valoración del dominio actual de las competencias docentes en relación con los programas académicos	310
Gráfico 5.63. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias docentes en relación con los programas académicos	311
Gráfico 5.64. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación. en relación con los programas académicos	313
Gráfico 5.65. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación. en relación con los programas académicos	316
Gráfico 5.66. Perfil competencial: Gestión y organización eventos científicos. en relación con los programas académicos	317
Gráfico 5.67. Perfil competencial: Gestión y organización eventos científicos. en relación con los programas académicos	318
Gráfico 5.68. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos. en relación con los programas académicos	319
Gráfico 5.69. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos. en relación con los programas académicos	320
Gráfico 5.70. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora. en relación con los programas académicos	321
Gráfico 5.71. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora. en relación con los programas académicos	322
Gráfico 5.72. Valoración del dominio actual de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos.....	323
Gráfico 5.73. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos.	325
Gráfico 5.74. Representación gráfica de frecuencia de cada categoría en entrevistas	328
Gráfico 5.75. Identificación del contexto de los expertos participantes	329
Gráfico 5.76. Definición docente de maestría.....	330
Gráfico 5.77. Representación gráfica de frecuencia categoría 3 en entrevistas	334
Gráfico 5.78. Competencias tarea docente	336
Gráfico 5.79. CD 1 Diseño de contenidos programáticos	338
Gráfico 5.80. CD 2 Desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.....	340
Gráfico 5.81. CD 3 Tutoría proceso enseñanza-aprendizaje	343
Gráfico 5.82. CD 4 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	347
Gráfico 5.83. CD 4 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	349
Gráfico 5.84. CD 5 Contribuir a mejora de calidad docente.....	351
Gráfico 5.85. CD 6 Participar en la dinámica académica – organización ...	353
Gráfico 5.86. CI 1 Diseño, desarrollo y evaluación proyectos	356
Gráfico 5.87. CI 2 Organizar y gestionar eventos científicos	358
Gráfico 5.88. CI 4 Comunicar y difundir conocimiento	361
Gráfico 5.89. A. Formación docente de maestría.....	362

Gráfico 5.89. B. Formación docente de maestría	365
6. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	373
Gráfico 6.1. Resultados cuantitativos competencias docentes	400
Gráfico 6.2. Resultados cuantitativos competencias investigadoras	401
Gráfico 6.3. Factores que determinan el perfil competencial del docente de maestría.....	407
Gráfico 6.4. Contexto competencial del docente de maestría	410

Índice de Figuras

2. CONTEXTO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE POSGRADOS: Descripción y particularidades.....	41
Imagen 2.1: Ubicación geográfica de Colombia	45
Imagen 2.2: Ubicación geográfica de Colombia en América Latina.....	45
Imagen 2.3. Demografía colombiana	47
Imagen 2.4. Economía colombiana	51
Imagen 2.5. Ubicación geográfica de Bogotá y sus 20 localidades	54
Imagen 2.6. Claustro Universidad Santo Tomas – Bogotá	59
Imagen 2.7. Sede principal Universidad Sergio Arboleda – Bogotá	64
Imagen 2.8. Sede administrativa UCC – Bogotá	67
Imagen 2.9. Sistema de Calidad de la Educación Superior	109
4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	165
Imagen 4.1. Relación población y muestra del estudio	188

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1. Justificación

Todavía no hemos alcanzado la madurez suficiente para poner en marcha reformas genuinas en el ámbito de la universidad. Alcanzar la madurez para llevar a cabo esas reformas es tarea de toda una generación.

La renovación de la universidad implica un renacimiento de la auténtica conciencia científica y de sus lazos con la vida. (Heidegger)

Cuando se trata de abordar el tema de la calidad en el ejercicio docente, es necesario tener en cuenta las variables que inciden en la labor profesional, así como la cualificación de quienes imparten docencia.

No se puede negar que en el contexto laboral latinoamericano una mejor calificación académica apertura mayores posibilidades laborales, las cuales, en el escenario docente suponen mejor calidad de vida. Es decir, estiman mejores ingresos, estatus, reconocimiento y sobre todo la satisfacción de ejercer la vocación de educar.

Resulta por tanto relevante para las instituciones de educación superior, propender por una curva ascendente en calidad educativa, y mantener en el ejercicio docente al personal capacitado y con experiencia. Igualmente atraer a la docencia, a nuevos candidatos competentes, que además de la vocación, encuentren en esta profesión una garantía de calidad de vida. Además, con los programas de formación docente las universidades deben disminuir la alta rotación de los docentes y su continua re-inducción en el entorno educativo. (Torres, 2012)

Pronunciamientos como “poner el énfasis sobre el aprendizaje” formulado en Jomtien (Tailandia), durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), implican, más allá de educar con efectividad, también la coherencia con la responsabilidad que le asiste a los maestros. Asegurar un aprendizaje de calidad para los educandos denota, además, garantizar a los docentes condiciones idóneas de aprendizaje permanente e innovación en didáctica y comunicación que les permita enfrentarse a los desafíos que propone la globalización y competitividad, con lo cual podrán afrontar las responsabilidades encomendadas y dar cuentas a la sociedad de estas.

Lograr esta visión supone realizar fuertes cambios al modelo tradicional de preparación y formación docente en búsqueda de un impacto sustancial en el salón de clase y, sobre todo, en los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, la educación colombiana requiere realizar acciones contundentes, integrales y coherentes, orientadas a reinventar un nuevo perfil para la actual profesión docente, entendiendo que es necesario pasar de la teoría a la práctica para optar por una profesionalización competitiva y con altos estándares de calidad en el campo docente, que se refleje, inminentemente, en el estudiante de Educación Superior en Colombia. Por tal razón, la idea central es mejorar la calidad de la educación a partir de una efectiva y eficiente profesionalización del docente.

Abordar la problemática de la cualificación de los docentes universitarios, nos remite directamente a pensar en el panorama de las universidades colombianas y la discusión en torno a sus transformaciones y contextos que, desafortunadamente, se percibe todavía como desarticulado e insuficiente para las exigencias del mundo laboral. Desde un marco jurídico, la ley 80 de 1980 tuvo como propósito regular la proliferación tanto de instituciones de formación superior como de los programas académicos; de tal forma que aspectos tan constitutivos y cruciales como la investigación, cualificación docente, ligada a la producción académica y científica en pregrado y posgrado, definieron en gran medida el perfil y el quehacer de ese profesor universitario.

La legislación replanteó una nueva visión de la investigación y, en consecuencia, una búsqueda de personal docente cualificado, entendiendo que el perfil del docente universitario en Colombia se caracterizaba por un profesional formado en su disciplina, pero escasamente preparado para asumir la docencia y la investigación.

En consecuencia, se da un cambio en la legislación de las universidades, pero sus políticas no logran las estructuras internas e institucionales, y pese a las exigencias del CNA¹, el docente universitario continúa reproduciendo un rol de "trasmisor de

¹ CNA: Consejo Nacional de Acreditación

saberes”, pero a su vez se le exige un rol investigador y administrativo que desbordan sus posibilidades y capacidades.

Es así como se impone un criterio financiero en la institución, al imponer la racionalización presupuestal donde la prioridad es el número de cursos que imparte el docente y se disminuye drásticamente los profesores de planta dando prelación al profesor contratado que presenta un promedio de clases presenciales entre 16 a 24 horas semanales, pero además deberá cumplir funciones de gestión e investigadoras.

De esta manera se plantea un acuerdo respecto a la carencia de cobertura y calidad de la Educación Superior y que la dirección a tomar es el fortalecimiento de los programas de desarrollo científico y tecnológico, afirmando cosa distinta acerca de los medios para conseguirlo. En este sentido, se opta por la necesidad de promover la formación de científicos y docentes de primer nivel a través del crédito, pero con insuficiencia en la reestructuración de estos instrumentos. (Corpoeducación, 2002)

Si bien esta perspectiva pone de manifiesto una mayor cualificación del docente universitario, también genera una serie de interrogantes como: ¿Cuáles son los retos que impone una formación polivalente en el contexto global de la Educación Superior en Colombia? ¿Cuáles son las características deseables del docente universitario a nivel de posgrado? ¿Cuáles son las transformaciones que ha tenido la educación superior en Colombia y cómo se enfrenta desde la formación de los formadores? ¿Cuáles son los escenarios posibles en los que el docente universitario desarrolla su quehacer?

Este panorama desembocó, por un lado, en la proliferación de las Facultades de Educación, sobre todo en universidades privadas y, por otro, en el auge de los estudios de posgrados en su orden: especializaciones, maestrías y, por último, doctorados. Por su parte, es importante destacar que en Colombia hay 60 universidades, 44 institutos profesionales (IP) y 59 Centros de Formación Técnica (CFT) y a todos se les evalúa con los mismos estándares de calidad que exige el CNA (Consejo Nacional de Acreditación), esto plantea un evidente desbalance.

Desde 2004, la matrícula de los postgrados en Colombia había aumentado en un 400% llegando a 1.958.429 estudiantes. Se concentraba la matrícula en las especializaciones con 81.339 estudiantes; 32.745 en Maestría; 3.063 en doctorado. La proporción mayoritaria de la matrícula se concentraba en la universidad privada y específicamente en las maestrías al pasar de 9.975 en 2004 a 32.745 en el año 2012 y de doctorados de apenas 675 en 2004 a 3.063 en 2012; lo anterior se explica, dado que las especializaciones no son representativas para el escalafón docente de los profesores y a la apertura de nuevos programas de doctorado que requieren de magísteres dentro de su planta. Banco Mundial. (2012)

Sin embargo y dentro de las lógicas de la competitividad, los sistemas de calidad y gestión, la capacidad de innovación en la formación de los docentes, investigadores y profesionales cobra pertinencia la reflexión rigurosa sobre las capacidades del docente universitario, sobre sus fortalezas y habilidades para enfrentar estos retos y desafíos de las sociedades globalizadas. En ese sentido, uno de los aspectos desiertos en la educación superior colombiana corresponde al déficit de trabajo y/o impulso para desarrollar docentes universitarios. (Castro 2003)

Así, de acuerdo con Touraine (2000), mientras la escuela se pretende sometida a las necesidades de la economía, los estudiantes secundarios y universitarios quieren dar sentido a su vida, cometido que el docente universitario acompaña.

El imaginario social acerca de la educación superior suele estar basado en múltiples representaciones que son materia de análisis y cuestionamientos. Así, por ejemplo, se le exige al docente universitario ser doctor en su área de saber, con un manejo de las estrategias didácticas, conocedor de las tecnologías, competente en investigación, generador de los procesos cognoscitivos de sus estudiantes y, además, acompañante de los procesos de formación integral. Esta perspectiva nos pone frente al rol del docente universitario y sus competencias. (Barragán, 2007)

En cuanto a las competencias y al rol del profesor universitario, los teóricos analizan que las competencias no residen en las capacidades, sino en la movilización misma de una serie de recursos con que cuenta el docente y, además, en cómo involucra

en su actuar una ética profesional, aunada a estos recursos para así capitalizarlos a lo largo de la vida. (Mas y Tejada 2013)

Igualmente, la capacidad productiva de un docente se define y evalúa atendiendo a su rendimiento y actuación profesional en un entorno de educación, no solo de saberes, habilidades o destrezas ideales. Así, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, (Toro et al, 2000). Es decir, que una reflexión mesurada del quehacer del docente está estrechamente relacionada con el devenir y trasegar de la universidad misma, del papel que esta ha jugado en su formación y en su apuesta al proyectar los futuros dirigentes y fuerza laboral de un país, (Soto, 2010). De tal forma que esfuerzos individuales, institucionales y colectivos redunden en la labor profesional del docente universitario y no desconozcan los escenarios locales, regionales, nacionales y globales ajustados a un papel eficaz, real y eficiente de este profesional.

Esta investigación tiene por objeto analizar los perfiles competenciales y las necesidades de formación docente en programas de maestría desarrollados en la universidad privada colombiana, una de las áreas pilares de la construcción social y que requiere atención en el campo teórico y práctico. El gran reto de la universidad colombiana está en tener programas de posgrado de excelencia para cualificar, no tanto a los profesores, sino a los alumnos, quienes para egresar con calidad deben tener docentes competentes que se impliquen y participen en y de la institución.

Con lo dicho anteriormente, se contribuyen a delimitar las pretensiones de logros y aportes con este estudio. En un principio, se pretende elaborar un listado de competencias profesionales con orientación específica al formador de programas de maestría. Igualmente, la intención es evidenciar hasta dónde se cuenta con competencias profesionales y que no solo estén en la teoría o en el papel, sino que además sean perceptibles en los programas de maestría que participarán de la investigación. Con esto también decir que la concreción de la propuesta competencial permitirá detectar las necesidades de formación que presentan los docentes de estos programas.

Se inicia con el abordaje teórico de los últimos años, tanto en la universidad colombiana como Latinoamericana y europea, para ubicar el contexto. Se continúa con un estudio de necesidades de formación de los profesores de maestría en universidades colombianas, el cual se obtendrá al analizar el perfil profesional de estos docentes de acuerdo con competencias; es decir, un perfil competencial. Concluye con la concreción de criterios para abordar las necesidades de formación del docente de maestría. Dentro del contexto colombiano, la investigación destacará la situación de, al menos, cuatro programas de maestría impartidos por tres universidades privadas.

1.2. Objetivos

Se plantean a continuación los objetivos del estudio, que se constituyen en guías que demarcan la finalidad de la investigación. Lo correspondiente a la exploración y recolección de información, el contexto de acción, así como el diseño y desarrollo metodológico del estudio con toda la envergadura requerida para el rigor científico que permita un óptimo manejo y tratamiento de la información acopiada; contribuyendo con esto a presentar los resultados obtenidos y en última instancia ofrecer las conclusiones y aportes en coherencia con los objetivos de investigación planteados para la universidad privada colombiana.

1.2.1. Objetivos Generales

- Determinar el perfil competencial del docente de posgrados en el contexto de programas de maestría en Colombia.
- Evidenciar las necesidades de formación del docente de programas de maestría en el contexto educativo, laboral y social colombiano.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Contextualizar la prospectiva que plantea un posible Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior.
- Elaborar instrumentos de recogida de información que permitan obtener el perfil actual real y las necesidades de formación del docente de maestría.
- Determinar el perfil competencial necesario para realizar, con calidad, las tareas demandadas al docente de posgrados en el contexto de programas de maestría.
- Interpretar las diferencias evidenciadas entre el perfil actual del docente de posgrados y las necesidades de formación requeridas para ejecutar la profesión docente con alta calidad en el contexto de programas de maestría.
- Definir una aproximación de criterios para abordar las necesidades de formación del docente de posgrados en el contexto de programas maestría.

1.3. Estructura de la investigación

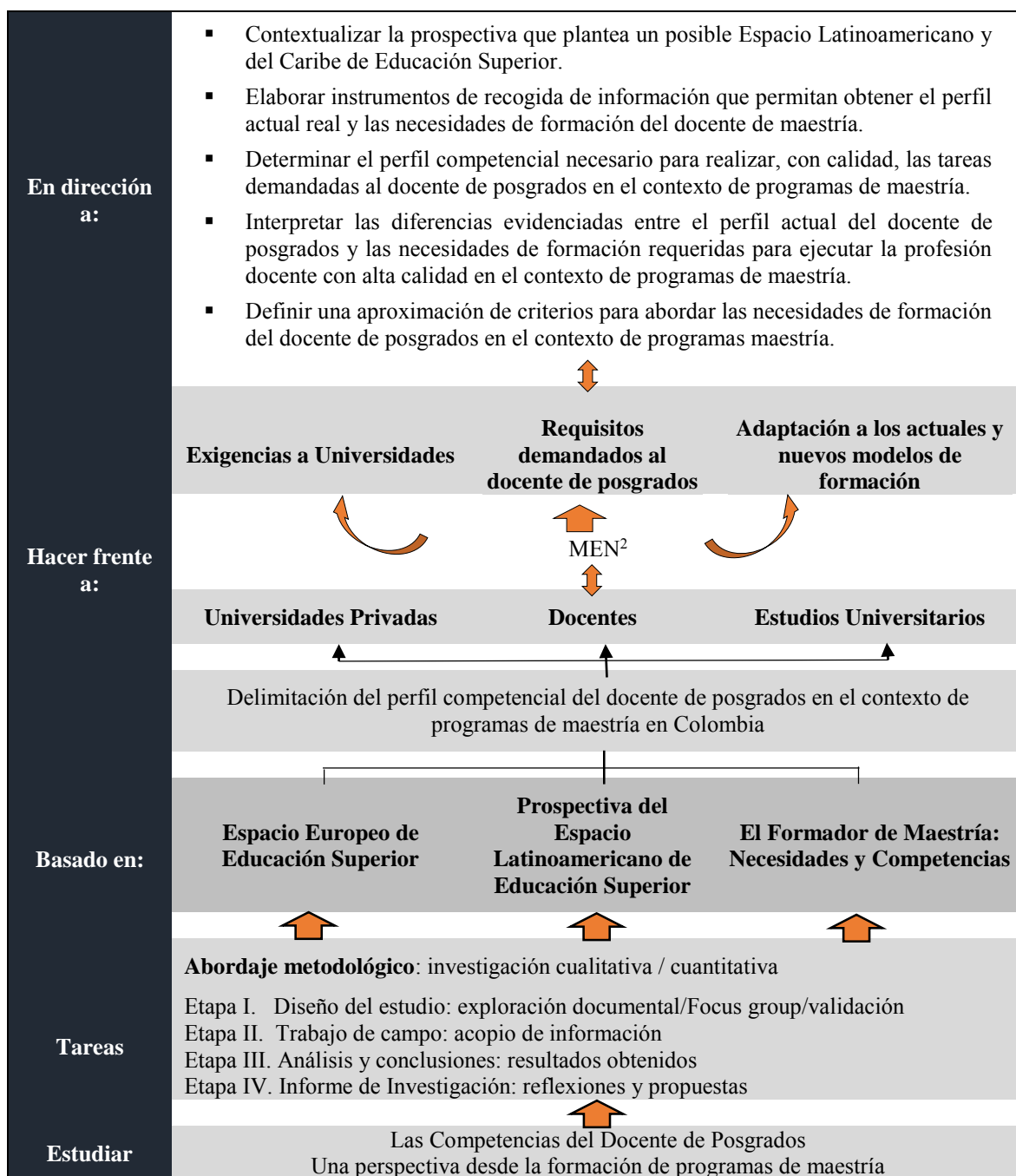
La presente investigación se compone de dos partes, con sus correspondientes capítulos cada una, los cuales estructuran el estudio realizado.

Inicia con la introducción general en la cual se justifica el estudio y se describen los objetivos y estructura. Luego, en la primera parte, se encuentran el marco contextual y teórico de referencia que se divide en dos capítulos a saber: el contexto de acción del docente de posgrados, en el cual se hace descripción y particularidades de su entorno de acción, desarrollado a partir de la georreferenciación, población, gobierno, economía, cultura y educación de Colombia y en particular de su capital Bogotá; así mismo una descripción de las universidades colaboradoras del estudio. De otra parte, la consideración del Espacio Europeo de Educación Superior; la prospectiva de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior, con las consecuencias y especificidades que implican y el propio Sistema General de Educación en Colombia. El tercer capítulo tiene como núcleo de desarrollo el docente de maestrías sus necesidades y competencias para realizar su trabajo docente con altos estándares de calidad. Por último, concluir con una propuesta de perfil competencial del docente de posgrados desde la perspectiva de formación en programas de maestría.

La segunda parte se compone del marco aplicado en el cual encontramos el capítulo cuatro con el planteamiento de la investigación y el abordaje metodológico del estudio. El capítulo quinto presenta los resultados obtenidos a partir de los informantes y los instrumentos diseñados para realizar el estudio. El capítulo sexto corresponde a las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos, y por último el capítulo siete en el cual se presentan las limitaciones de la investigación y las posibilidades del estudio a futuro.

Finalmente, presentamos un esquema general de la estructura de la investigación:

Tabla 1.1. Estructura de la investigación



Fuente: adaptación propia

² Ministerio de Educación Nacional

PRIMERA PARTE

A. MARCO CONTEXTUAL Y TEÓRICO

2. CONTEXTO DE ACCIÓN DEL DOCENTE DE MAESTRÍAS: Descripción y particularidades

2.1. Introducción

Considerar la relevancia de Colombia en el marco mundial, y particularmente en el contexto latinoamericano, es una de las connotaciones que hoy en día debe reflexionar todo aquel que realice un estudio que aporte a la realidad y pujanza de esta nación. Esta relevancia convoca a reconocer, en este apartado, a Colombia en sus diversos contextos como Estado, las particularidades de su práctica pedagógica, los postulados políticos para la educación superior, la trascendencia y retos presupuestados. Para esta investigación, centraremos estas particularidades, además, en las tres universidades que colaboran con el estudio; Universidad Santo Tomás, Universidad Sergio Arboleda y Universidad Cooperativa de Colombia.

2.2. Colombia: generalidades

De acuerdo con Boron (2004), en el contexto universal, donde la economía la política y la cultura de las naciones se determina por la segmentación universal del trabajo y por las políticas económicas emitidas por los grandes imperios de poder, específica e íntimamente atados con los intereses geopolíticos y económicos de las multi y las transnacionales, encontramos resistencia, lucha, emancipación y creación de distintas condiciones de vida alternas, de otro u otros mundos admisibles que se expandan, reproduzcan y globalicen. Hacia esta proyección apuesta Colombia en el nuevo milenio.

Colombia consciente de la responsabilidad que le compete respecto a los cambios que plantea la sociedad del nuevo milenio, tanto en el contexto nacional como internacional, no vacila y se prepara proactivamente para que su sistema educativo realice un aporte representativo de desarrollo económico, social y político al país, coadyuvando con las necesidades de formación que exigen las nuevas generaciones.

Georreferenciación: "casa esquina" de América del Sur

Colombia se ubica en la esquina noroccidente de América del Sur, sobre la línea ecuatorial, en plena zona tórrida. La mayor extensión de su territorio se encuentra en el hemisferio norte, no obstante, es equidistante con ambos extremos del territorio americano, (Vila, 2007).

En latitud norte, llega hasta los 12°26'46" en un lugar de nombre Punta Gallinas en la península de la Guajira, que, a su vez, constituye el extremo septentrional del continente suramericano.

En latitud sur, llega hasta los 4°12'30" en un lugar donde la quebrada San Antonio vierte sus aguas al caudaloso río Amazonas.

Al extremo Oriental, llega hasta los 60°50'54" de longitud oeste del meridiano de Greenwich, sobre la isla de San José en el río Negro (en Colombia río Guainía), frente a la Piedra del Cocuy, límite común entre Colombia, Brasil y Venezuela.

Al Occidente, llega hasta los 79°02'33" de longitud oeste del meridiano de Greenwich, que corresponden al Cabo Manglares en la desembocadura del río Mira en el Océano Pacífico.

El territorio de Colombia, también, se compone del archipiélago de San Andrés y Providencia, dispersos en el mar Caribe entre los 12° y 16°30' de latitud norte, y los 78° y 82° de longitud oeste de Greenwich, cuyas islas principales son San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Adicionalmente, en el Caribe se localizan cerca del litoral, la isla Fuerte y los archipiélagos de San Bernardo y del Rosario; así como las de Barú y Tierra bomba, próximas a Cartagena, las cuales se encuentran unidas al continente.

En el Océano Pacífico se encuentra la isla de Malpelo a los 3°58' de latitud norte y 81°35' de longitud oeste, así como, las islas Gorgona y Gorrionilla más próximas a la línea costera.

Imagen 2.1. Ubicación geográfica de Colombia



Imagen tomada de: <https://www.google.es/search?q=mapa+demografico+de+colombia+2013&biw=1517&bih>

Colombia es un país de extensión territorial media, teniendo en cuenta que no se encuentra entre los de mayor superficie, ni entre los más pequeños. Tiene una extensión terrestre de 1'141.748 Km² que ocupa el cuarto lugar entre los países de Suramérica, el séptimo en América y el número 25 del mundo, (García, s.f.)

De acuerdo con su extensión, de cada 100 km de suelo americano, sólo 6 km corresponden a territorio colombiano. No obstante, Colombia es más extensa que cualquier Estado de la unión europea. Las superficies de Francia, España y Portugal juntas cabrían en el territorio colombiano. Igualmente, Colombia cuenta con 2900 km de costas, de las cuales 1600 km se encuentran en el Mar Caribe y los otros 1300 km en el Océano Pacífico.

Imagen 2.2. Ubicación geográfica de Colombia en América Latina

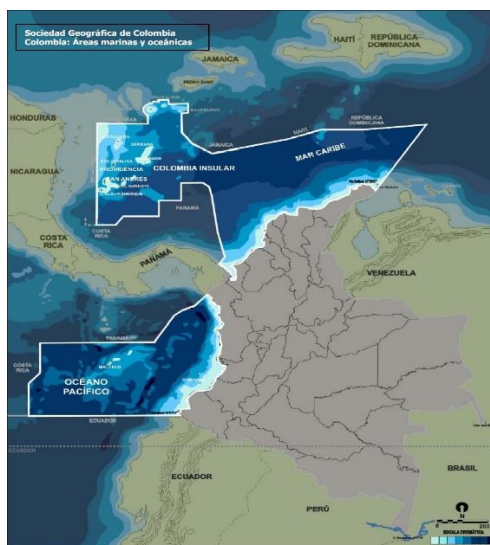


Imagen tomada de: <http://www.todacolombia.com/geografia/mapascolombianos.html>

Colombia es privilegiada al tener una ubicación geográfica estratégica en el continente americano. Tiene una posición de enlace entre los países del norte y sur en el continente y, cuenta con una vasta extensión costera sobre los océanos Atlántico y Pacífico. Esta posición permite ser puerta de ingreso para Latinoamérica y disponer de conexiones portuarias al resto de América y Europa. García, (s.f.)

La ubicación ecuatorial determina la existencia de diversos climas y ecosistemas. En atención a que la línea del ecuador atraviesa el país por el sur. Colombia se ubica en la zona intertropical, con bajas latitudes; lo que ocasiona que todo el año cuente con la misma iluminación solar, así los días y las noches tienen igual duración.

Se tiene solamente un invierno lluvioso y un verano seco. Los rayos solares caen siempre con igual verticalidad, por esta razón no hay estaciones, así mismo este suceso ocasiona que solo se coseche dos veces al año.

Como una privilegiada "casa esquina"; en el noroeste de América del Sur, muy bien ubicada, con dos importantes frentes; el océano Pacífico, que baña al país por el oeste y el Atlántico, que forma el mar de las Antillas o Caribe.

Representa alta importancia estratégica para las comunicaciones y el comercio la vecindad con el canal de Panamá; la circunstancia de ser paso y escala de las principales líneas aéreas del continente y el establecimiento de puertos en las costas oceánicas. Igualmente, el transporte fluvial a través de los ríos internacionales Amazonas y Orinoco donde transitan barcos mercantes. Vila (2007)

Colombia se divide en 32 departamentos, 1123 municipios. Cuenta con cinco regiones naturales: Amazónica, Andina, Caribe, Costa Pacífica, Insular y Orinoquía. La capital es la ciudad de Bogotá, situada en el centro del país y cuenta aproximadamente con 10 millones de habitantes.

Población

Ocupando la tercera posición poblacional en Suramérica, Colombia después de Brasil y México, cuenta con aproximadamente 45 millones de habitantes. Según el último censo (2005), hay 22.465.000 de hombres y 23.042.000 de mujeres. Según el DANE

(Departamento Nacional de Estadística), para los años 2005 a 2010, se produjo un creció incremento poblacional de un 1.18%, se piensa entonces que en 2015 se llegara aproximadamente a 45.508.205 habitantes. Colombia es rica multicultural y étnicamente debido a la mezcla entre europeos, africanos y nativos. La influencia europea es de predominio español, italiano, francés, alemán y sirio libanés. El archipiélago de San Andrés fue dominado por británicos y tuvo presencia de afro-antillanos.

Imagen 2.3. *Demografía colombiana*

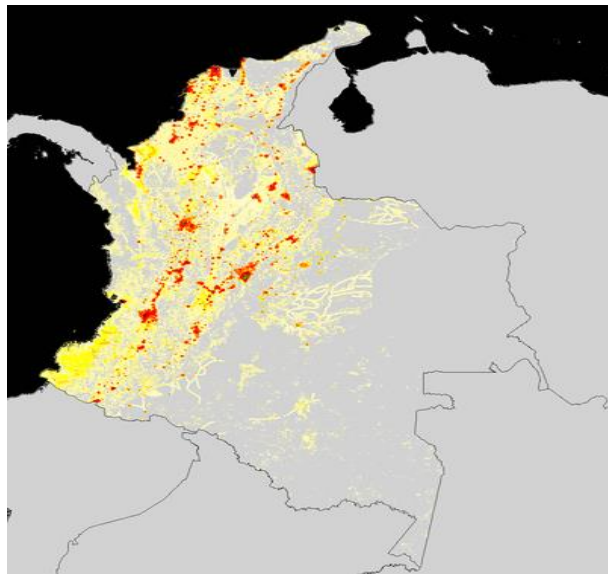


Imagen tomada de: http://es.wikipedia.org/wiki/Colombia#/media/File:Densidad_pop_col_only_Colombia.png

El crecimiento demográfico en Colombia ha decrecido en la última década, pero continúa siendo más alto en comparación con otros países suramericanos. La población más fértil se ubica en áreas rurales con bajos niveles de alfabetización.

Igualmente, el último censo (2005), evidencia que la población es mestiza o de raza blanca corresponde al 86%, afrocolombiano el 10,6% y el 3,4% indígena. Se conoce de 80 etnias aborígenes, las más representativas los Wayuu, Nasa, Zenú y Embera Katío. Las regiones con mayor densidad son la Andina y Costa Atlántica, en particular, las ciudades de Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Bucaramanga.

Gobierno

Colombia ocupa un espacio estratégico en el centro del planeta, es el lugar de ingreso a América del Sur y punto de enlace entre los dos continentes. Esta particularidad, la establece como un país que atrae las relaciones políticas y económicas con diversos países del continente americano, especialmente EU y la UE.

La historia política de Colombia que transitaba tres quinquenios atrás entre el bipartidismo (Liberales y Conservadores) muestra al día de hoy una mutación al multipartidismo. La reforma constitucional de 1991 que abrió las puertas a nuevos escenarios y partidos políticos han representado, paulatinamente, fuerzas alternativas al bipartidismo. Entre los más representativos, y según el Consejo Nacional Electoral, se encuentran: el Movimiento Independiente de Renovación Absoluta (MIRA), Alianza Social Indígena, Autoridades Indígenas de Colombia, Movimiento Afrovides, Movimiento Interétnico de Opción Participativa (MIO), el Polo Democrático Alternativo, el partido de la U, Cambio Radical, Centro Democrático Colombia, Partido de Integración Nacional y Partido Verde, es necesario indicar que la participación democrática de los colombianos en las elecciones no ha despertado conciencia electoral y los colombianos siguen sesgando su voto a castas tradicionales. (Charry, 2014)

Colombia es un Estado Social de Derecho de carácter democrático y con autonomía de sus entes departamentales; así mismo es pluralista y participativa gubernamentalmente. Se organiza en tres ramas de poder público: Legislativa, Judicial y Ejecutiva. La Rama Ejecutiva es dirigida por el Presidente, elegido por voto popular, y quien por precepto constitucional debe garantizar los derechos y libertades de los colombianos. Esta rama además está integrada por el Vicepresidente, los ministros, las gobernaciones y alcaldías y los directores de departamentos administrativos, (Ministerio de Hacienda, s.f).

La Rama Legislativa la componen el Senado y la Cámara de Representantes. El primero ejerce el poder de elaborar, reformar o derogar leyes de la constitución política, ejecutar control sobre el ejecutivo y juzgar altos funcionarios del Estado,

elegir al Procurador, Contralor y magistrados. Son funciones de la Cámara elegir al Defensor del Pueblo y ejercer control y seguimiento sobre altos funcionarios del Estado.

La Rama Judicial compuesta por La Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura, la Fiscalía General de la Nación, los Tribunales y los Jueces, así como la justicia penal militar; son los encargados de administrar justicia.

Importante concienciar sobre el conflicto armado colombiano, con más de 40 años de evolución y las causas estructurales de este conflicto. Son cuatro los motivos que originaron el conflicto: el acceso desigual e injusto a la tierra y sus recursos, debilidad del Estado colombiano, cultura política violenta, reducida participación política, (Pizarro, 2004)

Continuando con Pizarro (2004), la cultura violenta en Colombia fue acumulada y amañada por la oligarquía desde la independencia hasta la mitad del siglo XIX, favoreciendo la combinación partidista de la población. Luego, finalizando el siglo XIX, la fragilidad estatal permitió el acrecentamiento del bipartidismo violento y la política radical, situación que hizo aflorar otros conflictos armados internos que convergen en la separación de Panamá, ya para inicios del siglo XX la Guerra de los Mil Días, permitió fanatismo Liberal y se originó el Partido Comunista Colombiano.

Hechos como: el asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán (abril 9 de 1948), quien representaba ideales de las clases populares, contribuyen en 1958 a la creación del Frente Nacional o pacto entre los partidos para gobernar de forma alternada hasta 1974. La alianza entre partidos dejó por fuera del gobierno a las guerrillas liberales (FARC, ELN, EPL) quienes se organizan y con el paso del tiempo se hacen fuertes. De otra parte, el fenómeno del narcotráfico, histórico desde la década de los 70, penetra diversos sectores sociales, gestando una Guerra entre carteles que perjudica al país durante la década de los 80, originándose de este fenómeno la unión con los Estados Unidos de América para dar capturar a los líderes de los carteles de la droga, finalizando esto con el asesinato de Pablo Escobar en 1993, (Pizarro, 2004)

En cuanto al acceso desigual e injusto a la tierra y sus recursos, señala Machado (1999), las propuestas del Estado para el sector agrario colombiano se hicieron de manera desordenada, sin articulación y además sin sostenibilidad entre las políticas gubernamentales para el campo y para la ciudad, con lo cual se gestan atendiendo a sectores opuestos, situación que contribuye al avance urbanístico del sector urbano y descuida al sector rural lo que lo hace frágil y propenso a otros conflictos que llegan al amparo de los grupos al margen de la ley (guerrillas, narcotraficantes y autodefensas).

Por último, en el escenario político del país, resaltar el arduo trabajo de los diferentes sectores sociales, económicos, políticos y culturales, así como la visión que, en el segundo mandato de Juan Manuel Santos Calderón, se hace respecto a los acuerdos de paz, actualmente en las mesas de diálogos de paz con las FARC en la Habana (Cuba).

Economía

Colombia con una economía ascendiente, se ubica en la cuarta posición en Latinoamérica respecto al producto interno bruto (PIB), después de Argentina, México y Brasil. Además, sino los importantes proyectos en materia de desarrollo que se adelantan en la última década implican al país en un avance significativo en temas de desarrollo económico, social y educativo, (Banco Mundial 2012)

La actividad económica por excelencia es la exportación de productos (14,9%) y la producción de bienes primarios de consumo (8,4%). El producto de mayor reconocimiento internacional, es el café, se ha caracterizado por la calidad frente a la competencia, se ubica en el segundo puesto a nivel mundial. Exportando aproximadamente 600 mil toneladas anuales, equivalentes a más del 80% de la producción del país y su precio se pacta en la bolsa de Nueva York. También hacen parte de las exportaciones productos como: banano, flores, azúcar, plátano, arroz, algodón, tabaco, frutas y vegetales.

Además, compone la economía el sector energético y minero compuesto por el petróleo, minerales, gas natural y energía. Respecto al petróleo, es el cuarto país

productor en Latinoamérica, con un crecimiento durante los últimos diez años del 3,4%. Se extrae en zonas como Barrancabermeja, sur del Huila, llanos orientales y región Caribe. En Colombia, el dominio sobre este producto lo tiene la multinacional Ecopetrol, así como algunas concesiones extranjeras dentro de las cuales se destaca Pacific Rubiales.

También se explotan minerales como el carbón, níquel, cobre, oro, platino, plata, diamantes, esmeraldas, y zafiros. El sector energético ha crecido al 6,5% y domina la generación de energía hidráulica (67% de la producción), destacando el potencial que tiene en la generación de energía solar y eólica.

Dentro de la actividad industrial, destacan los textiles, la industria automotriz y química y petroquímica. Otro sector de producción, aunque en baja escala es el pesquero. La amplia extensión costera sobre dos océanos posibilita una diversidad de especies aproximada de dos mil especies en peces y mariscos. Cuenta con amplia variedad y riqueza hídricas, siendo sus ríos más importantes, el Magdalena y Cauca de donde se obtienen variedad de especies.

Imagen 2.4. Economía colombiana



Imagen tomada de: https://www.google.es/?qfe_rd=cr&ei=I2lbVdWePKqA8QfW9YH4Dg&qws_rd=ssl#q=mapa+economico+de+colombia

La divisa oficial es el peso colombiano (COP) y la entidad emisora y reguladora es el Banco de la República.

Cultura

La cultura colombiana tiene un legado colonial español que se extiende a lo largo y ancho del país, situación que además distanció a los pueblos nativos de sus raíces precolombinas. En la actualidad, la cultura colombiana es una mezcla de expresiones y manifestaciones culturales producto de la ascendencia europea, la presencia africana y las características de las primeras comunidades nativas, que se ven reflejadas a través de la música, el arte, la literatura y la relación con la naturaleza.

La geografía colombiana, con lo agreste del terreno y la variedad de su clima, ha dificultado las migraciones, lo que ha fomentado el regionalismo. No obstante, este regionalismo, deportes como el fútbol conforman un vínculo de unión social, ya segmentada en estratos sociales.

Las manifestaciones artísticas como la música, literatura, escultura, arquitectura y pintura han estado acompañadas de influencias que se remontan a épocas coloniales y a la influencia de otros artistas de diferente contexto internacional.

Actualmente, en el género literario se destacan las obras de Germán Castro Caicedo, Laura Restrepo, William Ospina, Fernando Vallejo, Mario Mendoza, Jorge Franco. La literatura y, en especial, las novelas crecen durante el pasado siglo con representantes como: León de Greiff, José Eustacio Rivera, José María Vargas Vila y Porfirio Barba-Jacob. La novela actual es representada por: Manuel Mejía Vallejo (El día señalado), Eduardo Caballero Calderón (El buen salvaje), Gustavo Álvarez Gardeazábal (Cóndores no entierran todos los días) Álvaro Mutis (La nieve del almirante) y el nobel Gabriel García Márquez (Cien años de soledad)

Se destacan artistas plásticos y escultores como: Rodrigo Arenas Betancourt, Fernando Botero, Ómar Rayo, David Manzur, Diego, Mazuera, Gonzalo Ariza, Débora Arango, Enrique Grau, Edgar Negret, Alejandro Obregón y Luis Caballero, entre otros.

Las representaciones musicales son más diversas, se destacan desde ritmos autóctonos nacionales, la música folclórica fusión de elementos africanos, españoles

y amerindios, tales como cumbias, pasillos, bambucos, mapalés, porros, hasta tendencias norteamericanas, latinoamericanas y europeas que confluyen en ritmos fusión, rock y pop.

El idioma oficial es el español, hablado por el 99,2% de la población; son oficiales más de sesenta lenguas indígenas entre ellas (Embera, Ticuna, Guambiano, Wayú, Arawac, Makú, etc), el sanandresano y el criollo palenque. Además, están presentes en once dialectos particularizados por fonéticas, morfologías y acentos variados, característicos de las regiones.

La Constitución de 1991 considera la libertad de culto, entendiéndose que solo el 10% de la población es protestante, el 10% budista, judía, musulmán, o taoísta y el 80% restante es católica.

Así entonces, Colombia demuestra una transculturalidad que avanza día tras día soportada en sus particularidades, reconociendo su identidad y la fuerte influencia de su pasado que enriquece y complejiza su patrimonio.

2.2.1. La ciudad capital: Bogotá

Ubicación

Es la capital de la República de Colombia y del departamento de Cundinamarca. Está organizada como Distrito capital gozando de autonomía para la gestión de sus intereses dentro de los límites de la Constitución y la ley. Diferente a otros distritos del país, Bogotá es una entidad territorial de primer orden, con las atribuciones administrativas que la ley le confiere a los Departamentos. Se conforma de 20 localidades y es núcleo económico, administrativo, político, industrial, cultural, artístico, turístico y deportivo del país.

Las localidades son: 1.Usaquén, 2.Chapinero, 3.Santa Fe, 4.San Cristóbal, 5.Usme, 6.Tunjuelito, 7.Bosa, 8.Kennedy, 9.Fontibón, 10.Engativá, 11.Suba, 12.Barrios Unidos, 13.Teusaquillo, 14.Los Mártires, 15.Antonio Nariño, 16.Puente Aranda, 17.La Candelaria (Centro Histórico), 18.Rafael Uribe Uribe, 19.Ciudad Bolívar, 20.Sumapaz.

Imagen 2.5. Ubicación geográfica de Bogotá y sus 20 localidades

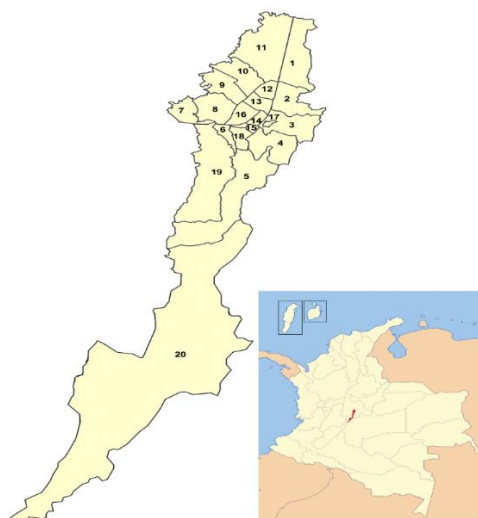


Imagen tomada de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Bogot%C3%A1>

Las localidades se subdividen a su vez en Unidades de Planeamiento Zonal (UPZ), y estas agrupan varios barrios y en la parte rural, veredas.

Bogotá se sitúa en el centro de Colombia, en la región natural conocida como la sabana de Bogotá, que conforma el altiplano cundiboyacense, hilera montañosa ubicada en la cordillera Oriental de los Andes. Es la tercera capital más alta en América del Sur (después de La Paz y Quito), con un promedio de 2625 metros sobre el nivel del mar. Posee el páramo más grande del mundo, localizado en la localidad de Sumapaz. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001)

Población

En su área metropolitana Bogotá alcanza los 9.285.331 habitantes. Tiene una densidad poblacional de aproximadamente 4321 habitantes por kilómetro cuadrado. Solo 15.987 habitantes se ubican en la zona rural del Distrito Capital. El 47,8 % de la población son hombres y el 52,2 % mujeres. La ciudad tiene la tasa de

analfabetismo más baja del país con tan sólo 3,4 % en la población mayor de 5 años de edad. DANE³ (2015)

Igualmente, en esta capital se aglomera la masa poblacional más grande del país, superando a todo el departamento de Antioquia (2ª a nivel nacional - 6.065.846 habitantes), con 21 % más de demografía. DANE (2015),

Estratificación

Cada zona de la ciudad se clasifica según el nivel de ingresos de sus residentes, el sector urbano de la zona y el contexto urbanístico. Esto con el fin de identificar zonas de acción y distribuir el costo de los servicios públicos; en donde los estratos más altos subvencionan a los más bajos y estos a la vez pueden acceder a beneficios en educación o salud dada la estratificación. De esta manera la ciudad se subdivide en seis estratos socio-económicos, siendo el uno el más bajo y el seis el más alto. Esto ha permitido que en la ciudad se identifiquen sectores vulnerables y razón por la cual, además, se ha logrado garantizar la gratuidad a los estratos 1 y 2 en el consumo mínimo vital de agua (primera y única ciudad de Colombia). (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001)

Economía

Continuando con el aspecto económico, se destaca como el centro económico e industrial de mayor importancia en Colombia. Según el DANE (2015), Bogotá aporta la mayor parte al PIB nacional (24,5 %) y es la séptima ciudad por el tamaño del PIB en Latinoamérica (de unos 92.917 millones US), de las cuales, está entre las cinco más atractivas para invertir. A nivel latinoamericano se ubica en la vigésimo primera posición con relación al PIB per cápita. Bogotá se destaca por su fortaleza económica asociada al tamaño de su producción y el PIB per cápita (el más alto entre las principales ciudades de la nación), las facilidades para crear empresas y hacer negocios, la madurez financiera, la atracción de empresas globales y la calidad de su capital humano The Economist Intelligence Unit. (2012).

³ DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas

De acuerdo con Harvard University (2011), la capital de Colombia se destaca como el lugar del país con el mayor número de universidades (114) y centros de investigación. Asimismo, es la sexta ciudad de América Latina para organizar eventos, es el principal mercado de Colombia y de la Región Andina, siendo el primer destino de la inversión extranjera directa que llega a Colombia (70%), transformándola en la ciudad con más empresas extranjeras, uno de las circunstancias que la ubican como el más grande mercado de trabajo en el país. Bogotá es la plataforma empresarial más grande de Colombia, con el 21% de las empresas registradas en el país.

Igualmente, en la ciudad se encuentra el 67% de los emprendimientos de alto impacto colombianos, teniendo el aeropuerto (El Dorado Luis Carlos Galán Sarmiento), que a nivel latinoamericano ocupa el primer puesto en mayor volumen de carga y el segundo en pasajeros.

Cultura

La destacada oferta cultural se encuentra representada en la gran cantidad de museos, teatros y bibliotecas, situación que le ha valido ser reconocida como la "Atenas Suramericana" y la capital iberoamericana de la cultura 2007, de igual manera, es sede de importantes festivales de amplia trayectoria y reconocimiento nacional e internacional. También se destaca la actividad académica, ya que la mayoría de las universidades colombianas más importantes tienen su sede en la ciudad. Es de destacar que la Unesco otorgó a la ciudad el título de Capital mundial del libro el año 2007 y en marzo de 2012 la designó como "Ciudad de la Música", como parte de la Red de Ciudades Creativas de la organización. En agosto de 2014, Bogotá fue nombrada como el "mejor destino de negocios de Latinoamérica" y fue nominada junto a Nueva York, Pekín, Dubái y Londres, como el "mejor destino de negocios del mundo". (World Travel Awards, 2014).

Educación

Bogotá posee una estructura educativa que cubre los niveles de primaria, secundaria y universitario. Atendiendo la continua migración de ciudadanos hacia la

capital, la oferta de cupos para acceder a la educación que ofrece el país es frecuentemente insuficiente. La ciudad cuenta también con un variado sistema de colegios y escuelas de carácter privado entre los que se incluyen bilingües, militares, técnicos, campestres, de comunidades religiosas, así como en diferentes calendarios escolares y horarios de estudio.

En la ciudad se encuentra la sexta universidad inaugurada en el continente americano: la Universidad Santo Tomás, fundada el 13 de junio del año 1580 por la Orden Papal en Roma y denominada como el "Primer Claustro Universitario de Colombia".

Asimismo, Bogotá cuenta con siete de las mejores universidades del país de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, todas con acreditación de alta calidad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), ellas son: La Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad de La Salle, la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad del Rosario, la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Santo Tomás. SNIES⁴ (2015)

Igualmente se destacan otras universidades como la Universidad Libre de Colombia, la Universidad Católica de Colombia, la Escuela Colombiana de Ingeniería, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Autónoma de Colombia, la Universidad Central, la Universidad Sergio Arboleda, la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, la Universidad Piloto de Colombia, Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional.

La ciudad cuenta con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que es la institución oficial de educación superior del Distrito Capital. También cuenta con la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional de Colombia que constituye el campus universitario más grande del país y se encuentra ubicada en el tradicional sector de Teusaquillo. En la localidad de La Candelaria se concentran diversas universidades privadas.

4 SNIES: Sistema Nacional de Información de Educación Superior

En la ciudad se encuentran las instituciones de formación militar para futuros oficiales del Ejército Nacional de Colombia (Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova) y de la Policía Nacional de Colombia (Escuela de Cadetes de Policía General Santander), así como la institución que brinda formación a los oficiales superiores de todas las Fuerzas Militares de Colombia (Escuela Superior de Guerra). (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001)

2.2.2. Universidades colaboradoras en el estudio

Es de anotar que, entre las veinte localidades de Bogotá, se encuentra la localidad 2. Chapinero, situada en el centro-oriente de la ciudad en el cuadrante comprendido entre la calle 100 y la calle 39 de norte a sur y entre los cerros orientales hasta la Avenida Caracas de oriente a occidente. Esta localidad se compone de cincuenta barrios y tiene una extensión total de 3.898,96 hectáreas, con 2.664,25 hectáreas de área rural y un área urbana de 1.234,71 hectáreas. Entre otras universidades, así como centros de formación técnica y tecnológica de Bogotá; en esta localidad localizan las sedes principales de las universidades implicadas en este estudio a saber: Universidad Santo Tomás, Universidad Sergio Arboleda y Universidad Cooperativa de Colombia.

Universidad Santo Tomás - USTA

Es la universidad más antigua de Colombia y la quinta en el continente americano, La Universidad Santo Tomás fue fundada en 1580 por la Orden de Predicadores Dominicos, en la antigua ciudad de Santafé (hoy Bogotá). Cuenta con acreditación institucional de alta calidad (Bogotá, Resolución N° 9264 del 18/10/2011).

Particularidades y sedes: la Universidad Santo Tomás es un establecimiento educativo católico con carácter privado y de orden nacional. Se compone de varias sedes: la sede principal, en Bogotá, y las sedes de Tunja y Bucaramanga y seccionales Medellín y Villavicencio. Además, cuenta con centros de atención universitaria (CAU), de educación abierta y a distancia (VUAD) con cobertura en 31 ciudades del país.

Se erige como una comunidad académica católica, construida con bases del pensamiento humanista y cristiano de Santo Tomás de Aquino, cuya misión consiste en promover la formación integral de las personas en el campo de la educación superior, por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación y proyección social, aportando soluciones éticas, creativas y críticas a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad actual. USTA (2012)

La USTA es miembro del Concejo Internacional de Universidades Santo Tomás (ICUSTA), que integra las universidades regentadas por la Orden de Padres Dominicos en países como: Canadá, EEUU, Argentina, España, Perú, Suiza, Filipinas, Indonesia, Chile, Honduras, República Dominicana y Angola.

La Universidad Santo Tomás de Colombia en Bogotá cuenta con 5 sedes a saber: Sede Principal ubicada en Chapinero en la Carrera 9 # 51 – 11; Sede Dr. Angélico ubicada en pleno sector financiero, fue inaugurada el 8 de agosto de 2013, Carrera 9 # 72 – 90; Sede Admisiones se encuentra ubicada en la Carrera 7 # 51A – 23; Sede Lourdes - Aquinate - Carrera 9A # 63 – 28; y el Campus San Alberto Magno - Autopista Norte Avenida Los Arrayanes en el Km 1.6.

Imagen 2.6. *Claustro Universidad Santo Tomás – Bogotá*



Imagen tomada de: <http://www.usta.edu.co/>

En la sede principal, se concentran la mayor parte de programas de pregrado, así como la División de Ciencias Sociales compuesta por los programas de: Diseño Gráfico, Comunicación Social y Sociología en los cuales se realiza esta investigación.

La estructura de los programas académicos está compuesta por 6 divisiones: División de Ciencias Políticas y Jurídicas, División de Ciencias Económicas y

Administrativas, División Ingenierías, División de Filosofía y Teología, División de Ciencias de la Salud y División de Ciencias Sociales. (USTA, 2012)

En la Universidad Santo Tomás, se ha contado con la colaboración de dos programas de maestría, los cuales hacen parte de la muestra del presente estudio; es así como los agentes implicados en estos programas representan un insumo importante como fuente de información primaria a confrontar durante el análisis con otras fuentes universitarias, con el objetivo de contar con mayor soporte documental que permita acercarnos al cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación, los programas de maestría participantes son: Comunicación desarrollo y cambio social; y Planeación para el desarrollo, ambas de carácter presencial.

Tabla 2.1. Programas de Posgrado - USTA

POSTGRADO			
Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Postdoctorados
Auditoría de salud	Psicología clínica y de flia.	Derecho ⁵	Comunicación, Educ. y Cultura
Gerencia de instituciones de educación superior	Ciencias económicas	Educación	
Gerencia de proy. en ing. Telecomunicaciones	Filosofía latinoamericana	Filosofía	
Gerencia en multimedia	Derecho Penal		
Admón. y gerencia de sistemas de calidad	Derecho Público		
Auditoría de sistemas	Calidad y gestión integral		
Ciencias Económicas	Defensa de DDHH		
Auditoría tributaria	Contratación Pública y Privada		
Derecho administrativo	Comunicación desarrollo y cambio social		
Derecho de familia	Construcción de obras viales		
Derecho penal	Educación		
Derecho comercial de los negocios	Estudios literarios		
Intervención sistemática de la familia	Gobernabilidad y democracia		
Gerencia tec. de proyectos de ingeniería electrónica	Protección social		
Gerencia de inst.. de seguridad social	Psicología Jurídica		
Finanzas	Planeación - desarrollo		
Gerencia de negocios Internacionales.			
Psicología jurídica			
Instrumentación electrónica			
Redes de datos			
Evaluación Educativa			
Gerencia Empresarial			
Gestión para el desarrollo empresarial			
Ordenamiento y gestión integral de Cuencas Hidrográficas			
Patología de Construcción.			
Pedagogía de la Educación superior			
Gerencia Emp. Agropecuaria.			

Tomada de: <http://www.usta.edu.co/>

⁵ Programa acreditado

En la Universidad Santo Tomás, la División de Ciencias Sociales agrupa los programas de maestría implicados en este estudio, los cuales tienen una duración de dos años, más la presentación del trabajo con componente de investigación aplicada.

Tabla 2.2. Programas de Maestría participantes - USTA

DIVISIÓN CIENCIAS SOCIALES	
PROGRAMA	DURACIÓN
Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social	4 semestres
Maestría en Planeación Para el Desarrollo	4 semestres

Tomada de: <http://www.usta.edu.co/>

La **Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social** es un programa académico de formación en posgrados, con modalidad de profundización, ofrecido por la Facultad de Comunicación Social en la División de Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás. Su nombre contribuye a pensar en las posibilidades de la comunicación como campo de transformación social y de sus realidades, procurando condiciones de bienestar, dignidad y convivencia, en el marco de los DDHH, a partir del concepto de cambio social. De igual forma, asume la articulación comunicación - desarrollo como una práctica dialógica desde las "otras modernidades" y las posibilidades de autodefinición y autodeterminación de los pueblos, con el ánimo de fortalecer las ciudadanías y la democracia, para la transformación de realidades que evidencian altos niveles de inequidad y desigualdad social. (USTA, 2012)

Esta maestría cuenta en su plan de estudios con un total de 54 créditos académicos, de los cuales 20 corresponden a investigación, 14 a fundamentación conceptual, 12 a narrativas y lenguajes y 8 a contextualización; se evidencia así el peso investigativo que contiene este programa de maestría. (USTA, 2012)

La **Maestría en Planeación para el Desarrollo** es un programa académico de formación en posgrados, con modalidad presencial, que orienta su dinámica hacia la formación de planificadores interdisciplinarios y sociales capaces de combinar investigación aplicada y apropiarla conceptual e instrumentalmente en la planeación. Hace énfasis en los diferentes niveles territoriales para garantizar el desarrollo desde diversos enfoques mundiales.

Su visión contempla presentar a la sociedad a profesionales idóneos, constructores de conocimiento nuevo, que sustenten los procesos de beneficio social y hagan frente a los retos de la planeación participativa y el desarrollo humano integral en contextos nacionales e internacionales.

Esta maestría cuenta en su plan de estudios con un total de 48 créditos académicos, de los cuales 12 corresponden a investigación; los otros 36 créditos se dividen entre los cuatro semestres del programa. (USTA, 2012)

Universidad Sergio Arboleda - USA

La Universidad Sergio Arboleda es una institución con acreditación de alta calidad (Desde el 2015), fue fundada en 1985. Su sede principal se ubica en la ciudad de Bogotá y cuenta con extensiones en Santa Marta y Madrid (España). Ofrece programas en pregrado, especializaciones, maestrías y doctorado. Lleva su nombre en honor a Sergio Arboleda, intelectual y político colombiano del siglo XIX.

Particularidades y sedes: es un establecimiento de educación superior, de carácter privado, que busca la formación personal y profesional en las diversas modalidades del saber, mediante la actividad académica y cultural, el fomento de la investigación y la proyección hacia la comunidad nacional e internacional con sentido social y excelencia académica.

La sede en Santa Marta se fundó hace 15 años, cuenta con certificación de Gestión de la Calidad ISO 90001-2008 y actualmente ofrece cinco programas de pregrado y 9 especializaciones. Cuenta con modernas instalaciones, aulas virtuales, laboratorios y uno de los Observatorios Astronómicos más completos de Latinoamérica, que en unión con la Escuela de Ingeniería desarrolló y puso en órbita el satélite Libertad I, primera experiencia de este género en Colombia. Las instalaciones se han adecuado, con el paso de los años, a las necesidades de estudiantes con limitaciones físicas, para facilitar su acceso a todas las zonas de la Institución y para que se adapten sin problemas, al medio.

Se evidencia un sólido posicionamiento de la Universidad dentro de la comunidad académica nacional e internacional. El recurso humano de la Universidad es clave

para el desarrollo y la competitividad de la Institución donde cerca de 1000 funcionarios, día a día trabajan en la academia y en la parte administrativa siempre en pro de los 7500 estudiantes que conforman la comunidad Sergista.

Imagen 2.7. Sede principal Universidad Sergio Arboleda – Bogotá



Imagen tomada de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/universidad.htm>

La universidad cuenta con un observatorio astronómico y ha sido pionera en esta área, enviando el primer satélite colombiano Libertad I al espacio. Actualmente, se trabaja en el proyecto del satélite Libertad II.

Está conformada por siete escuelas, que ofrecen 22 programas de pregrado. En postgrado, ofrece 28 especializaciones, 8 maestrías y 1 doctorado, para un total de 37 programas en esa modalidad. Cuenta con 4 vicerrectorías, y su máximo organismo de gobierno es el Consejo Superior Universitario. El actual rector es Rodrigo Francisco Noguera Calderón. (USA, 2013)

La Universidad basa su filosofía en los siguientes principios fundamentales: la formación en valores cristianos y humanísticos, como sello institucional; la cultura, como elemento de contexto general; la investigación, como actividad generadora del conocimiento; el ejercicio profesional, como servicio a la comunidad, con vocación de liderazgo; la honestidad y la ética, como actitudes del comportamiento; la auto evaluación permanente, como proceso de actualización y mejoramiento continuos. (USA, 2013)

Tabla 2.3. Programas de Posgrado - USTA

POSGRADOS		
Especializaciones	Maestrías	Doctorados
Especialización en Docencia e Investigación Universitaria	Maestría en Administración de Negocios (MBA)	Doctorado en Derecho
Especialización en Derecho Privado	Executive MBA	
Especialización en Derecho Constitucional	Maestría en Comercio Internacional	
Especialización en Derecho de la Propiedad Intelectual	Maestría en Administración Financiera	
Especialización Competencia y Protección del Consumidor	Maestría en Gestión y Evaluación Ambiental - MGEA	
Especialización en Derechos Humanos y DIH	Maestría en Producción y Operaciones	
Derecho Administrativo	Maestría en Docencia e Investigación Universitaria	
Derecho Comercial y Financiero	Maestría en Derecho	
Derecho Laboral y Seguridad Social		
Derecho Penal		
Derecho Probatorio		
Estudios Políticos		
Comunicación Estratégica		
Comunicación Multimedia		
Periodismo Político y Económico		

Fuente: <http://www.usergioarboleda.edu.co/postgrados/index.htm>

La estructura de los programas académicos está compuesta por 4 áreas: Área de Administración y Negocios; Área de Educación; Área Jurídica; Comunicación y Periodismo. (USA, 2013)

En la Universidad Sergio Arboleda, el Área de Educación, tiene a cargo el programa de maestría implicado en este estudio, el cual tiene una duración de dos años más la presentación del trabajo con componente de investigación aplicada.

Tabla 2.4. Programa de Maestría participante - USA

ÁREA DE EDUCACIÓN	
PROGRAMA	DURACIÓN
Maestría en Docencia e Investigación Universitaria	2 años

Fuente: <http://www.usergioarboleda.edu.co/postgrados/index.htm>

La **Maestría en Docencia e Investigación Universitaria** es un programa académico de formación en posgrados, con modalidad presencial, ofrecido por el Área de Educación de la Universidad Sergio Arboleda.

En la Universidad Colombiana existe la necesidad de formar en los campos de la Docencia y la Investigación a los profesionales que imparten docencia en diferentes disciplinas. El programa de Maestría en Docencia e Investigación responde a este requerimiento. Va dirigido a docentes universitarios con una formación básica en las diversas áreas del conocimiento, y sin una formación académica y científica en la docencia y la investigación. Incorpora los procesos esenciales de la docencia y de la investigación, y los aplica y discute, con un enfoque interdisciplinario en relación con las áreas que abarca el programa: Pedagogía; Ciencias Económicas y Administrativas; Filosofía; Comunicación Social; Ciencias Jurídicas; Matemáticas, Ingenierías y Astronomía.

Esta maestría cuenta en su plan de estudios con un total de 51 créditos académicos, de los cuales 18.5 corresponden a investigación; los otros 32.5 créditos se dividen en los dos ciclos (cada ciclo es 1 año) del programa. (USA, 2013)

Universidad Cooperativa de Colombia - UCC

El Instituto de Economía Social y Cooperativismo – INDESCO representa el origen de la Universidad Cooperativa de Colombia. Fundado en 1958 con el propósito de formar líderes en educación, administración y economía para fortalecer el naciente sector del cooperativismo, fue evolucionando desde la educación no formal hasta la educación superior, llegando a ser la Universidad Cooperativa - INDESCO en 1983 y posteriormente con el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional, mediante la resolución 1850 del 2002, la actual Universidad Cooperativa de Colombia. (UCC, 2015)

Particularidades y sedes: la Universidad Cooperativa de Colombia es una organización privada de educación superior que pertenece al sector de la economía solidaria creada en 1983, que reemplaza el Instituto de Economía Social y Cooperativismo - INDESCO. La universidad está conformada por un cuerpo docente

de 4182 profesores de planta y catedráticos; 48.188 estudiantes de los cuales 1980 pertenecen a posgrados; y 7710 funcionarios, de los cuales 1764 son administrativos.

La Universidad Cooperativa se ha caracterizado por su amplia presencia en todo el territorio colombiano, contando con 18 sedes en las siguientes ciudades: Apartadó, Arauca, Barrancabermeja, Bogotá, Bucaramanga, Cartago, Cali, Espinal, Ibagué, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Pereira, Popayán, Quibdó, Santa Marta, Villavicencio.

Imagen 2.8. Sede administrativa UCC – Bogotá



Imagen tomada de: www.ucc.edu.co/

Cuenta con siete facultades, 39 programas de pregrado, 19 especializaciones, y 3 maestrías. Tiene presencia en 18 ciudades del país situación que la convierte en la tercera universidad con mayor población estudiantil de Colombia después de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Nacional de Colombia (UN). (UCC, 2015)

Tabla 2.5. Programas de Posgrado - UCC

POSGRADOS	
Especializaciones	Maestrías
Especialización en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades	Maestría en Educación
Especialización en Docencia Universitaria	Maestría en Gestión de Organizaciones
Especialización en Docencia Universitaria - Modalidad Virtual	Maestría en Informática Aplicada a la Educación
Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos	
Especialización en Multimedia para la Docencia	

Fuente: <http://www.ucc.edu.co/bogota/programas/Paginas/programas.aspx>

En la Universidad Cooperativa, la dirección de posgrados tiene a cargo el programa de maestría implicado en este estudio, el cual cuenta con una duración de dos años más la presentación del trabajo con componente de investigación aplicada.

Tabla 2.6. Programas de Maestría participantes - UCC

DIRECCIÓN DE POSGRADOS	
PROGRAMA	DURACIÓN
Maestría en Educación	4 semestres

Fuente: <http://www.ucc.edu.co/bogota/programas/Paginas/programas.aspx>

La **Maestría en Educación** es un programa académico de formación en posgrados, con modalidad presencial, ofrecido por la dirección de posgrados de la UCC.

Tiene como objetivo principal la formación para el desarrollo humano e integral de profesionales en diversas disciplinas, procurando la profundización en el campo teórico, metodológico, de herramientas neuropedagógicas y tecnologías para la intervención académica, de manera tal que desarrollen competencias para el ejercicio de la docencia, la investigación y la gestión educativa. De igual manera estos profesionales serán competentes para aplicar desde la práctica, estrategias y metodologías de dinamización del aprendizaje y la formación. (UCC, 2015)

Una de las fortalezas particulares será la de gestar equipos sinérgicos interdisciplinarios para investigar fenómenos educativos, gestionar y proyectar soluciones académicas, así como asesorar procesos.

Esta maestría cuenta en su plan de estudios con un total de 48 créditos académicos, de los cuales 12 corresponden a investigación; los otros 36 créditos se dividen en las otras tres áreas que componen el plan de estudios. Se realizan cuatro semestres académicos y el proyecto de investigación. (UCC, 2015)

2.3. El Espacio Europeo de Educación Superior

Realizar un abordaje sobre el amplio contexto que implica el EEES⁶ requiere con antelación hacer una breve, pero necesaria reflexión sobre algunas características contextuales en términos de sociedad, cultura, economía y empleo como elementos fundamentales para la gestación de esta nueva sincronía educativa; es así como desde la visión de académicos como Mas (2009) citando a (Ferrández et al, 2000; Sennett, 2000; López Noguero, 2005), se observa:

Tabla 2.7. Características nuevo escenario educativo europeo

Características	Elementos
Variedad cultural y migraciones.	Cambios adaptativos por diferencias culturales
Realidad social y laboral soportada en el nuevo liberalismo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incorporación de la mujer al mundo laboral ➤ Privatización ➤ Mercado laboral transnacional ➤ Desempleo ➤ Necesidad de capital humano calificado ➤ Inestabilidad de profesiones ➤ Aumento de brecha educativa, económica, social y laboral ➤ Fractura del estado de bienestar
Centralización - descentralización para toma decisiones	Pérdida de soberanía y poder político conllevando a necesidad de acuerdos con otros estados en referencia a: trabajo y educación
Nueva cultura tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incremento de comunicación virtual ➤ Innovación y desarrollo constante ➤ Fomento de la información como materia prima de producción ➤ Comunicación inmediata a partir de las TIC
La globalización económica	Necesidad de generar un pensamiento crítico y de reflexión
Cambio en tipologías de familia	Debilitamiento de sus estructuras
Cambio en modelos de autoridad	Familiar, educativo y social; identificando la pérdida de autoridad del docente

Fuente: adaptación propia, a partir de la producción de Mas (2009)

Igualmente, esta nueva sincronía educativa que plantea un EEES conlleva a pensar en la repercusión de estos cambios sobre la educación superior y sobre todo el cómo sacar provecho de las oportunidades que paralelamente se presentan, entendiendo que el futuro de la educación europea reside en dar un giro radical en su economía y colocar el horizonte en el conocimiento. Lo anterior solo se puede lograr con la participación activa de quienes socialmente están implicados: empresa privada y

⁶ Espacio Europeo de Educación Superior

estatal, al igual que las instituciones educativas del mismo orden y el gobierno con todo su engranaje.

Así mismo y siguiendo a Delors (1996), en "la educación encierra un tesoro" informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, nos encontramos frente a un reto sobre la posibilidad de que la educación contribuya a tener un mundo mejor y ayude a los pueblos para que puedan alcanzar un desarrollo sostenible, una convivencia social y el afianzamiento de una democracia soportada en valores y principios.

Paralelamente, expone Zabalza (2002), que la formación se puede entender como un proceso educativo voluntario que contribuye a las diferentes dimensiones del ser humano, considerando las dimensiones de desarrollo personal, de competencias, de capacidades y de mejora de conocimientos, así como la inserción laboral, desarrollo y promoción profesional como aquellas que aportan valor a la construcción de un mejor tejido social cimentado en los pilares de la educación universitaria.

A continuación, se realiza un balance de algunos de los aspectos similares en los escenarios sociales y educativos planteados anteriormente tanto en el informe de la UNESCO, planteado por Delors, como en los argumentos de Zabalza expuestos en su texto "La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas".

Tabla 2.8. Posturas frente al nuevo EEES

Delors (1996)	Zabalza (2002)
<p>Lo material frente a lo espiritual: la capacidad educativa para generar en cada persona valores e ideales con respeto a las convicciones, tradiciones y pluralismo; se corresponde con la evolución y progreso del ser humano.</p>	<p>Educación básica frente a formación especializada: tan importante es la formación básica como la especializada, entendiendo que la primera es el soporte para la segunda, y además siendo conscientes de que la formación para la vida laboral se gesta a partir del cumplimiento no solo a las exigencias de tipo académico, sino también en todos los componentes de la vida tanto profesionales como de desarrollo personal del individuo.</p>
<p>Desarrollo de conocimiento frente a limitadas capacidades humanas: las nuevas disciplinas curriculares y la ampliación de las tradicionales recargan los currículos académicos. Con lo cual se debe optar por la selección protegiendo los elementos necesarios para que la educación aporte los soportes necesarios para el autoaprendizaje.</p>	<p>Con lo anterior, se infiere que la formación debe ser especializada si se pretende preparar a la persona para un trabajo específico.</p>
<p>Las competencias frente a igualdad de oportunidades: es necesario proveer a las personas de recursos necesarios que permitan aprovechar las oportunidades y no consentir que el tener competencias se convierta en una presión. Esto en procura de alcanzar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la unidad solidaria.</p>	<p>Orientación social frente a la orientación individual: la educación puede orientarse hacia el cumplimiento de las necesidades del entorno acoplado al sistema que conduzca a la incorporación social y profesional o bien hacia la satisfacción de necesidades personales de autorrealización y cumplimiento de proyecto de vida.</p>
<p>El largo plazo frente al corto plazo: la exigencia de respuestas de soluciones y opiniones ágiles conducen al predominio de lo urgente o inmediato. Es necesario entender que muchas de las anteriores cuestiones requieren de análisis y reflexión para que los acelerados ritmos de vida no sean más importantes que el razonamiento necesario que se merece la gestación de nuevo conocimiento.</p>	<p>Lo local frente a lo global: los principales pilares de transformación universitaria son: la política del momento y la globalización; razón para avanzar en la idea de potenciar la movilidad estudiantil y de docentes, así mismo gestar intercambio inter y transuniversitario, de tipo local e internacional que además involucre la investigación.</p>
<p>La tradición frente a la modernidad: construir la autonomía desde el dialogo libre y la evolución espiritual desde el avance científico. Esto es siempre adecuándose a lo nuevo sin olvidarnos de sí mismos.</p>	
<p>Lo universal frente a lo singular: día tras día la cultura de va universalizando con lo cual se debe tener en cuenta la singularidad de las personas y el derecho a gestar su propio destino. Entendiendo que son las tradiciones lo que puede verse afectado.</p>	
<p>Lo mundial frente a lo local: como puede una persona evolucionar como ciudadano del mundo y paralelamente mantener su arraigo, sus raíces y en general su identidad local.</p>	

Fuente: adaptación propia, a partir de la producción de Delors (1996) y Zabalza (2002)

Como ha expuesto Mas (2009), el Espacio Europeo de Educación Superior es el resultado de las conferencias y reuniones políticas en las que participaron los representantes de los estados que conforman la Unión Europea y también personas de otros contextos; para llegar a puntos comunes respecto a la formación universitaria y que generalmente ha sido denominado "proceso de Bolonia".

Continuando con Zabalza (2008), algunos aspectos de relevancia que plantea el nuevo proceso de educación resultado de los acuerdos de Bolonia, respecto al desarrollo de la docencia universitaria en Europa son:

- Las herramientas didácticas renacen en importancia, como instrumentos con capacidad de permitir de manera significativa el aprendizaje autónomo.
- "El prácticum" incorporado como elemento indispensable en la apertura al mundo profesional y laboral y en la aceptación de nuevos agentes de formación.
- "el currículo" eje educativo transversal para el aprendizaje y la labor docente, que conducen al avance continuo sobre los contenidos programáticos que permiten la titulación profesional.
- Las competencias para la formación deben gestarse a partir de una organización concienciada en tanto lo general, lo profesional y lo científico de cada profesión en particular.
- Revalidar el papel de la universidad entendiendo que para formar con efectividad se requiere continuar con aprendizajes específicos a lo largo de la vida profesional, ya que durante el pregrado no se enseña todo lo correspondiente a un área o ámbito de formación.
- La formación para aprender a aprender, el aprendizaje autónomo y demás aprendizajes de la vida, requieren "una docencia centrada en el educando".
- Un rol diferente del docente: de ser un transmisor de conocimientos, debe evolucionar a ser un facilitador dentro del proceso de aprendizaje.

Los anteriores aspectos requieren de una sensibilización a todos los protagonistas del entorno universitario, pero particularmente debe hacerse énfasis en la comunidad docente, quienes son los encargados del diseño y desarrollo de contenidos, así como de las mejores prácticas para la puesta en marcha de las habilidades y estrategias pedagógicas y como afirma Mas (2009), la transformación de las competencias docentes para ejercer eficazmente su labor, lo anterior teniendo en cuenta un perfil competencial profesional y las necesidades formativas psicopedagógicas que hasta el momento poco o nada se atienden.

En sintonía con los postulados de algunos autores la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2003), se exponen los cambios a los que se han expuesto algunos países de la Unión Europea y, en particular, España al participar en el “proceso de Bolonia” con lo cual el sistema de educación superior ha tenido consecuencias con diferentes responsables:

Tabla 2.9. Consecuencias participación España en “proceso Bolonia”

Consecuencias	Responsables
Reflexión respecto a estructura de contenido, títulos y materias.	Orden nacional: Ministerio de Educación Consejo de Coordinación Universitaria Conferencia de Rectores ANECA
Cambio de perspectiva en la educación de la enseñanza al aprendizaje.	
Modificación de sistemas y métodos de evaluación.	
Transparencia de sistemas y títulos.	
Reconocimiento académico y de la cualificación profesional.	Orden autonómico: Consejerías de Educación Agencias Autonómicas de Evaluación
Transparencia de sistemas y títulos.	
Competitividad en formación e investigación.	Orden universitario: Rectorados, Consejos Sociales, Facultades y Escuelas, Departamentos. Profesores, Gestores administrativos, Estudiantes.
Incremento movilidad Docentes y estudiantes.	
Mejora competencial de titulados.	
Acreditación de la calidad	

Fuente: adaptación propia, a partir de la producción de ANECA (2003)

2.4. Prospectiva de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior

La prospectiva de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior corresponde a una visión que comparten los países que integran la región, en la cual, una de las principales prioridades es la educación superior. De igual manera, no se puede negar la influencia de lo acontecido en Europa con el proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁷, pero inicialmente nos centraremos en la apuesta regional donde paso a paso se avanza hacia la consolidación de un escenario que permita una educación sin fronteras y donde los beneficios compartidos de una educación superior que se construye sobre bases sólidas de cooperación sea el ingrediente principal que contribuye al desarrollo de América Latina y el Caribe, entendiendo que de la mano de los avances en la educación se abona terreno para la solución de muchos otros factores que estancan el progreso de los estados y la región en general.

Igualmente, algunos de los planteamientos de orden regional sobre la creación de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior son:

- Las instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe comparten agendas comunes como la internacionalización; la realidad geográfica, social y política; intereses económicos; se habla la misma lengua, siendo el español una de las pocas lenguas que crece a nivel mundial; y en general se comparte un deseo de progreso.
- La posibilidad de compartir diversas experiencias
- La movilidad docente que permita internacionalización entre países de Latinoamérica, el Caribe e Iberoamérica; situación que orientada a gestar convenios en los cuales se permita la realización de programas de posgrados compartidos y armonizados entre sí en sus estructuras curriculares, evaluativas y de formación.

⁷ EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

- La movilidad de los estudiantes en Latinoamérica, el Caribe e Iberoamérica.
- El reconocimiento de títulos, y los currículos más próximos o estándares.
- La investigación y la docencia común, orientada a la producción de conocimiento.
- Gestar la investigación científica como interés compartido y como motor de desarrollo y producción intelectual de las universidades los docentes y los estudiantes.
- Diferenciar el escenario de educación superior para Latinoamérica y el Caribe de los arraigos y posturas políticas de cada país, entendiendo una organización a partir de: acreditaciones nacionales; calidad de las instituciones según aceptación de organismos rectores en cada país; crear mecanismos de homologación y equivalencia, así como redes de comunicación colaborativa desde la tarea docente y desde la tarea investigadora.
- La posibilidad de contar con apoyo de países como EUA y Canadá, posibilitando los financiamientos para este propósito y la realización de acciones conjuntas en beneficio del sistema educativo y por consiguiente de la sociedad del conocimiento.
- Importante tener en cuenta que no todas las universidades de la región se encuentran en igualdad de condiciones para vincularse con la fortaleza que requiere el proyecto, ya que algunas instituciones se encuentran en mayor nivel de desarrollo y otras avanzan en ese propósito, pero justamente con la creación de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior se puede apoyar a quienes más necesiten en cuanto a academia, docencia, investigación y proyección del talento humano.

De otra parte, algunos factores que favorecen la creación de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior son:

- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, agilizan la interacción de los diferentes países entorno a la educación.
- Garantizar que se oriente y alimente la consolidación del proyecto desde la garantía que las diferencias entre aquellos que tienen más recursos, mayor

historia y por ende la experiencia sea más simétrica para que ayuden con fortaleza y flexibilidad a encontrar puntos comunes que permitan el avance de la región.

- Las redes de universidades ya existentes que vienen trabajando armónicamente desde hace algún tiempo y que hacen que el proyecto ya tenga cimientos coherentes con las necesidades actuales de los diferentes participantes a nivel regional.
- Tendencia a la unificación de la región.
- El conocimiento no tiene fronteras, se requiere un modelo educacional sin fronteras como lo ha logrado Europa.

Así como se tienen puntos que favorecen el proyecto, también se cuenta con obstáculos y factores que no favorecen la creación del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior, tales como:

- Los costos y las distancias, ya que en muchos casos es más fácil y menos oneroso realizar intercambios con Europa o USA.
- Las diferencias del perfil de la educación superior de los diferentes países.
- Los intereses nacionales, lógica nacional, gobernantes y un objetivo de espacio común se visualizan sin fronteras, con lo cual se hace importante disminuir la heterogeneidad entre países
- Excesivo crecimiento de instituciones de educación superior que vulneran, en muchos casos, la autonomía y que requiere su legitimidad, pero en sana competencia y cumplimiento de la calidad educativa.
- Obstáculos Relacionados con la diversidad en los sistemas nacionales de enseñanza superior; con la concepción del programa; con la carga administrativa y la cofinanciación; y con la gestión centralizada a los centros de coordinación (estos últimos buscan la eficacia administrativa y financiera).
- Finalmente, concretar que para la creación del Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior se requiere específicamente:
- Acciones de políticas públicas fuertes para avanzar y que no dificulten el avance.

- Continuidad de los eventos o encuentro educativos que permitan los avances en la sociedad del conocimiento.

De otra parte y en concordancia con Fajardo Del Castillo (2010), se plantea un *"Espacio de Educación Superior de la Unión Europea con América Latina como objetivo de la cooperación Europea"* donde Europa intenta exportar un modelo, el europeo, el del Espacio Europeo de Educación Superior, que para los propios Estados miembros de la Unión es un modelo cuestionado por las dificultades que ha presentado en su implementación y que al mismo tiempo, es percibido como imprescindible para la consecución de la libre circulación de los profesionales europeos, que necesitan ver reconocidas sus cualificaciones académicas para poder trabajar en los países de la Unión Europea que deseen.

Continuando con Fajardo Del Castillo, Lo anterior coloca de presente *"El Proceso de Bolonia"* para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y sus seis objetivos principales:

1. La adopción de un sistema de titulaciones que puedan compararse.
2. La adopción de un sistema basado en tres ciclos: grado, máster y doctorado.
3. El establecimiento de un sistema internacional de créditos: ECTS, el Sistema europeo de transferencia de créditos.
4. La promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad.
5. La promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.
6. La promoción de una dimensión europea de la educación superior.

Igualmente, tener en cuenta que el éxito de las propuestas que se plantean para hacer realidad un espacio común de educación superior entre América Latina y la Unión Europea depende en gran medida de la capacidad de las partes para asumir que los avances logrados económicamente en América latina todavía no llegan al contexto educativo. Los sistemas educativos latinoamericanos son un reflejo de las realidades socioeconómicas de la región en la cual aún se reflejan disparidades y

una brecha social difícil de salvar entre clases, cuyas discrepancias se marcan también por las posibilidades de acceder a estudios universitarios de calidad.

La afirmación del derecho a la educación en América Latina, y en particular a la educación superior está llamado a tener un gran impacto social.

Teniendo en cuenta algunos planteamientos realizados en la *cumbre académica* CELAC (2013), podemos inferir los esfuerzos realizados unilateralmente en procura de lograr acuerdos que permitan el avance y desarrollo del proyecto y en síntesis un beneficio en el orden de la educación superior entre las regiones. Así entonces:

- Los proyectos inter-universitarios entre Estados de América Latina tienen validez académica, pero no permiten el ejercicio profesional, en Estados distintos del nacional. La cooperación académica regional se ha desarrollado en el campo de la mejora de la Evaluación, Acreditación y Control de la Calidad de las enseñanzas.
- La Unión Europea quiere mejorar su sistema educativo y universitario para hacer de la Universidad Europea un foco de atracción para los estudiantes de todo el mundo, objetivo éste que le lleva a competir con los Estados Unidos de América cuyas instituciones universitarias tienen ya una sólida reputación en América Latina. Así, la UE quiere posicionarse en el mercado mundial de la educación y el conocimiento, frente a la creciente competencia por los alumnos, profesores e investigadores en el marco birregional, en el que Europa compite con Estados Unidos por captar estudiantes, pero también con otras potencias emergentes que saben que el conocimiento es hoy la clave del desarrollo de los países y de sus economías. Los esfuerzos de la Unión Europea también están dirigidos a captar y a conservar a los mejores profesionales formados en las universidades europeas, lo que puede conllevar en consecuencia que los mejores profesionales de países de América Latina decidan quedarse en Europa y no regresar. La Unión Europea para preservar la coherencia de sus proyectos ha querido potenciar las estrategias en las que promueve el regreso a los países de origen, e intenta combatir los denominados brain-drain y brain-waste o lo que es lo mismo: el

perder o dilapidar a los mejores profesionales en empleos no cualificados en Europa.

- La Unión Europea tiene que garantizar el reconocimiento académico en los países de origen para promover el regreso.

En la siguiente tabla podemos observar un listado cronológico de eventos en los cuales se han producido declaraciones respecto a la implementación de un Espacio Latino Americano y del Caribe y la Unión Europea de Educación Superior, la intención no es ser exhaustivo o profundo, pero sí plasmar los documentos de mayor relevancia en los avances para formar un espacio de educación superior con las características particulares que supone la unión de dos continentes entorno a la educación y además teniendo en cuenta la delimitación del contexto en que el docente, centro de este estudio, ejerce las funciones asignadas a su labor.

Tabla 2.10. *Eventos Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños y la Unión Europea*

Evento	Fecha	Lugar
I Cumbre ALCUE8	28 y 29/junio/1999	Río de Janeiro (Brasil)
I Conferencia Ministerial de los países de la UE-ALC9 sobre Enseñanza Superior,	3/noviembre/2000	París (Francia)
II Cumbre ALCUE	17/mayo/2002	Madrid (España)
III Cumbre ALCUE	28 y 29/mayo/2004	Guadalajara (México)
IV Cumbre ALCUE	12/mayo/2006	Viena (Austria)
V Cumbre ALCUE	13 al 17/mayo/2008	Lima (Perú)
IV Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales	23 al 25/noviembre/2009	Lisboa (Portugal)
VI Cumbre ALCUE	16 y 19/mayo de 2010	Madrid (España)
Cumbre de Caracas	3/diciembre/2011	Caracas (Venezuela)
V Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales	26 y 27/octubre/2012	Cádiz (España)
VII Cumbre ALCUE	26, 27/enero/2013	Santiago (Chile)
I Cumbre CELAC-UE10		
II Cumbre CELAC-UE	10 y 11/junio/2015	Bruselas (Bélgica)

Fuente: adaptación propia

⁸ ALCUE: América Latina, el Caribe y la Unión Europea

⁹ UE-ALC: Unión Europea, América Latina y el Caribe

¹⁰ CELAC-UE: Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños y la Unión Europea

A continuación, se exponen algunos de los aspectos de mayor relevancia tratados en los diferentes eventos realizados con motivo de la creación de un espacio de educación superior entre Latinoamérica, el Caribe y la unión europea. No se pretende un estudio a profundidad, pero sí destacar los temas centrales de conversaciones y planteamientos que contribuyen al avance del proyecto.

I Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE (1999), realizada en Río de Janeiro, se destacan dos aspectos:

"...establecimiento de una asociación sólida entre América Latina y el Caribe y la Unión Europea y en la esfera educativa, cultural y humana, cimentada en los valores compartidos y en el reconocimiento de la importancia que tiene la educación para lograr la igualdad social y el progreso científico y tecnológico."

"...Destacar también la importancia de que en nuestros países se generen empleos suficientes, bien remunerados y productivos. Para ello es fundamental la educación y la formación profesional de los trabajadores de todas las edades"

I conferencia ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre Enseñanza Superior UE-ALC (2000), realizada en París se destacan cinco aspectos:

"Movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo."

"Fomento de la investigación."

"Aliento a los programas de intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo."

"Formación profesional y articulación entre formación y empleo en la enseñanza superior."

"Cooperación entre centros educativos europeos y de américa latina que favorezcan el intercambio mutuo de la comunidad educativa."

II Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE (2002), realizada en Madrid, se destacan dos aspectos:

"...Compartimos la opinión de que debe intensificarse la cooperación en el ámbito educativo, poniendo especial énfasis en la educación básica, la formación profesional y la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior, incluidas las universidades, los centros de investigación y desarrollo tecnológico y la educación de distancia, teniendo en cuenta las necesidades específicas de nuestras sociedades. En este contexto, recordamos los programas de cooperación ya existentes, que pueden considerarse un éxito, y apoyamos la puesta en práctica de las acciones decididas en la reunión de Ministros de Enseñanza Superior celebrada en París el 3 de noviembre de 2000."

"...Consideramos que la investigación científica y el desarrollo técnico son elementos fundamentales en nuestras relaciones y constituyen un requisito indispensable para que los diferentes países puedan integrarse con éxito en un mundo marcado por la mundialización, lo cual requiere a su vez aprovechar los avances del conocimiento científico, dominarlos y adaptarlos a una tecnología en constante desarrollo."

III Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE (2004), realizada en Guadalajara, se destaca un aspecto:

"...Relación Birregional: Acordamos extender hasta el 2008 el Plan de Acción 2002-2004 para construir un Espacio Común de Educación Superior entre América Latina y el Caribe-Unión Europea. Los países participantes hacen un llamado a otros países en ambas regiones para unirse a fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación superior. Invitamos a los ministros correspondientes a reunirse en el 2004 para diseñar programas, proyectos y acciones para el Plan de Acción 2004-2008. Les pedimos tomar en cuenta, según corresponda, las propuestas hechas por instituciones de educación superior y asociaciones y redes de universidades. 90. Alentamos también la participación de instituciones de educación superior e investigación de las dos regiones en el Programa Erasmus Mundus. 91. Reforzaremos el vínculo entre cultura y desarrollo. Reconocemos el vínculo indisoluble entre desarrollo, cultura, y ciencia y tecnología. Acordamos promover, sobre una base birregional, el diálogo cultural en aquellos sectores que reflejen la identidad cultural, así como la diversidad cultural y lingüística, y que beneficien el

desarrollo humano, como una contribución al desarrollo sostenible, la estabilidad y la paz. A este respecto, apoyamos las negociaciones en curso para una Convención sobre la Diversidad Cultural en la UNESCO.”

IV Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE (2006), realizada en Viena, se destacan tres aspectos:

“...Concedemos prioridad a la creación del Espacio Común en materia de Educación Superior ALC-UE, orientado hacia la movilidad y la cooperación. En ese contexto, acogemos con satisfacción y alentamos las decisiones adoptadas por la Conferencia ministerial celebrada en México en abril de 2005 y las recomendaciones más recientes del Comité de Seguimiento ALCUE. También recibimos con satisfacción la iniciativa de la Comisión Europea de aumentar sustancialmente su programa de intercambios.”

“...Reconocemos la importancia de la ciencia y la tecnología para el desarrollo económico y social sostenible de nuestros países, que incluye la mitigación de la pobreza y la inclusión social. Tomamos nota de la reunión de Altos Funcionarios de Ciencia y Tecnología de América Latina y el Caribe y la Unión Europea que se celebró en Salzburgo del 1 al 3 de febrero de 2006 y endosamos sus conclusiones.”

“...Acogemos con satisfacción el fortalecimiento de las plataformas ALC-UE para la ciencia y la tecnología, orientadas a reforzar la asociación birregional mediante la promoción del Espacio del Conocimiento ALC-UE, concebido como un espacio común para la ciencia, la tecnología y la innovación. Encomendamos a nuestros Altos Funcionarios de Ciencia y Tecnología de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea que fomenten el diseño, aplicación y supervisión de la investigación y desarrollo conjuntos, así como la movilidad, la innovación y la difusión pública de actividades científicas en áreas convenidas de interés mutuo para ambas regiones, con objeto de fomentar la participación conjunta en actividades de investigación tales como el Séptimo Programa Marco y en otros programas bilaterales y multilaterales.”

En la **V Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE** (2008), realizada en Lima, se destaca un aspecto:

"...Crearemos una asociación de ámbitos sociales, del conocimiento y del logro de un desarrollo sostenible y crear una asociación estratégica entre América Latina y Europa, para: Complementar las capacidades de los países de renta baja y media con la cooperación ágil, directa y oportuna y fondos para el desarrollo económico, que permitan asegurar sus logros macroeconómicos, apoyando con recursos adecuados el aumento de inversión en educación, salud y vivienda, y procurando al mismo tiempo reducir los costos administrativos de esta cooperación."

En la **Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno** (2009), realizadas en Lisboa, se destacan cuatro aspectos en relación con la innovación y conocimiento en la constitución de un espacio iberoamericano de educación superior:

"...Consideramos que la innovación y el conocimiento son claves para la creación del Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIES), tal y como fue concebido en la Declaración de Guadalajara. Un espacio que puede servirse de la experiencia adquirida en el Espacio Europeo de Educación Superior pero que debe tener en cuenta las necesidades propias de la Comunidad Iberoamericana."

"...Consideramos que la Comunidad Universitaria tiene la obligación de elevar su visión del papel que debe desempeñar el conocimiento en la transformación del modelo de desarrollo. Creemos que todas las dimensiones de la Educación Superior tienen que ser recogidas en las estrategias de economía sostenible, desarrollo político, social y económico y en la proyección de políticas públicas y de capital humano, ubicando la innovación y la investigación en una estrategia de economía sostenible, de consecución de retos sociales y de lucha contra la pobreza."

"...Entendemos que el Espacio de Educación Superior debe complementarse necesariamente con la creación de un Espacio de Investigación, pues este último está indisolublemente unido a la educación superior. Es una máxima que resulta

aplicable al modelo europeo, sobre el que ya existen iniciativas que podrían extrapolarse al ámbito iberoamericano...”

“...Es necesario crear y consolidar redes de instituciones de educación superior, públicas y privadas, vinculadas en un espacio común de investigación, y con capacidad para desarrollar nuevos modelos que propicien el crecimiento cuantitativo y cualitativo de la economía basada en el conocimiento. Con ello haremos posible la divulgación del conocimiento que es producido en las universidades y promoveremos la creación de un marco de cooperación para el reconocimiento mutuo de sistemas y títulos del Espacio Iberoamericano de Educación Superior.”

En la **VI Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE** (2010), realizada en Madrid, se destaca en el plan de acción un aspecto:

“...Fomentar la educación, el aprendizaje y la formación permanentes (incluida la educación y la formación profesionales) tomando en consideración la diversidad y los niveles de vulnerabilidad, y mejorar el funcionamiento de los mercados laborales, también por medio de la cooperación triangular, atendiendo a la importancia del papel de la acción social de las empresas. De ello deberían derivarse un acceso más fácil al empleo, un trabajo decente, digno y productivo, así como oportunidades laborales sobre todo para las mujeres y los jóvenes, así como para otros grupos vulnerables, y una contribución a la mejora de la integración social y la cohesión

En la **Cumbre de Caracas CELAC** (2011), realizada en Caracas, se destaca porque se puso en marcha la Comunidad de Estados latinoamericanos y Caribeños (CELAC). La CELAC será la entidad que represente a la región de América Latina y el Caribe en la interlocución con la U.E. en lo referido al proceso cumbres ALC – UE. Por estas razones la próxima VII Cumbre entre ALC y UE pasó a denominarse I Cumbre CELAC – UE.

En las **V Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales** (2012), realizadas en Cádiz (Esp.), durante estas jornadas el tema a debatir fue el de las Cumbres Iberoamericanas, cuya edición tuvo por título “La Cumbre Iberoamericana

de Cádiz y las relaciones de España con América Latina”, destacan cuatro grandes paneles:

"...El balance de las Cumbres Iberoamericanas; El futuro de las Cumbres Iberoamericanas; La participación de la Universidad en la formación del Servicio Exterior y El Espacio Eurolatinoamericano de Enseñanza Superior."

En la **VII Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE** y **I Cumbre CELAC-UE** (2013), realizada en Santiago, se destaca:

Esta cumbre ha tenido como uno de sus objetivos reforzar la asociación estratégica birregional, promoviendo el diálogo que haga posible una mejor comprensión de las necesidades e intereses de las dos regiones y ha tenido como tema central crear una "Alianza para el Desarrollo Sostenible para Promover la Inversión de Calidad Social y Ambiental".

En la **II Cumbre UE-CELAC y octava cumbre UE-ALC (2015)**, realizada en Bruselas, se destaca:

"...Se enfatiza sobre la identidad y los valores compartidos entre Europa y América Latina y el Caribe. También se considera como una oportunidad para profundizar en el diálogo político sobre iniciativas orientadas a los ciudadanos hacia el crecimiento sostenible, la educación, la seguridad humana y hacer frente al cambio climático.

"...La cooperación y la investigación universitaria entre nuestras regiones ha fomentado la modernización, accesibilidad e internacionalización de la educación superior. Nos congratulamos del apoyo a la cooperación birregional en el ámbito de la educación superior gracias a programas de la UE como Erasmus+ o Marie Skłodowska Curie, y los Programas de movilidad académica Paulo Freire y Pablo Neruda. Seguimos comprometidos a fomentar la movilidad académica como instrumento para mejorar la calidad, la investigación conjunta, potenciar la capacidad de las instituciones de enseñanza superior, mejorar las perspectivas de carrera de los estudiantes y afianzar la comprensión intercultural, teniendo en

cuenta al mismo tiempo la necesidad de evitar la fuga de cerebros y de promover el retorno de las personas formadas en el extranjero.”

2.5. Sistema General de Educación en Colombia

La educación, así como el servicio educativo que se presta a ciudadanos como extranjeros es planeado, organizado, controlado y supervisado a través de los postulados emanados de la carta magna de la República de Colombia (Constitución Política de Colombia), y los entes estatales creados para tal fin. La carta magna decreta como uno de sus principios esenciales a la educación, definiéndola como un proceso de formación constante, personal, cultural y social basado en un concepto integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Constitución Política de Colombia, 2013)

El sistema educativo colombiano se compone de: educación preescolar, básica, media y superior. La educación superior tiene dos ciclos de formación: pregrado y posgrado. A su vez el ciclo de pregrado se divide en: programa técnico profesional, programa tecnológico y el profesional. Lo anterior para contextualizar el desarrollo del presente estudio, entendiendo que su población objeto de observación se encuentra en los programas de formación profesional.

2.5.1. Contexto educativo colombiano: una mirada desde el siglo XX

Como diría Allen (1992), financiar la formación del capital humano establece uno de los principales propósitos y desafíos que avocan los gobiernos en el mundo; así entonces, se entiende que Colombia precisa de recursos orientados a estimular la competitividad en la que el saber constituye un elemento de avance y progreso tanto en lo económico, cultural y social, de manera tal que la educación formativa de los profesionales en este contexto globalizado influya en el futuro próximo.

Poco más de dos décadas han transcurrido desde que un grupo de distinguidos pensadores y estudiosos en diversas esferas del conocimiento se reuniera y formaran la Misión de Sabios, con el propósito de concebir a través de la reflexión basada en experiencia una prospectiva de educación con visión al año 2019. Los resultados de dichos planteamientos vislumbraban crecimiento y prosperidad de la

industria, la educación, la ciencia y la tecnología, con lo cual los gobiernos se verían abocados a propiciar mayor inversión en estos sectores, así como gestar el otorgamiento de estímulos para la investigación y la inyección de impulso a la investigación científica y tecnológica. Al 2014, los datos estadísticos reflejados por el DANE evidencian una realidad que no se corresponden con la visión planteada en ninguno de los ítems.

Los resultados abren debate y crean polémica frente a las políticas educativas puestas en funcionamiento por los últimos gobiernos, lo que además convoca a pensar en el peso que se da a las arribistas políticas de gobierno que, al parecer, solo contribuyen a hacer difícil e incumplibles los buenos proyectos de beneficio social, no solo en lo local, sino también nacional e internacionalmente; así las cosas viene al caso cuestionarse ¿Cuáles serían los cambios necesarios en el sistema de educación colombiano para evolucionar competitivamente en la formación de las nuevas generaciones desde lo básico hasta lo superior y que a su vez permitan las juventudes implicarse en la solución a las problemáticas sociales?

De acuerdo con Herrera e Infante (2001), los conceptos que han prevalecido sobre la igualdad y justicia social y que desvirtúan las pretensiones de armonía entre la teoría y la práctica se corresponden con los ideales de desarrollo, el mercado y sus lógicas, la producción y su respectiva eficacia. De otra parte, se evidencia carencia de conexión transparente entre las clases gobernante y política que oriente sus intenciones a hacer realidad la teoría propuesta. Restrepo (2014)

La evolución el sistema educativo colombiano desde el siglo XX, según Cajiao (2004), permite identificar tres momentos:

- A partir de la tarea familiar y comunitaria (años 50)
- A partir de las políticas de Estado (años 60-70 y 80)
- A partir de la Constitución Política de 1991 (años 90-2000)

Se recrea muy concretamente la evolución del sistema educativo colombiano desde el siglo XX para contextualizar sus características y particularidades.

Tabla 2.11. Evolución Sistema educativo colombiano siglo XX

PERIODO	CARACTERÍSTICAS
1° Educación como tarea familiar y comunitaria	<p>Expansión social limitada.</p> <p>Escasa cobertura educativa para escolar.</p> <p>Sectores rurales casi nulo el servicio educativo.</p> <p>Población mayoritariamente analfabeta.</p> <p>Escaso desarrollo social, cultural y educativo.</p> <p>Incorporación por necesidad de escolares al trabajo artesanal/agrícola.</p> <p>El Estado y se sector educativo se exoneran de responsabilidad.</p>
2° Educación como política de Estado	<p>Macro migraciones del campo a lo urbano.</p> <p>La escuela se erige como instrumento civilizador para los pobres que deseaban y necesitan incorporarse al trabajo dignamente.</p> <p>El Gobierno extiende la propuesta educativa a la escuela y universidad, desde los ideales desarrollistas y centralista proponiendo en los setentas el plan de desarrollo del sistema educativo.</p> <p>Se crea la Ley de Nacionalización de la Educación Pública que garantiza la educación básica primaria en todo el país.</p> <p>El Estado es garante de un derecho único consagrado en la carta magna.</p>
3° Educación desde la Carta Magna de 1991	<p>Impacto de las políticas internacionales regidas por la Organización de las Naciones Unidas, orientadas a la infancia y adolescencia de países en desarrollo y en vías de desarrollo.</p> <p>Se realiza y pone en ejecución:</p> <p>El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) en Quito (1981).</p> <p>La Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (1990).</p> <p>La Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en Nueva York (1990).</p> <p>El Plan de Acción de la UNESCO para la erradicación del analfabetismo.</p>

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Cajiao (2004)

Con lo anterior, Latinoamérica proyecta la atención a necesidades en temáticas como el progreso, la seguridad y la implicación de los jóvenes de acuerdo a lo enunciado en la Constitución Nacional y para ello desde la óptica educativa propone abonar esfuerzos en: promover la educación básica, mejorar los planes encaminados a este fin y trabajar por el fomento de una educación de calidad.

A pesar que el macro interés de la asamblea nacional constituyente del año 1991, que dio lugar a la constitución de este mismo año, fuera la educación la política de momento volcó sus intereses en problemáticas como: el narcotráfico, la guerrilla, la corrupción y la violencia generada por los diferentes actores al margen de la ley,

con lo cual el tema educativo pasó a segundo lugar, desdibujando el interés inicial planteado.

Tabla 2.12. Principales temáticas en educación - Constitución 1991

ESCENARIO	TEMÁTICAS
Asamblea Nacional Constituyente	La educación como derecho La educación como competencia de las entidades territoriales La educación como responsabilidad de los órganos nacionales del Estado La educación como asunto de la economía y de la hacienda pública

Fuente: adaptación propia

Como se enuncia en el Artículo 67 de la Constitución Nacional "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia..." Constitución Política Nacional (2013). De igual forma plantea los lineamientos de responsabilidad, gratuidad, vigilancia y garantía que debe ejercer el Estado.

En consecuencia, durante el siglo XX el sistema educativo continuó su evolución y al día de hoy se libran discusiones reflexivas, así como debates públicos sobre estructura, cobertura y calidad de la educación, en todas sus fases, sin desconocer que estas conversaciones tienen mayor efervescencia entre las instituciones públicas, los sindicatos docentes y el Ministerio de Educación que representa al Estado. Por otra parte, las instituciones privadas centran sus discusiones en temas como: cobertura, precios de matrículas, acreditación y calidad. Los efectos de esta disparidad coadyuvan para que el gobierno, a través de su sistema educativo, replique en cada legislatura temas que avanzan a ritmo muy lento, situación que se evidencia con los bajos presupuestos que no contribuyen al cumplimiento con celeridad de proyectos de gran envergadura y con larga temporalidad para su ejecución.

2.5.2. Marco normativo y referente legal

Recapitulando, el sistema educativo colombiano soporta su marco normativo y referente legal sobre cinco pilares fundamentales:

Tabla 2.13. Referente normativo y legal

Documento	Año	Temática	Contexto *	Originado*
Constitución Política Nacional	1991	Reforma política del Estado	N ¹¹	Asamblea Nacional Constituyente
Ley 30	1992	Organización del servicio público de la educación	N	MEN ¹²
Ley 115	1994	Ley general de educación	N	MEN
Plan Decenal de Educación 2006 - 2016	2006	Derecho a la educación y la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia	N	MEN
Plan Educación: Prosperidad para todos 2010 -2014	2010	Convergencia y desarrollo regional	N	Presidencia

Fuente: adaptación propia

Para el presente estudio centraremos la atención en los tres últimos documentos, entendiendo que plantean mayoritariamente cuestiones de referencia directa con los objetivos planteados en la investigación.

La Ley General de Educación: teniendo como fin organizar y fundar las normativas que rigen la educación nacional presentes en la Carta Magna de 1991, fue aprobada en 1994 La Ley General de Educación como una iniciativa planteada por la Federación Colombiana de Educación (FECODE). Dicho evento tuvo lugar durante el desarrollo de la Asamblea Nacional Constituyente.

¹¹ Nacional

¹² Ministerio de Educación Nacional

Tabla 2.14. Particularidades Ley 0115 de 1994

	Particularidades
Ley 115 de 1994	<ul style="list-style-type: none">▪ No se tuvo en cuenta la participación del sector educativo independiente.▪ Concepción de la educación como derecho fundamental o como prestadora de un servicio.▪ contenido y alcances de la ley que estuvieron al amparo del Comité Ejecutivo de FECODE y el Gobierno

Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-85906.html>

La Ley General de Educación estableció y clarificó los parámetros de actuación para la educación nacional, no obstante, quedaron aspectos sin tratar, fallas que actualmente procuran remediarse con los sistemas de calidad, acreditación y estándares a los programas de formación técnica y profesional tanto en lo privado como en lo público.

Plan Decenal de Educación: luego de decretarse la Constitución de 1991, el gobierno consciente de las falencias y carencias de la nueva constitución, gesta El Plan Decenal de Educación como estrategia de mejora educativa; por esta razón, se concibe un plan a diez años con el fin de garantizar el cumplimiento de los planes y políticas educativas a nivel nacional. Es así como a partir de 1996 se inicia el primer periodo comprendido entre 1996-2005 para guiar la senda en este cometido. La característica principal de la estrategia tiene que ver con la carencia o escases de recursos presupuestales con lo cual se mantiene la situación de dificultad para el cumplimiento de apartes del plan.

Tabla 2.15. Plan decenal de educación 2006 - 2016

Capítulo	Temas
I	1. Fines y calidad de la educación al siglo XXI (Globalización y autonomía)
	2. Educación En y Para la paz, convivencia y ciudadanía
	3. Renovación pedagógica desde y uso de las TIC en educación
	4. Ciencia y Tecnología integradas a la educación
	5. Más y mejor inversión en educación
II	6. Desarrollo infantil y educación inicial
	7. Equidad, acceso, permanencia y calidad
	8. Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sector educativo
III	9. Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes
	10. Otros actores en y más allá del sector educativo

Fuente: www.mineduccion.gov.co

Como se observa en el capítulo nueve, se encuentra el tema central que vincula la intención de abordaje de esta investigación y es el relacionado con la formación docente, para lo cual el plan decenal ha planteado los siguientes temas:

- Identidad.
- Profesionalización y calidad de vida: políticas públicas y estatuto profesional docente
- Desarrollo profesional
- Formación y promoción docente
- Investigación
- Sistema de información y comunicación

Importante resaltar que la ejecución del plan en todos los niveles ha contribuido a la solución de problemáticas y ha aportado a la solución de necesidades de corte educativo, pero el vacío gestado desde el inicio en los temas atinentes al sector educativo se mantiene y evidencia en las diferencias que presentan los sectores público y privado; de tal manera que aunque ambos sectores cumplen con

parámetros generales del plan, también mantienen diferencias sustanciales respecto a la desidia, al descuido, las inconsistencias y las incoherencias de los planes y las administraciones (gobierno), lo que perjudica a los sectores menos favorecidos en tanto la formación profesional o técnica y también a la producción del país.

El Plan de Educación: Prosperidad para todos: el Plan de Desarrollo 2010-2014 abarca temáticas en: competencias, calidad de la educación, sistema de evaluación nacional y capital humano, orientando una visión neoliberal y centrada en la tecnología para la educación nacional.

Con la mirada puesta en alcanzar estándares ideales de calidad para ser competitivos tanto a nivel nacional como internacional, el plan prosperidad para todos se sintoniza con las políticas educativas mundiales, marcando el énfasis en la formación por competencias y en el binomio trabajo-educación.

Como indica Zubiría (2001), este plan orienta esfuerzos hacia las competencias laborales así:

Tabla 2.16. Competencias laborales 2006 - 2016

Competencias	Contenidos
Esenciales	Habilidades comunicativas
	Aritméticas
	Tecnológicas
Genéricas	Segunda lengua
	Comunes a varios sectores
Específicas	Conocimientos
	Destrezas y actitudes para el desempeño profesional

Fuente: adaptación propia a partir de Zubiría (2001)

Aunque los avances son importantes para el desarrollo del país, el modelo de competencias laborales planteado por el gobierno, se ve abocado a críticas, ya que es considerado como una intromisión desde los cultural, lo filosófico y axiológico al sistema educativo. De otra parte, se considera la educación superior como un escenario fuerte para el avance del capital productivo del país.

Otra posición exalta las bondades de los cambios en el contexto educativo, especialmente los avances relacionados con el seguimiento y control de la calidad,

temática que ha acrecentado aspectos evidentes socialmente al día de hoy como; la rendición de cuentas, la cultura de evaluación, la calidad y la gestión.

2.5.3. Sistema colombiano de educación superior

Cotidianamente, referirse a la educación superior en Colombia es refiere solo a la educación académica que de igual manera conduce a la cualificación del pregrado, entendiendo que además contiene otras variantes de la educación que conllevan a obtener una cualificación superior a la obtenida en la educación secundaria, como es el caso de la educación técnica y profesional. Lo anterior como punto de inicio para tener una visión de la educación superior en Colombia, las necesidades de formación de sus formadores, así como los perfiles y competencias necesarias para contar con una educación con altos estándares de calidad y de competitividad internacional.

La Estructura del Sistema Educativo en Colombia se organiza por niveles y grados de educación formal e informal en centros académicos del estado y privados, los cuales se rigen por los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quien a su vez ejerce la supervisión y control de los mismos, así mismo, la Ley 0115 conocida también como Ley General de Educación y otras disposiciones legales sirven de acompañamiento en cuanto a directrices de la educación nacional en Colombia.

La Constitución de 1991 define la educación en Colombia como un derecho cívico y un servicio público que tiene una función social. La escuela es obligatoria entre los cinco y los quince años de edad. Los niños colombianos van a preescolar hasta los 5 años; a educación básica primaria de los 6 a los 10 (grados 1-5); a educación básica secundaria de los 11 a los 14 (grados 6-9); y a educación media (secundaria superior) de los 15 a los 16 (grados 10-11). Colombia tiene tanto escuelas públicas, a las que asisten el 85% de los alumnos de secundaria, como escuelas privadas, a las que asisten el 15% de los alumnos de secundaria. Desde el año 2012, el gobierno nacional ha declarado la gratuidad en las escuelas públicas hasta finalizar la educación secundaria superior, anteriormente solo eran gratis hasta el final del ciclo de primaria. Ley 749 de 2002 y Ley 30 de 1992.

Tabla 2.17 Sistema educativo colombiano

Nivel	Ciclo	Programas	Duración	Grado
Educación Preescolar			Mínimo un año - Obligatorio	
Educación básica	Primaria		Cinco grados	
	Secundaria		Cuatro grados	
Educación media (académica/técnica)			Dos grados	bachiller
Educación superior	Pregrado	Técnico Prof.	Dos años	Técnico Prof.
		Tecnológico	Tres años	Tecnólogo
		Profesional	Cuatro/cinco años	Profesional
	Posgrado	Especialización	Uno/dos años	Especialista
		Maestría	Dos años	Magíster
Doctorado	Cinco años	Doctor		

Fuente: Ley 115 de 1994, Ley general de educación

Se distingue en Colombia cuatro tipos de instituciones de educación superior (IES):

- Las universidades que ofrecen programas académicos de pregrado y programas de posgrado que conducen a maestría y doctorado, y participan en la investigación científica y tecnológica.
- Las instituciones universitarias que ofrecen programas de pregrado hasta el nivel de título profesional y un tipo de programa de posgrado llamado “especialización” (un nivel de cualificación relacionado con la carrera, superior al pregrado, pero por debajo de la maestría).
- Las instituciones tecnológicas que ofrecen programas hasta nivel tecnológico (se distinguen del técnico profesional por su base científica), y puede seguir hasta el título profesional siempre y cuando los programas en cuestión sean impartidos como ciclos propedéuticos. En el contexto colombiano, esto significa que los estudiantes completan su título profesional primero con una cualificación técnica y después una tecnológica, aportando progresivamente mayores y mejores conocimientos y competencias en el mismo ámbito.
- Las instituciones técnicas profesionales que ofrecen programas de pregrado en los niveles técnico/profesional para determinados trabajos o carreras.

Tabla 2.18. IES según tipología y naturaleza jurídica

Carácter	Oficial	No Oficial	Reg. Especial	Total
Universidad	31	50	1	82
Institución universitaria / Escuela tecnológica	16	92	12	120
Institución tecnológica	6	39	6	51
Institución técnica profesional	9	26	0	35
Total general	62	207	19	288

Fuente: SACES - Información a noviembre de 2014.

La clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia se organiza según su carácter académico, y según su naturaleza jurídica.

El carácter académico constituye el principal rasgo que desde la constitución (creación) de una institución de educación superior define y da identidad respecto de la competencia (campo de acción) que en lo académico le permite ofertar y desarrollar programas de educación superior, en una u otra modalidad académica.

Según su carácter académico, las Instituciones de Educación Superior (IES) se clasifican en: Instituciones Técnicas Profesionales; Instituciones Tecnológicas; Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas; Universidades.

Las modalidades de formación a nivel de pregrado en educación superior son: Modalidad de Formación Técnica Profesional (relativa a programas técnicos profesionales); Modalidad de Formación Tecnológica (relativa a programas tecnológicos); Modalidad de Formación Profesional (relativa a programas profesionales).

De acuerdo con el carácter académico, y como está previsto en la Ley 30 de 1992, y en el artículo 213 de la Ley 115 de 1994, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la capacidad legal para desarrollar sus programas académicos. Igualmente señalar que con fundamento en la Ley 749 de 2002, y lo dispuesto en el Decreto 2216 de 2003, las instituciones técnicas profesionales y las instituciones tecnológicas pueden ofrecer y desarrollar programas académicos por ciclos

propedéuticos y hasta el nivel profesional, en las áreas del conocimiento señaladas en la ley, mediante el trámite de Redefinición Institucional, el cual se adelanta ante el Ministerio de Educación Nacional y se realiza con el apoyo de pares académicos e institucionales y con los integrantes de la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Educación Superior (CONACES), y termina con una resolución ministerial que las autoriza para hacerlo.

Tabla 2.19. *IES por niveles y tipos de programas que ofrecen*

Instituciones	Nivel	Programas
Técnicas Profesionales	Pregrado	Técnicos profesionales
	Posgrado	Especializaciones Técnicas Profesionales
Instituciones Tecnológicas	Pregrado	Técnicos Profesionales y Programas Tecnológicos
	Posgrado	Especializaciones Técnicas Profesionales y Especializaciones Tecnológicas.
Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas	Pregrado	Técnicos Profesionales; Programas Tecnológicos y Programas Profesionales.
	Posgrado	Especializaciones Técnicas Profesionales; Especializaciones Tecnológicas y Especializaciones Profesionales.
Universidades:	Pregrado	Programas Técnicos Profesionales; Programas Tecnológicos y Programas Profesionales.
	Posgrado	Especializaciones Técnicas Profesionales; Especializaciones Tecnológicas; Especializaciones Profesionales; Maestrías y Doctorados.

Fuente: adaptación propia a partir de la Ley 30 de 1992 y Ley 0115 de 1994

Podrán, igualmente, obtener autorización ministerial para ofrecer y desarrollar programas de maestría y doctorado, las instituciones universitarias y escuelas tecnológicas que cumplan los presupuestos mencionados en el parágrafo del artículo 21 de la Ley 30 de 1992 indicados en la norma.

Según la naturaleza jurídica, la cual define las principales características que desde lo jurídico y administrativo distinguen a una y otra persona jurídica y tiene que ver con el origen de su creación. Es así que con base en este último aspecto las instituciones de educación superior son privadas o son públicas.

Las instituciones de educación superior de origen privado deben organizarse como personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria. Estas últimas aún no han sido reglamentadas.

Las instituciones de educación superior públicas o estatales se clasifican, a su vez en: Establecimientos públicos y Entes universitarios autónomos

Los primeros tienen el control de tutela general como establecimiento público y los segundos gozan de prerrogativas de orden constitucional y legal que inclusive desde la misma jurisprudencia ha tenido importante desarrollo en cuanto al alcance, a tal punto de señalar que se trata de organismos que no pertenecen a ninguna de las ramas del poder público.

Los entes universitarios autónomos tienen autonomía especial en materia de contratación, régimen especial salarial para sus docentes (Decreto 1279/02), tienen un manejo especial en materia presupuestal y tienen aportes especiales que deben mantenerse por parte del Gobierno Nacional (Art. 87 Ley 30 de 1992).

Todas las universidades públicas conforman el Sistema de Universidades Estatales (SUE).

La Educación Superior en Colombia: la universidad surge en la época colonial (1510-1810) al amparo de dos modelos: uno de orden eclesiástico impartido por las comunidades religiosas de los padres dominicos, jesuitas, agustinos y otro de tipo público regido por un enfoque racionalista y pragmático para servir al Estado.

Antecedentes de la Educación Superior en Colombia: las primeras universidades en fundarse fueron la Universidad Santo Tomás (1580), la Pontificia Universidad Javeriana (1622), la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1653) y la Universidad de San Buenaventura (1715). Con un enfoque religioso la enseñanza se centra en el pensamiento teológico, filosófico en ciencias del derecho y la medicina, su acceso estaba limitado a comunidades religiosas o a familias de alta posición social.

Durante la primera república (1822-1886) se crearon universidades públicas con una conciencia de formación política tales como: la Universidad de Antioquia (1822), Cauca (1827) y Cartagena (1827). En 1867 se funda la que hoy es la universidad más grande del país, La Universidad Nacional de Colombia con programas de derecho, medicina, filosofía, literatura e ingeniería, entre otros.

Debido a una serie de hechos como la expulsión de los jesuitas y la convención de Rionegro, posteriormente el Estado ofrece mayor presencia y permite la instalación de diversas órdenes religiosas que toman las riendas de la educación, este hecho motivó al surgimiento de un pensamiento liberal e independiente que gestó la fundación de la Universidad Externado de Colombia (1886), La Universidad de Nariño (1904) y la Libre (1923).

Cabe destacar que de 1930 a 1960 el país pasa por un proceso de modernización como respuesta a los procesos de industrialización, integración al mercado mundial que implican una redefinición de la estructura social y productiva, así como transformación de lo rural a lo urbano y se surgen universidades como la Universidad Bolivariana (1936), Atlántico y Caldas (1943), la Universidad del Valle (1945), la Universidad Distrital de Santander y Universidad de Los Andes (1948)

Esta época marcada por sucesos violentos (Bogotazo) que se prolongan hasta 1950 da paso a una dictadura que se extiende hasta 1957 (Gustavo Rojas Pinilla), que limita la autonomía universitaria, pero abre paso a la creación de instituciones como el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), ESAP (Escuela Superior de Administración Pública) e ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior).

Consecutivamente a este momento comienza un periodo de modernización de la universidad colombiana influenciado por dos momentos históricos: La Revolución Cubana (1958) y la política de Alianza para el Progreso (1961). De esta manera, la educación continua con un modelo caracterizado por universidades públicas poco autónomas, universidad como empresa comercial, lógicas administrativas marcadas por la sociedad capital, prevalencia de formación profesional y técnica, restringido fomento a la investigación e innovación, aumento de la privatización de la universidad, superioridad de los programas de posgrado. Paralelamente, la Universidad Nacional tuvo significativas transformaciones de orden académico-administrativas que incentivaron la creación de nuevos programas, la investigación, el intercambio internacional, la exigencia y la cualificación del cuerpo docente.

Durante la década comprendida entre 1960 y 1970, el país experimenta una multiplicación de la demanda universitaria, sobre todo de carácter privado, que presenta un panorama variado y heterogéneo en su calidad. Así mismo, surgen instituciones como el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), COLCIENCIAS (Departamento de Ciencia y Tecnología), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades); se establecen los preceptos del sistema educativo, se instaura un marco normativo para las instituciones de formación y los reglamentos que regirían las instituciones privadas.

Más adelante, en los años 90, con la Constitución Política de 1991 se ratifica la educación como un derecho, pero además como un servicio público que puede ofrecer el Estado a través de sus instituciones, y el sector privado; de tal forma que se formaliza la libertad de enseñanza. Igualmente, se designa al Estado la autoridad de supervisar y vigilar el sistema educativo en procura de establecer y cumplir con los estándares de calidad. Así mismo, otorgó autonomía a las universidades en la creación de programas y la organización de su sistema administrativo y de gobierno, ya con las consideraciones de la Ley 30 de 1992 se definieron los principios y la clasificación de los programas e instituciones de formación superior, se crearon entes de control como el CESU (Consejo Nacional de Educación Superior, 1992).

En materia de financiación, las universidades públicas han recibido los aportes establecidos en el Presupuesto General de la Nación, sin embargo, es claro que las reformas y alcances de los planes concebidos en los últimos 25 años requieren un aumento de recursos e inversión de capital. Por su parte, la generación y ampliación de sistemas de crédito estudiantil ha sido una oportunidad para estudiantes de limitados recursos, así como el sistema de becas.

Desde esta perspectiva, es claro que la segunda mitad del siglo XX ofreció cambios significativos y transformaciones que le dieron una organización y estructura a la ES caracterizada por el surgimiento de instituciones de formación técnica y tecnológica y de una serie de programas de formación profesional en universidades que merecían un programa de seguimiento y supervisión. Es así como en el 2000 se crearon otros entes como el Viceministerio de Educación Superior, CONACES

(Comisión Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la ES), se fortaleció el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) y surgen centros de información como el SNIES (Sistema Nacional de la Información de la ES), el SACES (Sistema de Información de Aseguramiento de la Calidad de la ES), el SPADIES (Sistema para la Prevención de la Deserción en ES) y el OLE (Observatorio Laboral para la Educación).

Por su parte, el ICFES asumió las funciones de evaluador del sistema educativo y generador de información relacionada con la calidad de la ES, el ICETEX el sistema de créditos, becas y estímulos a la ES en ámbitos locales, nacionales e internacionales y ASCUN que fomenta y vela por los estándares de calidad de la universidad privada.

Por último, y pese al crecimiento acelerado de la educación posgradual, la oferta y demanda de programas de doctorado es todavía limitada y la proporción de inscritos en estos niveles es reducida debido a los altos costos y a la escasa variedad de programas, razón por la cual se imponen los sistemas y programas de intercambio académico e internacionalización con otras universidades anglosajonas, latinoamericanas y europeas.

Fortalezas y Retos de la Educación en Colombia: el sistema educativo colombiano tiene fortalezas importantes en el contexto de la educación latinoamericana. La economía colombiana satisface las necesidades de talento humano calificado a través del sistema de educación superior, pero esto no sucede en proporción equitativa para todo el país. Hay conciencia de que el país necesita una educación de calidad que garantice competitividad y que sea de acceso a toda la población.

Colombia como un país que a través de sus instituciones de educación superior avanza con firmeza hacia el logro de altos estándares internacionales de la calidad, cuenta con sistemas que apoyan esta visión y contribuyen al logro de la misma, es así como el SPADIES (Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior), es un sistema creado para supervisar la ocurrencia de los factores que conllevan a la deserción universitaria y otros sistemas

nacionales proveen estadísticas que permiten a dirigentes gubernamentales, a las instituciones, a los educandos y en general a la población tener conocimiento de la actualidad en cuanto a educación superior, de igual manera entidades como el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior), evalúa con efectividad el sistema educativo y tiene liderazgo a nivel mundial; el ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior), es una entidad que realiza créditos para la educación internacional y el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), entidad que fomenta la educación técnica superior con establecimiento en todo el territorio nacional, permite educación a todo público y empresas. El sistema de educación colombiano a través de los ciclos propedéuticos, permite al estudiante su avance y progreso hacia niveles altos de la educación superior siguiendo sus capacidades e intereses. La acreditación para el aseguramiento de la calidad educativa tiene sus virtudes y bondades, pero hay que reconocer que su cobertura aun es minoritaria y debe cubrir la mayoría de instituciones de educación superior.

Si bien es cierto que se cuenta con Centros Regionales de Educación Superior CERES y muchos otros programas técnicos y tecnológicos, se hace necesario cuestionarse sobre la calidad y los estándares de estos, entendiendo que debe mejorarse de forma relevante lo correspondiente a lo consignado en el sistema colombiano de aseguramiento de la calidad, puesto que muchas instituciones de orden técnico y tecnológico tienen como preocupación alcanzar el estatus de universidad y no el de mejorar la excelencia como instituciones técnicas y tecnológicas.

Aunque los programas de educación por ciclos propedéuticos avanzan hacia el logro de los objetivos propuestos, es necesario demostrar tal cosa, así como conseguir mayor sinergia entre los diferentes tipos de instituciones educativas, igualmente gestar un sistema con referencia internacional para la transferencia de créditos y acumulación de los mismos, todo esto sin dejar de lado la cualificación docente a través de perfiles profesionales por competencias.

Las necesidades de la economía colombiana demandan que las relaciones entre las empresas y las instituciones de educación superior tengan mayor fortaleza, para

propender por que los programas académicos y la investigación adquieran fortaleza que se refleje en unas mejores oportunidades laborales para los egresados además de una mayor inversión en investigación e innovación que permitan competitividad ante los estándares internacionales.

Al cruzar la primera década del nuevo siglo, la educación se enfrenta a los nuevos requerimientos que demanda la población y a los procesos de reestructuración que propone el Estado. Entender que la revolución educativa que proyecta a una nación hacia un futuro competitivo y de calidad de vida para sus habitantes es aquella en la cual, no solo se transmiten contenidos académicos y se tiene un libre acceso a la información, sino aquella donde se prepara a las personas para desempeñarse en la vida laboral y pública, de tal forma que las normas de convivencia que compone el tejido social de la comunidad humana y el equilibrio y dinámica de las instituciones continúe manteniéndose. (Sacristán y Pérez, 1995)

La calidad de la educación en Colombia: el aseguramiento a la calidad en la educación superior se convirtió en un foco de atención, como se advierte anteriormente, a raíz de la autonomía universitaria y dio como resultado el surgimiento de una serie de entes de control, por parte del Estado, para inspeccionar, vigilar la creación y funcionamiento de programas de formación en pregrado y posgrado de cuestionable calidad, de incoherencia con las necesidades sociales y de fragilidad en sus mecanismos de admisión que, a la postre, establecieron un manto de duda sobre la manera como las instituciones de educación superior en Colombia ofrecían este servicio educativo de alto nivel.

Cabe anotar que lo que hasta hace algunas décadas, fue un concepto implícito y dado por hecho en las leyes y decretos en educación, hoy día y paralelamente a los desafíos propuestos por la educación superior en torno a la cobertura, equidad y acceso, al empalme con las transformaciones, cambios de la nación y a la integración de las nuevas tecnologías, es ahora un aspecto que legitima la cualificación de este sector y se plantea como una forma de mejoramiento social e individual para el desarrollo. Además, se traduce en un mecanismo que determina

los programas de excelencia y convoca a las universidades en la exigencia y mejoramiento de sus niveles académicos.

De acuerdo con los lineamientos establecidos por el Consejo Nacional de Acreditación – CNA (2015), la calidad se corresponde con las particularidades que contribuyen a identificar determinado programa educativo o a una institución universitaria particular para emitir una opinión respecto de la brecha existente entre la manera como en ese programa o esa institución se brinda el servicio educativo y la excelencia con que se debe prestar de acuerdo a su naturaleza.

De tal forma que la calidad se somete a una evaluación que guarda una correspondencia entre las características de los programas y su consistencia visional y misional.

De igual manera, algunos estudios establecen nociones de calidad regidos por factores sociales externos, ajustados a las épocas Veld (1997), a nociones de responsabilidad y autonomía dentro de sus procesos evaluativos, Kells (1997) y Bricall (2000), a la sintonía entre la organización y la práctica, a una cultura del cumplimiento, a una visión pragmática de los tenedores de la educación, a la evaluación del nivel de aprendizaje de los estudiantes como motor en las transformaciones del sistema universitario Harvey y Green (1993) y a un nivel de excelencia que involucra varios factores Garvin (1988), entre las que cabe anotar las siguientes:

La calidad relacionada con la excelencia: es un criterio subjetivo que acude a la reputación académica y a la distinción de la institución en relación con otras de su misma índole, esta suele otorgarse a través del criterio de expertos que la catalogan como tal y obedece a la distinción de algunos factores.

La calidad en relación con el capital: es un aspecto que se asocia con la inversión del capital económico, físico y humano de las instituciones, demuestran recursos superiores a las demás instituciones y esto se asocia con la calidad del servicio educativo prestado, así no se tenga certeza de los resultados.

La calidad relacionada con los resultados: este aspecto centra la mirada en los estudiantes y su éxito profesional como fruto de la formación ofrecida por la institución. Suele estar enfocada en casos particulares de estudiantes destacados en los que no infiere la institución, sino sus capacidades, razón por la cual no un criterio confiable.

Calidad relacionada con el cambio: este aspecto relaciona la calidad con la capacidad que tiene una institución en producir transformaciones en los estudiantes tanto en su conducta como capacidades. Mide la evolución y el impacto que tienen los estudiantes en su proceso de formación, aunque este efecto no pueda desvincularse de otros que tenga el estudiante a lo largo de toda su carrera.

Calidad relacionada con el cumplimiento de objetivos: es un criterio que se acoge a la verificación de las metas y propósitos fijados por la institución; de tal manera que se refiere al marco legal que la rige y en ese sentido certifica su calidad con una visión práctica.

La calidad relacionada con la perfección-mérito: este criterio se relaciona también con la excelencia tanto en el proceso como en el producto, así no exista una cultura permanente de la calidad. También intenta responder a criterios legales y a la supervisión de los entes de control. Esta apuesta resulta interesante si se evidencia una cultura de la calidad en todos los aspectos anteriormente mencionados.

Es así como al hablar de calidad en la educación se involucran diferentes agentes, apreciaciones y visiones por tal motivo es un concepto subjetivo que ha copiado aspectos aplicables a las organizaciones y empresas en la que el estudiante se convierte en un cliente con el que se aplican criterios de cumplimiento, alcance de la gestión, optimización de recursos, rendimiento de los participantes en el proceso, relación costo-beneficio, competitividad, entre otros y desaparta los aspectos integrales de la condición y esencia humana.

Es así que la calidad de la educación la integran muchos elementos, pero:

...debe estar primordialmente en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, debe estar en los insumos, en

los procesos del quehacer humano, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos, en la evaluación, en la calidad de las relaciones humanas, es decir, la calidad debe estar en todas las herramientas y elementos que utiliza el maestro, el tutor, el ser humano para realizar su trabajo o estudio con efectividad...(Giraldo, Abad y Díaz, 2007, p.9)

Para que los resultados redunden en el crecimiento, perfeccionamiento y satisfacción de las personas involucradas en el proceso.

En Colombia la garantía a esa calidad la establece el Ministerio de Educación Nacional a través de órganos de coordinación, los sistemas de información y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la ES que verifica y avala la creación de una institución y su desempeño orientado a la calidad. Se entiende como "el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social" (Art. 1ro. del Decreto 2904 de 1994).

Este proceso está compuesto por las siguientes acciones y momentos:

Registro calificado: fija las condiciones mínimas de calidad con las que debe contar una institución para su funcionamiento y este se establecen las competencias básicas del programa académico que permita el desarrollo profesional de los egresados. Este registro está regulado por la ley 1188 de 2008.

Acreditación de alta calidad: es un instrumento que incentiva la calidad en la ES previa iniciativa de la institución que busca acreditarse ante el CNA y adelanta un proceso en el que demuestra que cumple con las condiciones normativas, académicas y administrativas. Estas condiciones son verificadas por el CNA a través de una visita en la que establece el cumplimiento de un proceso que se cumple por las siguientes etapas:

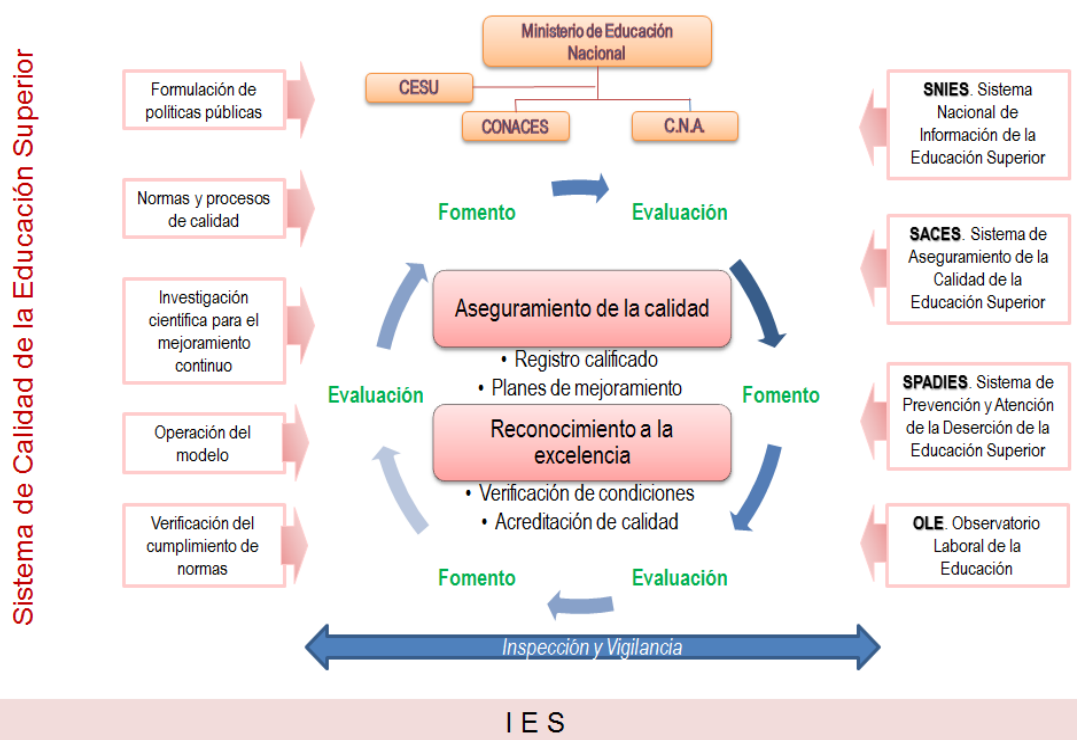
Autoevaluación: consiste en una revisión exhaustiva que realiza la institución de ES en la que verifica su cumplimiento con la autonomía otorgada por la ley y

establece una serie de fortalezas y debilidades que consigna en un informe enviado al CNA, junto con las acciones de mejora y las proyecciones. Este informe está orientado por una serie de guías y documentos para todos los programas incluyendo las modalidades a distancia y virtual en instituciones técnicas y tecnológicas.

La Evaluación por Pares (externa): esta evaluación se realiza a través de una visita de académicos (pares) asignados por el CNA y su función es la verificación del informe entregado por la institución, por tal razón hacen recomendaciones y verifican la coherencia entre el informe y lo observado.

La Evaluación final: es un concepto final del proceso que emite el CNA y en el que certifica o no a la institución. El periodo de certificación es de 4 años y de no ser acreditada tendrá un plazo de 2 años para seguir las recomendaciones de la comisión. Esta acreditación en ocasiones trae consigo reconocimientos o estímulos para las instituciones al permitirles extender la oferta académica o la creación de otros programas.

Imagen 2.9. Sistema de Calidad de la Educación Superior



Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html>

Para adelantar cada uno de estos procesos, el CNA tiene una serie de guías, documentos y lineamientos consignados en 14 manuales que se actualizan permanentemente y además un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) -ver gráfica- que ofrece estadísticas de las instituciones acreditadas y sus programas. También se encuentra el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) que hace un seguimiento de los egresados y ofrece datos de los profesionales en el ámbito laboral. El Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES) que ofrece información del proceso de Registro Calificado. El Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES) que realiza un seguimiento a problemas de deserción para manejarlo y prevenirlo. Otros órganos de coordinación son: El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) que orienta al gobierno en la elaboración y seguimiento de las políticas, la Comisión Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) que evalúa la conformación de programas y asesora al gobierno en temas de calidad.

Es así como la universidad está llamada a responder a ese eslabón en la cadena de formación de forma independiente, crítica y ética, concedora, pero, a la vez, responsable de las demandas y necesidades sociales, laborales en contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Por tal razón, es pertinente el equilibrio entre la excelencia académica, la responsabilidad social y la autonomía compaginadas con los proyectos y objetivos comunes fijados en los planes de educación nacional.

Las Universidades acreditadas en Colombia: de acuerdo con el CNA, una institución de ES tendrá estándares de alta calidad si es efectiva, eficaz en el logro de sus objetivos, acordes con el proyecto institucional trazado. Igualmente, para el ente de control, la necesidad de acreditar a las universidades colombianas tiene como propósitos: generar una cultura de la evaluación, incentivar la verificación de los aspectos misionales, propiciar su mejoramiento, perfeccionamiento y efectividad, constatar el cumplimiento de sus programas, establecer un mecanismo de rendición de cuentas ante el Estado y la sociedad.

Atendiendo a los datos estadísticos que reflejan bajos índices en el desempeño de instituciones, programas académicos y estudiantes, el gobierno opta por implementar planes de acción para la mejora continua, cuya génesis sea la evaluación de carácter permanente a las Instituciones de Educación superior (IES).

El Plan Sectorial Educativo, 2010 – 2014, plantea que la tarea fundamental para mejorar la calidad es el fomento a los procesos de autoevaluación y acreditación con la implementación y desarrollo de tres estrategias a saber:

Acompañamiento técnico a instituciones y establecimientos educativos de acuerdo con las necesidades de mejoramiento particulares.

Desarrollo de planes que permitan incrementar la participación de las instituciones en el sistema nacional de acreditación.

Fomento a la acreditación de alta calidad de programas en los niveles técnico laboral, técnico profesional, tecnológico y profesional universitario.

Así, hablar de calidad en la educación superior no solo se ha traducido en sinónimo de la excelencia académica, sino además que las instituciones que la logran, gozan de un prestigio que les imprime cierta competitividad.

Tabla 2.20. Programas con registro calificado o alta calidad

NIVEL DE FORMACIÓN	REGISTRO CALIFICADO(RC)	ALTA CALIDAD(AC)
Técnica profesional	767	16
Tecnológica	1647	63
Universitaria	3715	718
Especialización	2981	7
Maestría	1271	39
Doctorado	215	11
TOTAL	10956	854

Fuente: MEN, SACES, CNA - Información con corte a septiembre de 2014.

De igual manera, esta macro política gubernamental que fomenta la calidad educativa en las IES consolida además de los requisitos para obtener registros calificados, el promover naturalmente el proceso de acreditación de alta calidad;

para que en su interior operen los criterios de internacionalización, investigación e innovación educativa, sin dejar de contemplar la acreditación voluntaria como un proceso de acreditación de excelencia que cumpla los estándares internacionales para hacer visible la educación colombiana fuera de sus fronteras.

Resulta entonces pertinente observar los procesos de acreditación por niveles de formación en las instituciones de ES en Colombia y señalar que es la formación universitaria la que mayores niveles muestra con 3715 programas con Registro Calificado y 718 con certificación de alta calidad en contraste con 11 programas de doctorado con Certificación de alta calidad.

Así mismo, según datos del CNA, a noviembre de 2014, solo el 11,8% de las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido acreditadas. Algunas de estas han obtenido sus registros, por un periodo de 7 años, y se encuentran en proceso de renovación.

En la siguiente tabla se observan las IES con Registros de Alta Calidad y se observan 14 IES públicas y 24 de carácter privado para un total de 38 de 347 IES y de 132 universidades que existen en el país. Estas cifras plantean un panorama de apenas el 11, 8% de IES con Registro de Alta Calidad. Se espera que a 2018 haya unas 55 instituciones acreditadas (20% del total).

Tabla 2.21. Instituciones con registro de alta calidad

PÚBLICAS	PRIVADAS	
Universidad de Antioquia	Universidad de los Andes	Universidad ICESI
Universidad Industrial de Santander	Universidad EAFIT	Universidad Tecnológica de Bolívar
Universidad Tecnológica de Pereira	Universidad Externado de Colombia	Universidad Santo Tomás
Universidad del Valle	Fundación Universidad del Norte	Universidad Autónoma de Occidente
Universidad de Caldas	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá y Cali)	Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo
Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla	Universidad Nuestra Señora del Rosario	Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB
Universidad Nacional de Colombia	Universidad de la Sabana	Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB
Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia	Universidad Pontificia Bolivariana	Universidad de Bogotá - Jorge Tadeo Lozano
Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea Colombiana Andrés M. Díaz	Universidad de la Salle	Universidad Santiago de Cali
Dirección Nacional de Escuelas	Universidad de Medellín	Universidad Manuela Beltrán
Universidad del Cauca	Universidad EAN	
Universidad de Cartagena	Universidad CES	
Instituto Tecnológico Metropolitano	Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito	
Universidad Francisco de Paula Santander	Escuela de Ingeniería de Antioquia	
TOTAL: 14	TOTAL: 24	

Fuente: CNA - Información con corte abril de 2015

Para asegurar la calidad educativa en una institución de educación superior, es necesario que los actores del sistema: estudiantes, docentes, administrativos y directivos interactúen en procesos de reflexión respecto de la participación y práctica diaria que cada uno aporta al engranaje educativo, con lo cual se podrá obtener resultados que constituirán insumos de necesidades que deberán ser solventadas para contar con altos estándares de calidad.

Tabla 2.22. Docentes según máximo nivel de formación

Nivel de formación	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Pregrado	22.262	27.628	28.919	34.026	43.273	43.326	40.171
Especialización	27.533	33.313	31.943	37.496	39.079	37.988	35.786
Magister	22.027	25.443	24.837	27.048	26.346	26.574	25.738
Doctorados	5.292	5.912	6.187	6.595	6.712	6.231	6.398
Total	77.114	92.296	91.886	105.165	115.410	114.119	108.093

Fuente: MEN – SNIES *Dato preliminar con corte a septiembre 09 de 2013

Atendiendo los planteamientos del Plan Sectorial Educativo 2010 – 2014 y con el propósito de coadyuvar en mejorar la calidad del sector educativo colombiano donde los formadores son protagonistas esenciales, se hace necesario fortalecer los planes de formación y desarrollo docente en las Instituciones de formación superior; el fortalecimiento a la formación y competencias docentes debe realizarse desde una formación continua en aspectos fundamentales como: educación formal, tecnologías de la información y la comunicación TIC's, bilingüismo, habilidades y competencias pedagógicas, en los posgrados es imperioso elevar la proporción de docentes de tiempo completo con formación en maestrías y doctorados. Lo anterior, para favorecer el incremento de competencias investigativas y de esta manera la producción científica en el país.

3. EL DOCENTE DE MAESTRÍA: necesidades y competencias

3.1. Introducción

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) es la institución encargada de promover las políticas para fomentar la producción de conocimientos articulando ciencia, tecnología e innovación que contribuyan al bienestar de los colombianos y el óptimo desarrollo del país y desde el Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación, dispone de un espacio institucional para la investigación en Pedagogía y Educación, escenario que ha permitido un avance importante en cuanto al fomento y apoyo de esta actividad.

La educación en Colombia opta por el análisis y la investigación científica aspectos que actualmente se construyen y deben reinventarse, además de legitimarse. La comunidad científica que gesta la educación del país soporta sus avances en las diferentes disciplinas y saberes, ya que a través de sus intereses y contenidos temáticos se producen conocimientos.

La educación es un objeto complejo de estudio, sobre el cual se incentiva la producción de nuevo conocimiento por parte de investigadores, pensadores y docentes. Así mismo, se logra una articulación entre los pares académicos nacionales e internacionales en búsqueda de disertar, confrontar y lograr mejoras sustanciales y mutuas de los nuevos conocimientos alcanzados, de tal forma que además se beneficien las comunidades de las diferentes regiones del país.

La educación es parte de la cultura, y su papel es contribuir a llevar al individuo a situarse en la cultura y la sociedad, de modo que pueda ser individualidad consciente de su lugar en ellas, y capaz de adoptar y de reconocer la perspectiva o punto de vista que la caracteriza como miembro de una cultura cada uno se ve obligado a construir significados compatibles con su desempeño como individuo adaptado a su medio, y respetar los construidos por otros. (Garrido, 2002)

Los avances realizados en términos de investigación educativa tienen poca fuerza, pero se avanza en la construcción de nuevos procesos y posibilidades que seguro tendrán un impacto de alta jerarquía. Aunque con poca valoración en el campo del conocimiento, la investigación educativa en Colombia cobra mérito por la

persistencia y perseverancia de quienes han trabajado para darle valor y hacerla visible institucionalmente.

El estudio de cómo educar al ser humano y las formas de aplicar la docencia en las diferentes ramas del saber son aspectos que permiten la generación de conocimiento en la ciencia educativa. De igual manera, profundizar en el estudio de las condiciones óptimas para la formación de formadores como investigadores que tengan un perfil y unas competencias acordes para formar a los estudiantes en una cultura de ciencia e investigación, son los aspectos por los que debe optar la investigación pedagógica y educativa en Colombia.

Si el docente no tiene la capacidad de comprender la manera cómo se expresa la ciencia y cómo transmitir los logros y resultados que se obtienen de los avances en ciencia y tecnología, no se puede esperar un impacto en los diferentes niveles de la educación que tiene el sistema educativo colombiano. Por esta razón, se requiere una investigación que propenda por la formación de formadores y que permita a los docentes sobre su experiencia práctica generar conocimiento y con base en ese conocimiento transformar continuamente el ejercicio docente. El cambio permanente en las formas de actuar, sentir y pensar sería el resultado de una óptima formación de formadores como lo propone la investigación en ciencia educativa.

Los desafíos que implica el iniciar un nuevo siglo para la estructura educativa universal, constituye el referente de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo colombiano para avanzar en el camino del desarrollo y competitividad mundial.

3.2. El docente de maestría

El docente de maestría debe ser un creador de escenarios educativos donde los educandos realicen inmersión en la didáctica y a través de está logren potenciar su conocimiento. Tradicionalmente el docente como transmisor y estructurador de conocimientos orienta su labor de una manera sensible hacia la proyección y

necesidades de los estudiantes, Bozu (2008). Es entonces el docente quien debe guiar a los futuros profesionales en su proceso de aprendizaje y ser el guía en el cumplimiento de las metas propuestas por estos.

3.2.1. Formación y oficio docente

Una docencia de calidad no involucra solamente los conocimientos del formador, sino que además es necesaria la implementación de una serie de habilidades y estrategias pedagógicas que el docente debe desplegar para cautivar al estudiante e implicarlo en el aprendizaje de forma tal que se cree un cordón umbilical educador-educando que permita gestar una retroalimentación en doble vía, siempre con el fin de generar nuevo conocimiento.

Las exigencias de la educación contemporánea demandan del docente no solo un conocimiento en una disciplina particular, sino la polivalencia en diferentes aspectos de la vida académica y de orientación multidisciplinar para sus estudiantes, es así como el incremento de compromisos y demanda profesional hacen que la actuación docente se transforme para poner en escena un mejor desempeño educativo, el cual cada vez tiene mayor evaluación social. De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009), en los estudios contemporáneos se describen características variadas y contradictorias de las cualidades que debe reunir un "buen profesor o profesora".

Son entre algunas características docentes, las relacionadas con la competitividad investigativa, de análisis y reflexión en cuanto al propio ejercicio educativo y profesional, el conocimiento y apropiación de las TIC's entendiendo que son la herramienta de apoyo al docente contemporáneo, implicación en las nuevas metodologías de didáctica educativa que permitan efectividad frente al currículo, así como la idoneidad académica del docente para transmitir conocimientos.

En algunos países como Irlanda y Finlandia donde es valorado el estatus docente se utilizan criterios de mayor restricción en cuanto a la formación del profesional en educación. En el resto del mundo, no forma parte de la cultura universitaria el desarrollo y proyección profesional y mucho menos la formación inicial de los docentes, Entonado (2001).

Ahora las demandas hechas a los docentes de educación superior están limitadas por doce causas según Esteve (2004), así: incremento de contradicciones en el ejercicio docente, mayores exigencias a los formadores, cohibición educativa de otros agentes sociales, desarrollo de otras fuentes informativas, desunión de la anuencia social sobre educación, atomización del trabajo docente, variaciones en las relaciones docente-dicentes, cambio de expectativas en relación al sistema educativo, variación del apoyo social al sistema educativo, decremento en la valoración social de los docentes, variaciones en el currículo, déficit de recursos materiales y baja calidad de vida laboral.

Procesos como los realizados en la última década, respecto a la formación docente en el Reino Unido han sido anteriores al ejercicio de la profesión liberal de cada docente, Gibbs (2005). Otra situación acontece en Norteamérica, donde la normalidad es que la formación de docentes universitarios inicia como ayudantes en aulas de formación (Teaching Assistant Training), práctica que permite a los futuros formadores adquirir experticia educativa y apoyo económico previo a sus primeros ejercicios profesionales. Igualmente, este mismo escenario para el continente europeo, indica Biggs (2006), se manifiesta con módulos de formación para los docentes que se ejecutan durante el ejercicio de la profesión docente; es decir, en el servicio docente y se asimila como un espacio temporal de prueba que se tiene, generalmente, antes de ser admitido definitivamente en un trabajo.

Actualmente vivimos momentos donde el apoyo de las instituciones es de vital importancia para realizar cambios educativos. El cambio de paradigma competencial docente y la transformación institucional son requeridos para optar por reformas contundentes en cuanto a metodología, currículo y evaluación académica. La problemática no solo se basa en estructuras y nuevas tecnologías, también es primordial la reinención del componente humano en este escenario. Por esta razón el formador debe estar en continua actualización, en cuanto a conocimiento, sinergia, formas de interacción y herramientas tecnológicas que utiliza. Lo anterior implica actualización disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar que le permitan estar actualizado permanentemente y así poder propender institucionalmente por contribuir a formar estudiantes competentes socialmente.

3.3. Las necesidades formativas del docente de maestría

Se hace necesario remitirnos a algunos de los conceptos que sobre análisis y detección de necesidades se han formulado y que han constituido experiencias positivas para algunos escenarios educativos que tanto en Europa como en América han optado por dar un giro en su círculo cotidiano de desarrollo educativo y ante los cambios globales tienen claro que en el sistema educativo el factor determinante es la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos para construir una mejor sociedad, entendiendo que esta premisa solo es viable cuando los actores del proceso educativo se interrelacionan y, sobre todo, cuando se observa con especial atención, al que los estudios han determinado como el actor educativo de mayor importancia: el docente. Por esta razón, la base de este análisis estará determinada por las necesidades de formación para los docentes de programas de maestría. Con lo cual se optará por la definición de un perfil competencial para los docentes de programas de maestría en la universidad colombiana.

3.3.1. Acerca del concepto

Como señala Navío (2006), se han presentado múltiples definiciones al concepto de necesidades. Así, Witkin y Altschuld (1995) proponen que una necesidad "generalmente se considera que es una discrepancia o una brecha entre 'lo que es', o el estado actual de cosas para un grupo, y una situación de interés, 'aquello que debería ser', o el estado deseado.

Atendiendo a Navío (1999) el análisis y/o detección de necesidades es un proceso sistemático de recogida de información, en el cual todo está previsto, incluso la posibilidad de atender lo no previsto. Ante la información sintetizada y contrastada se emite un juicio de valor y a continuación se toman decisiones sobre que necesidades existen en un escenario determinado o para una persona o colectivo. Una vez identificadas las necesidades se priorizan para elaborar un plan/programa de formación e incluso una acción concreta de formación. De igual manera, las decisiones por tomar pueden corresponder a una reorganización laboral,

reestructurar un sector de producción, reasignar funciones o tareas, incluso, cambios en sistemas y herramientas de trabajo.

Desde la polivalencia, la necesidad es equivalente a conceptos tan diversos como problema, interés, demanda, motivación, etc. Lo que supone atender a la perspectiva de participación a través de la cual las personas formulan abiertamente sus necesidades con el objetivo de que, mediante la sinergia, se pueda decidir la pertinencia en un contexto de relativa amplitud.

Continuando con Navío (2006), y para precisar los conceptos de necesidades y evaluación de necesidades, cuando de lo que tratamos es de las necesidades de formación, adoptaremos para el presente estudio por un decálogo de precisiones conceptuales para el tema que nos ocupa así:

- las necesidades de formación tienen un determinado concepto de formación. Si la concepción de necesidad es derivada del enfoque relacional, basaremos la formación en carencias o déficit. Por el contrario, si nuestra concepción es polivalente, la formación se basará en demandas, en motivaciones, problemas etc.
- Hay necesidades de formación cuando la falta de determinados conocimientos, habilidades o aptitudes impide la buena ejecución de una tarea, función o responsabilidad.
- En otras ocasiones, la carencia se encuentra en aspectos tales como la motivación. El no estar a gusto en un determinado contexto, aunque se tenga motivación, puede ser motivo para no realizar la tarea o función con eficacia.
- También, el mal desempeño ya es un indicador para detectar necesidades cuando estas se manifiestan como problemas.
- Algunas decisiones pueden generar procesos de formación. Así, una innovación puede generar un proceso de cambio que requiere procesos de formación.
- Para que la acción de formación sea eficaz, las necesidades de formación deben considerar diferentes elementos por tener en cuenta y que requieren

valoración adecuada así: habilidades, conocimientos, actitudes y aptitudes sociales de carácter personal, etc.

- La evaluación de necesidades de formación implica a toda la organización, aunque en ocasiones son los directivos quienes intentan reducir distancia entre lo que es y lo que debería ser, entendiendo que asumir nuevas y mayores responsabilidades en nuestro caso por parte de los formadores, implica el compromiso de toda la organización en el proceso.
- Es preciso que el proceso sea sistémico y no sujeto a la improvisación. Para percibir necesidades más allá de lo evidente, se requiere la sistematicidad y planificación.
- La evaluación de necesidades es un proceso continuo, pero es preciso en el desarrollo de la formación tener presente las necesidades detectadas; por ende, formular nuevas necesidades o reinterpretarlas para darles sentido de acuerdo con la persona y su realidad de trabajo.
- Es necesario identificar procesos de evaluación reactivos (que intentan solucionar un problema manifiesto) de procesos de evaluación proactivos (que intentan la mejora antes de que los problemas se manifiesten).

3.3.2. Objeto y sujeto a evaluar

Tal como lo expresa Navío (2006), el proceso de evaluación de necesidades conduce a delimitar lo que se debe evaluar y de quien se va a recolectar información; es decir, el objeto y sujeto a evaluar.

El objeto de evaluación: entendiendo que existen tipologías de necesidad (objeto), y que por ello el análisis de la necesidad puede entenderse desde diferentes perspectivas y contextos, a continuación, se presenta una tabla con las posturas de diferentes autores sobre el tema.

Tabla 3.1. Tipologías de necesidades

Tipologías de necesidad	Navío (2007)	Tejedor (1990) Ferrández (1995)	Bradshaw (1994)	Berger et al (1995)
Formativas	Nuevo conocimiento Nuevas condiciones laborales	Demandas personales Fuente de necesidad: la sociedad	Necesidades del sistema Asociadas a las normativas Apreciaciones subjetivas Resultados de comparación	El individuo o la sociedad sienten y pueden describir El individuo o la sociedad sienten pero no pueden describir, por falta de parámetros. El individuo o la sociedad ni sienten ni pueden describir
No formativas				
Individuales				
Sociales				
Normativas				
Expresadas				
Percibidas				
Comparativas				
Reales				
Sentidas				
Potenciales				

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Navío (2007)

El sujeto de evaluación: nos referimos a las personas para los que el proceso de análisis y detección de necesidades se plantea; es decir, son aquellos que están en el centro del análisis.

"...En definitiva se constata que las necesidades las tienen personas, de manera individual y colectiva, que las necesidades las manifiestan de manera directa las personas afectadas u otras que, indirectamente, las señalan. Así mismo la fuente de necesidad puede estar en los recursos que en un determinado entorno social u organizativo se utilizan." (Navío 2007, p. 91)

3.3.3. Modelo de análisis

El presente estudio está de acuerdo con el modelo específico de detección de necesidades descrito por Navío (2007), así como con los cinco aspectos fundamentales planteados por Gairín et al (1999).

- En el centro del modelo se encuentra el formador, entendiendo que el análisis está enfocado en él.
- En el trabajo del formador inciden varias exigencias de carácter técnico y que se relacionan con lo que hace o debe hacer y con la formación que demanda y la que se le oferta.
- En el desempeño del formador existen una serie de exigencias de carácter político que corresponde con una doble función en contexto. De una parte, la universidad con su política formativa e institucional condiciona lo técnico, siendo esta fuente de necesidades y, por otra parte, los requerimientos del entorno educativo, los cuales condicionan el quehacer del formador, su formación y por ende sus necesidades.
- El análisis deberá detectar los déficits existentes entre cada una de las variables presentadas y que afecta los procesos formativos.
- Las variables de análisis se interrelacionan entre sí a partir de la contrastación de la información obtenida con instrumentos de naturaleza y contenidos diversos. Para lo cual se utilizarán cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos, sesiones de debates, etc, que se aplicarán a varias fuentes de información como: personas, documentos.

Se conocen importantes investigaciones en aspectos relacionados con análisis y evaluación de necesidades en el campo educativo, las cuales procuran la excelencia en el desempeño de los estudiantes. Los resultados han demostrado que el formador cobra la mayor relevancia en este aspecto, razón por la cual tener conciencia de las carencias en el desarrollo profesional de los docentes es para una institución el insumo necesario para formular políticas orientadas al mejoramiento continuo en este aspecto. Por lo tanto, construir educación de calidad implica la formulación de planes de acción para la formación de los formadores que permitan

fortalecer y desarrollar unas mejores prácticas docentes que se evidencien en perfiles competenciales que atiendan las necesidades demandadas socialmente.

3.4. Las competencias del docente de maestría

Para hablar de las competencias del docente de maestría, primero iniciaremos por hablar de la calidad en las instituciones de educación superior, la cual ha tenido una evaluación un tanto óptica y perceptiva, debido a que se evalúa desde el servicio que prestan todos los sujetos que componen la estructura educativa, tal como acontece en otro tipo de empresas cuyo objeto de negocio es la prestación de servicios. En concordancia con George (1982) y Astin (1985), se identifican cinco niveles al definir calidad universitaria: 1- calidad por valor agregado, 2- calidad por contenidos, 3- calidad por resultados, 4- calidad por recursos disponibles y 5- calidad por reputación.

Así mismo, los estudiantes en gran medida son influenciados por las experiencias académicas. Teniendo en cuenta que el nivel académico y competencial docente aparece como principal factor de satisfacción; de manera tal que, la enseñanza es el producto primordial de la academia superior, y en ella la relación enseñanza - aprendizaje en la satisfacción habitual de los alumnos, contrastada con la percepción de los estudiantes respecto de los servicios y los atractivos del campus universitario, factores en los que por consumismo se puede haber tenido preferencia. (Thomas y Galambos, 2004)

Para los estudiantes, las características más importantes de los docentes son: la habilidad pedagógica, la experiencia, las estrategias educativas, las habilidades comunicativas, el acercamiento, el entusiasmo, el humor y la amistad, según un estudio cualitativo se señala que las actitudes comportamentales de los docentes deberían corresponder en gran medida con las percepciones de los estudiantes en relación con la calidad en el servicio de educación superior. (Voss et al, 2007)

De igual manera, es preciso que se facilite la toma de decisiones que, orientada a la satisfacción del estudiante, a través del control que la universidad hace del

personal docente, los métodos educativos utilizados por los educadores y la administración del aula. (Marzo-Navarro et al, 2005)

El sentido de una Educación Superior, soportada en el desarrollo de competencias, es una de las tácticas con mayor efectividad para propender desde el escenario educativo por dar respuestas a las demandas del nuevo siglo. Razón por la cual, hablar de competencias para el docente de programas de maestría, es apenas compaginable con la calidad que se reclama para todos los integrantes de la comunidad académica y, como no, para el docente eje central de estos programas que se constituyen en América Latina como la puerta de entrada a la investigación científica.

En el último quinquenio del siglo XX se publicó: "La educación encierra un tesoro", informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a través del cual se promulga que la educación debe dirigirse, de manera prioritaria, hacia el desarrollo de cuatro competencias esenciales: aprender a conocer (saber), aprender a hacer (saber hacer), aprender a vivir juntos (saber trabajar en equipo) y aprender a ser (ser y estar mezcla de los anteriores). (Delors, 1996)

El Saber implica una educación orientada a que las nuevas generaciones adquieran conocimientos propios de las diferentes disciplinas, en tanto que puedan consultar información que a su vez pueda ser evaluada con criterio y transformada para gestar nuevo conocimiento propio de las necesidades y contextos actuales. Además, los estudiantes deben saber valorar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que permite la interacción de conocimientos diversos, a la vez, que pueden ser compartidos, para el desarrollo de valores.

Asociado a lo anterior, es necesario que los educandos desarrollen habilidades prácticas para usar el conocimiento adquirido, en procura de dar solución a las demandas sociales de manera colectiva e individual. Postulados como este demandan reedificar una educación que realmente satisfaga las necesidades de formación hoy para proyectar un futuro próspero.

La interacción del saber y saber hacer se armonizan en la sinergia que requiere el trabajo en equipo, el cual solo puede realizarse de manera productiva cuando los integrantes del sistema avanzan en la misma dirección, con lo cual el producto de la educación podrá finalmente ser y estar aportando a edificar un entorno competitivo y de beneficio social.

Al centrarnos en el Sistema de Educación Superior y de acuerdo con Mas y Ruiz (2007), el contexto social, educativo y universitario no se desparta de las innovaciones, cambios y revisiones, de manera tal que se presentan nuevas demandas sobre las instituciones educativas y, por consiguiente, sobre el docente universitario. Igualmente,

Volver a pensar la Universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión", significando este replanteamiento de la función docente "dejar el papel de reproductor de conocimiento e ir hacia un orientador de aprendizajes..." ya que, también, se reorienta el aprendizaje de los estudiantes que "debe permitir adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar. Tomás (2003, Pp. 68-78)

El siguiente aspecto por considerar del profesor universitario es su función investigadora, en este ámbito también se están produciendo cambios que fomentan la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados, a su vez, por miembros de diferentes universidades, estados, colectivos, etc.

3.4.1. La noción de competencia

Al abordar el tema central de esta sección, *las competencias del docente de maestría*, hemos considerado concretar previamente temáticas específicas como la noción y evolución del término competencias y las competencias profesionales, aspectos que servirán de referencia para el diseño del perfil competencial de este docente.

Como ya indicaba Levy-Leboyer (2000), el término competencias corresponde a un concepto muy discutible que se adapta al discurso y propósitos de quien lo expone. Así mismo es un término que aparece con mucha frecuencia en el discurso cotidiano, adoptando múltiples significados en su uso Tobón (2013).

Tabla 3.2. Las competencias socialmente

Uso social del término
La competencia como actividad deportiva. Se refiere a eventos deportivos (sustantivo).
La competencia como un conjunto de requisitos para desempeñarse en un espacio laboral. Se refiere a las habilidades, destrezas, conocimientos, valores y actitudes que se le exigen a un aspirante a un puesto de trabajo para contratarlo en una empresa.
La competencia como competición entre personas. Se presenta cuando un funcionario procura sobresalir entre sus compañeros buscando promoción laboral en la empresa y/o incentivos.
La competencia como rivalidad empresarial. Se presenta en el escenario de la industria por el deseo de sobresalir respecto a precios, calidad, oportunidad y beneficios.
La competencia como idoneidad. Relacionado con el calificativo que implica aptitud o no para el desempeño laboral.
La competencia como función laboral. Corresponde a las tareas que debe desempeñar cada persona en su trabajo.
La competencia como capacitación. Se relaciona con el grado académico alcanzado para desempeñar determinados oficios.
La competencia como autoridad. Se refiere al poder de mando que se puede tener en un cargo.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Tobón (2013)

Teniendo en cuenta los aportes que han realizado diferentes estudiosos sobre la definición de competencias, y constatada la realidad respecto a que es un término que cambia tantas veces como oradores y posturas se tengan; concretamos que nos encontramos frente a un concepto confuso, dudoso, mezclado y con diversidad de sentidos, pero que en la mayoría de situaciones se asocia al "*saber hacer*", Rial (2008); es decir que puede considerarse como un referente universal mediante el cual se ubica a las personas socialmente.

Ya en la primera década del nuevo milenio Navío (2005), realiza una revisión de textos que prescinden de los diferentes enfoques y aproximaciones que pueden contener y que sirven de ejemplo para el estudio que nos ocupa. Dicha revisión constata la diversidad conceptual sobre el término. De igual manera, otros autores han realizado trabajos relacionados que evidencian diversidad constante en relación con el término estudiado¹³:

¹³ Mas (2009: 187-193), citando a Tejada (1999b y 1999c) igualmente realiza una selección de definiciones sobre el termino competencias.

La competencia ocupacional es la posesión y desarrollo de habilidades y conocimientos suficientes, actitudes apropiadas y experiencia para lograr éxito en los roles ocupacionales. (Sims, 1991. Pp. 142-144.)

Con este término designaremos una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto profesional. En esta definición, las nociones de "combinación" y de "contexto" son esenciales. (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent 1993).

...Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización de trabajo. (Bunk 1994. Pp. 8-14).

La competencia es una capacidad multidimensional para realizar actividades de manera satisfactoria (...). Incluye conocimiento específico y habilidades técnicas para una actuación exitosa en el trabajo (...). Más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación de trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones de es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador. (Drake y Germe, 1994. P. 3)

Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimientos, o capacidades cognoscitivas o de conducta; cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces". (Hooghiemstra, 1994. P. 25).

Comportamientos que rigen la actuación (...) para superar las barreas conocidas y lograr estándares de actuación. (Esque y Gilbert, 1995. Pp. 44-50)

La competencia no es un estado o conocimiento poseído. No se reduce a saber o a saber hacer. No es asimilable a una adquisición de formación. Poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. (Le Boterf, 1995. P.16).

...Las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución. (Zarifian, 1995. Pp. 5-10).

La noción de competencia, tal como es usada en relación con el mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; (...) es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento (...). Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y de complejidad técnica. (Gallart y Jacinto, 1996. Pp. 13-18).

Las competencias individuales hacen referencia a las características fundamentales de la personalidad que son inherentes a las acciones de las personas en todo tipo de tareas y situaciones. (Bergenhengouwen, Horn y Mooijman, 1996. Pp. 29-36).

Muy globalmente, las competencias comprenden el conjunto de capacidades adquiridas en el exterior del sistema de enseñanza formal y a menudo poco, nada o mal consideradas por el mismo. (Colardyn, 1996. P 10).

La competencia es individual, particular al individuo estando íntimamente ligada y siendo estrechamente dependiente del contexto social general en el cual el individuo está inmerso, de manera especial en el campo de los oficios, de las profesiones y del sector profesional en el que desarrolla su actividad cotidiana. Está centrada en los resultados y es independiente del lugar y de la

duración del aprendizaje, (...) una noción de competencia entendida como la aptitud reconocida para hacer determinados actos en condiciones determinadas sean estas profesionales o personales, sociales o culturales. (Colardyn, 1996. PP. 53-55).

Como ejemplo de una definición reducida, la competencia puede definirse como la capacidad probada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas. Esta aproximación insiste en la actuación a realizar para la ejecución de una tarea. (Colardyn, 1996. P 59).

Grupo de conocimientos, habilidades y actitudes (KSA) que afectan a gran parte de un trabajo (roles o responsabilidades), que correlacionan con la actuación en el trabajo, que pueden ser medidos frente a estándares consensuados y que pueden ser perfeccionados mediante acciones formativas y de desarrollo. (Parry, 1996. PP. 48-54).

Las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuidos a personas que manifiestan una constancia en determinadas vías. (Dalton, 1997. PP. 46-49).

De acuerdo con un punto de vista, la competencia es considerada como un atributo del empleado; es decir, como un tipo de capital humano o recurso humano que puede ser trasladado a la productividad. De acuerdo con otro punto de vista la competencia es definida en términos de requerimientos de ciertos tipos y/o tareas de trabajo. (Ellström, 1997. PP. 266-273).

La competencia es una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante las implicaciones de prácticas educativas. Las competencias no pueden reducirse a conocimiento de hechos o rutinas; ser competente no es siempre sinónimo de ser entendido o de estar cultivado. (Hutmacher, 1997. PP. 45-58).

...Una competencia es un conjunto de conductas organizadas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso. (Lévy-Leboyer, 2000. PP. 40-54).

Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (...). Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas. (Lévy-Leboyer, 2000. PP. 40-54).

Conocimiento, habilidad, capacidad o características asociadas con la buena ejecución de un trabajo, tal como la solución de problemas, el pensamiento analítico o el liderazgo. Algunas definiciones de competencia pueden incluir motivos, creencias y valores. (Mirabile, 1997. PP. 73-77).

...Cuatro componentes son requeridos para la competencia. No solo la actuación en si misma (tareas), sino que también la capacidad para gestionar la tarea, el entorno y las contingencias es requerida para la práctica competente. (Rolls, 1997. PP. 195-210).

...Las competencias no son seres o hechos que se pueden observar directamente. (...) Las competencias no son entidades que existirían independientemente de las prácticas de evaluación que las intentan delimitar. Lo que existen son personas, equipos o redes que proceden con más o menos competencia. (Le Boterf, 1998. PP. 143-151).

Lo que se llama competencia pueden ser consideradas como el resultado de tres factores: el saber proceder que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, redes,...); el querer proceder que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; el poder proceder que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y

legitimidad en la toma de responsabilidades y riesgos del individuo. (Le Boterf, 1998. PP. 143-151).

Las competencias aparecen actualmente como un potencial, como recursos individuales ocultos, susceptibles de desarrollarse por la formación o de transferirse de una situación a otra. (Stroobants, 1998. Pp. 11-21).

Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado. (Du Crest, 1999. PP. 29-32).

Se entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones a fines. (Guerrero, 1999. P 346).

La competencia se define como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica. Entre los ingredientes podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas; podemos admitir las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia. (Marbach, 1999. PP. 15-16).

Actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. (Bogoya, 2000, p. 11).

Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a la tarea de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron. (Vasco, 2003, p.37)

Capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que están integradas en el repertorio profesional del individuo. (Mulder, Weigel y Collins, 2007, p. 67-88)

3.4.2. Componentes de las competencias

El estudio de competencias complementa el análisis de las necesidades, entendiendo la complejidad inmersa en el concepto competencia. Se distinguen tres tipos de competencia profesional: técnica (relacionada con los conocimientos necesarios para realizar el trabajo); procedimental (se refiere al saber hacer) y social (relacionada con el saber ser y estar). Navío (2001). Actualmente, se plantea el término "competencia" como "capacidad de un trabajador para desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado" (OIT, 1991).

En el presente estudio, nos identificamos con el concepto de competencia planteado por Navío (2005), quien indica que el estudio de competencias es semejante a la identificación de necesidades de formación, salvo por el hecho que centra su atención más allá de los conocimientos, indagando en las competencias. Por esta razón, es necesario tener claridad sobre lo que se entiende por competencia profesional:

La competencia o competencias profesionales son un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.), que se integran atendiendo una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo. (Navío, 2005, p. 75).

Las capacidades (psicomotrices, cognitivas, y afectivas) se pueden entender como aquellas condiciones del ser humano que evolucionan a través del aprendizaje emergente de la práctica propia de la vida (la persona en sí, en lo familiar, laboral social etc).

De igual manera, podemos entender las capacidades como "el equipamiento profesional o recursos necesarios" básicos para "ser capaz de actuar" y como diría

Tejada y Navío (2005), modificando el aprendizaje, mediante simulaciones formativas fruto de la experiencia laboral, en competencias "ser competente en".

Con lo anterior y de acuerdo con Mas (2009), citando a Blas (2007), podemos inferir que una competencia profesional implica o requiere educación, talento, disposición, aptitud y otras cualidades personales, sin las cuales no podría cumplirse los criterios de competencia, puede decirse que una persona tiene determinados conocimientos y capacidades, pero no por esto puede armonizarlos de manera tal que pueda cumplir un determinado modelo o criterio de competencia. De esta forma, podemos indicar que la competencia se logra cuando la persona evidencia que armoniza o ejecuta, idealmente, dichas cualidades para alcanzar un objetivo en un escenario particular.

Las habilidades para la educación superior no pueden ser el centro ni la base, pero sí forman parte de las competencias que deberán poseer los futuros egresados y que luego, en su momento, emplearán selectivamente y bajo criterio personal de acuerdo con cada situación en que se involucren.

De igual modo, el despliegue deliberado de una habilidad específica dirigida a una situación concreta, a conseguir un logro o un producto, requiere una reflexión y elección respaldada en unos conceptos, actitudes, valores, etc. (Barnett, 2001)

Los conocimientos desde las competencias profesionales se refieren a conocimientos necesarios para adquirir o desarrollar dichas competencias, las cuales se hacen necesarias para el desarrollo de la actividad en cuestión. (Mas, 2009)

Para la intencionalidad del presente estudio, los contenidos los abordamos desde la perspectiva docente de Ferrández y González (1990), a partir de cuatro tipologías de contenido.

Tabla 3.3. Tipologías de contenidos

Tipología	Descripción
Formal	Procura alcanzar la mejora de las estructuras cognitivas del individuo.
Instrumental	Se limitan al dominio técnico o a la adquisición de habilidades y/o destrezas.
Axiológica	Relacionado con el ámbito de los valores.
Culturizante	Relacionado con la transmisión de la cultura y su evolución e integración.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Ferrández y González Soto (1990)

3.4.3. Modelos de competencias

Presentamos cuatro modelos esenciales para estudiar o definir competencias profesionales, y entendiendo la diversidad conceptual que amerita el término competencia, pues en este aspecto también se encuentra variedad de modelos respecto al tema, con lo cual se reúne en este punto los aportes realizados por Mas (2009), donde referencia a Blas (2007) vinculando trabajos que sobre el asunto han planteado Mertens (1996) y Gonczi (1997).

Tabla 3.4. Modelos de competencias

Modelo	Características
Funcional	Se determina para un contexto laboral específico, a partir de mapas de funciones y subfunciones, que se implementan en una organización para lograr sus metas; en tal caso también se incorpora a estos mapas de funciones las competencias requeridas para el ejercicio de las funciones establecidas.
Conductista	Su propósito se basa en determinar los comportamientos que permiten que algunos empleados, funcionarios, y/o trabajadores logren la excelencia laboral y a partir de esto se establecen las competencias requeridas para que un trabajador alcance el mejor desempeño laboral en su organización.
Constructivista	A través de un debate y discusión participativa entre los funcionarios de una empresa, se pretenden construir las competencias profesionales. De tal manera que, de este proceso reflexivo sobre los roles y tareas desempeñadas, se obtienen alternativas de solución que conllevan a establecer las competencias profesionales requeridas para el escenario futuro.
Holístico	Sugiere armonizar la totalidad de las competencias requeridas para el desempeño laboral: Competencias técnicas (específicas de cada puesto de trabajo); competencias de rol (relacionadas con el papel que se desempeña en cada función); competencias corporativas y organizacionales (relacionadas con los valores que diferencian las organizaciones en el mercado)

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Mas (2009)

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente respecto a los diferentes caminos para definir la competencia profesional, hemos determinado que estudiar y definir las competencias para un ámbito profesional como es el de la formación y específicamente en programas de maestría, supone tener presentes los siguientes aspectos: valorar los conocimientos, valorar las capacidades y otros atributos personales, considerar las experiencias, necesidades e intereses de las personas tanto en lo personal como en lo profesional, valorar los comportamientos en el contexto laboral y valorar el propio contexto en el cual se desarrolla la competencia.

Lo anterior supone distinguir tres fases de acuerdo con la definición de competencia que se adopta para el presente estudio:

- Consultar a personas destacadas sobre qué competencias contemplan o entienden requieren para el desarrollo de su trabajo.
- Definir los saberes y capacidades necesarios para obtener las competencias indicadas.
- Establecer la primacía en cuanto a conocimientos y habilidades recomendadas y aconsejadas, a través del establecimiento de un listado

competencial que contribuya a posteriori para la gestación de un plan de formación que supla las carencias existentes y afirme las fortalezas presentes.

A partir de los anteriores postulados pretendemos definir el perfil competencial del formador de programas de maestría en Colombia, buscando un objetivo esencial como es el robustecimiento de las competencias profesionales de los docentes de las universidades privadas participantes del estudio, la actualización de sus conocimientos, el empoderamiento de las políticas del sector educativo y el rol docente, además de la reflexión sobre los valores y deberes de la profesión docente, sin dejar de lado el compromiso que en el contexto social se demanda a las instituciones de educación superior.

Es decir, se requiere propiciar la reflexión en equipo de los actores responsables de la formación de los educadores y la articulación entre los distintos sectores del sistema educativo, con el propósito de lograr el mejoramiento de la calidad educativa con docentes preparados para atender a todos los estudiantes, según sus condiciones y particularidades. Esto permitirá identificar el horizonte común de la formación de los educadores en el contexto planteado, reedificando la profesión docente y sus perfiles, además teniendo en cuenta que se desempeñan en un país diverso, multicultural y multiétnico.

En este sentido, definir el perfil competencial de formador de programas de maestrías de las universidades participantes, será el producto de un trabajo armonizado, participativo y conciliado entre los diferentes actores involucrados con la formación de formadores de estas instituciones, así como las aportaciones de expertos en la temática de la Universidad Autónoma de Barcelona.

3.4.4. Algunos listados de competencias

No son pocos los autores que han aportado compendios de competencias en relación con los docentes y específicamente en relación con el ideal de su ejercicio profesional. Para nuestro estudio centraremos la atención sobre algunos que por sus características sirven de referencia para los objetivos que nos convocan. Es así como Pérez (2005), pone a disposición un listado de competencias generales y específicas que se deben reclamar para ejercer con calidad la profesión docente.

Tabla 3.5. Competencias generales y específicas para la profesión docente de calidad

Competencias	
Generales	Específicas
Comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora en procesos de comunicación • Fomento actividades de dinamización del profesorado • Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su formación. • Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas.
Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de aprendizaje en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores. • Interpretación de la realidad docente y establecimiento de procesos de mejora • Mejora de la convivencia universitaria.
Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el profesorado y aplicación de horizontes en relaciones internacionales. • Trabajo en equipo • Impulso en la dimensión europea y apoyo en procesos de comunicación con otras lenguas.
Científicas	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos. • Realización de proyectos innovadores propios de la universidad. • Desarrollo de pensamiento empírico ante las nuevas realidades. • Impulso de la innovación y la investigación científica.
Evaluación y control	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado. • Establecimiento y diseño de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.

Fuente: adaptación a partir de (Pérez, 2005, p. 3)

En un contexto educativo, pero fuera del universitario, también encontramos aportes de competencias para trabajar en formación continua y que también observamos con especial atención, ya que de estas también se nutre nuestro estudio, es el caso del trabajo realizado por Perrenoud (2005), en el cual ofrece un compendio de "diez nuevas competencias para enseñar" relevantes para los docentes de educación básica primaria.

Tabla 3.6. Diez nuevas competencias para enseñar del maestro de Educación Primaria

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción a objetivos de aprendizaje • Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos • Trabajar a partir de los errores y obstáculos en el aprendizaje • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas • Implicar a los alumnos en actividades de investigación en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza • Establecer vínculos con las teorías que sostiene las actividades de aprendizaje • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a heterogeneidad en el mismo grupo-clase • Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades • Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos • Ofrecer actividades de formación opcionales, “a la carta” • Favorecer la definición de un proyecto personal de alumno
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones • Formar y renovar un equipo pedagógico • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales • Hacer frente a crisis y conflictos entre personas
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional • Administrar los recursos de la escuela • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen)
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate • Dirigir las reuniones • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos • Explorar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza • Comunicar a distancia a través de la telemática • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales • Participar en la creación de reglas en vida común referente a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus practicas • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo • Aceptar y participar en la formación de los compañeros

Fuente: adaptación a partir de (Perrenoud, 2005, p. 15-16)

También es cierto que algunos académicos como Pirela y Prieto (2006), citadas por Mas (2009), presentan su aporte a la temática que nos ocupa, pero específicamente en el escenario de las competencias investigadoras del docente universitario, aspecto que apropiamos en nuestro estudio. En este sentido, Hay Group (1996), citado por Pirela y Prieto (2006), exponen un listado de competencias genéricas, y en la misma comunicación, las autoras presentan otro listado con las competencias técnicas específicas como una propuesta para tener en cuenta en el contexto investigador del docente universitario.

Tabla 3.7. *Competencias investigadoras del profesor universitario*

Competencias Genéricas	Competencias Técnicas específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Competencias de logro y acción: comprende aspectos como la actitud positiva e iniciativa laboral, búsqueda constante de la eficacia. • Competencias de ayuda y servicio: son las que hacen referencia a las relaciones interpersonales y la atención a las necesidades de los compañeros • Competencias de influencia: consideran la capacidad de influencia y persuasión; • Competencias gerenciales: se refieren al buen uso de los recursos humanos, a potenciar el desarrollo del talento ajeno, la capacidad de liderazgo y convencimiento para seguir unas determinadas ideas. • Competencias cognitivas: diferenciar a los individuos a través de la eficacia del pensamiento, capacidad analítica para resolver problemas partiendo del desglose del mismo y el desarrollo del conocimiento técnico a partir de la experiencia; • Competencias de eficacia personal: aglutina características y cualidades personales propias de los individuos de éxito, que consiguen la excelencia, los objetivos propuestos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación, plantear y formular problemas • Diseñar objetivos y formular hipótesis • Manejar diferentes fuentes de información • Elaboración del marco teórico • Definir el tipo y diseño de la investigación • Definir conceptual y operacionalmente las variables • Determinar la población, el muestreo, el tamaño de la muestra... • Diseñar los instrumentos de medición, codificar y tabular datos • Seleccionar el tipo de análisis a aplicar • Interpretar los resultados, elaborar el informe y presentar los resultados • Dominio de otra lengua (inglés)

Fuente: adaptación a partir de la producción de (Mas, 2009, p. 222)

Otro punto de referencia y aporte para este proyecto, lo constituyen los aportes realizados por Zabalza (2013), quien presenta 100 elementos analizados de manera relevante para procurar una docencia universitaria de calidad, estos elementos planteados a manera de listado y suscritos a 10 grandes escenarios competenciales,

también pueden ser tenidos en cuenta como una propuesta de autoevaluación. El estudio aporta elementos de reflexión sobre cómo se reproduce en el ejercicio docente de cada profesor, los elementos planteados en el listado.

Tabla 3.8. Propuesta de competencias para una docencia de calidad

<p>1. Planificación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estructura completa del programa</i>: contextualización, objetivos, contenidos del temario. Metodología a seguir, sistemas de evaluación, bibliografía. 2. <i>Coherencia</i> entre el programa ofertado y el Proyecto formativo de la carrera e Institución. 3. <i>Coordinación horizontal</i> (en el mismo curso) y vertical (en los otros cursos) entre nuestro programa y los de otras materias de la carrera (sobre todo los de las más relacionadas con ella). 4. <i>Relación equilibrada entre teoría y práctica</i> dentro del propio programada. Relación con respecto a prácticum o prácticas en empresas de existir en la carrera. 5. <i>Riqueza informativa</i> del programa (si no se reduce a una mera enumeración de puntos sin entrar a explicarlos). 6. <i>Valor de orientación de programa</i> (si incorpora sugerencias para ayudar a los alumnos a afrontarlo, si está concebido como una especie de diálogo con los alumnos). 7. <i>Inclusión de referencias de apoyo y fuentes para el aprendizaje</i> (tanto para poder recuperar lagunas como para poder ampliar conocimientos). 8. <i>Originalidad</i> de la presentación (incluida su estética). 9. <i>Disponibilidad</i> del programa, facilidad para hacerse con él (incluida la posibilidad de bajarlo de la red). 10. <i>Nivel de negociación</i> con el alumnado de algunos extremos del programa.
<p>2. Espacios</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equilibrio entre <i>elementos móviles</i>, semimóviles y fijos. 2. <i>Signos de identidad</i> del espacio 3. <i>Posibilidades metodológicas</i> que ofrece ese espacio. 4. <i>Calidad ergonómica</i> del mobiliario. 5. Cantidad y calidad de los <i>recursos didácticos</i> disponibles en el aula o espacio docente. 6. <i>Estética</i> del espacio. 7. <i>Existencias de zonas marginales</i> o riesgo de que aparezcan durante el trabajo didáctico. 8. Posibilidad de <i>movimiento que ofrece al profesor</i>. 9. <i>Adaptabilidad</i> al manejo de diversos recursos tecnológicos 10. Aspectos <i>afectivos y simbólicos</i> del espacio.
<p>3. Selección de contenidos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporación de <i>organizadores</i> previos. 2. Inicio con una <i>visión de conjunto</i> de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares. 3. Diferenciación entre los conceptos y <i>estructuras básicas y los complementarios</i>. 4. <i>Relacionar los contenidos</i> o temas con otros de la propia materia y/o de otras materias relacionadas y/o del mundo profesional. 5. Incorporación de <i>contenidos opcionales</i> dentro de la materia. 6. Combinación de <i>elementos conceptuales y elementos narrativos</i> en el desarrollo de los temas. 7. Combinación entre <i>elementos teóricos y elementos prácticos</i> (que finalicen en la elaboración de algún producto) 8. <i>Riqueza comunicativa</i> (empleo de códigos diversos) con que se explican los contenidos. 9. Introducción de dispositivos (preguntas, ejercicios prácticos, diálogo, etc) destinados a potenciar un <i>feedback</i> fluido permanente. 10. Incorporación de actividades de <i>repaso y revisión de los contenidos</i>.

<p>4. Materiales de apoyo al aprendizaje</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia y <i>disponibilidad</i> de material específico de apoyo para los estudiantes (distinto a los programas). 2. <i>Estructura de las guías</i> completa y fácil de seguir, agradable y con buena estética. 3. Explicación de <i>modelo de trabajo</i> más conveniente en la disciplina (en coherencia con el estilo de llevar la asignatura por parte del profesor). 4. Sugerencias para la realización de <i>actividades prácticas</i> (que permitan consolidar los aprendizajes). 5. Indicación de las <i>dificultades que suelen ser habituales</i> en esa materia, sugiriendo algunas vías para afrontarlas. 6. Incorporación de actividades de <i>autoevaluación</i> para contrastar el propio progreso. 7. Indicaciones claras con respecto a la <i>preparación de los exámenes</i> y actividades de evaluación (incluyendo los criterios que servirán para su valoración). 8. Indicación de <i>fuentes de información</i> utilizables (incluidas las electrónicas) y algunos consejos para su mejor uso. 9. Presentación de un <i>dossier de materiales</i> utilizables en la disciplina con diversos propósitos (para seguirla mejor, para recuperar lagunas, para ampliar contenidos, etc.) 10. Inclusión de algún tipo de propuesta o estrategia de <i>recuperación</i> para los alumnos que pudieran tener problemas para superar el curso.
<p>5. Metodología</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización de un <i>estilo retador y problematizante</i> de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico). 2. Equilibrio <i>entre el control y la autonomía</i> otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades marcadas. 3. Utilización de diversas <i>modalidades de interacción</i> (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual). 4. Combinación de <i>''presión''</i> (exigencias) y <i>''apoyo''</i> a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas. 5. <i>Accesibilidad y cordialidad</i>, frente a frialdad y formación, como características del trato con los alumnos. 6. <i>Nivel de participación</i> otorgado a los estudiantes a la hora de definir la metodología a seguir en nuestra disciplina. 7. <i>Nivel de implicación</i> real (como promedio) de nuestros estudiantes en las diversas actividades desarrolladas (incluida la explicación de los contenidos). 8. <i>Gradualidad</i> del método seguido (o medida en que nuestra metodología respeta esa gradualidad en función del momento en que los alumnos cursan nuestra materia). 9. Presencia en nuestra metodología de actividades o momentos que exijan una <i>profundización</i> relevante en el contenido tratado. 10. Presencia de <i>''experiencias fuertes''</i> en el proyecto de formación.
<p>6. Nuevas tecnologías</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Equipamiento actualizado y pertinente</i> a los aprendizajes que se desea alcanzar. 2. Medida en que se ha garantizado una formación suficiente para poder rentabilizar el uso de las nuevas tecnologías en las disciplinas. 3. Nivel de <i>integración</i> real en el desarrollo de las disciplinas. 4. <i>Potencialidad innovadora</i> de los medios. Nivel en que aportan un enriquecimiento real de las estrategias didácticas (salir de la lección magistral). 5. Medida en que se varían y <i>mejoran las oportunidades</i> de aprendizaje de nuestros estudiantes (Salir del aprendizaje memorístico). 6. Aportación a la <i>horizontalidad</i> de los aprendizajes (profesores y alumnos explorando conjuntamente nuevas situaciones de aprendizaje). 7. Incorporación de <i>procesos o sistemas de simulación</i>. 8. Facilitación de intercambios y <i>transferencias</i> entre sujetos, grupos e instituciones. 9. Medida en que mejoran las posibilidades de <i>aprendizaje</i> autónomo por parte de los estudiantes. 10. Efectos colaterales: medida en que se consigue evitar que las nuevas tecnologías no supongan otro factor de discriminación con respecto a los estudiantes con menos recursos económicos.

<p>7. Apoyo a los estudiantes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuestra <i>sensibilidad</i> hacia los estudiantes (ponerse en su lugar y saber interpretar sus “demandas”). 2. Nuestra capacidad para transmitir <i>interés y crear retos</i> en el ámbito de las disciplinas que explicamos. 3. Forma en que se respetan, en función de las características de cada materia. Los intereses y <i>cualidades personales</i> de los estudiantes. 4. Existencia y efectividad de los <i>dispositivos de apoyo</i> creados para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en el aprendizaje. 5. Nivel de <i>accesibilidad</i> a las demandas de los estudiantes (incluidas cuestiones ajenas a nuestra materia específica). 6. Existencia de un <i>clima relacional cálido</i> y abierto en nuestras clases. 7. <i>Seguimiento individualizado o grupal</i> del progreso de nuestros estudiantes. 8. <i>Expectativas elevadas</i> que mantenemos sobre su capacidad de logro. 9. Presencia de momentos destinados a la <i>metacomunicación</i>. 10. Cantidad y calidad de los contactos <i>fuera de las actividades formales del aula</i>: encuentros de tutorías, en actividades de extensión cultural, en investigaciones, etc.
<p>8. Coordinación con los colegas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nivel de conocimiento del conjunto del proyecto formativo de la carrera (materias, contenidos, prácticas, etc.) 2. Participación en actividades de <i>coordinación de los programas</i> en el seno del Departamento o Área y el conjunto de la titulación. 3. Participación en experiencias de <i>planificación compartida</i> de nuestra disciplina con otras disciplinas (acondicionar nuestro programa para poder interactuar con los otros). 4. Participación en experiencias de <i>manejo compartido de materiales</i> entre varias disciplinas (documentos, manuales, textos, dossiers, etc.) 5. Participación en experiencias o <i>actividades conjuntas</i> para variar disciplinas (trabajos, Salidas, problemas, lecturas, etc.) 6. Participación en procesos de <i>evaluación compartidos</i> entre diversas disciplinas. 7. Participación en reuniones del <i>seguimiento</i> del proceso didáctico global de la titulación. 8. Participación en iniciativas <i>colectivas</i> orientadas explícitamente a la mejora de la calidad de la docencia. 9. Participación en <i>actividades de tutoría y apoyo</i> entre colegas: ayuda a los noveles, observación de clases, revisión conjunta de materiales. Etc. 10. Capacidad para superar la mayor o menor <i>afinidad personal</i> en aras de un trabajo conjunto coordinado.
<p>9. Evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medida en que se diferencia claramente en nuestras clases entre evaluación de seguimiento y <i>evaluación de control</i> de los aprendizajes alcanzados por nuestros estudiantes. 2. <i>Coherencia</i> entre nuestra actuación didáctica (objetivos, métodos, estilo de llevar la materia) y evaluación. 3. <i>Variedad y gradualidad de las demandas</i> (de conocimiento o habilidad) que les planteamos a los alumnos en la evaluación. 4. Nivel de presencia de <i>fórmulas innovadoras de evaluación</i> en nuestras clases. 5. Nivel de <i>información previa y de feedback</i> posterior suministrado a los alumnos en relación a la evaluación y a sus resultados en ella. 6. Incorporación de sugerencias u <i>orientaciones</i> ofrecida a los estudiantes en función de los resultados de la evaluación con vistas a que puedan mejorarlos. 7. Existencia de oportunidades de <i>revisión de exámenes</i> y nivel de <i>efectividad</i> de los mismos. 8. <i>Graduación</i> de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos (medida en que nuestras evaluaciones se acomodan a la posición que les corresponde en esa graduación) 9. Nivel de incorporación de las <i>nuevas tecnologías</i> como recurso para la evaluación. 10. Medida en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer (acreditar formalmente) conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de nuestras clases pero que pertenecen a ámbitos de nuestra disciplina.

<p>10. Revisión del proceso</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización del diagrama de los <i>resultados</i> en cada una de las materias y <i>actividades</i> desarrolladas durante el curso (I). 2. Constancia explícita de datos sobre los <i>procesos de prácticas en empresas</i> o <i>prácticum</i> y sus resultados formativos (I). 3. Constancia explícita de datos sobre los <i>resultados obtenidos en los procesos de intercambio</i> llevados a cabo (I). 4. Constancia explícita de datos sobre los <i>resultados de las actividades de cooperación</i> (local, nacional, o internacional) desarrolladas por la institución: recuento de actividades y valoración de las mismas (I). 5. Datos sobre el nivel de <i>uso de los diversos recursos</i> existentes en la institución y <i>satisfacción</i> con los mismos, Carencias más notables detectadas y que convendría subvenir (I+D). 6. Datos sobre la <i>satisfacción general del profesorado</i> sobre la marcha del curso. Satisfacción específica sobre los diversos aspectos de la docencia (horarios, carga lectiva, recursos, coordinación, etc.) (I+D). 7. Datos sobre la <i>satisfacción general y pormenorizada de los alumnos</i> sobre la marcha del curso (I+D). 8. Memoria de las actividades no académicas desarrolladas durante el curso con estimación de su pertinencia y éxito (I). 9. Datos sobre ciertos indicadores de <i>visibilidad e imagen pública</i> de nuestra Facultad y/o nuestros departamentos (prensa, radio, revistas especializadas, etc.), 10. Datos sobre <i>indicadores externos</i> relativos a la eficacia institucional (nivel de empleo efectivo de los graduados; valoración de los empleadores del nivel logrado por los egresados, valoración de la formación recibida por parte de los egresados con varios años de experiencia) (I).
---	--

Fuente: adaptación a partir de (Zabalza, 2013, p. 210-214)

Las anteriores propuestas de listados competenciales en sus diferentes escenarios, nos permiten afinar el camino para formular una propuesta de perfil competencial a partir del modelo constructivista Blas (2007), en el cual se parte de un debate y discusión participativa entre los docentes y directivos de universidades y se pretende construir las competencias profesionales del docente de programas de maestría. De tal manera que, de este proceso reflexivo sobre los roles y tareas desempeñadas, se obtienen alternativas de solución que conllevan a establecer las competencias profesionales requeridas para este profesional en el contexto descrito.

3.5 Propuesta del perfil competencial del docente de maestría

Hemos transitado por la noción del concepto de competencias, así como por los componentes de estas y los modelos, encontrando que hay variedad de literatura sobre el tema, pero haciendo énfasis en aquellos aportes que contribuyen de manera significativa a los objetivos de este trabajo.

Igualmente, luego de revisar variedad de aportes respecto a listados competenciales, centramos nuestro interés sobre algunos que particularmente encontramos pertinentes para los propósitos que buscamos.

De otra parte y siguiendo a Navío (2001) y Mas (2009), centraremos nuestra propuesta de perfil competencial desde las dos grandes tareas que debe abordar con suficiencia el docente de programas de maestría, nos referimos a la tarea docente y la tarea investigadora. Igualmente, teniendo en cuenta el contexto donde desarrolla su oficio (social, universitario y aula), indicar que la tarea administrativa y de gestión la desarrollamos transversalmente en el en las dos grandes tareas propuesta y lo hacemos de esta manera porque entendemos que la gestión es transversal y necesaria para facilitar la docencia e investigación, pero también somos conscientes que en muchas instituciones esta función se ha delegado en gestores calificados y cualificados para estos asuntos administrativos y que en muchos casos facilitan y contribuyen de la mejor manera a que el docente de educación superior se haga cargo de la razón esencial de su oficio (la docencia y la investigación).

3.5.1. Competencias relacionadas con la tarea docente

Siguiendo los trabajos realizados por Navío (2005); Mas (2009); Mas y Tejada (2013); así como Valcárcel et al (2003) y Zabalza (2013), quienes presentan sus posturas respecto al perfil competencial del docente universitario; nos adentramos en las competencias relacionadas con la tarea docente, es decir competencias orientadas a satisfacer las demandas derivadas de la diversidad de los alumnos en

el contexto actual y como no, bajo el paradigma de la exigencia de un formador competente en tanto conocimiento, comunicación, relaciones didáctica y gestión.

A continuación, presentamos las 6 competencias relacionadas con la tarea docente establecidas en nuestra propuesta de perfil:

- Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales, demandadas por los educandos.
- Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.
- Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.
- Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.
- Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.
- Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.

A continuación, conceptualizaremos cada una de las competencias que integran la tarea docente en el perfil que planteamos del docente de maestría:

- ***Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales, demandadas por los educandos.***

La globalización en el desempeño educativo conlleva a requerir del profesional docente un trabajo de interacción sinérgica que involucre variedad disciplinaria y que por consiguiente conozca y analice el ámbito cultural y social de los estudiantes, así como las demandas de necesidades que estos plantean tanto individual como socialmente, siendo lo anterior un punto de inicio para definir los contenidos programáticos, así como las metas y competencias previstas a lograr con la

educación que se imparte y con esto clarificando el perfil profesional del alumno de maestría.

Sin lugar a dudas esta competencia ha sido suficientemente argumentada por estudiosos de la materia, los cuales la identifican como el escenario docente donde confluyen los conocimientos didácticos esenciales para gestar el aprendizaje de adultos en el ámbito de la educación superior.

Dicho lo anterior, y para que los contenidos programáticos diseñados, den respuesta a las necesidades demandada del perfil profesional, el docente debe tener conocimiento de técnicas de evaluación y diagnóstico, vinculadas con una postura crítica que contribuya al logro de lo planteado.

Igualmente resulta relevante que este docente conozca o propenda por conocer las particularidades de aprendizaje de los adultos que forma, así como sus motivaciones, aspiraciones y/o intereses, entendiendo que son estos factores los que determinan el dominio y control que puede tener este docente de la realidad profesional y social de los estudiantes; para de esta manera efectuar un diseño de metas coherente y sincrónico con las competencias derivadas del perfil profesional, que den lugar a un planteamiento de contenidos programáticos acordes con el perfil y el contexto laboral y social del alumnado; claro está, todo armonizado con la estructura curricular institucional, los recursos con que se cuenta.

- ***Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.***

En un escenario como el planteado, el docente debe contar con formación suficiente que le permita emplear acertadamente las técnicas metodológicas correspondientes con las diferentes situaciones de aprendizaje, igualmente debe tener la capacidad de escoger diversos medios y recursos didácticos, que le permitan en la articulación enseñanza – aprendizaje (E/A), obtener la mejor conveniencia didáctica tanto personal como grupal de los alumnos en formación.

El docente adquiere entonces un papel protagónico de mayor relevancia, en el que no solo transmite conocimientos, sino que además es un árbitro que media, orienta, incentiva, asesora y coadyuva en el mencionado binomio E/A.

De otra parte y no con menor importancia se requiere que los formadores de maestría cuenten con habilidades comunicativas de alto nivel, así como con habilidades y estrategias pedagógicas que conduzcan a un mejor desarrollo del proceso E/A, así como con la habilidad para gestionar recursos e infraestructura, todo lo anterior enfocado a propiciar mayores oportunidades de aprendizaje.

➤ ***Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.***

El empoderamiento sobre el trabajo que corresponde a los alumnos y la responsabilidad que se deriva de ello respecto a edificar el propio saber, nos conduce inevitablemente a un compromiso competencial que se erige como uno de los más importantes, ya que en este se orienta motiva y guía el proceso de aprendizaje. Es así como afirmamos categóricamente que la tutoría se constituye como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.

De otra parte, decir que la planeación de fases de tutorización, en sincronía con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos, es requisito necesario del perfil profesional del docente de maestría. Lo anterior entendiendo que solo a partir de esto el docente en su práctica se sintoniza con los objetivos diseñados para el perfil profesional del alumno de maestría en el campo disciplinar que corresponda.

Igualmente, la dirección individual o colectiva del proceso de apropiación de conocimientos del educando requiere por parte del docente facilitar los insumos necesarios para tal fin, lo cual va de la mano con una gestión que componga eficiencia y eficacia.

A su vez resaltar la importancia en el tema tutorial de aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor docente, esto además de unas buenas

prácticas en cuanto a relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con los alumnos.

- ***Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.***

La evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje (E/A), exige del docente implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en la auto, hetero y coevaluación educativa, aspecto necesario para mejorar el proceso formativo, la aprehensión de conocimientos por parte de los estudiantes, además de la calidad del ejercicio docente entre otros.

Lo anterior reafirma la imperiosa necesidad de que los docentes cuenten con saberes pertinentes con el proceso de evaluación como son: una adecuada selección y validación de instrumentos aplicables según corresponda; una escogencia coherente de variables e indicadores correspondientes con el objeto de evaluación; unas técnicas y métodos a utilizar según escenario y propósito con que se realice la evaluación.

Por otra parte, cabe enfatizar cuando se habla de evaluación del proceso E/A en aspectos que para una evaluación holística y de calidad en el ejercicio docente requieren por parte del docente: concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa; aplicar el modelo evaluativo institucional según el plan diseñado para esta meta; realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A; verificar el logro de aprendizajes de los educandos y tomar decisiones basándose en la información obtenida. Y por parte de la universidad y la comunidad de alumnos: una retroalimentación del ejercicio de evaluación realizado, así como de las acciones correctivas y/o de mejora que se requieran en beneficio de mantenernos en el cumplimiento de unas tareas docentes acordes con las exigencias de la comunidad académica y en general de la globalización educativa.

➤ ***Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.***

En el contexto que se plantea el docente deberá proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A; a la vez que se interrelacione con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente, de manera tal que su implicación en los procesos de mejora continua a la calidad educativa se adecue a las necesidades laborales y sociales del contexto académico de referencia.

Igualmente, el docente debe asumirse como un sujeto generador de cambio, por su condición de estar compenetrado con su escenario de acción. Para construir a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación y a la vez cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A. Con lo cual, se esperan cambios sustanciales e indispensables para la mejora de la calidad docente.

➤ ***Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.***

Un profesional de la docencia que se desempeña en programas de maestría debe promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A, y paralelamente deberá vincularse a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento, esto siempre con la coherencia de aportar a la tarea docente y particularmente a la gestión administrativo – académica de la institución, según el ámbito correspondiente de desempeño laboral.

No solo lo anterior asegura una participación en académico – administrativa de la institución, también el docente en contexto debe involucrarse activamente en las jornadas de actualización e innovación docente; así como participa de la evaluación a la gestión administrativa; este conjunto de deberes que propenden por el cumplimiento de competencias acordes con la demanda laboral y social de la

comunidad académica, además aporta a la propia formación docente y la de sus educandos.

3.5.2. Competencias relacionadas con la tarea investigadora

Como se ha dicho en apartados anteriores, el profesor de programas de maestría no solo debe aunar esfuerzos para desarrollar con calidad su función docente, sino que además, le corresponde prestar una especial atención a la investigación, con lo cual debe hacer inmersión en este contexto y mantener permanentemente con el deseo de gestar nuevo conocimiento, siendo propositivo en tanto metodologías y armonización de contenidos curriculares, así como la adecuación de estos a los estudiantes, con la visión de mover sus mentes hacia la creatividad e innovación en su ámbito (personal, familiar, universitario y social). Lo anterior se hace posible cuando el maestro es consciente de su compromiso institucional y social y constantemente presenta una disposición de análisis, reflexión, opinión y crítica en y fuera de la formación, lo que seguro redundara en el deber moral justo y honesto que los estudiantes deben asumir para con su ocupación, carrera o actividad laboral.

Siguiendo los trabajos realizados por Navío, 2005; Mas (2009); Mas y Ruiz (2007); así como Pirela y Prieto (2006), quienes presentan sus posturas respecto al perfil competencial del docente universitario; nos adentramos ahora en las competencias relacionadas con la tarea investigadora; es decir, competencias orientadas a desarrollar la función investigadora y cuyo dominio y posesión demuestra y garantiza la idoneidad en términos de investigación en un área del saber y por consiguiente la experticia y competencia en este tema para los mencionados programas de maestría.

A continuación, presentamos las 4 competencias relacionadas con la tarea investigadora establecidas en nuestra propuesta de perfil:

- Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa.

- Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en práctica del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico.
- Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo
- Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional

A continuación, conceptualizaremos cada una de las competencias que integran la tarea investigadora en el perfil que planteamos del docente de maestría:

- ***Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa***

El docente de programas de maestría, además de los saberes que ya por su experiencia y academia le competen, debe fundamentalmente tener la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar el plan estratégico de investigación del programa, facultad o institución para la cual aporta sus servicios, entendiendo que este programa será la sumatoria de planes y/o proyectos de investigación tanto individuales como colectivos que se encuentren relacionados directamente con las líneas o temáticas de investigación ya definidas para el posgrado.

La responsabilidad de una buena práctica de las tareas docente e investigativa corresponde a las instituciones de educación superior por estar en cabeza de ellas la selección e incorporación del talento humano competente para el desarrollo curricular y de exploración de nuevo conocimiento. No obstante, se debe reiterar la importancia de los perfiles competenciales en este contexto, puesto que serán los profesores vinculados institucionalmente quienes, con su conocimiento aunado al

perfil competencial propio, integrarán los equipos interdisciplinarios que conformarán la unidad investigativa en cada institución de educación superior.

Igualmente, señalar que además del saber y un perfil competencial adecuado, también se requiere, cuando hablamos de investigación, la sagacidad y habilidad para el manejo y la interacción con el entorno administrativo y de gestión para adquirir los diferentes recursos necesarios para poner en marcha las investigaciones, haciendo especial énfasis en los recursos financieros, ya que de esto dependerá en muchos casos el acertado inicio y ejecución de los proyectos.

- ***Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico.***

La gestión y organización de eventos científicos, que ya involucran la academia en sí, son tareas que como ya indicábamos en el punto anterior, requieren de un engranaje con las áreas administrativas y financieras de las instituciones, pero para lo cual se demanda de los docentes una especial habilidad que permita llevar a la práctica este tipo de eventos.

Siendo consecuentes con la importancia que los eventos científicos aportan en términos de relaciones (personales, institucionales e interinstitucionales), se exalta que estos eventos constituyen, el mejor escenario para un encuentro de maestros y/o líderes que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual y en sí una puesta en escena de saberes en cuanto a la formación docente e investigadora.

El trabajo del profesor investigador es significativo y trasciende al entender que las maestrías de profundización son programas que se erigen como la puerta de ingreso a la formación y práctica investigativa, que a la postre son el camino al doctorado, con lo cual llevar a cabo eventos de carácter científico constituye para los estudiantes de estos programas una significativa oportunidad de interactuar con el

mundo académico y hacer visibles sus proyectos, es decir evidenciar la investigación a partir de las relaciones interinstitucionales.

- ***Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo.***

Una de las singularidades del docente de maestrías debe ser la soltura y capacidad para producir material con fines investigativos, ajustados al rigor científico; hablamos de un material de relevancia académica producto de la experiencia mezclada con el conocimiento en el contexto de desempeño; es decir, los profesores de estos programas al contar con una práctica investigativa de diario vivir, se pueden permitir producir nuevo saber a partir de su propia realidad y también a partir de la realidad de sus alumnos (los proyectos en práctica), lo que conlleva a auto valorarse y valorarse a partir de otros (sus alumnos).

Lo anterior sin lugar a dudas contribuye favorablemente para los integrantes de la comunidad educativa, ya que se mejora el desarrollo del contexto educativo y los avances en ciencias sociales y de educación.

De otra parte, se debe reconocer que actualmente la producción de material científico es de alto alcance, puesto que implica, además del prestigio y avance en la proyección profesional del docente, una seria repercusión en tanto posibilidades de ascenso o promoción, así como su continuidad en equipos de trabajo. Es este aspecto entre otros el que coadyuva para que muchos profesionales de la docencia estén prestos a producir material científico e incluso a coproducir conocimiento a partir de las investigaciones que dirigen.

- ***Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional.***

Esta competencia como todas implica al docente, pero demanda un particular acompañamiento y trabajo en equipo con las áreas administrativas, financieras y de gestión de las instituciones, para obtener resultados de beneficio mutuo.

Dar a conocer el conocimiento científico emanado de los docentes investigadores, tiene hoy en día múltiples caminos, unos con mayores intersticios que otros, pero al final medios para difundir y publicar el nuevo conocimiento. Es en este punto donde encontramos el peso de la experiencia docente y, además, la importancia del prestigio institucional, puesto que de este binomio emergen las diferentes posibilidades para mostrar la investigación científica institucional. Se trata de revistas científicas, libros (estos tanto en formato físico como digital), intervención en congresos académicos, jornadas universitarias, simposios académicos, foros (presenciales y virtuales). Igualmente, necesario tener en cuenta los medios *on line* para la difusión y publicación de la actividad investigadora.

3.5.3. Definiendo el perfil del docente de maestría

Habiendo realizado un desarrollo de lo que suponen las competencias propuestas para el perfil profesional del docente de maestría, presentaremos a continuación los elementos competenciales que hacen parte de cada competencia en tanto la tarea docente y la tarea investigadora.

Cabe indicar que los elementos competenciales que se presentan son fruto de un análisis y división de las competencias macro, requeridas para profesionalizarse y desplegar el ejercicio docente. Consideramos que esta división es producto además de la experiencia propia, de los aportes acopiados de los grupos de discusión realizados con cada uno de los programas de maestría vinculados con el estudio, con lo cual se coloca a consideración para pensar en la acreditación y certificación de su logro.

Igualmente, valorar el gran aporte de los diferentes estudios a esta investigación como son: Valcárcel et al (2003); Navío (2005); Pirela y Prieto (2006); Mas (2009); así como Mas y Tejada (2013); y Zabalza (2013).

Tabla 3.9. *Competencias y elementos de competencia docente del profesor de maestría*

Tarea docente
Competencia 1 Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin
Competencia 2 Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A
CD2-d. Gestionar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en procura de beneficiar el binomio E/A de las bondades de la educación a través de entornos virtuales
CD2-e. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución
Competencia 3 Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando.
CD3-a. Planear fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos
CD3-b. Dirigir individual o colectivamente el proceso de apropiación de conocimiento del educando, facilitando los insumos necesarios
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando
CD3-d. Aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor de tutor

Tarea docente
Competencia 4 Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.
CD4-a. Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en la auto, hetero y coevaluación educativa
CD4-b. Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa
CD4-c. Aplicar el modelo evaluativo institucional según el plan diseñado para esta meta
CD4-d. Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A
CD4-e. Verificar el logro de aprendizajes de los educandos
CD4-f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida
Competencia 5 Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.
CD5-a. Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A
CD5-b. Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador
CD5-c. Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que suplan las actuales necesidades de formación
CD5-d. Cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A
CD5-e. Poner en ejecución métodos e instrumentos para la auto, hetero y coevaluación educativa
Competencia 6 Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.
CD6-a. Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A
CD6-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque a programar los currículos según área de conocimiento
CD6-c. Asistir e involucrarse activamente en las jornadas actualización y retroalimentación docente
CD6-d. Participar de la evaluación a la gestión administrativa

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.10. Competencias y elementos de competencia investigadora del profesor de maestría

Tarea investigadora
Competencia 1
Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa
CI 1-a. Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo
CI 1-b. Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico
CI 1-d. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)
CI 1-e. Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional
CI 1-f. Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación
CI 1-g. Aportar a la gestación de nuevos modelos de investigación teórica soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales
CI 1-h. Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación e individualmente a los proyectos de investigación que lo componen
CI 1-i. Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico
CI 2-a. Contribuir a la organización y gestión de paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.
CI 2-b. Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento
CI 2-c. Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo a la temática a tratar
CI 2-d. Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución
CI 2-e. Proyectar, promover y realizar actividades inter y transdisciplinarias que vinculen la propia institución, así como otras instituciones del ámbito
CI 2-f. Gestar espacios académicos que permitan intercambiar conocimiento y compartir experiencias

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo
CI 3-a. Producir material científico enfocado hacia la publicación académica
CI 3-b. Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen
CI 3-c. Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica
CI 3-d. Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios
CI 3-e. Referenciar los aportes en el trabajo científico tanto de expertos como de colegas vinculados a proyectos externos de investigación
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional
CI 4-a. Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación
CI 4-b. Divulgar la producción intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio
CI 4-c. Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija difundir la producción intelectual
CI 4-d. Divulgar la producción intelectual para editoriales, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio
CI 4-e. Asistir y participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento del conocimiento producido

Fuente: elaboración propia

SEGUNDA PARTE

B. MARCO APLICADO

4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

4.1. Introducción

El diseño y desarrollo del presente proyecto de investigación educativo, así como la aproximación metodológica soportan sus bases en la propuesta inicial de investigación, la exploración de evidencia documentaría, la ponderación del entorno en el cual se ejecutará el proyecto y el objetivo que persigue.

Nos encontramos, específicamente, frente a un estudio de caso único, cuyo propósito es generar cambio en las condiciones del ejercicio docente mejorando así la calidad de la educación y con ello la calidad académica de los estudiantes de posgrado en la universidad privada colombiana. Con estos pilares damos inicio al marco aplicado de esta investigación.

Con relación al análisis y detección de necesidades se cuenta con experiencias educativas positivas que tanto en Europa como en América han optado por dar un giro en su círculo cotidiano de desarrollo académico y ante los cambios globales es claro que en la educación el factor determinante es la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos.

Pensando en construir una mejor sociedad, se requiere que los actores del proceso educativo se interrelacionan y presten una especial atención al que los estudios han determinado como el actor educativo de mayor importancia: el docente.

Por lo anterior la base de este estudio estará determinada por las necesidades de formación para los formadores de programas de posgrado y para esto se optará por la definición de un perfil competencial para los docentes de programas de maestría en la universidad colombiana.

En esta parte se expone el camino seguido en el proceso metodológico de la investigación, centrada, como ya hemos dicho en definir el perfil competencial del formador de programas de maestrías en Colombia. Buscando como objetivo esencial el robustecimiento de las competencias profesionales de los docentes de la universidad privada colombiana, la actualización de sus conocimientos, el empoderamiento de las políticas del sector educativo y el rol docente, entendiendo

que esto implicara la reflexión sobre los valores y deberes de la profesión docente, así como el compromiso institucional.

La disposición de este capítulo es por lo tanto trazar y detallar el recorrido seguido en la investigación para lograr el objetivo propuesto.

Iniciaremos teniendo claro que existe una dualidad entre los planteamientos cuantitativo y cualitativo, situación por la cual se analiza el panorama de los diferentes sentidos a través de los cuales es posible soportar el proyecto investigativo, y además explicaremos el planteamiento definido para la investigación en cuestión.

Teniendo en cuenta el planteamiento de investigación asumido, se profundiza en el planteamiento metodológico. Seguidamente se realiza una exposición de las etapas del proyecto, identificando, en estas, los actores implicados: población y muestra.

A continuación, se hace inmersión en la técnica de recolección de datos, manifestando los instrumentos empleados de acuerdo con el planteamiento de investigación y los informantes.

Por último, reiterar que hemos llegado a proyectar el asunto de esta investigación "las Competencias del Docente de Posgrados: una perspectiva desde la formación de programas de maestría", soportándonos en la necesidad de identificar planes de formación docente que contribuyan a generar condiciones de eficiencia, eficacia y efectividad de los contenidos programáticos desarrollados en la práctica docente de la universidad privada colombiana.

Con lo anterior indicar que el principal interés del proyecto es proponer desde la psicopedagogía las competencias más representativas y necesarias para definir el perfil de docente de estos formadores.

4.2. Planteamientos de investigación

Aunque se encuentra sincronía entre quienes indican que los planteamientos de investigación crítico, hermenéutico y positivista se constituyen como los pilares esenciales de la investigación, también es cierto que estos mismos difieren en relación a la esencia o prototipo de saber, correspondencia entre individuo – propósito, visión desde la que se reflexiona sobre la realidad estudiada.

Empero, existen autores que estiman en las ciencias sociales, el predominio de la teoría de los fenómenos y la teoría del positivismo, tal como indica Bruyn (1972), Duverger (1974), así como Taylor y Bogdan (1992).

Conocedores de que existe diversidad de hipótesis, responsabilidades, deberes, obligaciones, metodologías y teorías, entenderemos entonces que la definición de “planteamiento de investigación” considera que existe una manera de estudiar la disparidad en tanto hábitos, tradiciones, prácticas y formas de comprender.

De esta manera, los planteamientos o paradigmas en la investigación corresponden a objetividades científicas que han sido globalmente admitidas y, en un tiempo finito, ofrecen a un colectivo investigador prototipos o patrones de cuestiones y soluciones. Tal como advierte en Kuhn (1980), al reflexionar que un compendio hipotético o una manera de apreciación, que un colectivo científico hace del universo, es lo que él denomina paradigma.

La idea de incorporar los planteamientos de investigación en este apartado, corresponde a situar la tendencia orientadora del horizonte investigativo, teniendo en cuenta que los asuntos referentes a planteamientos de investigación o paradigmas han cosechado importante cuantía de publicaciones en las últimas décadas, tal como lo indican Khun (1980), Goetz y Lecompte (1988), Ibáñez (1992) y Taylor y Bogdan (1992).

4.2.1. Planteamiento de investigación crítico

Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), en el planteamiento crítico la objetividad es fuerte y evolutiva, la razón del saber, no debe centrarse en demostrar y entender la sociedad y su realidad, sino además aportar a la reforma y evolución de la misma. Investigar será la acción a través de la cual el hombre estudiará la objetividad, en atención a ello investigar y saber no se constituyen como fuero de un segmento social, sino en cambio en la manera auténtica, razonable y legal de educación para toda condición social.

El vínculo entre teoría y práctica se explica desde una postura argumentativa. La acción es el cimiento de la teoría, que, a su vez, no se separa de la objetividad y por el contrario forma parte de la acción, dando lugar a un binomio perdurable.

Debido a que cada planteamiento de investigación plantea de manera distinta cada estudio con sus correspondientes hipótesis, así como las diversas soluciones, la exploración demanda diferentes modos o métodos para hacerles frente.

El modo denota la ruta para cumplir un objetivo, entonces, el modo de hacer investigación hace referencia al método o conjunto de tareas a cumplir para concretar el propósito de la investigación.

Es así como la metodología se deriva del juicio y análisis de los métodos a través de los cuales se hace investigación. Razón por la cual discutir sobre metodología equivale a platicar sobre el método y su bagaje teórico.

El planteamiento de investigación crítico remonta su origen a la escuela de Fráncfort, en la cual la teoría es interpretada como un modo de la praxis, y donde además se sugiere como una opción a los patrones teóricos predominantes. Este planteamiento pretende que la perspectiva interpretativa se encamine un paso por delante de su pretensión por elaborar explicaciones sin crítica de la manera en que cada individuo razona, procurando hacer factible plantear, razonar y suprimir los razonamientos vagos o imprecisos. Carr y Kemmis (1988)

Como advierten Pérez y Ruiz (1996), Pérez (1989) y Carr y Kemmis (1988), obran como aspectos representativos del planteamiento de investigación crítico los indicados a continuación:

- Las restricciones y exigencias aceptadas para la vida en sociedad pueden ser una opresión para el hombre, razón por la cual la crítica a las ideas se presenta como planteamiento metodológico.
- No existe objetividad ni neutralidad en la interpretación científica de lo real, por el contrario, se corresponde con una inclinación particular del individuo al que ayuda.
- Los fundamentos del saber, se crean a partir de las inclinaciones generadas por necesidades inherentes al ser humano, en asociación con las circunstancias históricas y de la vida en sociedad. Ni el saber, ni los métodos y modos empleados para obtenerlo son limpios, imparciales, neutrales y justos.

En el ideario cualitativo, lo representativo es el análisis y la deducción, en tanto que en el ideario cuantitativo el propósito investigativo se concentra en la explicación que del objeto de estudio se hace a través de las conexiones causales. Los requisitos fundamentales de la realidad se justifican en el objetivismo o en el subjetivismo, orientaciones guiadas hacia distintos métodos y modos de hacer investigación. Taylor y Bogdan (1992)

4.2.2. Planteamiento de investigación hermenéutico

La hermenéutica remonta sus orígenes a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX siendo los responsables de su origen los filósofos y teólogos protestantes del momento, pero se inicia en un tiempo más cercano como planteamiento investigativo.

Los razonamientos de mayor importancia del enfoque interpretativo como lo expone Pérez (1989), y Pérez y Ruiz (1996) se presentan a continuación:

- Se cuestiona la ciencia y su objetividad, teniendo en cuenta la relatividad teórica que soporta el que la vida en sociedad se desarrolla a partir de principios y valores propios los cuales varían con los años.
- La característica de mayor relevancia en este planteamiento es la importancia que cobra el propósito de la acción.
- El soporte de la interpretación desde el enfoque fenomenológico está representado en la percepción multidimensional de la acción. El comportamiento humano se diferencia de otros seres vivos por su complejidad y desigualdad.
- De no contar con el entorno social, el comportamiento humano se haría complejo de entender, este planteamiento sostiene que el conocimiento científico no es inexacto ni distante del universo.
- Los principios de la actuación humana se configuran, a través de la interpretación de su realidad, aunado al pasado y a las normas que componen la organización social.

4.2.3. *Planteamiento de investigación positivista*

Este planteamiento que tiene sus cimientos en el positivismo, también ha sido conocido como racionalista, empírico – analítico y cuantitativo. Se originó en el mundo occidental como una corriente de saber que sostiene que el único saber auténtico es el del conocimiento por medio de la ciencia es decir a partir del método científico.

Se reconoce como uno de sus iniciadores en los siglos XVI y XVII al pensador y letrado de la época Francis Bacon y ha evolucionado desde los inicios del siglo XIX, de la mano de los intelectuales franceses Saint-Simón, Auguste Comte, y el británico John Stuart Mill.

Teniendo en cuenta que este planteamiento procura una explicación de los acontecimientos y/o hechos con autonomía es decir individualizándolos de las subjetividades del ser humano y atendiendo a Biddle y Anderson (1986), las características de este método son:

- El saber es relativo a los hechos y se considera libre, basado en la práctica y legítimo en todo tiempo y espacio, con autonomía de quien lo descubre.
- Se inclina hacia el amparo y equilibrio del cosmos.
- El universo existe y tiene autonomía aparte de quien lo observa.
- Lo que acontece en el universo obedece al equilibrio natural el cual se debe revelar, comprender y admitir, de esta manera el hombre no es quien edifica la objetividad social, con lo cual se sugiere una sociedad inamovible que no genera conflicto.
- Existen normas que pronostican, vigilan y dirigen el universo, estas normas se manifiestan por medio de la realidad y están libres de valides investigativa.
- Emplea el razonamiento teórico como método apropiado la ciencia.

4.3. Abordaje metodológico del estudio

De acuerdo con Bisquerra (2012), podemos caracterizar metodológicamente este estudio como descriptivo, ex-post-facto desde la metodología empírico analítica. En el cual además se ha combinado el estudio de caso atendiendo lo manifestado por Latorre et al (2005), y entendiendo que el estudio de caso corresponde a la forma más innata y adecuada para realizar investigación en el proceso de comprender aspectos exclusivos o característicos de un tema por estudiar, desarrollado desde un enfoque cualitativo, debiendo orientarse como una táctica dirigida a la toma de decisiones.

Se plantea un abordaje de investigación compuesto por técnicas cualitativas y cuantitativas. No son pocos los pensadores que coinciden en que por el tipo de estudio el abordaje planteado es objetivo y pertinente. Como plantea Martínez (1999), la intención es reconocer la esencia auténtica, su organización, y en general todo aquello que permita su entendimiento y comportamiento, así como sus manifestaciones.

De acuerdo con el pensamiento de Pons y Villegas (1993), la construcción metodológica se edifica a partir de la mixtura metodológica. Lo minucioso puede ser inútil y reiteradamente discrepante de lo conveniente, así mismo del grupo de

herramientas, procedimientos y métodos no existe uno solo ni es viable calificar como preferible alguno de ellos.

Es así como el uso de fracciones de varios modelos generalmente permite recabar importante sustancia en el campo investigativo, descartando que determinados fenómenos problemáticos precisen de un definido modelo para su desarrollo.

De esta manera y atendiendo lo manifestado por Latorre et al (2005), se ha seleccionado el estudio de caso para el desarrollo del presente estudio, entendiendo que el estudio de caso corresponde a la forma más innata y adecuada para realizar investigación en el proceso de comprender aspectos exclusivos o característicos de un tema por estudiar, desarrollado desde un enfoque cualitativo, debiendo orientarse como una táctica dirigida a la toma de decisiones.

En el siguiente cuadro conforme indica Pérez (1994), se presentan las características de estudios de casos cualitativos según varios autores.

Tabla 4.1. Características estudio de caso

Guba y Lincoln (1981)	Helmstader (1970)	Hoaglin et al (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
Descripción densa	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica	Especialidad	Inductivo	Particularista
Fundamentado en la situación	Los resultados son hipótesis	Descripción de las partes interesadas y los motivos	Multiplicidad de datos	Holístico
Holísticos y vivos	El diseño es flexible	Descripción de temas claves	Descriptivo	Longitudinal
Formato: tipo conversación	Puede aplicarse a situaciones problemáticas	Puede sugerir soluciones	Específico	Cualitativo
Alumbra significados			Heurístico	
Contribuye sobre conocimiento tácito				

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Pérez (1994)

Asimismo, existen cuatro propiedades inherentes al estudio de casos como subraya Merriam (1988).

Tabla 4.2. *Propiedades estudio de caso*

Particularista	Descriptivo	Heurístico	Inductivo
Se centra en una situación, evento, evento, programa o fenómeno particular.	Pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno objeto de estudio.	El estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados. Puede ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.	Llega a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos. Se caracteriza más por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos que por la verificación de hipótesis predeterminadas.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Merriam (1988)

El estudio de caso, permitió el desarrollo y conclusión de estudios como el renombrado Humanities Curriculum Project, así como diversos proyectos llevados a cabo por el Centre for Applied Research in education (CARE), de la universidad de East Anglia, como el Ford Teaching Project. Igualmente, ha sido empleado en tesis de distinto orden para aportar en las ciencias sociales y en un nutrido referente al sector educativo y particularmente en temáticas concretas como la formación docente, la evaluación académica y el currículo educativo. Advierte ventajas como lo refleja Latorre et al (2005).

Tabla 4.3. *Ventajas metodología estudio de caso*

Latorre et al (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Puede ser una forma de ahondar en la investigación a partir de unos datos inicialmente analizados. • En un escenario limitado en cuanto a recursos, tiempo y espacio, es pertinente para investigaciones de reducida gama. • Es una técnica libre a reanudar distintas circunstancias individuales o de diversas instituciones. • Representa alto beneficio para los formadores/docentes que colaboran con el estudio. • Basándose en la objetividad, conduce a comprometerse, descubrir convencionalismos o prejuicios, a la toma de decisiones.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Latorre et al (2005)

Del mismo modo, Stake (1981) manifiesta ventajas importantes que aporta la metodología de estudio de casos a la investigación educativa.

Tabla 4.4. *Ventajas metodología estudio de caso*

Stake (1981)
<ul style="list-style-type: none"> • Se vincula con la práctica personal, con lo cual es más vivo, sensorial y concreto. • Está fundamentado en el entorno como lo está nuestra práctica. • Tiene un mayor desarrollo por la deducción, entendimiento y conclusión que el lector aporta al estudio. • Permite al lector implicarse sin esfuerzo, al fundamentarse en una estadística de referencia próxima al lector.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Stake (1981)

Así entonces, inferimos que la investigación a través de caso único visualiza la necesidad de sumergirse en la realidad objeto de estudio. Se contará con los elementos constitutivos del estudio de caso como son: documentos, encuestas, entrevistas, grupos de discusión, datos estadísticos y observación directa, instrumentos básicos de investigación cualitativa los cuales se aplicarán a los sujetos objeto de estudio. Sandoval (1996)

Asimismo, atendiendo a la finalidad del estudio de caso, a las técnicas de recogida de información, al producto final, y ya que no existe un único modo de hacer estudio de casos, Stake (1981) se optará por la realización de un estudio de caso intrínseco teniendo en cuenta que este caso tiene especificidad propia y un valor en sí mismo ya que pretende alcanzar una mejor comprensión del aspecto concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.

4.3.1. La necesidad de la triangulación

Este planteamiento goza de ser admisible al poder contrastar los datos por medio de triangulación. En la triangulación se fundamenta el acopio de información a través de diversas fuentes, para comprobar en profundidad y con el debido rigor la información obtenida en la investigación. La triangulación es una técnica de vigilancia y control que avala y respalda las conclusiones obtenidas en cualquier investigación. De igual manera la triangulación no solo se encamina a la certificación, sino que busca entender el objeto de estudio. Algunos pensadores justifican su pertinencia así:

Tabla 4.5. *Justificación técnica de triangulación*

Donolo (2009)	Olsen (2004)	Blaikie (1991)	Oppermann (2000)
Los resultados producto de esta técnica evidencian mayor firmeza en su edificación y análisis que aquellos sometidos a un único método.	Los hallazgos y análisis originan una discusión que progresa y se nutre a partir de las evidencias y las revelaciones fruto de las apreciaciones autorizadas sobre el objeto de estudio en cuestión.	Como técnica de investigación manifiesta su primacía al incrementar la autenticidad de los resultados y decrecer en la problemática planteada por la desviación o sesgo.	La técnica se ajusta a variadas posibilidades y escalas para ahondar en los temas de exploración y así dirigirla hacia el avance científico vinculado con los asuntos investigados.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Donolo, Olsen, Blaikie y Oppermann

Siguiendo los planteamientos de Denzin (1970), existen varios modos de emplear la técnica de triangulación los cuales permiten elegir las probabilidades más adaptables a la investigación que desarrollemos. El primer modo de triangulación, el de datos, tiene presente diferentes individuos o sujetos de estudio, fases o periodos de tiempo, espacios o universos de estudio. El segundo modo de triangulación es el de las teorías, el cual sugiere usar planteamientos académicos desarrollados, así como compendios teóricos, para probar estudios, hipótesis o teorías antagónicas. Triangular desde los científicos, observadores o indagadores, corresponde al tercer modo, este a cambio de encargar la labor a un solo investigador, integra varios observadores para recolectar los mismos datos. El cuarto modo, la triangulación de métodos, demanda el empleo de varios procedimientos o la adecuación de una técnica dentro de un método para conseguir e interpretar los datos. Este modo corresponde a la mejor manera de comprender la triangulación y evidencia la discrepancia entre métodos cualitativos y cuantitativos los cuales habitualmente presentan controversia entre ellos. El quinto modo, la triangulación múltiple, plantea beneficiarse al mismo tiempo de al menos dos de los modos planteados anteriormente.

Tabla 4.6. *Modos de triangulación para adoptar en este estudio*

Modo de triangulación	Explicación	Empleo en este estudio
A partir de datos	Atendiendo a Okuda y Gómez (2005), constatar y confrontar la información conseguida en distintos instantes a través de diversos métodos, es la base de este modo de triangulación. También se dice que es habitual, en estudios cualitativos, beneficiarse del empleo de varias herramientas para el acopio de información. Cisterna (2005)	Se realizará la triangulación a partir de datos al constatar, confrontar, analizar y componer el apartado relacionado con resultados y conclusiones.
A partir de teorías	Se dice de este modo de triangulación que en el interactúan varios compendios teóricos, o desarrollo de ideas que contribuyan a justificar, demostrar o evidenciar suposiciones, creencias, o hipótesis antagónicas.	
A partir de investigadores	Siguiendo los postulados de Cohen y Manion (1990), este modo de triangulación promete obtener datos íntegros, útiles y con mayor nivel de confianza. Asimismo, se dice que es posible, valiéndose de la anuencia o consentimiento, hacer consenso sobre el conocimiento nuevo o innovado, procedimiento realizado posteriormente a ejecutar la interpretación o análisis de datos de forma autónoma por cada observador. Okuda y Gómez (2005)	Este tipo de triangulación no se da en la recogida de datos, aunque sí se lleva a cabo en el momento de analizar los resultados.
A partir de métodos	Como propone Paul (1996), la realidad puede ser comprendida a partir de las diferencias obtenidas en conclusiones fruto del empleo de diversos métodos, situación que enriquece la investigación. Este modo de triangulación puede emplearse durante el planteamiento del proyecto o durante el acopio de información Arias (2000), se refiere entonces al empleo de más de una técnica de investigación.	Este modo de triangulación tendrá lugar durante el acopio de información y al analizar y componer el apartado relacionado con resultados y conclusiones. Teniendo en cuenta que se clasificara y analizara por aparte la información acopiada de cada una de las universidades participantes en el estudio, esto a través de las herramientas empleadas (cuestionarios, entrevistas, focus group) y a continuación se confronta la información obtenida para corroborar y aprobar el conocimiento nuevo o innovado.
A partir de Múltiples modos	La triangulación multimodal plantea beneficiarse del uso sincrónico de al menos dos de los modos planteados anteriormente.	El presente estudio se desarrolla a partir de una triangulación multimodal, teniendo en cuenta que se realizara triangulación a partir de datos y de métodos.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Denzin (1970)

Las particularidades enunciadas anteriormente, permiten declarar que es un estudio en el que se pretende implicarnos en el estado del arte de las necesidades de formación, así como los perfiles por competencias del formador de posgrados (maestrías), desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, sin dejar de lado el entorno en que se desempeña, admite y cuenta con características indispensables según esboza Ferrández et al (2000).

Tabla 4.7. Características necesarias en un estudio cualitativo

Característica	Interpretación
Alcanzable	Procura divulgar y obtener un beneficio para el contexto educativo y social en que se realiza la investigación, tanto del desarrollo de la observación y sus resultados, como del proyecto en su extensión.
Conveniente	Pretende aportar conocimiento o innovación en este, teniendo en cuenta los medios y el tiempo con se cuenta, todo enmarcado en el acatamiento del rigor investigativo.
Reservado	Teniendo en cuenta que un mal manejo de la información obtenida en la investigación puede perjudicar instituciones o personas implicadas en el estudio, se atiende al respaldo confidencial sobre el origen y particularidades asociadas a la información.
Sinérgico	Atendiendo a que deja abierta la viabilidad de que los colaboradores participen y se concerté con ellos cuestiones atinentes a la investigación como: composición y validación de cuestionarios, entrevistas, etc.
Realizable	Teniendo en cuenta que se adapta a las exigencias del contexto educativo que actualmente precisa la sociedad.
Integro	Intenta eludir los síntomas o enfermedades de carácter académico que frecuentemente se evidencian en los proyectos de investigación: basarse en estudios anteriores con deficiencia estructural, fuentes de información con un solo norte, carentes de evaluación externa, etc.
Razonable	En tanto planteamiento, probabilidades, restricciones y propósito del proyecto.
Amplio	Al compaginar nuevos razonamientos que se nutren en función de la información y saber que va otorgando el proceso investigativo.
Totalitario	Ya que considera diferentes dimensiones: posturas viables y posibles; posturas cuestionables; beneficio, importancia y necesidad, todo en tanto el objeto de estudio. Contenidos diferentes: además de realizar un análisis a las particularidades profesionales y personales de los participantes en el estudio, así como su valoración sobre la profesión que ejercen, también contiene distintos tipos de contexto, teorías, modelos, necesidades y valoraciones. Instrumentos diferentes: en referencia al objeto de estudio, así como a los sujetos implicados en aplicar o dar respuesta.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Ferrández (2000)

4.3.2. Variables implícitas en la investigación

Reflexionar en torno a un propósito de alta complejidad como es el de las aptitudes y/o habilidades profesionales conocidas también como competencias, permite centrar la atención en la idoneidad, destreza o talento de un individuo para un desempeño profesional con suficiencia.

De igual manera, es necesario considerar un grupo de variables que posibilite la aproximación a este tema, las competencias, sin dejar de lado que, por la especificidad del asunto, se evoluciona a varios escenarios encaminados a validar

un determinado perfil como idóneo por su capacitación y cualificación para el ejercicio de una profesión, en nuestro caso la docente.

La demanda que plantea el estudio, referente al perfil competencial del docente de maestrías, se vincula con las exigencias pedagógicas, razón por la cual se determinaron tres bloques de variables. El primero reconoce las que detallan y representan este gremio. El segundo bloque, las relacionadas con el entorno laboral y social, así como el desempeño y acción que realiza en dicho entorno. El tercer grupo de variables, corresponde a las relacionadas con las aptitudes, destrezas, talentos y/o habilidades profesionales conocidas también como competencias, en este caso las competencias particulares y específicas del docente de maestrías en la universidad privada colombiana.

En un primer momento y comprendiendo la interpretación competencial como el escenario en que interactúan los conocimientos, la aptitud, idoneidad y actuación profesional del docente de posgrados, se ha consultado sobre aspectos que permiten abordar a este profesional, es por eso que se ha preguntado por: su definición, su experiencia y formación, su lugar de actuación, su quehacer, su pensamiento, circunstancias en que desarrolla su labor, sus competencias formadoras e investigadoras y las deficiencias que tiene en cuanto a formación competencial. Atendiendo la información resultante de estos cuestionamientos se obtienen las variables valoradas para esta investigación a saber:

- Variables personales, formativas, laborales, contextuales, sociales y relacionadas con el programa, en relación con: la experiencia, la formación, el lugar de actuación, el quehacer, las capacidades, el pensamiento y las circunstancias en que desarrolla su labor.
- Variables relacionadas con el perfil competencial actual del formador de posgrados (maestría)
- Variables relacionadas con el perfil competencial necesario para el ejercicio de las tareas propias de la profesión docente, además del ejercicio como investigador en el campo de la educación superior.

Tabla 4.8. A. *Variables, indicadores y criterios del estudio*

Bloques	Variables	Indicadores	Criterios
I <i>Identificación del gremio docente</i>	Personales	Edad Genero	Identidad Pertinencia
	Formativas	Educación/formación Inicial Continua especialidad Continua Psicopedagógica Experiencia Docente Gestión Investigación Formación docente	Pertinencia Coherencia Adecuación Presencia
	Socio-laborales- contextuales	Identificación institucional Nombre Antigüedad Área Tipo Vinculación contractual Cargo	Pertinencia Adecuación Coherencia Presencia
	Generales relacionados con el programa	Características Tipo Denominación Objetivos para realizarlo	Pertinencia Adecuación Coherencia Univocidad Utilidad

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Navío (2001)

Tabla 4.8. B. Variables, indicadores y criterios del estudio

Bloques	Variables	Indicadores	Criterios
II Perfil competencial necesario:	<i>Tarea docente</i>		
	Diseño de contenidos programáticos.	Grupo Contenidos Metas Metodologías Recursos didácticos Evaluación	Coherencia Pertinencia Especificidad Adecuación Suficiencia Variedad Pertinencia Relevancia Actualidad Aplicabilidad Presencia
	Propender por habilidades y estrategias didácticas.	Metodologías Didáctica Recursos Tecnología Infraestructura	Adecuación Suficiencia Variedad Pertinencia
	Orientación hacia autonomía a partir de la tutoría.	Tutorización Aprendizaje Relación docente-discente Herramientas virtuales	Contextualización Adecuación Complementariedad Pertinencia Individualización Variedad
III Perfil competencial actual:	Realizar evaluación.	Métodos e instrumentos Ética evaluativa Modelo evaluativo institucional Logro de metas Toma de decisiones	Adecuación Presencia Responsabilidad Importancia Utilidad Suficiencia Complementariedad Implicación Control Variedad Satisfacción

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Navío (2001)

Tabla 4.8. C. Variables, indicadores y criterios del estudio

Bloques	Variables	Indicadores	Criterios
II Perfil competencial necesario:	Tarea docente		
	Implicación en la mejora continua.	Necesidades de formación Retroalimentación al formador Recursos pedagógicos Adaptación de programas Métodos e instrumentos evaluativos	Contrastación Implicación Control Variedad Satisfacción Pertinencia
	Contribución en gestión administrativa.	Eventos académicos Programación curricular Actualización y retroalimentación docente Evaluación gestión administrativa	Importancia Utilidad Implicación Control Responsabilidad Pertinencia
III Perfil competencial actual:	Tarea investigadora		
	Diseño, ejecución y evaluación del plan de investigación.	Proyectos de innovación e investigación Procedimientos de la admón. Pública/privada Grupos de investigación Temáticas de investigación Vinculación grupos Inv. Documentación proy. Inv. Nuevos modelos de Inv. Evaluación y mejora plan investigación/componentes Necesidades formación docente	Coherencia Pertinencia Especificidad Adecuación Suficiencia Variedad Pertinencia Relevancia Actualidad Aplicabilidad Presencia

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Navío (2001)

Tabla 4.8. D. Variables, indicadores y criterios del estudio

Bloques	Variables	Indicadores	Criterios
II Perfil competencial necesario:	<i>Tarea investigadora</i>		
	Gestión y organización de eventos científicos.	Organización y gestión Vinculación sinérgica Poder de convocatoria Sinergia interdisciplinar Actividades inter/transdisciplinarias Espacios académicos	Adecuación Presencia Responsabilidad Importancia Utilidad Suficiencia Complementariedad Implicación Control Variedad Satisfacción
	Producción y publicación de investigación.	Producción material científico Orientación de expertos Implicación formadores/expertos Adaptación producción intelectual Referenciación trabajo científico	Suficiencia Adecuación Presencia Responsabilidad Importancia Utilidad Implicación Satisfacción
III Perfil competencial actual:	Diseño, elaboración y validación de material científico.	Comunicación masiva/actividad Inv. Divulgación producción intelectual/revistas Adaptación argumentación oral Divulgación producción editorial/editoriales Asistencia eventos académicos	Responsabilidad Importancia Utilidad Implicación Satisfacción Suficiencia Adecuación Presencia

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Navío (2001)

En el preámbulo conceptual y teórico además de los conocimientos adquiridos fruto de la implementación de los instrumentos de investigación los cuales se corresponden con las variables ya planteadas, y los respectivos puntos de medición, se podrá proponer el perfil competencial para el docente de maestrías en el contexto objeto de estudio.

Igualmente, se identifican las carencias en cuanto a formación competencial que tienen los integrantes de este gremio, lo anterior teniendo en cuenta la ley general de educación del año 1994 y el plan decenal de educación formulado para la década 2006 al 2016.

Así mismo, no se puede desconocer los postulados y visión de la educación, planteados por la misión: ciencia, educación y desarrollo, llevada a cabo por la comisión de sabios y a través de la cual se obtuvo el informe titulado *Colombia: al filo de la oportunidad*, documento que proyecta al año 2019, la educación colombiana, con una visión competente requerida para quienes ejerzan la profesión docente.

4.3.3. Población y muestra

El universo o colectivo, objeto de estudio, también llamado participantes o implicados en el asunto investigado, está compuesto por el grupo de directivos adscritos a la gestión, y los docentes de tres universidades privadas colombianas vinculados a la formación en programas de maestría, asimismo dentro del universo se contará con la participación de los alumnos de la última cohorte en desarrollo, de los programas de maestría vinculados con el estudio.

El estudio, cualitativo, se lleva a cabo bajo el contexto universitarios de formación posgradual, delimitado por el entorno de tres universidades privadas colombianas que realizan programas de Maestría, ellas son: la Universidad Santo Tomas de Aquino (USTA), Universidad Sergio Arboleda (USA) y la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), instituciones que desarrollan respectivamente los programas de maestría en: Comunicación y Cambio Social, y Planeación para el desarrollo, de la USTA; Docencia e Investigación Universitaria, de la USA y Educación de la UCC, todos impartidos en la ciudad de Bogotá – Colombia.

De los programas enunciados anteriormente, se hace necesario realizar inmersión en la realidad académica de los docentes que imparten cátedras en estos programas, entendiendo que es de relevancia construir un perfil para el docente de posgrados a nivel de maestrías y ,asimismo, establecer las necesidades de

formación de estos profesionales de la educación, para, de esta manera contribuir a que los destinatarios de la educación en Colombia, los estudiantes universitarios, reciban una formación de calidad.

Lo anterior con el empeño de aportar hacia una educación superior que aventaje los estándares de calidad real que reciben los estudiantes y propender por generar que los directivos universitarios de las universidades implicadas en la investigación, cuenten con docentes idóneos que cumplan con el perfil académico diseñado para estos docentes. Lo anterior sin desconocer los postulados filosóficos de las instituciones participantes en el estudio.

Conforme indica Fox (1981), en el proceso de muestreo se evidencian cinco etapas a saber:

- Individualización de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo o definición y elección del colectivo hipotético. (universo)
- Precisar la población o delimitar el segmento al cual el observador tiene acceso.
- Elección del conjunto de elementos de la población o muestra convocada para participar en el estudio.
- Aceptación por parte de la muestra convocada para participar en el estudio.
- Muestra generadora de información: la parte que acepto y que efectivamente produce información.

Algunas de las ventajas del muestreo indican:

- Permite y/o favorece mayor profundidad y exactitud en los resultados
- Costos reducidos
- Optimización del tiempo en la realización del estudio

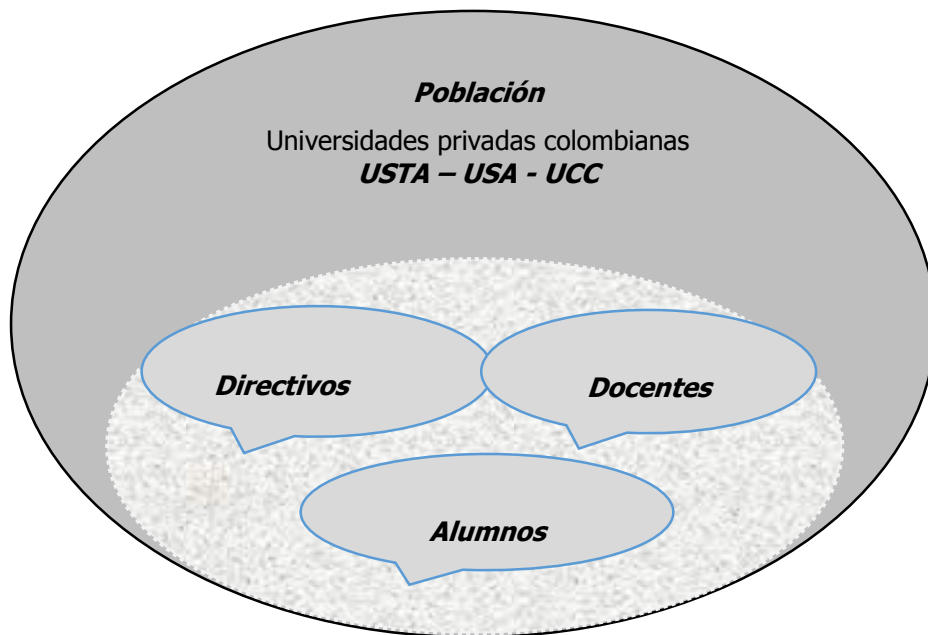
Asimismo, y atendiendo a Kish (1995) y Cochran (2000), se procura organizar los métodos de muestreo con mayor relevancia siguiendo el *principio de equiprobabilidad*, que indica que todos los sujetos de la población cuentan con iguales probabilidades de ser parte de la muestra.

Tabla 4.9. Métodos de muestreo

Probabilísticos	No probabilísticos
Es significativo en la medida en que la muestra es tomada <i>al azar</i> ; indicando que todos los sujetos de la población cuentan con iguales probabilidades de ser parte de la muestra.	La elección de los individuos componentes de la muestra no obedece a la probabilidad, por el contrario, se acopla a juicios vinculados a la peculiaridad del estudio o del observador.
Aleatorio elemental: Es el modo de muestreo más común, para definir la muestra de una investigación, a través de sorteo del total de la población.	Impensado o inopinado: Es el modo de muestreo recurrente en investigación educativa y en ciencias sociales. Se optimiza este procedimiento cuando la muestra se compone de personas asequibles, dependiendo de coyunturas diversas y casuales. Razón por la cual también se denomina muestreo por asequibilidad. Es el caso de quienes por voluntad colaboran con una investigación.
Aleatorio metódico: Es una particularidad del modo anterior, pero tiene mayor eficacia cuando se utilizan grandes poblaciones al posibilitar seleccionar los componentes de la población en un intermedio de elección metódico, cada K valor.	
Aleatorio categorizado: Incrementa la minuciosidad, rigor y exactitud de la muestra, ya que admite elegirla con base en estratos o clases existentes en la población los cuales son significativos para los fines del estudio.	Premeditado u opinático: Corresponde a al modo de muestreo también denominado intencional, en el cual se eligen personas específicas cuya particularidad es tener experticia sobre materias objeto de estudio o que constituyen individuos que por su trayectoria profesional se erigen como fuentes de información significativa y fiable. Atendiendo pautas fijadas con anterioridad.
Por conjunto: Es el modo de muestreo por conjunto o conglomerado también denominado muestreo de racimo (<i>cluster sampling</i>), se emplea cuando los componentes de la población o unidades objeto de observación y análisis componen o conforman comunidades naturales, es el caso de los salones de clase de las instituciones educativas, las empresas, etc. En este caso se accede a la unidad de análisis a través del conjunto (cohorte-clase) no de la persona. Ya determinados los conjuntos o conglomerados, se selecciona la muestra por algún método de muestreo indicado anteriormente y el tamaño de la muestra por estudiar queda constituido por el número de personas que componen cada conjunto.	Por rutas o itinerarios: Llamado también modo de muestreo <i>por cuotas</i> , se emplea cuando no se cuenta con una muestra seleccionada al azar, pero se desea una muestra característica y representativa de la población, por lo cual se determinan unas cuotas que corresponden a un número de personas con particularidades y condiciones o variables demográficas en la población. De tal forma que la elección de las cuotas se realiza mediante <i>vías o caminos</i> . Este modo de muestreo es empleado además con frecuencia en las encuestas de opinión.
Aleatorio polifásico: Es el modo de muestreo que compagina múltiples métodos, encadenados por fases. Razón por la cual, es llamado muestreo polifásico o polietápico.	Por efecto domino: Llamado también muestreo de bola de nieve o <i>snowball growing</i> , en este modo de muestreo se ubican varias personas, las cuales encaminan a otros, y estos a otros, y así sucesivamente hasta considerar que la muestra es adecuada y suficiente.

Fuente: adaptación propia a partir de la producción de Kish (1995) y Cochran (2000)

Imagen 4.1. Relación población y muestra del estudio



Fuente: elaboración propia

Participarán en el estudio un total así: docentes de maestría de las tres universidades 16; estudiantes de la última cohorte de los cuatro programas de maestría 112; además los directores y expertos vinculados con los programas participantes 16, con lo cual se tendrá en el estudio una muestra de 144 personas que participantes.

Teniendo en cuenta el origen de la información, marchamos sobre una propuesta complementaria entre sí, que, en deferencia con la técnica de triangulación, advierte:

A. Referente a los expertos

Se utilizará un patrón de muestreo no probabilístico, es decir que la muestra seleccionada no depende de las leyes de probabilidad. De igual manera, el tamaño de la muestra se ha estimado como aproximado, no decidido anticipadamente, tampoco atiende a un principio numérico, ya que el valor agregado se da a partir del criterio cualitativo.

La muestra se entenderá como adecuada y suficiente cuando los datos acopiados no representen aporte o significancia válida para el proyecto, con lo cual se entiende la adecuación y suficiencia a partir de la premisa de saturación de información.

A partir de la producción de Kish (1995) y Cochran (2000), inferimos que el estudio corresponde a un sistema de muestreo no probabilístico, Premeditado u opinático, correspondiendo así al modo de muestreo también denominado intencional, en el cual se eligen personas específicas cuya particularidad es tener experticia sobre materias objeto de estudio o que constituyen individuos que por su trayectoria profesional se erigen como fuentes de información significativa y fiable.

El grupo de expertos está compuesto por profesionales competentes en el campo objeto de estudio, atendiendo sus logros y trayectoria como directores, jefes y/o responsables, coordinadores de formación y docentes en instituciones de educación superior, además teniendo en cuenta la experiencia y labor que actualmente realizan en las instituciones para las que prestan sus servicios, son personas con autoridad que contribuyen objetivamente con testimonio de viva voz que se convierte en información única y a la cual solo es posible tener acceso a través de estas fuentes.

B. Referente a docentes y alumnos

Se optará por un patrón de muestreo no probabilístico, es decir que para obtener la muestra se utilizara un muestreo por conjunto.

El modo de muestreo por conjunto o conglomerado también denominado muestreo de racimo (cluster sampling), se emplea cuando los componentes de la población o unidades objeto de observación y análisis conforman comunidades naturales, es el caso de los salones de clase de las instituciones educativas, las empresas, etc. En este caso se accede a la unidad de análisis a través del conjunto (cohorte-clase-grupo) no de la persona. Kish (1995) y Cochran (2000)

Ya determinados los conjuntos o conglomerados, se selecciona la muestra por algún método de muestreo indicado anteriormente y el tamaño de la muestra por estudiar queda constituido por el número de personas que componen cada conjunto.

Para el presente estudio, la muestra se establece por las instituciones de educación superior, universidades, correspondientes (conjunto - conglomerado). Se decidió encuadrar la población a tres universidades privadas de la ciudad de Bogotá – Colombia, las cuales suman a su historia, trascendencia en el ámbito educativo y prestigio, al haber alcanzado el registro de acreditación de alta calidad educativa, situación que estima pensar el objeto de estudio (docentes), dentro de los estándares de elevada competitividad en lo que a perfiles competenciales se refiere.

Indicar que 38 instituciones componen el 100% de las universidades colombianas que cuentan con registro de acreditación de alta calidad, de las cuales 24 son privadas (a 2015), de tal manera que la población escogida (3 universidades), equivale al 12.5% de las universidades privadas con registro de acreditación de alta calidad.

- Los docentes / formadores realizan su ejercicio profesional en contexto de los programas de maestría con modalidad presencial de tres universidades privadas ubicadas en Bogotá - Colombia, constituyendo por sus particularidades el conjunto de informantes así, maestrías en: Planeación para el desarrollo y Comunicación y Cambio Social, de la USTA; igualmente Docencia e Investigación Universitaria de la USA y, por último, Educación de la UCC.
- Los alumnos forman parte de la última cohorte de los programas de maestría enunciados en el punto anterior. El aporte de estos al estudio representa información de alta relevancia, ya que son personas profesionales, algunos, sino la mayoría, cuentan con otros estudios de maestría, aun, de doctorado y por la idiosincrasia de los estudiantes de maestría en Colombia, son personas que además tienen experiencia laboral como docentes en otros ámbitos de la educación, incluso, en posgrados; esto hace que se transformen en fuentes de importante conocimiento sobre el asunto investigado.

Tabla 4.10. Muestra estructurada para estudio

Universidad/Maestría	Expertos	Docentes	Alumnos	Universidad/ Maestrías.
Santo Tomás de Aquino				75
Comunicación y Cambio Social	5	5	30	40
Planeación para el desarrollo	3	3	29	35
Sergio Arboleda				41
Docencia e Investigación Universitaria	6	6	29	41
Cooperativa de Colombia				28
Educación	2	2	24	28
Total / participantes	16	16	112	144

Fuente: elaboración propia

4.3.4. Etapas de la investigación

Durante el desarrollo del estudio se contemplan tres momentos así:

El primer momento estima referenciar actualmente el perfil competencial del docente de programas de maestría, para esto se recurrirá a la consulta bibliográfica del análisis documental de la realidad colombiana y la implementación en campo, de los instrumentos diseñados para este fin.

En un segundo momento se detectarán con base en el perfil de referencia y los resultados de los instrumentos y técnicas de investigación, las necesidades de formación docente de los formadores objeto de estudio, todo esto a partir de un planteamiento de evaluación 360° que se realizara desde los docentes (el mismo), los alumnos (sus subordinados) y desde los jefes (directivos/expertos).

Esta complejidad permitirá, además de conocer actualmente las competencias y necesidades de formación de este colectivo docente; distinguir, analizar y concluir el estudio, permitiendo sugerir para un tercer momento, una guía o camino orientada a la formulación de una propuesta de formación docente dirigida al gremio objeto de esta investigación.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las etapas en que se distribuye la investigación, el objetivo de cada etapa, así como los procedimientos y herramientas con las que se abordara el acopio de información de las diferentes fuentes y participantes.

Tabla 4.11. *Etapas estructuradas para estudio*

Etapa	Objetivo	Métodos h/mientas	Implicados				
			Doctorando	Jueces ¹⁴	Expertos ¹⁵	Docentes	Alumnos
I	Diseño del estudio	Exploración documental	*				
		Focus group	*		*	*	
		Validación		*			
II	Acopio: información Conseguir/conocer: Perfil actual / ideal	Cuestionarios	*			*	*
		Entrevistas			*		
		Validación		*			
III	Análisis y conclusiones de resultados obtenidos		*				
IV	Reflexiones/propuestas Informe/investigación		*				

Fuente: elaboración propia

A. Etapa I

En esta etapa se aborda el planteamiento de la investigación, se realiza sistemáticamente una exhaustiva consulta y revisión del estado del arte del asunto de estudio, a través de las fuentes de conocimiento.

¹⁴ Los jueces son: investigadores y conocedores en profundidad de la temática objeto de estudio, y quienes se desempeñan en la Universidad Autónoma de Barcelona. Todos con titulación doctoral.

¹⁵ Los expertos son: directivos y docentes investigadores, quienes conocen en profundidad la temática objeto de estudio, y quienes se desempeñan en las universidades implicadas en el estudio en Colombia.

También se realiza un aporte significativo al marco teórico y conceptual, trabajo que permite una categorización y ordenamiento de las temáticas a abordar, planteándonos alternativas para dar solución al problema planteado, al mismo tiempo que se puede hacer una concreción o síntesis del material investigado, para permitir delimitar el asunto problémico y ajustarlo al objetivo planteado en el contexto visualizado.

Con esta labor se evita repetir asuntos de estudio ya planteados y/o de poca representación en el área de investigación, asimismo se identifica y elige la metodología y técnica de investigación pertinente con el estudio.

Una vez se ha considerado adecuada y suficiente la exploración documental, se propuso una lista de competencias divididas en tareas competenciales para los docentes de programas de maestría, atendiendo a la labor docente e investigadora que realizan durante su ejercicio profesional.

Además, se proyectó un instrumento, cuestionario, de medición que anexo a la lista de competencias, fue expuesto en el contexto de la prueba piloto efectuada durante el primer momento de la estancia doctoral en las universidades colombianas participantes, con la intervención de jueces y directivos expertos quienes participaron voluntariamente en los focus group planeados para este momento.

Teniendo en cuenta la complejidad del contexto; al estudiar tres casos que desarrollan su actuación en entornos con puntos en común y también con diferencias significativas. Tenemos tres universidades de carácter privado con certificación en alta calidad educativa que entre algunas diferencias tienen la filosofía institucional y la capacidad adquisitiva y/o estrato socio-económico de sus alumnos y docentes. Este último aspecto se corresponde con la realidad del contexto educativo colombiano.

Por lo anterior, se han apropiado algunos aspectos característicos del método Delphi como técnica que ha cobrado relevancia en los últimos tiempos en lo correspondiente a la investigación educativa; si bien es cierto no se realiza un Delphi en profundidad y con la complejidad del caso, también es cierto que sus aportes

aunados al focus group para validar instrumentos permite mayor fiabilidad de los mismos.

Los instrumentos, listado competencias y cuestionario, se planearon y presentaron al director/tutor del estudio, siendo el un experto en formación de formadores y competencias en el campo de la educación y la industria, para obtener el aval, y llevar este instrumento ante los expertos directivos de la comunidad académica comprometida con el estudio.

Importante destacar que las razones para contactar directivos, gestores e investigadores y convocarlos a participar en el focus group, obedecen a:

- La condición de experticia en la temática objeto de estudio, así como las relacionadas con dirección, docencia e investigación en instituciones de educación superior.
- Por pertenecer a la comunidad académica de las tres universidades vinculadas con el estudio, situación que permite proximidad y acercamiento con este colectivo de expertos.

Entendiendo que se pretende delimitar, adaptar y adecuar la lista de competencias propuesta, así como prosperar en la definición y concreción del perfil competencial del docente de posgrados, se plantea realizar un focus group con el propósito de generar debate educativo universitario donde el disentimiento permita crear reciprocidad en cuanto a pensamientos, sensaciones, percepciones, juicios y conocimientos.

Con los expertos referidos se estructuro un grupo focal; se realizaron tres sesiones de trabajo de 45 a 60 minutos cada una, actuó como facilitador/moderador el responsable/autor del presente estudio; previamente se llevó a cabo una reunión en la cual se contextualizo el proyecto al grupo de expertos y se les entrego la lista de competencias trabajadas a partir de la revisión documental, igualmente se socializo en esta primera reunión: el alcance que se espera del estudio en el escenario educativo colombiano y se planteó el enfoque del estudio.

Antes de cada sesión del grupo focal se hizo retroalimentación sobre el material objeto de discusión (listado propuesto de competencias docentes) y contextualización sobre los análisis y aportes recibidos de los participantes, con lo cual se realizaban ajustes, cambios y mejoras al documento.

Algunos expertos participaron de manera on-line y sus aportes al grupo focal se canalizaron por parte del facilitador quien incorporo los aportes pertinentes al documento; este proceso fue repetitivo durante las sesiones realizadas en cada universidad y programa participante, con este sistema se obtuvo material suficiente y adecuado al termino de los grupos de discusión y para posteriormente realizar cruce matricial de aportes por universidades y programas llegando así al documento final (listado de competencias docentes), el cual representa el producto final de la primera estancia internacional realizada en las universidades colombianas participantes.

Al término de este proceso y generada la lista definitiva de competencias propuestas como resultado de la intervención de expertos a través del grupo focal, se presentó el documento al director/tutor del estudio para la revisión y validación pertinente, quedando constituido el soporte donde se evidencia el perfil competencial (deber ser) y las sugerencias de posibles necesidades en cuanto a formación se refiere para los formadores de programas de maestrías de las universidades participantes, (desde el enfoque de los expertos/directivos), todo con la visión de cualificar competencialmente al docente de posgrados para evolucionar en cuanto a la efectividad de la educación colombiana.

Con este insumo, lista de competencias definitiva, se elaboran los instrumentos que componen la investigación, iniciando por los cuestionarios, para este estudio se diseñaron dos cuestionarios para conceptuar el perfil competencial del formador de maestrías, desde los docentes, y desde los alumnos.

El cuestionario es un instrumento de acopio de información compuesto por un grupo finito de interrogaciones a través de las cuales el sujeto, observado, suministra testimonio sobre sí y/o referente a su contexto. (Bisquerra, 2012)

A continuación se presentaron los cuestionarios elaborados para validación por jueces expertos; de los cuales siete pertenecen a las universidades colombianas participantes y cinco a la Universidad Autónoma de Barcelona, las características particulares de esos jueces y condiciones que los hacen expertos en el asunto objeto de esta investigación son: que sean docentes de posgrados (magísteres o doctores), que su experiencia en educación sea superior a 10 años, que tengan experiencia en formación docente y que estén asociados a grupos de investigación o hayan desarrollado investigación.

Atendiendo a Bisquerra (2012), a este grupo de jueces expertos, se les planteo una serie de preguntas en cuanto al contenido de los cuestionarios y a su estructura. Se consultó a los expertos por su posición en favor o en contra sobre tres criterios transversales para todas las preguntas así: **Univocidad**: que el mensaje del ítem/pregunta es uno solo y no se da lugar a ambigüedades; es decir que el ítem/pregunta es claro y no da lugar a equivocación, ya que todos entenderán lo mismo. **Pertinencia**: que tiene que ver con, que se relaciona con, que pertenece o corresponde con; en este caso el tema objeto de estudio. **Importancia**: Condición de jerarquía y/o prevalencia del ítem/pregunta en la búsqueda del objeto de estudio. Entendiendo que la calificación alta de este aspecto indica que el ítem/pregunta es imprescindible y de calificarse bajo, supone que se podría prescindir de este. Igualmente se planteó **Observaciones / Aportes**: espacio destinado a consignar los aspectos relevantes que el evaluador considera necesarios de agregar, suprimir o corregir a cada ítem/pregunta del instrumento.

B. Etapa II

Durante esta etapa se acopia la información indispensable para el propósito del estudio, en tanto definir el modelo de perfil competencial del docente de posgrados, desde la perspectiva de la formación en maestrías; esta acción se realiza durante el segundo semestre del 2015 para lo cual se trabaja de la siguiente manera:

- Se presentan los cuestionarios definitivos validados por los expertos para ser repartidos en el contexto académico de las universidades colombianas implicadas en el estudio, de tal manera que sean rellenos y/o respondidos

por docentes/coordinadores y alumnos de las maestrías que anteriormente se han identificado como participantes en la investigación.

- A partir de la información recolectada se identificarán aspectos en los cuales se precisa ahondar y será este el insumo para la construcción de los siguientes medios de acopio de información.
- Atendiendo la lista de competencias trabajadas y validadas con expertos en el focus group descrito en la etapa I, y los aspectos que requieren profundidad planteados por estos mismos expertos, como por los expertos de universidades españolas, se llega a la construcción de los guiones de entrevistas.

Igualmente, se realizan entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes expertos de los programas implicados en este estudio, quienes por experticia conocen la realidad que hace parte de su día a día institucional, teniendo como finalidad obtener particularmente la contribución al estudio, para dilucidar y ahondar en la concreción de las necesidades de formación y el modelo de perfil competencial del docente de maestrías en el contexto estudiado. Esta acción se realiza durante el segundo momento de la estancia doctoral en Colombia.

Se clarifica que la ocupación durante la etapa II está enfocada en recabar información importante por la connotación de los implicados (alumnos, docentes y directivos), que posibilite una contextualización del perfil actual y perfil ideal del docente, para lo cual se aprovechan los mismos instrumentos, los cuales fueron diseñados para, con base, en las mismas cuestiones consultadas permitir respuestas tanto para obtener el perfil actual, como para identificar a columna seguida las necesidades de formación para alcanzar la excelencia docente. Se entiende la necesidad para la excelencia como los componentes que permiten acercarnos al perfil ideal requerido por estos profesionales en el cumplimiento de la labor formativa.

C. Etapa III

En esta etapa se produce el análisis y conclusiones de resultados obtenidos; proceso que paulatinamente se ha ido gestando durante el avance del proyecto. Teniendo

en cuenta que la finalidad es contribuir con la mejora de la calidad educativa colombiana, a través de la recuperación y ejecución de un modelo competencial del docente de posgrados desde la realidad y la necesidad concebida por estudiantes y formadores de maestría.

Durante la fase analítica de la información se hace hincapié en elaborar o gestar categorías, niveles y jerarquías que conduzcan a organizar y catalogar los datos acopiados, de acuerdo con las variables y asuntos comunes. De tal manera, que los datos se clasifican, agrupan o seleccionan por categorías, a través de un tratamiento particular a los mismos que sirva para enlazar los resultados conseguidos a un saber mayor, por medio del cual se interpreten y obtengan sentido. (Bisquerra, 2012)

Igualmente, estudiando a Glaser y Strauss (2012), se considera que el desafío del indagador cualitativo está en la interpretación o discernimiento metódico del entorno o contexto objeto de estudio a partir de los vocablos, palabras y/o expresiones de los implicados en el estudio; pudiendo ir más allá, como el etnógrafo al usar citas directas de los informantes para ilustrar con mayor veracidad el concepto o tema descrito, procurando con esto, además, identificar patrones culturales o conductuales del grupo observado.

Finalmente, una vez fundada la correlación entre las variables de contenido y los diversos aspectos del análisis, dentro de los casos estudiados, es posible proponer su extensión o generalización a otros casos.

Esta etapa tendrá lugar durante el segundo momento de la estancia doctoral en Colombia.

D. Etapa IV

En esta etapa, correspondiente a reflexiones y propuestas, se elabora el informe de investigación, haciendo claras y categóricas las pautas que rigen el análisis realizado, el acopio de datos, la elaboración de cuestionarios y entrevistas, así como la aproximación y el acceso a las fuentes de información, con el objetivo de coadyuvar a la meditación y reflexión sobre los casos estudiados, por parte de los posibles conocedores del estudio.

La narración escrita del informe, se realizará pensando en el futuro lector del estudio, de manera que le permita conocer a través de los detalles descriptivos, el desarrollo de la investigación, procurando transportarlo a la situación académica observada y con esto pueda elaborar su propio concepto. Bisquerra, et al (2012) y Latorre, Del Rincón y Arnal (2005)

4.3.5. Técnicas e instrumentos de la investigación

Las técnicas e instrumentos representan los mecanismos a través de los cuales se posibilita el tratamiento de los datos en la investigación, para este caso en particular se han diseñado para cubrir las necesidades, en tanto, el objetivo de la investigación. A la hora de elegir los instrumentos y técnicas que se emplearan en el estudio, se ha tenido en cuenta la eficacia y buen funcionamiento del mismo, de la misma manera se ha tenido en cuenta las ventajas y desventajas que presentan para el tipo de investigación que se lleva a cabo. Latorre, et al (2005)

Se define entonces el instrumento como aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente. Se infiere que, el instrumento debe acercar más al investigador a la realidad de los sujetos; es decir, aporta la mayor posibilidad a la representación fiel de las variables a estudiar, para el presente estudio se emplearan entre otros los cuestionarios, las entrevistas en profundidad, teniendo como apoyo la técnica de trabajo con focus group, a la cual se le han realizado adaptaciones propias del método Delphi.

A. Focus groups/grupos de discusión

Los Focus Groups (grupos focales), también llamados grupos de discusión se puede explicar como un dialogo, charla o entrevista, esmeradamente prevista y/o proyectada, para conseguir información de un área específica de interés, en un ambiente permisivo.

El debate en los grupos focales es tranquilo, calmado y generalmente ameno y productivo para quienes intervienen ya que exponen sus pensamientos, sensaciones, percepciones y juicios en común. Se lleva a cabo con aproximadamente 4 a 8 participantes, con una duración promedio de entre una y dos horas máximo; guiadas por un facilitador conocedor del tema. Los miembros del grupo se apoyan, influncian y contribuyen como equipo sinérgico, en razón a que se debate sobre juicios e interpretaciones que se gestan durante la reunión. Krueger y Casey (2000)

Como aspectos representativos de los grupos focales, se pueden enunciar los siguientes:

Al realizarlos con presencialidad, para el caso que nos ocupa, se tiene una interacción directa, con lo cual, el facilitador (observador), puede realizar su tarea clasificando el contenido a tratar con anterioridad. Edmunds (1999), Kotler y Armstrong (2001), Gavin (2008), Krueger y Casey (2000)

- La práctica se hace flexible, en tanto se permiten varios propósitos a alcanzar a través de los grupos focales, como la obtención de información de fuente primaria para estudios de necesidades como también para el diseño de instrumentos como cuestionarios y las entrevistas.
- Se favorece el acceso a aspectos internos de la persona: sentimientos, actitudes, percepciones, pensamientos, etc, de los participantes lo que puede generar nuevos juicios o conexiones con base en comentarios que en un primer momento podrían parecer azarosos, y que pasarían desapercibidos respecto de la temática planteada. Sobre el costo económico se puede decir que es relativamente bajo, debido a que de forma estratégica se favorecen las conexiones en contexto socio-laborales para tener cercanía con la población y muestra objeto de estudio.
- Permite celeridad para conseguir datos y relativa sencillez de uso.

B. Método o técnica Delphi

Es una técnica en la cual se estructura una dinámica de comunicación grupal que alcanza alto grado de efectividad al momento de facultar a un grupo de personas para abordar una temática compleja. Linstone y Turoff (1985)

Se puede decir que esta técnica también aporta a un procedimiento realizado con detalle, que sigue una sucesión de interrogaciones particulares por medio de cuestionarios, consiguiendo de estos la información que compone los insumos de mejora y ajuste para los cuestionarios siguientes. De esta manera, se incorporaron componentes de la técnica Delphi para mejorar los planteamientos realizados en el focus group que validó la lista de competencias inicial.

Siguiendo a Del Rincón, et al (1995), se considera el método Delphi como un tipo de entrevista colectiva en profundidad. Las principales características de este método son las siguientes:

- La discrepancia sobre el tema en cuestión por parte de los expertos participantes, conforma una necesidad que beneficiar la técnica.
- Se estima una cantidad menor a treinta y mayor a diez implicados en el estudio para la implementación del método.
- Las mejoras al instrumento, a partir de la reiterada presentación del mismo permiten que el grupo llegue a consenso sobre la adecuación de los aspectos que se estudian.
- Se mantiene la confidencialidad sobre los aportes y se esquivo la influencia de algunos participantes.
- Es un complemento al grupo focal, orientado al acopio de información que permite la validación de los instrumentos por la ventaja de contar con un colectivo de expertos que interactúan, sobre una lista de competencias y un cuestionario para objetivamente agrupar los juicios de los expertos participantes.
- El observador elabora el instrumento a colocar en contexto durante el focus group/Delphi (lista de competencias y cuestionario) y aplica a los expertos participantes estos instrumentos para continuas y cíclicas circulaciones. Se sugiere que con las respuestas más repetitivas de la primera circulación se elabore la siguiente. El encargado de categorizar y ordenar sistemáticamente la información que se modifica y ajusta es el facilitador/investigador, hasta llegar a una postura de consenso definitiva con sus inventarios en beneficio y en contra.

De esta manera, en este estudio, se estructuraron grupos focales con los expertos referidos en la primera etapa del estudio; realizando sesiones de trabajo de 45 a 60 minutos cada una, durante los cuales el investigador actuó como moderador; previamente se llevó a cabo una reunión en la cual se contextualizó el proyecto al grupo de expertos y se les entregó la lista de competencias trabajadas a partir de la revisión documental, igualmente se socializó en esta primera reunión: el alcance

que se espera del estudio en el escenario educativo colombiano y se planteó el enfoque del estudio.

Antes de cada sesión del grupo focal se hizo retroalimentación sobre el material objeto de discusión (listado propuesto de competencias docentes) y contextualización sobre los análisis y aportes recibidos de los participantes, con lo cual se realizaban ajustes, cambios y mejoras al documento.

Aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación algunos expertos participaron del focus group y sus aportes se consignaron por parte del facilitador en el documento. Como se indicó anteriormente el proceso fue repetitivo durante las sesiones realizadas con cada programa de maestría.

Por último, el listado de competencias se obtiene de los aportes de las discusiones cruzados entre sí y validados por los participantes de los grupos focales.

A continuación, se presenta el documento embrionario utilizado para el trabajo con las universidades colaboradoras a través de focus group, durante el primer momento de la estancia doctoral en Colombia.

Tabla 4.12. Lista de competencias separada por tareas (para adicionar, suprimir o modificar)

Acerca de la tarea docente

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A	Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando	Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa	Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	CD3-a. Planear fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	CD4-a. Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en la auto, hetero y coevaluación educativa	CD5-a. Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A	CD6-a. Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	CD3-b. Dirigir individual o colectivamente el proceso de apropiación de conocimiento del educando facilitando los insumos necesarios	CD4-b. Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa	CD5-b. Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador	CD6-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque a programar los currículos según área de conocimiento
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial	CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación	CD4-c. Aplicar el modelo evaluativo institucional	CD5-c. Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que	CD6-c. Asistir e involucrarse activamente en

Las competencias del docente de posgrados

del formador, la filosofía institucional y la demanda social		cordial y amable con el educando	según el plan diseñado para esta meta	suplan las actuales necesidades de formación	las jornadas actualización y retroalimentación docente
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	CD2-d. Gestionar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en procura de beneficiar el binomio E/A de las bondades de la educación a través de entornos virtuales	CD3-d. Aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor de tutor	CD4-d. Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	CD5-d. Cooperar en las tareas de reingeniería académica que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	CD6-d. Participar de la evaluación a la gestión administrativa
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	CD2-e. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución		CD4-e. Verificar el logro de aprendizajes de los educandos	CD5-e. Poner en ejecución métodos e instrumentos Aplicar técnicas e instrumentos para la auto, hetero y coevaluación educativa	
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin			CD4-f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida		

*CD: Competencia Docente; *E/A: Enseñanza/Aprendizaje

Tabla 4.13. Lista de competencias separadas por tareas (para adicionar, suprimir o modificar)

Acerca de la tarea investigadora

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional
CI 1-a. Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	CI 2-a. Contribuir a la organización y gestión de paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.	CI 3-a. Producir material científico enfocado hacia la publicación académica	CI 4-a. Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación
CI 1-b. Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	CI 2-b. Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	CI 3-b. Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	CI 4-b. Divulgar la producción intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	CI 2-c. Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo a la temática a tratar	CI 3-c. Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	CI 4-c. Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija difundir la producción intelectual
CI 1-d. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación a través de la	CI 2-d. Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	CI 3-d. Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	CI 4-d. Divulgar la producción intelectual para editoriales, nacionales

Las competencias del docente de posgrados

asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)			e internacionales, de impacto y prestigio
CI 1-e. Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	CI 2-e. Proyectar, promover y realizar actividades inter y transdisciplinarias que vinculen la propia institución, así como otras instituciones del ámbito	CI 3-e. Referenciar los aportes en el trabajo científico tanto de expertos como de colegas vinculados a proyectos externos de investigación	CI 4-e. Asistir y participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento del conocimiento producido
CI 1-f. Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	CI 2-f. Gestar espacios académicos que permitan intercambiar conocimiento y compartir experiencias		
CI 1-g. Aportar a la gestación de nuevos modelos de investigación teórica soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales			
CI 1-h. Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación e individualmente a los proyectos de investigación que lo componen			
CI 1-i. Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa			

* CI: Competencia Investigadora

Tabla 4.14. Alcance y magnitud de control competencial (para ordenar según preferencia)

Perfil competencial docente	Priorizar	Perfil competencial investigador	Priorizar
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos		Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A		Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando		Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin		Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	
Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa			
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda			

* CD: Competencia Docente; * E/A: Enseñanza/Aprendizaje; * CI: Competencia Investigadora

Tabla 4.15. *Áreas de formación prioritarias (para marcar las CD/CI que considere prioritarias)*

Áreas de formación prioritarias	Docente Experto	Docente Directivo
CD 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos		
CD 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A		
CD 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando		
CD 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin		
CD 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa		
CD 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda		
CI 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa		
CI 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico		
CI 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo		
CI 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional		

* CD: Competencia Docente; * CI: Competencia Investigadora

Se presenta a continuación, el producto del proceso de diseminación y validación, se habla del listado de competencias definido para docente de maestrías de las instituciones participantes.

Tabla 4.16. Lista de competencias docentes definitivas: validada con Focus Group/Delphi

Tarea docente

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A
CD2-d. Gestionar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en procura de beneficiar el binomio E/A de las bondades de la educación a través de entornos virtuales
CD2-e. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando.
CD3-a. Planear fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos
CD3-b. Dirigir individual o colectivamente el proceso de apropiación de conocimiento del educando facilitando los insumos necesarios
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando
CD3-d. Aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor de tutor

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.
CD4-a. Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en la auto, hetero y coevaluación educativa
CD4-b. Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa
CD4-c. Aplicar el modelo evaluativo institucional según el plan diseñado para esta meta
CD4-d. Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A
CD4-e. Verificar el logro de aprendizajes de los educandos
CD4-f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida

Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.
CD5-a. Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A
CD5-b. Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador
CD5-c. Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que suplan las actuales necesidades de formación
CD5-d. Cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A
CD5-e. Poner en ejecución métodos e instrumentos para la auto, hetero y coevaluación educativa

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.
CD6-a. Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A
CD6-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque a programar los currículos según área de conocimiento
CD6-c. Asistir e involucrarse activamente en las jornadas actualización y retroalimentación docente
CD6-d. Participar de la evaluación a la gestión administrativa

Tabla 4.17. Lista de competencias investigadoras definitivas: validada con Focus Group/Delphi

Tarea investigadora

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa
CI 1-a. Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo
CI 1-b. Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico
CI 1-d. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)
CI 1-e. Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional
CI 1-f. Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación
CI 1-g. Aportar a la gestación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales
CI 1-h. Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación e individualmente a los proyectos de investigación que lo componen
CI 1-i. Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico
CI 2-a. Contribuir a la organización y gestión de paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.
CI 2-b. Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento
CI 2-c. Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo a la temática a tratar
CI 2-d. Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución
CI 2-e. Proyectar, promover y realizar actividades inter y transdisciplinarias que vinculen la propia institución, así como otras instituciones del ámbito
CI 2-f. Gestar espacios académicos que permitan intercambiar conocimiento y compartir experiencias

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo
CI 3-a. Producir material científico enfocado hacia la publicación académica
CI 3-b. Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen
CI 3-c. Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica
CI 3-d. Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios
CI 3-e. Referenciar los aportes en el trabajo científico tanto de expertos como de colegas vinculados a proyectos externos de investigación

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional
CI 4-a. Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación
CI 4-b. Divulgar la producción intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio
CI 4-c. Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija difundir la producción intelectual
CI 4-d. Divulgar la producción intelectual para editoriales, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio
CI 4-e. Asistir y participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento del conocimiento producido

C. El cuestionario

Hablar de cuestionario, hace referencia a un grupo de variables compuesto por preguntas que intentan medir un aspecto específico de una realidad social, como lo enuncian Hernández, Fernández y Baptista. (1997), también argumentan que cada cuestionario responde a diversas problemáticas de investigación, lo que conlleva a que se empleen varios tipos de pregunta. En ocasiones se incluyen únicamente preguntas cerradas, otras veces solo preguntas abiertas y en particulares casos una mixtura entre ambos tipos de cuestionamientos.

Recomiendan los teóricos que para elaborar un cuestionario se analice variable a variable los tipos de preguntas de mayor fiabilidad para medir la variable, en atención a la situación de estudio planteada en la investigación.

Retomando aspectos significativos de la investigación cuantitativa y cualitativa y teniendo en cuenta que los procedimientos usualmente empleados para el acopio de información, específicamente en la investigación cualitativa, corresponde a aquellos empleados en la metodología empírico-analítica, donde la finalidad se da por la medición de las variables con objetividad.

Se puede decir que los instrumentos adquieren esencia y/o identidad particular, al ser creados por los investigadores en búsqueda de los aspectos característicos, específicos y/o peculiares que aporten sobre el asunto objeto de investigación.

Es así como se aborda el concepto planteado por Tejada y Giménez (2007); El cuestionario se explica cómo el grupo de cuestiones a estudiar, con respecto a un problema específico, constitutivos del proceso de investigación, teniendo claro que las respuestas a los interrogantes se realizaran por escrito. Su empleo se sugiere siempre que se pretenda mantener la confidencialidad de los participantes, conseguir suficiente y pertinente información, además de confirmar y validar la misma.

Las fortalezas más características de este instrumento son:

- La utilidad para contrastar información

- El sencillo y fácil tratamiento a lo información
- No es confuso o indeterminado (bajo índice de ambigüedad)
- La información se ajusta a la cuestión estudiada
- Se aborda paralelamente un número importante de participantes (n/alta)

Las debilidades más características de este instrumento son:

- Inseguridad en el reparto y/o distribución
- Pocas respuestas en proporción a lo demandado
- Información inexacta que dificulta el seguimiento
- Bajo nivel de tolerancia, ante al consultar sobre la cuestión estudiada

i. Razonando el empleo del instrumento

teniendo en cuenta la adecuación del instrumento al asunto objeto de estudio, así como la contextualización del proyecto y la reducida inversión económica que supone la implementación de esta estrategia en comparación con otros instrumentos; se precisan los aspectos de relevancia que justifican el empleo de este instrumento en el estudio, identificando que:

- los sujetos dispuestos en la muestra definida, son alumnos y docentes de maestría de universidades privadas colombianas que ya se han descrito en la población a estudiar.
- Se cuenta con una oportunidad estratégica de personalización, concretada con los directivos y docentes de las instituciones implicadas, quienes han indicado que les interesa participar en la investigación según se concretó durante el primer momento de la estancia internacional.
- La cantidad de personas participantes corresponde al cien por ciento de la muestra, ya indicada anteriormente.
- Teniendo en cuenta que se cuenta con aprobación para acceder a las cohortes de cada maestría participante y por ser el estudio un caso particular de interés no solo del investigador sino también de las entidades educativas, se espera contar con una nutrida proporción de respuestas.

- Se tienen previstas las amenazas y debilidades con que cuentan este tipo de instrumentos de acuerdo con la teoría ya revisada.
- El instrumento responde a un alto grado de fiabilidad, atendiendo las características particulares del estudio.
- Infiriendo que se requiere poseer habilidad en la redacción de las respuestas, se ha diseñado un cuestionario que proporciona una metodología de respuestas, amigable y ceñida a la cuestión de estudio que nos convoca, con lo cual se indica que este aspecto contribuye a lo ya indicado en puntos anteriores sobre la nutrida proporción de respuestas.

ii. Estructurando el instrumento

Como es habitual en todo proceso, se deben agotar etapas para llegar al producto final, en este caso y obedeciendo a lo afirmado por Pirela y Prieto (2006), el cuestionario definitivo que se aplicará a la muestra, se compone de:

- Se había observado ya, la determinación de las variables objeto de estudio a partir de la finalidad del mismo.
- De igual manera otra etapa de la estructuración es el establecimiento de indicadores y criterios de medición/evaluación.
- Construcción de un cuestionario embrionario soportado en el producto de los grupos focales (listado definitivo de competencias), para ser discutido, controvertido y cuestionado con expertos directores y tutores de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- A través de la técnica de juicio de jueces expertos, se presentó el cuestionario embrionario para adaptación y validación.
- Finalmente se realizan los ajustes al cuestionario, con base en las modificaciones sugeridas y previamente argumentadas y/o debatidas, para obtener la estructuración final/definitiva del cuestionario.

iii. Particularizando el instrumento

En atención al contenido estructural del cuestionario se detallan los grupos que lo componen, así:

Grupo I: correspondiente a los datos generales

- Variables personales: algunos aspectos contextuales del sujeto observado.
- Variables formativas: formación inicial y continua del observado.
- Variables socio-laborales-contextuales: experiencia en diversos ámbitos.
- Variables generales relacionadas con el programa: relación con observado.

Grupo II: competencias específicas del docente de maestrías

- Tarea docente: pertenencia actual y necesidad para la excelencia.
- Tarea investigadora: pertenencia actual y necesidad para la excelencia.
- Talentos y valores competenciales: existencia y necesidad para excelencia

Grupo III: observaciones del evaluador

- Acerca del perfil competencial: espacio para aportes.
- Acerca de las necesidades de formación: espacio para aportes.
- Acerca del cuestionario: espacio para aportes.
- Otras observaciones: espacio para aportes.

Producto del proceso de discusión y validación con jueces, se obtienen los cuestionarios definitivos los cuales permitirán afianzar las competencias ya planteadas anteriormente a través de los grupos de discusión, además de identificar las necesidades de formación docente. La estructura definida para el cuestionario, atiende modelos competenciales mixtos de varios investigadores que han trabajado en delimitación del perfil competencial del docente universitario a partir de la función docente e investigadora y su relación con la generación de conocimiento científico sobre esta temática. Navío (2001), Pirela y Prieto (2006), Mas (2009)

En la tabla que se presenta a continuación se identifica la información que compone los cuestionarios con sus variables e indicadores.

Tabla 4.18. Variables e indicadores que componen los cuestionarios

CUESTIONARIO	Alumno (indicador)	Docente (indicador)
I. DATOS GENERALES		
A) VARIABLES PERSONALES		
1. Edad	*	*
2. Genero	*	*
B) VARIABLES FORMATIVAS		
3. Formación inicial	*	*
4. Formación continua recibida en su especialidad	*	*
5. Formación continua psicopedagógica recibida		*
6. Experiencia docente	*	*
7. Experiencia en cargos de gestión	*	*
8. Experiencia en investigación		
9. Experiencia en formación de docentes	*	*
C) VARIABLES SOCIO-LABORALES-CONTEXTUALES		
10. Universidad en la que trabaja		*
11. Vinculación contractual con la universidad		*
12. Cargo actual en la universidad		*
D) VARIABLES GENERALES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA		
13. Características del programa que imparte / cursa	*	*
14. Razones por las que los alumnos realizan la Maestría	*	*
II. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE MAESTRIAS EN RELACIÓN A LAS FUNCIONES PROPIAS DE SU PERFIL.		
A) TAREA DOCENTE		
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.		
<i>15. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	*	*
Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	*	*
Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social	*	*
Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	*	*
Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	*	*
Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin	*	*

CUESTIONARIO	<i>Alumno (indicador)</i>	<i>Docente (indicador)</i>
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.		
<i>16. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	*	*
Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	*	*
Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	*	*
Gestionar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en procura de beneficiar el binomio E/A de las bondades de la educación a través de entornos virtuales	*	*
Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución	*	*
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando.		
<i>17. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Planear fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	*	*
Dirigir individual o colectivamente el proceso de apropiación de conocimiento del educando facilitando los insumos necesarios	*	*
Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando	*	*
Aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor de tutor	*	*
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.		
<i>18. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en el auto, hetero y coevaluación educativa	*	*
Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa	*	*
Aplicar el modelo evaluativo institucional según el plan diseñado para esta meta	*	*
Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	*	*
Verificar el logro de aprendizajes de los educandos	*	*
Tomar decisiones basándose en la información obtenida	*	*
Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.		
<i>19. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A	*	*
Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador	*	*
Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que suplan las actuales necesidades de formación	*	*
Cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	*	*
Poner en ejecución métodos e instrumentos para la auto, hetero y coevaluación educativa	*	*
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.		
<i>20. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A	*	*
Vincularse a equipos de trabajo con enfoque a programar los currículos según área de conocimiento	*	*
Asistir e involucrarse activamente en las jornadas actualización y retroalimentación docente	*	*
Participar de la evaluación a la gestión administrativa	*	*

CUESTIONARIO	Alumno (indicador)	Docente (indicador)
B) TAREA INVESTIGADORA		
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa		
<i>21. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	*	*
Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	*	*
Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	*	*
Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)	*	*
Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	*	*
Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	*	*
Aportar a la gestación de nuevos modelos de investigación teórica soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales	*	*
Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación e individualmente a los proyectos de investigación que lo componen	*	*
Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa	*	*
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico		
<i>22. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Contribuir a la organización y gestión de paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.	*	*
Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	*	*
Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo a la temática a tratar	*	*
Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	*	*
Proyectar, promover y realizar actividades inter y transdisciplinarias que vinculen la propia institución, así como otras instituciones del ámbito	*	*
Gestar espacios académicos que permitan intercambiar conocimiento y compartir experiencias	*	*
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo		
<i>23. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Producir material científico enfocado hacia la publicación académica	*	*
Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	*	*
Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	*	*
Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	*	*
Referenciar los aportes en el trabajo científico tanto de expertos como de colegas vinculados a proyectos externos de investigación	*	*

<i>CUESTIONARIO</i>	<i>Alumno (indicador)</i>	<i>Docente (indicador)</i>
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional		
<i>24. Dominio actual / Necesidad para excelencia</i>		
Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación	*	*
Divulgar la producción intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio	*	*
Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija difundir la producción intelectual	*	*
Divulgar la producción intelectual para editoriales, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio	*	*
Asistir y participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento del conocimiento producido	*	*

Fuente: elaboración propia

Las particularidades del cuestionario se gestan iniciando por un primer instrumento desarrollado pensando en los docentes de programas de maestría, con este referente se desarrolla el instrumento para estudiantes, realizando ajustes pertinentes para este grupo así:

A los estudiantes de última cohorte de maestría se les preparo el cuestionario, realizando ajustes en lo correspondiente a las *variables formativas* al unificar para este grupo lo correspondiente a formación continua (en su especialidad y psicopedagógica) en un solo ítem: formación continua recibida. Igualmente, para este grupo no se tuvo en cuenta las *variables socio-laborales-contextuales*, estos dos tipos de variables modificadas, se encuentran ubicadas en el primer bloque de variables (datos generales); los ajustes se realizan atendiendo las particularidades de este grupo objeto de observación.

iv. Repartición del instrumento

La colaboración recibida por parte de los directivos de las universidades colaboradoras del estudio (USTA, USA, UCC) y su disposición para contribuir con el avance de la investigación permiten indicar:

Estudiantes: con la autorización de los directivos de los programas de maestría implicados en el estudio, se distribuirá el cuestionario por correo certificado y a través de e-mail, estas comunicaciones serán dirigidas a los directivos de los programas colaboradores, para ser aplicado directamente a los estudiantes de última cohorte de cada maestría; esta acción tendrá lugar durante el mes de agosto

de 2015 cuando inicia el semestre académico en cada universidad privada de Colombia.

Docentes: con la autorización de los directivos de los programas de maestría implicados en el estudio, se distribuirá el cuestionario por correo certificado y a través de e-mail, estas comunicaciones serán dirigidas a los directivos de los programas colaboradores, para ser aplicado a los docentes de los programas de maestría; igual que para los estudiantes, esta acción se realizó durante el II semestre académico en septiembre de 2015.

Por último, indicaremos que el análisis de la información recolectada con este instrumento se hizo a través del programa estadístico SPSS 21, aprovechando las técnicas de análisis inferencial y descriptivo. Igualmente indicar que no tuvieron aporte significativo las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas donde se permitían "aportes personales" sobre el tema en cuestión, el cuestionarios y aspectos de relevancia que el informante considerara para resaltar.

D. La entrevista:

La entrevista es una técnica que tiene por finalidad la obtención de información oral y personalizada, sobre hechos vividos y aspectos propios de la persona como los valores, las opiniones, las creencias y las aptitudes, todo en relación con el objeto/sujeto de estudio. Bisquerra et al (2012)

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (1995), se proyectan y/o plantean entrevistas, por ser un instrumento útil para analizar una problemática y percibirla e interpretarla tal como la entiende y la vive los sujetos inmersos en ella, sin imponer imaginarios, ya que se investiga en terreno a los actores participantes del estudio; en este caso particular la indagación se orienta a: perfiles, competencias, funciones, aprendizajes y gestión en el entorno educativo.

i. Razonando el empleo del instrumento

Comprendemos la entrevista como un instrumento metódico, que posibilita el acopio de información para ahondar en temas concretos ya concebidos, a partir del contexto referente y la lectura o análisis que de este entorno realiza el observador. Es elástica respecto al manejo de la información, lo que singulariza su empleo, igualmente al aprovechar ampliamente la comunicación no verbal contribuye a gestar diversos sentidos a la cuestión estudiada.

También puede decirse de la entrevista, que, por su comportamiento camaleónico en tanto lo voluble o cambiante de los abordajes a partir de las respuestas obtenidas, permite una objetividad diversa respecto a una finalidad inicial, lo que enriquece los contenidos aportados por este instrumento a la investigación.

Existen diferentes tipos de entrevistas. Se hace énfasis en las entrevistas según su estructura y diseño (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas), entendiéndose que para el presente estudio se ha optado por un tipo de entrevista semiestructurada individual (sin descartar la grupal).

Por las particularidades del presente estudio, se ha elegido la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de información, teniendo en cuenta que la complementariedad con los métodos y técnicas empleados y relatados anteriormente, crean una simbiosis que fortalece los insumos de información necesarios para la precisión y puntualización final del trabajo investigativo.

Las entrevistas semiestructuradas, se inician en un argumento elaborado con anterioridad y que contiene la información que se precisa conseguir, razón por la cual el entrevistado debe ceñirse al guion establecido. Se consulta de forma abierta, dando cabida a la obtención de una nutrida información.

Además, permite este formato el cruce de conocimiento lo que conlleva a nuevo entendimiento sobre la realidad investigada, situación que conmina al observador a un alto nivel de atención sobre las respuestas verbales y orales para crear dichos enlaces y vínculos.

Por último, advertir que se requiere un investigador en disposición y actitud de escucha activa y no solo sesgado a la argumentación elaborada, para optimizar momentos, a veces, fugaces que pueden contribuir al avance de la investigación. Bisquerra, et al (2012)

ii. Particularizando el instrumento

Siguiendo a Tejada y Giménez (2007), los pasos para realizar entrevistas obedecen en primera instancia a una norma general, la entrevista debe ser planificada anticipadamente, con el objetivo de poder adaptarla a las características particulares del entrevistado, así como poder aclarar el fin y las fases de la misma. De esta manera adaptamos los cuatro pasos planteados por los teóricos al desarrollo del proceso de entrevistas en este estudio así: planificación, inicio, avance, conclusión

Planificación de la entrevista: Se llevan a cabo durante el mes de octubre de 2015 en el marco del segundo momento de estancia doctoral. En las universidades colaboradoras de la investigación, en la ciudad de Bogotá – Colombia

- *Objetivo por alcanzar:* recabar información fiel y contundente que se articule con la información acopiada en los otros instrumentos que componen la investigación para contar con insumos pertinentes y suficientes que permitan una concreción de la investigación bajo los principios de las buenas prácticas de investigación.
- *Sistema donde se recogerá la información:* para el acopio de la información producto de la entrevista se empleará grabadora de audio y notas libres.

Teniendo en cuenta que los entrevistados son directivos, coordinadores y docentes a los que es posible acceder por pertenecer a comunidades académicas de instituciones en las que se ha recibido formación y donde también se ha realizado trabajado académico e investigativo, se solicitó personalmente su colaboración durante la primera estancia internacional realizado en noviembre/diciembre de 2014; posterior a la confirmación de colaborar con el estudio, se concertó con los directivos que las entrevistas se llevaran a cabo en

octubre 2015 durante la segunda estancia internacional, en las universidades implicadas en la investigación.

Además, y para que se dispongan en el abordaje de la entrevista, se les hace llegar previamente el perfil competencial elaborado y consignado en el cuestionario, así como una guía establecida previamente para la entrevista y que también fue validada por el primer grupo focal de expertos y directivos. En esta guía se requiere a los informantes su concurso desde la sapiencia sobre la temática para priorizar aspectos relacionados con la formación docente.

Inicio de la entrevista: dos aspectos a tener en cuenta en este punto así:

- *Satisfacer expectativas del entrevistado:* por tener un conocimiento previo de los directivos por entrevistar, se hace cordial el inicio de la entrevista, explicando quién es el entrevistador, así como el proyecto de investigación que se realiza, algunas experiencias o experticia que se tienen respecto al tema indagado. También se delimita el tiempo durante el cual se realizará la entrevista y se exponen los motivos relevantes por los cuales cada directivo fue elegido para aportar al estudio.
- *Creación de ambiente amable:* se reiteran al entrevistado los fines que persigue la entrevista, a través de una comunicación cordial soportada en aspectos profundos del tema en cuestión y se describe al directivo los pasos que se llevarán a cabo durante el desarrollo de la entrevista. Igualmente, se reitera la solicitud de autorización para grabar en audio el desarrollo del conversatorio.

Avance de la entrevista: durante el desarrollo de este paso, se tiene la mayor ocupación de tiempo en el ejercicio de la entrevista, teniendo claro que representa el momento central y de profundización en el objetivo de obtener la información más destacada, como insumo para el propósito del estudio; la implicación resultante de la interacción entre el investigador y el entrevistado sobre el tema en cuestión alcanza el punto de mayor relevancia durante el ejercicio de entrevista.

Adicionalmente al registro del conversatorio en grabación de audio se complementa realizando apuntes en libreta de aspectos que resulten de importancia tanto por la profundidad del planteamiento como por el componente no verbal o gestual, que pudiera dar lugar a aclaraciones posteriores

Reflexionando a partir de Evertson y Green (1997), se cuenta con amplia diversidad en lo que a sistemas de registros de datos se refiere, para lo cual las autoras ofrecen organización doble de los sistemas de registro así:

- El primero atiende a la estructura de la codificación (sistemas de registro cerrados y abiertos).
- El segundo, según las particularidades del soporte físico, en el que se realiza el registro (categorial, descriptivo, narrativo y tecnológico). Siendo los registros tecnológicos los que ocupan este momento; corresponden a aquellos realizados a través de medios audio visuales, respondiendo a grabaciones de comportamientos, sucesos, acontecimientos que suceden en un espacio de tiempo.

Los registros tecnológicos son pertinentes si el objetivo es un registro continuo y permanente que sitúe los acontecimientos en un ininterrumpido audio (cinta magnética/casete), imagen (fotografía) o los dos (video). Los medios audiovisuales tienen entidad física, ya que objetos tangibles dependen de la selección y foco que el investigador realice.

Continuando con Tejada y Giménez (2007), las fortalezas y amenazas derivadas de los registros de entrevista, a través de grabaciones de audio se concretan en:

- *Las fortalezas:* se posibilita la transcripción completa, así como el análisis independiente.
- *Las amenazas:* presentan un sesgo de intromisión; inhiben al entrevistado; requieren mayor grado de análisis posterior, lo que incrementa el coste del recurso; puede presentarse alto índice de rechazo.

Conclusión de la entrevista: al concluir la entrevista, se realiza un resumen guiado por el investigador y de doble vía en procura de comentar aspectos

acontecidos durante la entrevista y de los cuales se quisiera validar lo expuesto por el entrevistado, así como aclarar dudas o conceptos que lo ameriten; además se describe las etapas sobre las que continua el tránsito del estudio; dejando de igual manera abierta la posibilidad de a posteriori contactar con el entrevistado de ser necesario para aclarar o robustecer conceptos y/o criterios; por último y manteniendo la cordialidad y el buen clima sobre el que se trabaja, se realiza el cierre, agradeciendo la colaboración prestada.

Habiendo cumplido los pasos de realización de la entrevista, es necesario reiterar las particularidades de esta herramienta de acopio de información en el presente estudio, para lo cual es necesario tener claridad sobre que el instrumento se compone de dos partes (ver anexo IV):

La entrevista en concreto: es un instrumento que fue enviado previamente al entrevistado para crear la sincronía requerida durante el ejercicio de entrevista y que sirva de medio para que el directivo entrevistado se prepare respecto de la información que se requiere de él.

La guía adjunta a entrevista: se envió en formato/parrilla, igual al presentado a los expertos, directivos y docentes que participaron del focus group realizado en la primera etapa de la investigación y que aconteció durante el primer momento de estancia internacional. Este guion adjunto a la guía de entrevista en concreto, demanda que el entrevistado ordene, según su preferencia, las competencias docentes e investigadoras ya definidas en lo concerniente al alcance y magnitud del control competencial; de igual forma identifique según su concepto las áreas de formación prioritarias.

Tabla 4.19. Áreas de formación prioritarias (marcar con X según preferencia)

Áreas de formación prioritarias	Priorizar
CD 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos	
CD 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A	
CD 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando	
CD 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin	
CD 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa	
CD 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda	
CI 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	
CI 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	
CI 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	
CI 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	

* CD: Competencia Docente; * CI: Competencia Investigadora

Tabla 4.20. Alcance y magnitud del control competencial (ordenar según preferencia)

Perfil competencial docente	Priorizar	Perfil competencial investigador	Priorizar
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos		Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A		Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando		Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin		Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	
Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa			
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda			

*CD: Competencia Docente; *E/A: Enseñanza/Aprendizaje; *CI: Competencia Investigadora

iii. Ejecutando el instrumento

Teniendo en cuenta que se ha especificado las instituciones, programas académicos y personas participantes en la investigación, hemos fijado un criterio de selección de los entrevistados atendiendo a su trayectoria y experiencia en la temática tratada, con lo cual se entiende que son informantes claves para aportar en el estudio.

Atendiendo al sentido estratégico del estudio, estos mismos informantes por su condición dentro de las universidades, son fuentes aportantes de material

documental esencial (información documental de poco acceso por personal externo a las instituciones).

Tabla 4.21. Perfil de los expertos entrevistados

Expertos	Perfil de los entrevistados
E1	Docente Investigador; Docente Maestría Comunicación y Cambio Social USTA
E2	Docente Investigador; Profesor del Departamento de gramática USA; Docente Maestría Docencia e Investigación Universitaria USA
E3	Docente Investigador; Docente Maestría en Comunicación y Cambio Social USTA
E4	Docente Maestría Docencia e Investigación Universitaria USA, Profesor del Departamento de gramática USA
E5	Docente Investigador; Coordinador programas de maestría UCC;
E6	Docente investigador, Docente programas de maestría UCC
E7	Director Maestría Comunicación y Cambio Social USTA; Docente Investigador;
E8	Docente Investigador; Docente Maestría Comunicación y Cambio Social USTA
E9	Directora Maestría Docencia e investigación Universitaria USA; Docente Investigadora
E10	Docente Maestría en Planeación y Desarrollo; Docente Investigador USTA
E11	Directora Maestría Planeación y Desarrollo; Docente Investigadora USTA
E12	Docente Investigador; Profesor del Departamento de gramática USA; Docente Maestría Docencia e Investigación Universitaria USA
E13	Docente Investigador; Profesor del Departamento de matemáticas USA; Docente Maestría Docencia e Investigación Universitaria USA
E14	Docente Investigador; Profesor del Departamento de música USA; Docente Maestría Docencia e Investigación Universitaria USA
E15	Docente Maestría en Planeación y Desarrollo; Docente Investigador USTA
E16	Docente Investigador; Docente Maestría Comunicación y Cambio Social USTA; Exdirector Maestría Comunicación y Cambio Social USTA

Fuente: elaboración propia

Es de anotar que existen unos tiempos que determinan el entorno de confianza, la gestación de un clima cálido y la implicación del entrevistado durante una entrevista; se habla de realizar la entrevista en un tiempo mínimo de una hora y máximo de hora y media, situación que en teoría es ideal, pero no siempre es posible cumplir, por la disponibilidad de este recurso de parte de los informantes para este caso en particular. (Albert, 2007)

Finalmente, se optará por realizar la transcripción de las entrevistas grabadas en audio, a través del programa informático "MAXQDA 10", programa de avanzado uso en el contexto de las ciencias sociales y humanas y que además permite el análisis de textos con suficiencia confiable.

5. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS Y LAS ENTREVISTAS

5.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios y las entrevistas, los cuales fueron diseñados particularmente para contextualizar el perfil competencial de los docentes de maestrías.

El capítulo se ha estructurado de manera tal que en el primer escenario se presentan los resultados cuantitativos, los cuales se obtienen del análisis de los datos recolectados en los cuestionarios a docentes y alumnos y, en el segundo escenario, se presentan los datos cualitativos, los cuales se obtienen del análisis de la información recolectada en las entrevistas a expertos y docentes; posteriormente se realiza la triangulación entre estos dos escenarios.

El cuestionario se enfocó y aplicó a los docentes y alumnos de última cohorte de los programas de posgrado participantes del estudio, ellos son Maestrías en: Comunicación y Cambio Social, Planeación para el Desarrollo, Docencia e Investigación Universitaria y Educación; los dos primeros de la Universidad Santo Tomás, el siguiente de la Universidad Sergio Arboleda y el cuarto programa de la Universidad Cooperativa de Colombia. Se aplicaron 128 cuestionarios, correspondiente con 112 alumnos y 16 docentes.

5.2. Caracterización de las muestras

La caracterización de las muestras sigue el orden de los cuestionarios de docentes y alumnos. Así, presentamos la información agrupada siempre que sea posible a fin de que nos permita comparar las aportaciones de las personas encuestadas. Igualmente, luego de caracterizada la muestra nos centramos en la valoración de las diferentes competencias y tareas competenciales propuestas en los cuestionarios para definir el perfil competencial del formador de maestrías y por último evidenciar las necesidades de formación de mayor relevancia obtenidas del instrumento aplicado.

5.2.1. Variables personales

La **edad** media de los docentes encuestados es de 46,31 años con un valor mínimo de 33 y un máximo de 76 y una desviación típica de 11,24. Por otra parte, la edad de los alumnos es de 35,76 años con un valor mínimo de 24 y un máximo de 65 y una desviación típica de 9,12.

Tabla 5.1. Edad media de los encuestados

ALUMNOS		DOCENTES	
Media	Desviación	Media	Desviación
35.76	9,12	46,31	11,24

Fuente: elaboración propia

Respecto al **género** de los docentes encuestados predomina el masculino, tal como indica la gráfica, un 56,3 masculino y un 43,8 femenino. Por otra parte, para los alumnos el género predominante es el femenino, tal como indica la gráfica, un 60,7 femenino y un 39,3 masculino.

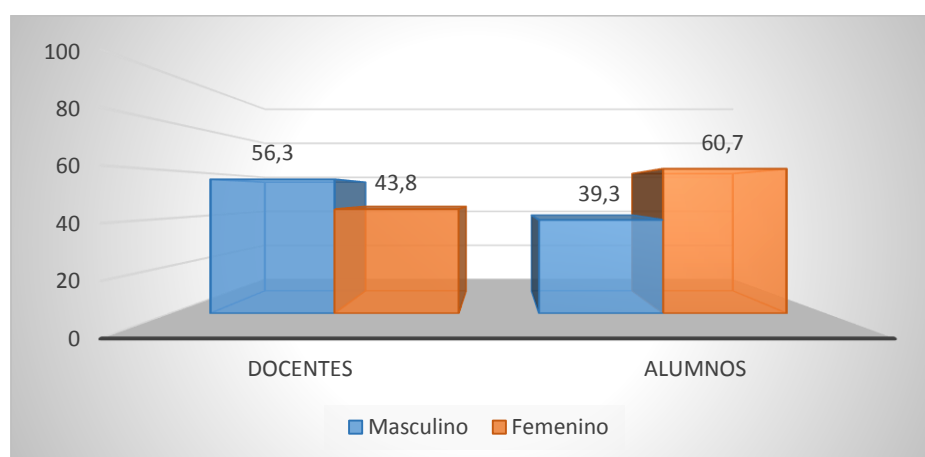


Gráfico 5.1. Género de la muestra

5.2.2. Variables Formativas

La **titulación máxima** de los docentes de maestría, que forman parte de la muestra, se distribuye de la siguiente forma: el 43,8% tiene titulación doctoral y además cuenta con maestría y especialización, el 37,5% ha alcanzado el grado de magister, y el 18,8% posee maestría y además tiene especialización.

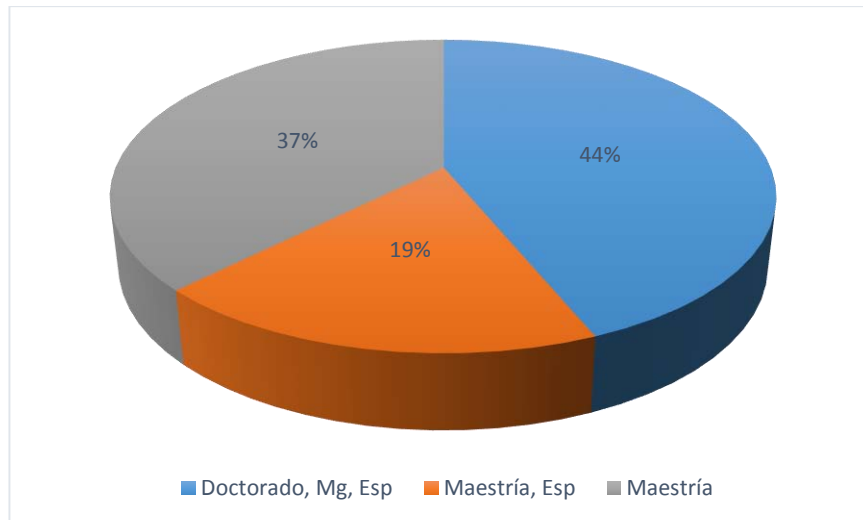


Gráfico 5.2. Estudios máximos alcanzados docentes

De otra parte, la **titulación máxima** de los alumnos de maestría, que forman parte de la muestra, se distribuye de la siguiente forma: el 71,4% ha alcanzado el título de especialista, el 24,1% posee pregrado y el 4,5% ya posee otra maestría.

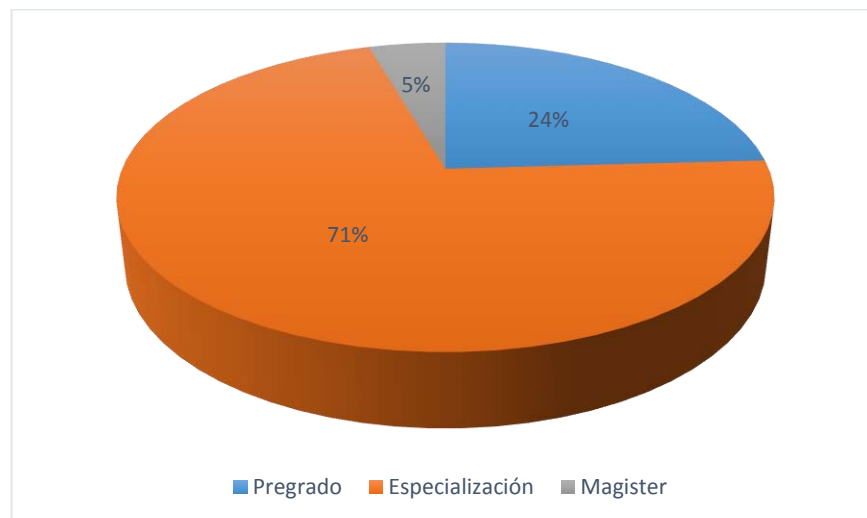


Gráfico 5.3. Estudios máximos alcanzados alumnos

Particularmente se observa que de los docentes implicados en la muestra han participado de **formación continua** en **pedagogía** un 50%, con lo cual existe un 50% de docentes que carece de actualización en cuanto a pedagogía.

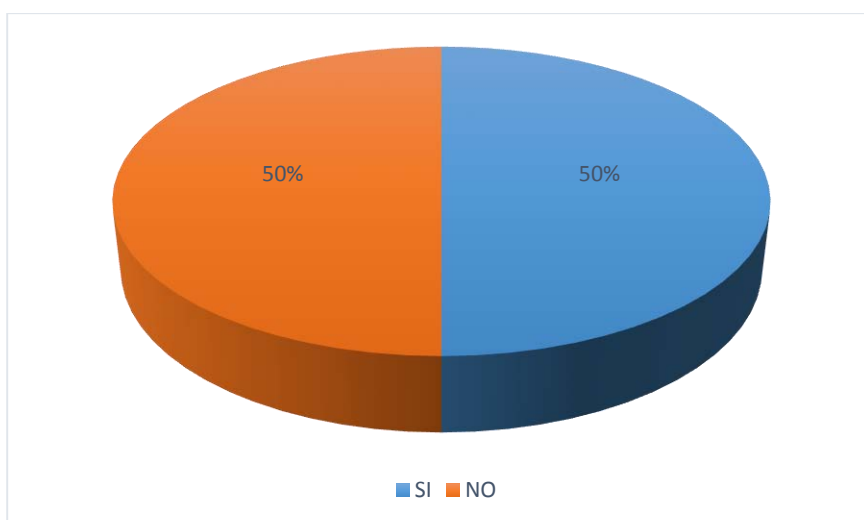


Gráfico 5.4. Formación continua en pedagogía

El 100% de los docentes evidencia que tiene **experiencia docente** en posgrados, igualmente un 87,5% además cuenta con experiencia en pregrados, y un 50% tiene experiencia fuera del contexto universitario.

Un 5,4% de los alumnos encuestados evidencia que tiene **experiencia docente** en posgrados, igualmente un 35,7% cuenta con experiencia en pregrados, así mismo un 46,4% tiene experiencia fuera del contexto universitario, con lo cual sólo el 12,5% de los alumnos de maestría consultados no cuentan con experiencia docente.

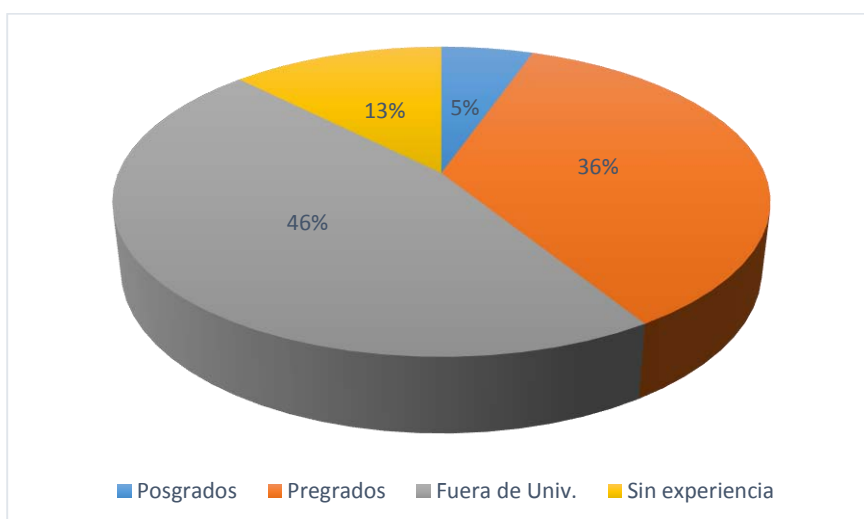


Gráfico 5.5. Experiencia docente alumnos

Igualmente, los docentes de la muestra analizada evidencian, que han dedicado parte de **función docente** a la **formación de formadores**, mostrando un 81.3% de experiencia en formación de docentes universitarios y un 56.3% de experiencia en formación de docentes no universitarios.

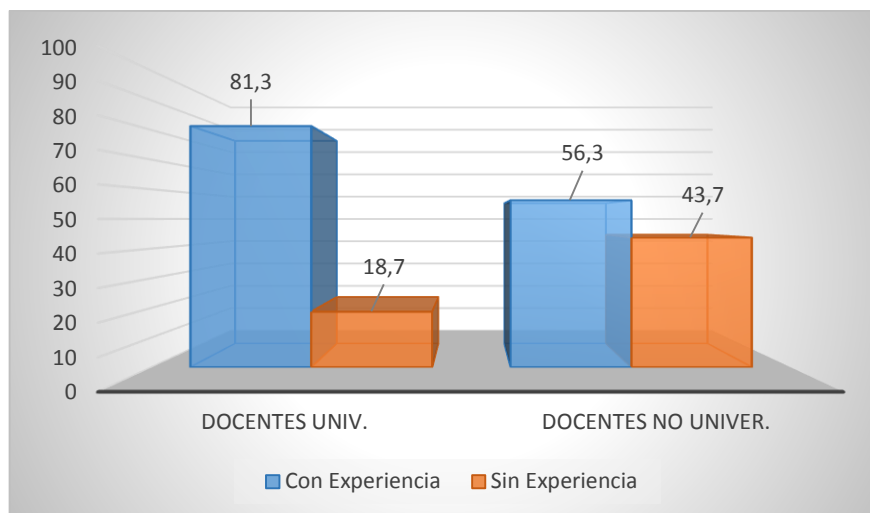


Gráfico 5.6. Experiencia en formación de formadores - docentes

De otra parte, los alumnos de maestría evidencian, que han dedicado parte de función docente a la formación de formadores, mostrando un 14,3% de experiencia en formación de docentes universitarios y un 19,6% de experiencia en formación de docentes no universitarios.

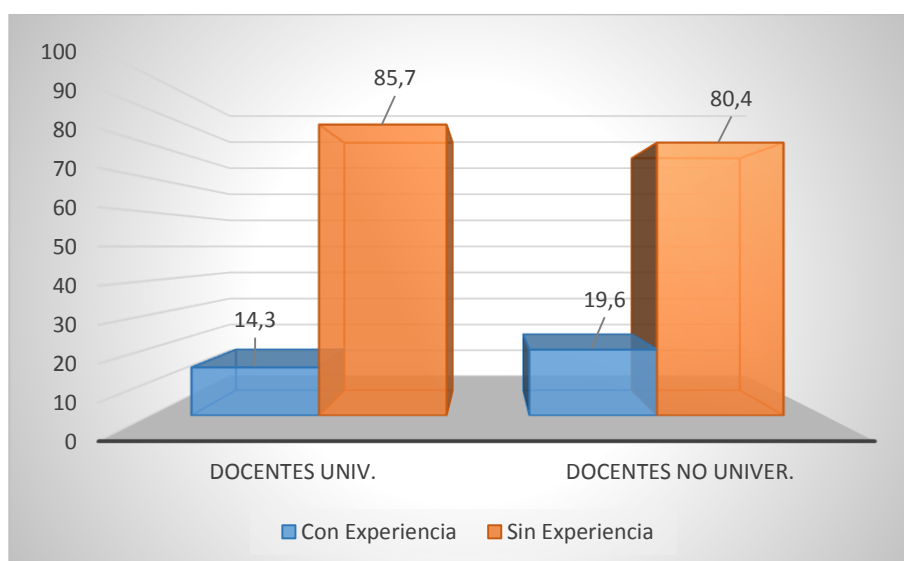


Gráfico 5.7. Experiencia en formación de formadores - alumnos

En referencia a la **práctica investigadora**, el 87,5% de los docentes ha pertenecido a grupos de investigación universitaria y el 50% ha realizado investigación universitaria individualmente.

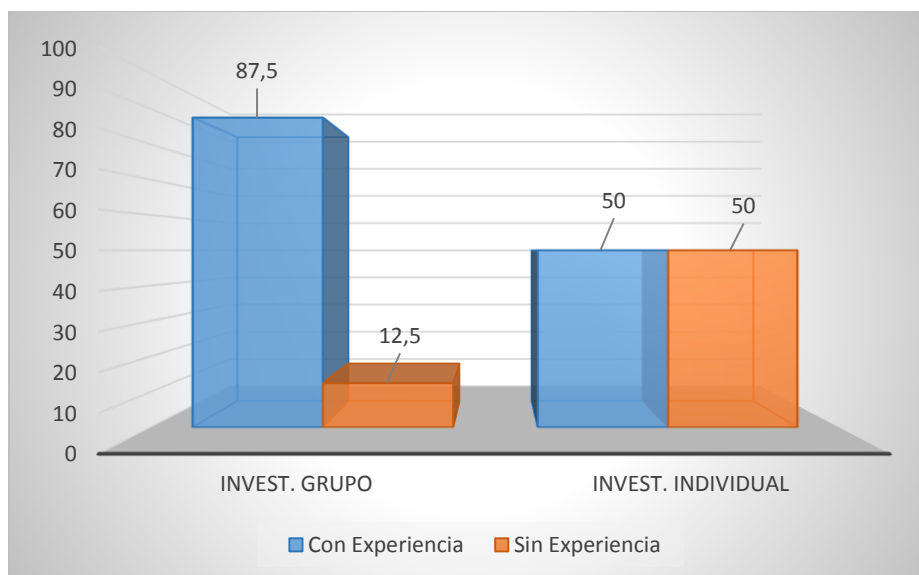


Gráfico 5.8. Experiencia en investigación docentes

De otra parte, los alumnos de maestría evidencian, que, en referencia a la práctica investigadora, el 32,1% de la muestra ha pertenecido a grupos de investigación universitaria y el 23,2% ha realizado investigación universitaria individualmente.

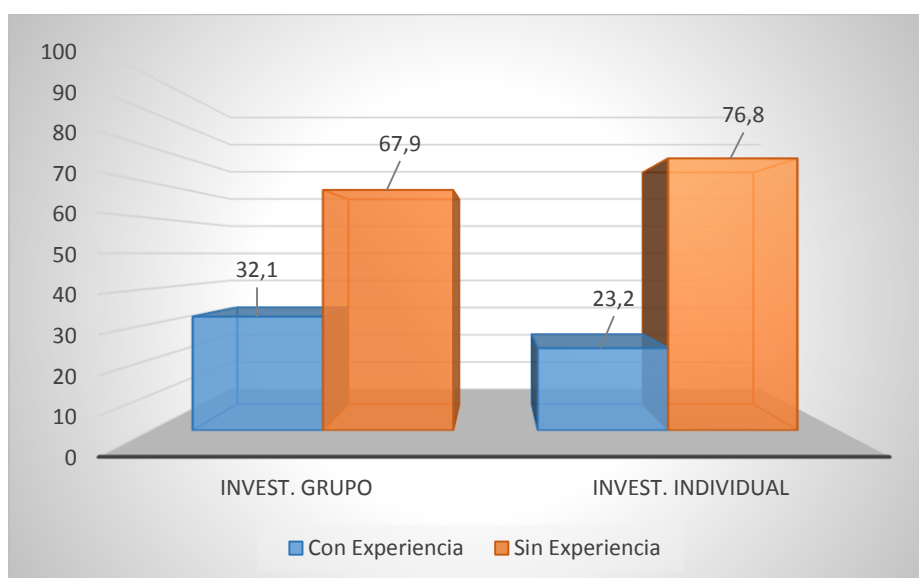


Gráfico 5.9. Experiencia en investigación alumnos

Si hacemos referencia a la **gestión administrativa**, encontramos en el grupo de docentes encuestados que un 75% cuenta con experiencia en gestión universitaria en tanto en un 25% poseen experiencia en escenarios educativos no universitarios.

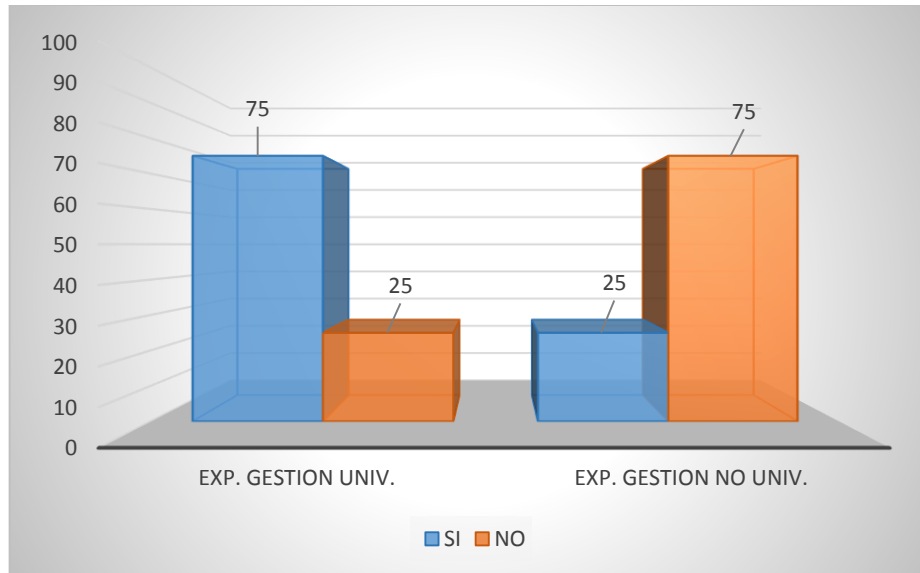


Gráfico 5.10. Experiencia en gestión administrativa docentes

De otra parte, respecto a la gestión administrativa, encontramos en los alumnos que conforman la muestra analizada que un 31,3% cuenta con experiencia en gestión universitaria en tanto en un 36,6% poseen experiencia en escenarios educativos no universitarios.

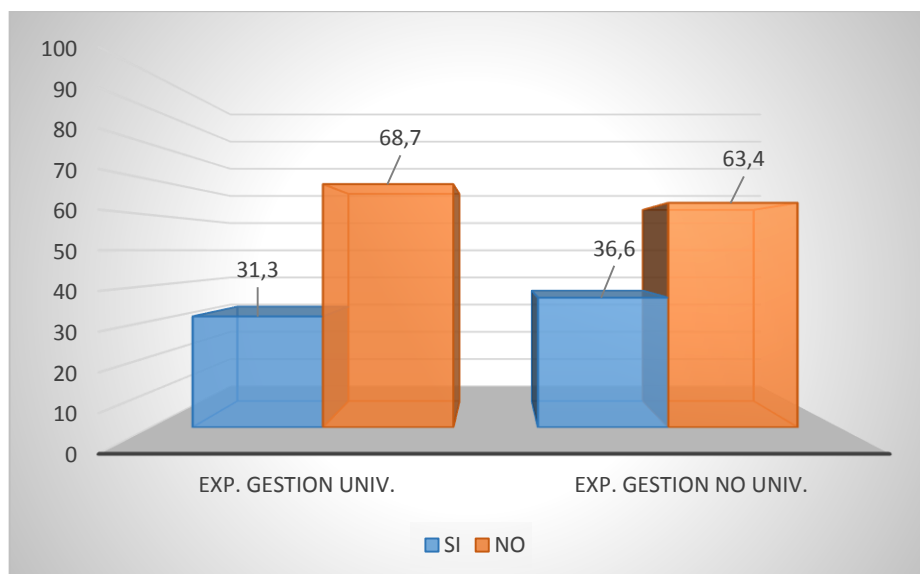


Gráfico 5.11. Experiencia en gestión administrativa alumnos

5.2.3. Variables Socio-Laborales-Contextuales

Los docentes que conforman la muestra desarrollan su labor profesional en tres **instituciones de tipo: privadas** con sede principal en la ciudad de Bogotá (Colombia) a saber: Universidad Santo Tomás (USTA), Universidad Sergio Arboleda (USA) y Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), y se distribuyen según **universidad en la que trabajan** así:

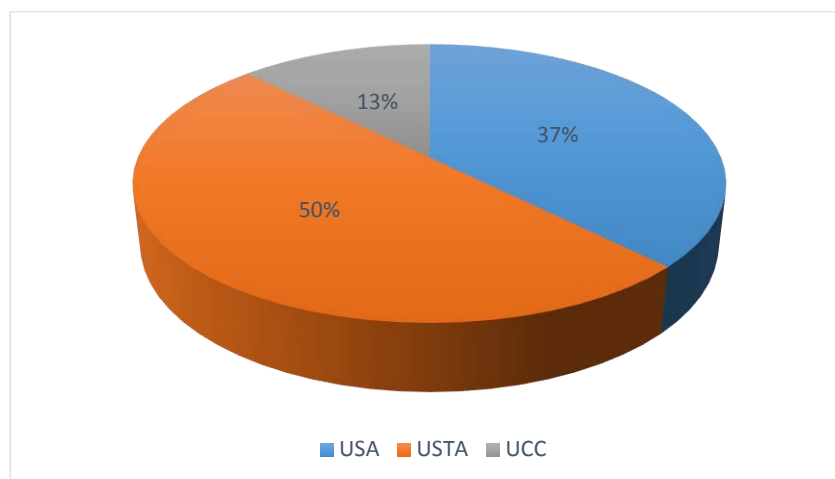


Gráfico 5.12. Distribución de la muestra según universidad en la que trabajan

Considerando como docente novel aquel que cuenta con una **antigüedad en la institución universitaria** igual o menor a 5 años, en la muestra este porcentaje asciende a 62.5%, en tanto que los docentes con mayor experiencia en la institución (más de 5 años de antigüedad), alcanza el 37.5% del total de la muestra.

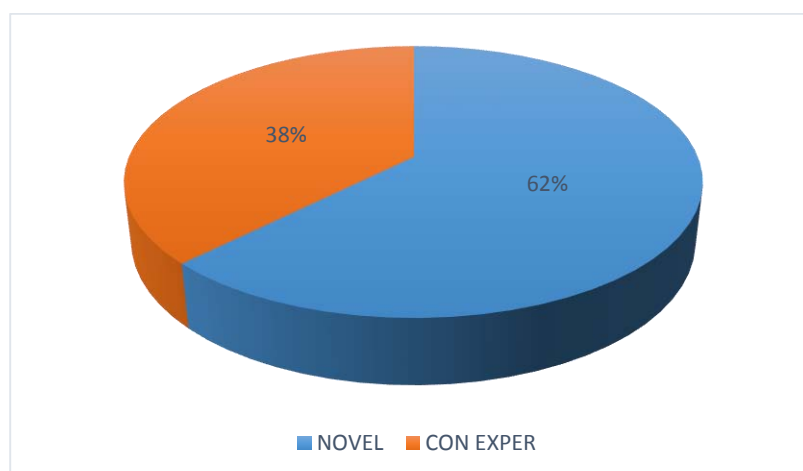


Gráfico 5.13. Distribución de la muestra según antigüedad en la institución

Es de anotar que en la antigüedad de la muestra analizada se obtuvo una media de 7.63% de años de trabajo en la universidad donde el docente con menos antigüedad tiene 1 año y el de mayor antigüedad tiene 30 años.

De igual manera, los docentes encuestados evidencian resultados respecto a la distribución entre las áreas del conocimiento así: Matemáticas un 6,3%, Ciencias Sociales y Humanas un 68,8%, Ciencias de la Educación un 31,3%.

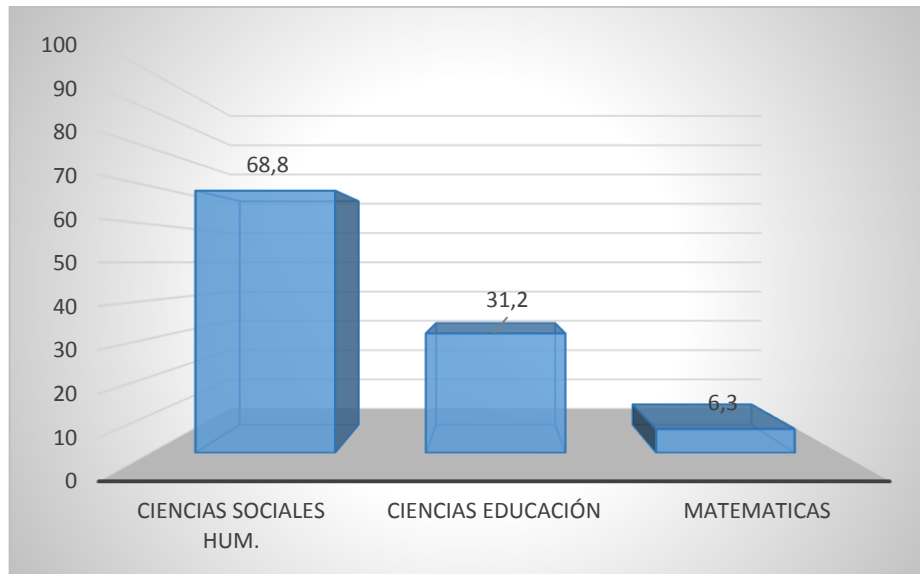


Gráfico 5.14. Distribución de la muestra según área de conocimiento

Los docentes encuestados se encuentran **vinculados contractualmente con la universidad** donde desarrollan su labor educativa así: con un 50% encontramos los docentes que hemos clasificado con categoría otros, que son aquellos que distribuyen su carga laboral en todas las categorías, luego como catedráticos un 25%, como investigadores un 19% y como administrativos un 6% de docentes encuestados, como se puede observar en el siguiente gráfico.

De igual manera, es importante tener en cuenta que las condiciones contractuales de los docentes en las universidades colombianas, condicionan aspectos de relevancia para la calidad de vida como son: la motivación, la pertenencia, la realización y la estabilidad laboral.

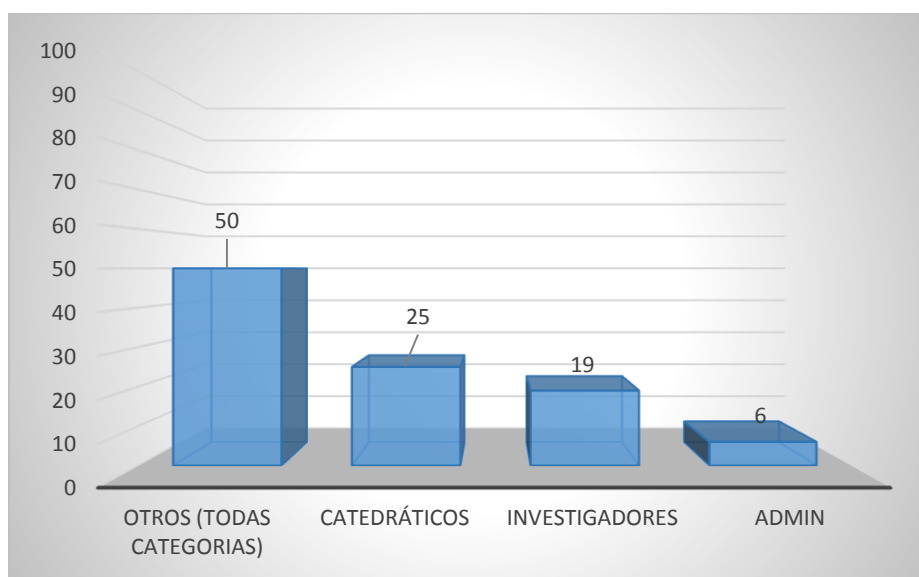


Gráfico 5.15. Distribución de la muestra según vinculación contractual universidad

El estudio indica que la **dedicación de los docentes de maestría** se corresponde con: a tiempo completo un 75% y a tiempo parcial un 25%. Importante indicar que aquellos docentes que su dedicación es a tiempo parcial, por lo general, se encuentran vinculados con otras instituciones ya sea del contexto universitario o empresarial, con lo cual cabe destacar que su experticia en el ámbito docente en muchas ocasiones se ve solamente soportada en el conocimiento teórico-práctico que le avalan otros contextos de empleo diferentes a la docencia.

La anterior acotación para significar que sí existe déficit en relación con las competencias y la formación de formadores de programas de posgrado, específicamente aquellos que componen investigación como son las maestrías, para aquellos docentes que tienen dedicación a tiempo completo y que son quienes el 100% de su labor se relaciona con la docencia; pues se hace necesario cuestionarnos por este mismo aspecto para los docentes de vinculación a tiempo medio.

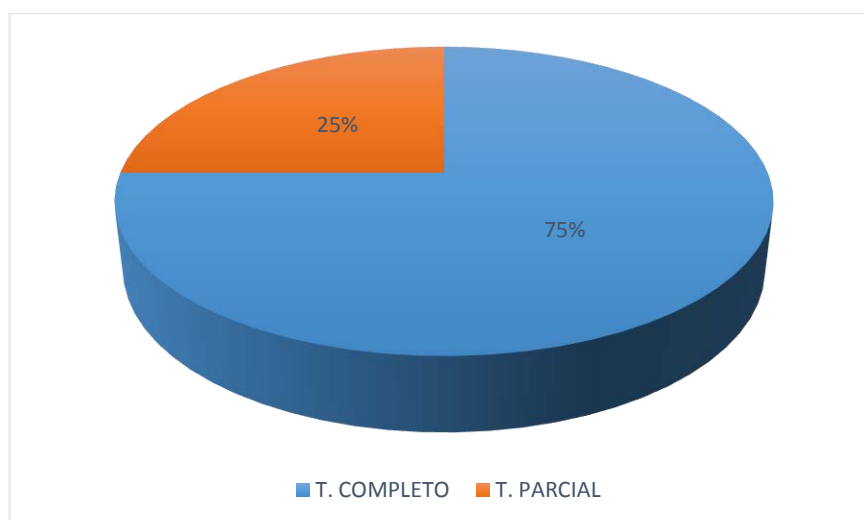


Gráfico 5.16. Distribución de la muestra según dedicación laboral

También indican los encuestados respecto a la dedicación de los docentes de maestría: que las tareas asociadas con su vinculación contractual en las diferentes instituciones universitarias tienen como media teórica un total de **34,25 horas de dedicación semanal** para las labores de docencia, investigación y gestión; igualmente, los resultados arrojan que el docente con menos tiempo laborado en a la semana tiene 6 horas y el docente con más tiempo laborado semanalmente tiene 60 horas.

5.2.4. Variables Generales Relacionadas con el Programa

Los docentes que encuestados imparten educación en diferentes maestrías así: Docencia e Investigación Universitaria (USA) un 37,5%; Comunicación y Cambio Social (USTA) un 31,3%, Planeación para el Desarrollo (USTA) un 18,8% y Educación (UCC) un 12,5%; como se observa, la distribución evidencia la participación de cuatro programas de maestrías a saber: uno de la Universidad Sergio Arboleda, otro de la Universidad Cooperativa de Colombia y dos programas de la Universidad Santo Tomás.

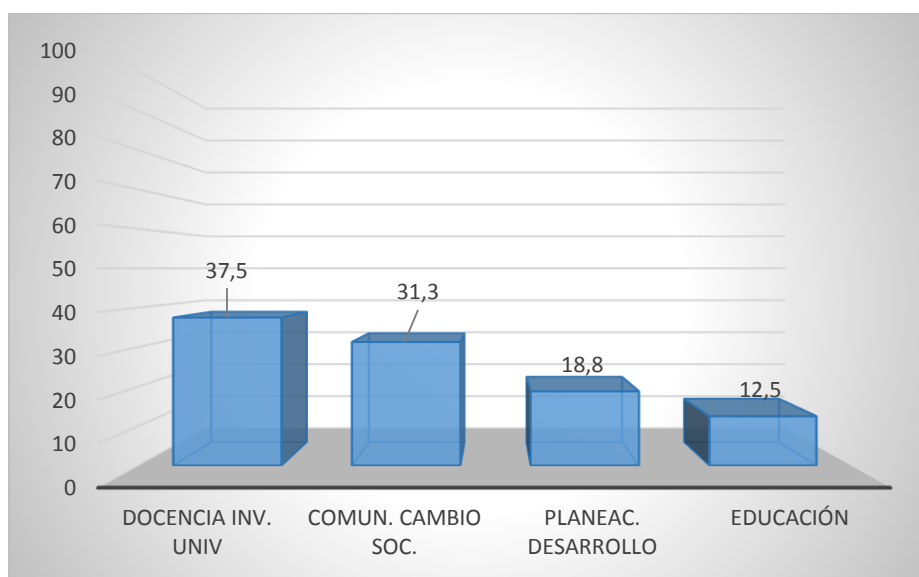


Gráfico 5.17. Maestrías que imparten los docentes encuestados

Los alumnos que conforman la muestra realizan maestrías en diferentes ámbitos del conocimiento así: Docencia e Investigación Universitaria un 25.9%, Comunicación y cambio social un 26.8%, Planeación para el desarrollo un 25.9% y Educación un 21.4%; cómo podemos comprobar, la distribución es muy regular. Las cuatro maestrías tienen una presencia casi igual de informantes.

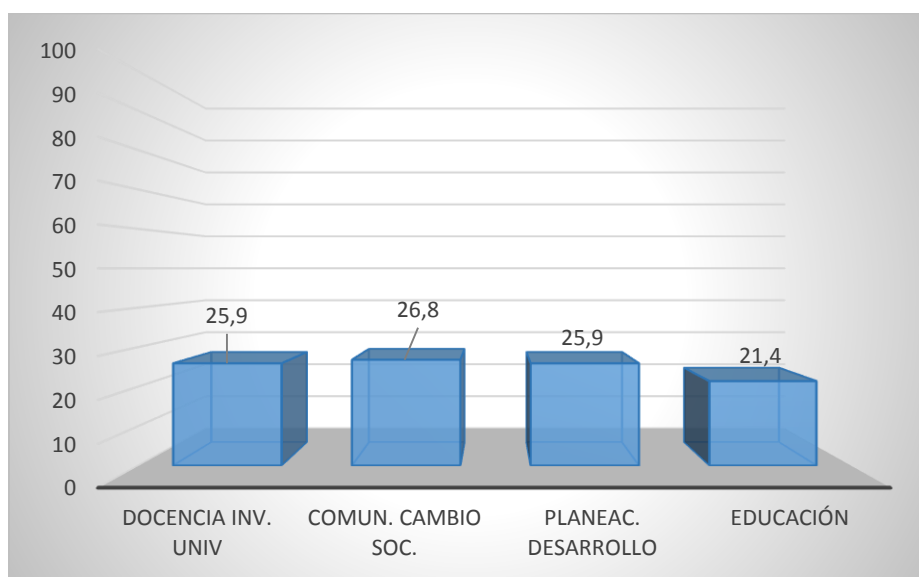


Gráfico 5.18. Maestrías que cursan los alumnos encuestados

De otra parte, en opinión de los docentes que imparten y los alumnos que realizan las maestrías, se observa, al analizar las tres razones más y menos

valoradas del ¿por qué? los alumnos realizan este tipo de programas, las siguientes:

Tabla 5.2. Razones más valoradas

RAZONES MÁS VALORADAS	
Docentes	Alumnos
Relacionarse con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias	Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional
Lograr una vinculación laboral	Fomentar la proyección profesional
Elevar el prestigio profesional	Lograr una vinculación laboral

Tabla 5.3. Razones menos valoradas

RAZONES MENOS VALORADAS	
Docentes	Alumnos
Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional	Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional
Elevar el prestigio profesional	Elevar el nivel competencial
Mejorar la calidad de vida	Elevar la confianza profesional

La comparación de valoraciones realizadas y el análisis de los aspectos de relevancia evidenciados por los participantes de la muestra, permiten obtener:

- La razón de mayor importancia, tanto para docentes como alumnos respecto al ¿por qué? Los alumnos realizan maestrías, es: **lograr una vinculación laboral**.
- Contrario a lo anterior la razón de menor importancia, tanto para docentes como alumnos respecto al ¿por qué? Los alumnos realizan maestrías, es: **obtener herramientas y técnicas para el crecimiento personal**.
- Importante indicar que la razón con paridad de criterios respecto a la menos importancia, fue particularmente también valorada por los alumnos como la más importante.
- Igualmente indicar que los programas de maestría se diferencian de otros posgrados en Colombia por ser el inicio de la formación para aprender a investigar y una manera de elevar el nivel competencial, pero las opiniones de

los encuestados en el estudio dan valoraciones que no permiten ubicar estas razones como mejor valoradas.

Razones **más** y **menos** valoradas:

Tabla 5.4. Razones por las que los alumnos realizan la maestría

RAZONES	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc	Alum	Doc
Obtener herramientas y técnica para el crecimiento profesional	45	6,3	8,5	38	12,5	19	7,5	0	20	0	5,4	0	5,5	0	10	13	4,1	0	12	0	18	25
Lograr una certificación de posgrado	13	19	7,5	13	17,9	25	7,5	0	11	6,3	1,8	0	1,8	0	3,8	13	6,5	6,3	4,6	19	14	0
Fomentar la proyección profesional	8	6,3	4,7	6,3	20,5	19	5,7	13	15	13	8,1	6,3	8,3	6,3	2,8	13	3,7	6,3	12	13	3,6	0
Lograr una vinculación laboral	8,9	19	8,5	6,3	6,3	13	1,9	0	12	6,3	7,2	13	4,6	6,3	4,7	6,3	9,3	13	6,5	6,3	15	13
Elevar el nivel competencial	2,7	13	5,7	6,3	10,7	13	9,4	13	15	13	13	13	10,1	0	5,7	0	12	6,3	7,4	19	8,9	6,3
Elevar la confianza profesional	3,6	6,3	8,5	6,3	9,8	6,3	3,8	19	5,4	13	16	0	11,9	13	5,7	13	16	31	7,4	0	5,4	0
Relacionarse con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias	4,5	19	4,7	0	8	0	8,5	38	6,3	6,3	9	6,3	13,8	0	12	0	8,4	6,3	11	13	8	13
Incrementar los ingresos	0	6,3	18	6,3	1,8	0	8,5	6,3	3,6	19	18	25	5,5	0	10	19	13	0	8,3	13	1,8	6,3
Elevar el prestigio profesional	2,7	0	8,5	6,3	2,7	0	18	6,3	7,1	25	11	13	11	13	17	13	1,9	6,3	10	6,3	5,4	6,3
Mejorar la calidad de vida	1,8	6,3	9,4	6,3	6,3	0	18	0	0,9	0	1,8	19	11	19	15	13	12	25	6,5	0	8	13
Aprender a investigar	11	0	16	6,3	3,6	6,3	11	6,3	4,5	0	9	6,3	16,5	44	12	0	12	0	14	13	12	19

5.3. Resultados cuestionarios de los docentes

5.3.1 Perfil competencial general del docente de maestrías

A. Competencias específicas asociadas a la tarea docente

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.", tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos; de esta manera se establecen comparaciones que contribuyen a la definición del perfil competencial ya planteado para el docente de maestrías en Colombia.

Tabla 5.5. Valoración competencia: diseño contenidos programáticos

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	3,1	4,0	P=0,008
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	4,1	4,7	P=0,087
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social	3,6	4,2	P=0,039
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	4,1	4,7	P=0,033
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	3,8	4,5	P=0,002
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin	3,7	4,5	P=0,008

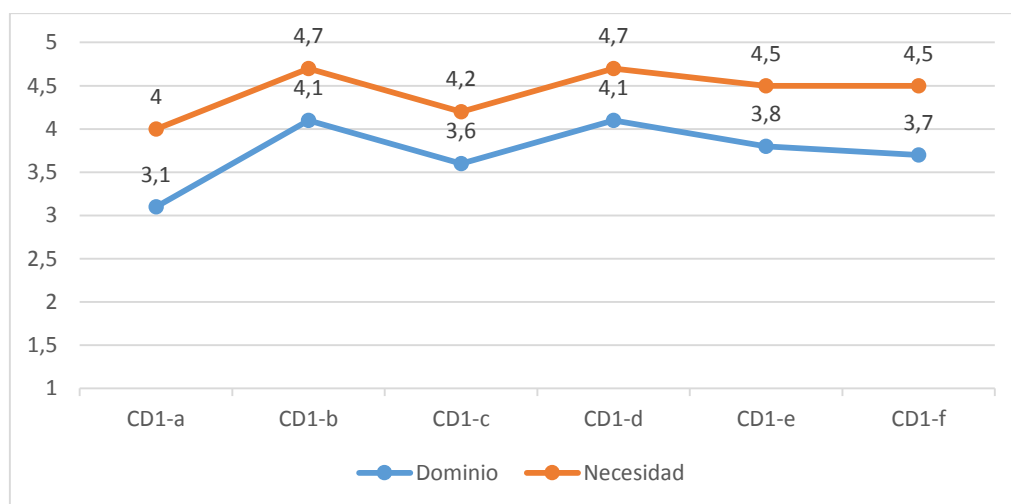


Gráfico 5.19. Perfil competencial: diseño de los contenidos programáticos

Al observar los resultados existe una considerable diferencia entre el dominio actual y la necesidad para la excelencia en las diferentes competencias analizadas, evidenciando que los docentes ubican el dominio actual del docente hacia el sector medio y la necesidad de dominio en la parte superior. Es decir que se obtiene en todos los datos significancia estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a la media 3, pero se observa un menor dominio en: "Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social"; "Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social" y en "Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida).

Las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos" y ". Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico (con igual valoración).

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social"; y "Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil

competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social” (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida).

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: “Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos”, “Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social”, “Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico”

Teniendo en cuenta el tipo de docentes a los que se enfoca el estudio, era de esperarse que las tareas competenciales con mayor dominio sean las asociadas con los contenidos, en tanto que las tareas competenciales asociadas a la didáctica evidencian menor competencia.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.” tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.6. *Valoración competencia: Propender por la mejor conveniencia didáctica*

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Domini o actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	4,1	4,5	P=0,083
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	4,3	4,5	P=0,271
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	4	4,5	P=0,029
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución	3,5	4,4	P=0,005

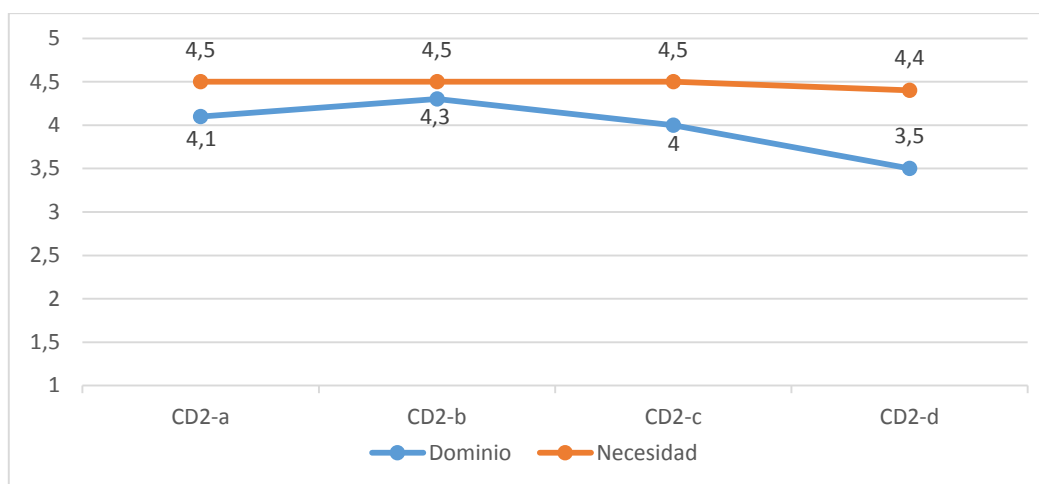


Gráfico 5.20. Perfil competencial: Propender por la mejor conveniencia didáctica

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia docente tres, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Los resultados permiten evidenciar que la necesidad se mantiene sobre el dominio actual que se ubica sobre los 3.5 puntos y analizando específicamente se observa que los docentes manifiestan mayor necesidad entre lo actual y lo necesario específicamente en las tareas competenciales: “Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A” y “Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución”

La tarea competencial que plantean los docentes, dominan con mayor fortaleza, y que se acerca más a la necesidad evidenciada en los resultados es: “Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A”

Tanto la necesidad respecto a las metodologías académicas como el empleo y gestión de los recursos indican la importancia de reevaluar la formación para los docentes de los programas de maestría.

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.” tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades

competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.7. Valoración competencia: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD3-a. Planea fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	3,8	4,4	P=0,194
CD3-b. Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios	3,8	4,5	P=0,046
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno	4,5	4,5	P=1,000
CD3-d. Gestiona las nuevas Tics para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales	3,4	4,6	P=0,006

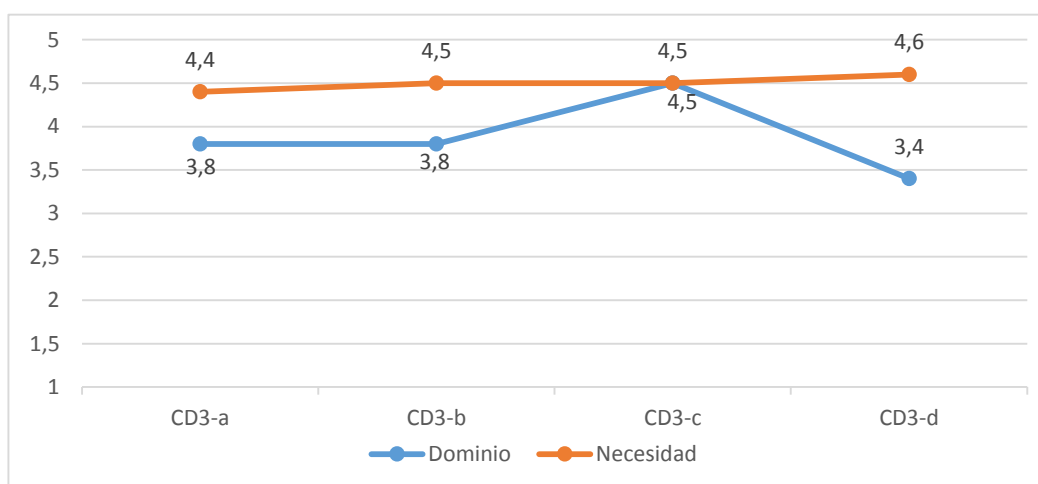


Gráfico 5.21. Perfil competencial: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia docente tres, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística excepto la tarea competencial "Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno" que comparte una puntuación de 4.5 tanto en el dominio como en la necesidad para la excelencia.

Al detallar el dominio actual, se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a la media 3, pero se observa un menor dominio en: "Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales" y con la misma puntuación en: "Planea fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos" y "Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios"

De igual manera, la tarea competencial en las que el docente expresa mayor dominio es: "Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno".

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios"; "Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno" y "Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida). Igualmente, indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Planea fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno", es claro que por las condiciones profesionales del alumno su interacción con el docente es más cercana, y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales"

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin." tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las

necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.8. Valoración competencia: Realizar evaluación del proceso E/A

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD4-a. Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa	4	4,7	P=0,008
CD4-b Demuestra ética respecto a la evaluación educativa	4,6	4,7	P=0,739
CD4-c. Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado	3,7	4,4	P=0,022
CD4-d. Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	3,8	4,6	P=0,019
CD4-e. Verifica el logro de aprendizajes de los educandos	3,8	4,5	P=0,030
CD4-f. Toma decisiones basándose en la información obtenida	3,9	4,6	P=0,031

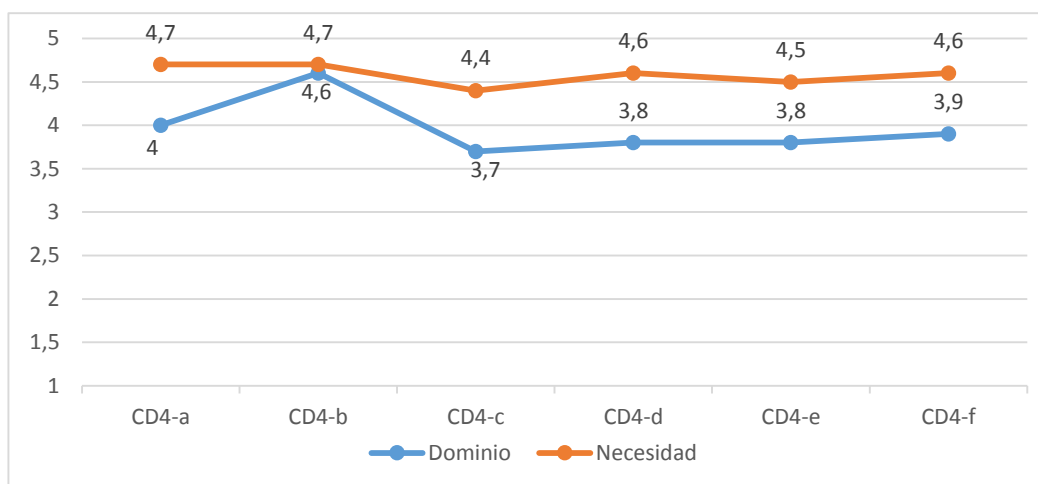


Gráfico 5.22. Perfil competencial: Realizar evaluación del proceso E/A

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia docente cuatro, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.5 puntos, pero se observa un menor dominio en: "Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado"; "Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A" y

“Verifica el logro de aprendizajes de los educandos” (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida).

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: “Toma decisiones basándose en la información obtenida”, “Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa” y “Demuestra ética respecto a la evaluación educativa” (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio se ubican en una puntuación entre 4.4 y 4.7 puntos donde la mayor necesidad está en las tareas competenciales: “Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa” y “Demuestra ética respecto a la evaluación educativa” (comparten valoración). Igualmente, indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: “Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado”

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: “Demuestra ética respecto a la evaluación educativa”, y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: “Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A”

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.” tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD5-a. Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A	3,4	4,5	P=0,004
CD5-b. Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente	3,8	4,3	P=0,052
CD5-c. Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación	3,8	4,5	P=0,015
CD5-d. Coopera en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	3,8	4,5	P=0,008

Tabla 5.9. Valoración competencia: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa

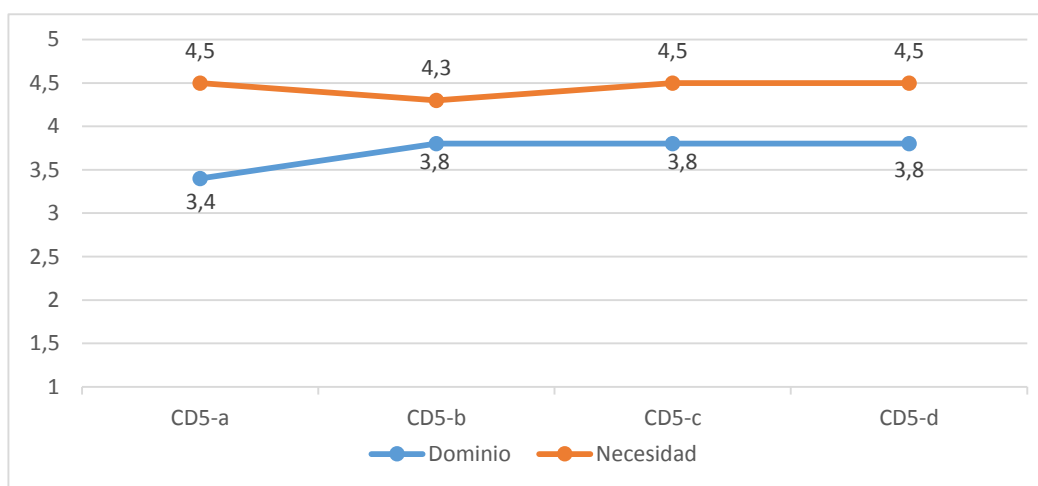


Gráfico 5.23. Perfil competencial: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia docente cinco, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.4 puntos, pero se observa un menor dominio en: "Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente"; "Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación", y "Coopera en

las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A" (comparten valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A"; "Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación", y "Coopera en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A" (comparten valoración). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente", y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A"

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda." tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD6-a. Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A	3,8	4,7	P=0,008
CD6-b. Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento	3,3	4,6	P=0,003
CD6-c. Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente	4,1	4,4	P=0,160
CD6-d. Participa de la evaluación a la gestión administrativa	3,5	4,3	P=0,062

Tabla 5.10. Valoración competencia: Contribuir en la gestión administrativo- académica

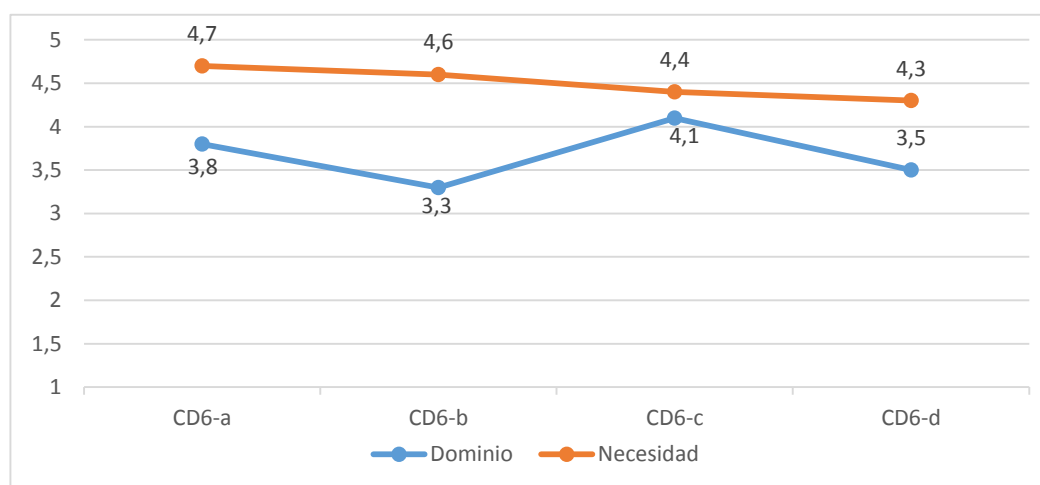


Gráfico 5.24. Perfil competencial: Contribuir en la gestión administrativo- académica

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia docente seis, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.3 puntos, observando un menor dominio en: "Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento"

De igual manera Las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente"; "Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A", y "Participa de la evaluación a la gestión administrativa" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A"; "Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento" y "Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Participa de la evaluación a la gestión administrativa"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente", y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento"

A manera de **síntesis sobre las valoraciones a las seis competencias docentes** analizadas se evidencian diferencias significativas, como se presumía, entre el actual dominio docente y el dominio ideal que consideran los docentes de maestría para alcanzar la excelencia. Se evidencia una marcada significancia estadística.

Competencias específicas asociadas a la tarea docente	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales, demandadas por los educandos.	3,7	4,3	P=0.000
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	3,9	4,4	P=0.000
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	3,8	4,5	P=0.000
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	3,9	4,5	P=0.000
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	3,7	4,4	P=0.000
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.	3,6	4,5	P=0.000

Tabla 5.11. Resumen competencias relacionadas con tarea docente

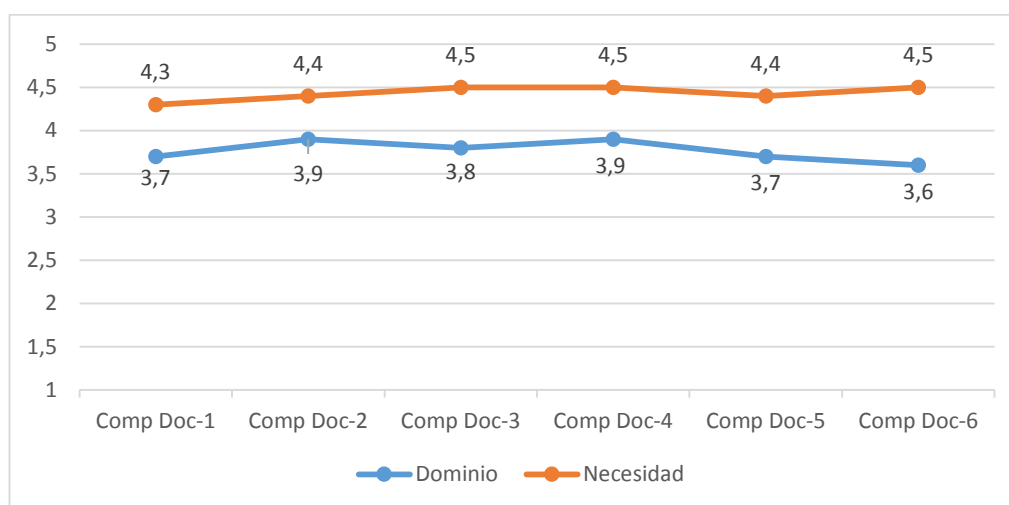


Gráfico 5.26. Resumen perfil competencial de tarea docente

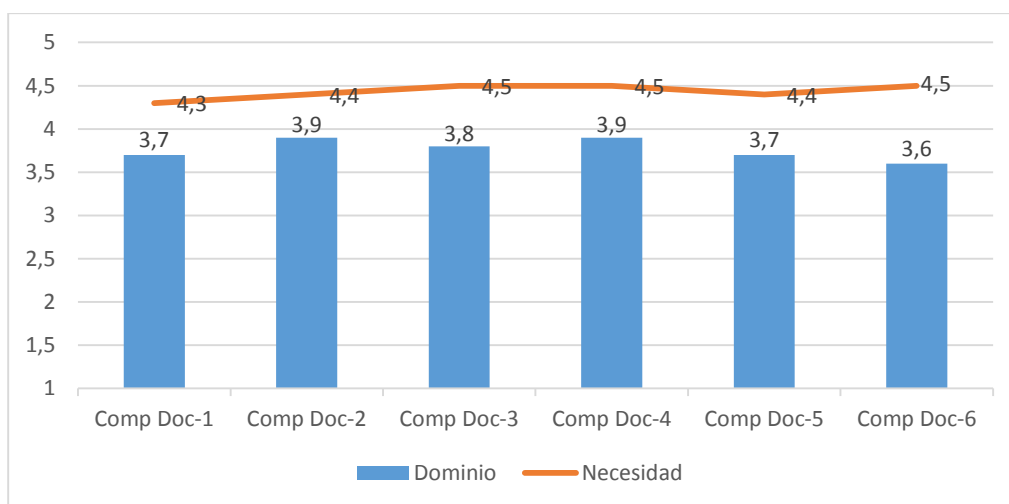


Gráfico 5.27. Resumen perfil competencial de tarea docente

Como se observa en las dos graficas anteriores, el dominio que el docente dice poseer de las competencias definidas para la tarea docentes se ubican sobre los 3,5 puntos.

De igual manera las competencias en las que el docente expresa mayor dominio son: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A"; "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin", Y "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida).

Las competencias a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante"; "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin", y "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda" (comparten valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"; "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida), y simultáneamente la competencia que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda"; "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante", y "Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

B. Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa”, tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo para la definición del perfil competencial ya planteado para el docente de maestrías en Colombia.

Tabla 5.12. Valoración competencia: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico inv.

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 1-a. Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	4	4,7	P=0,012
CI 1-b. Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	3,5	4,4	P=0,015
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	3,8	4,7	P=0,003
CI 1-d. Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)	4,3	4,6	P=0,236
CI 1-e. Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	3,7	4,7	P=0,015
CI 1-f. Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	3,9	4,5	P=0,021
CI 1-g. Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales	3,9	4,7	P=0,005
CI 1-h. Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen	3,4	4,6	P=0,008
CI 1-i. Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa	3,6	4,6	P=0,007

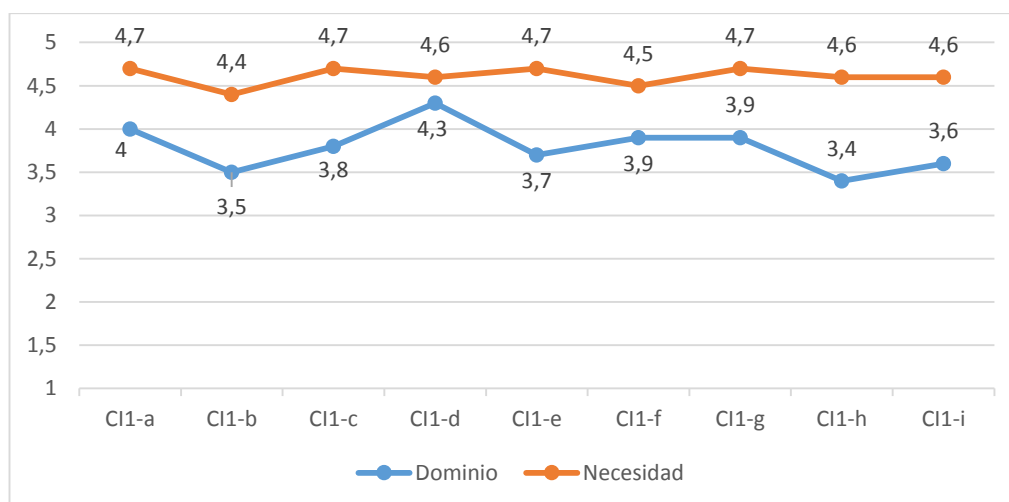


Gráfico 5.28. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico inv.

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia investigadora uno, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.5 puntos, observando un menor dominio en: "Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen"; "Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional"; "Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa"; "Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional", y "Conforma equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida).

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)"; "Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo"; "Elabora material técnico (informes,

análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación”, y “Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales” (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: “Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo”; “Conforma equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico”; “Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional”, y “Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales” (comparten valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea investigadora con excelencia en: “Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional”, y “Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación” (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: “Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)”, y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: “Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen”

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico” tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.13. Valoración competencia: Gestionar y organizar eventos de carácter científico

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 2-a. Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)	3,9	4,5	P=0,021
CI 2-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	4	4,7	P=0,013
CI 2-c. Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar	3,9	4,7	P=0,020
CI 2-d. Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	4,1	4,6	P=0,052

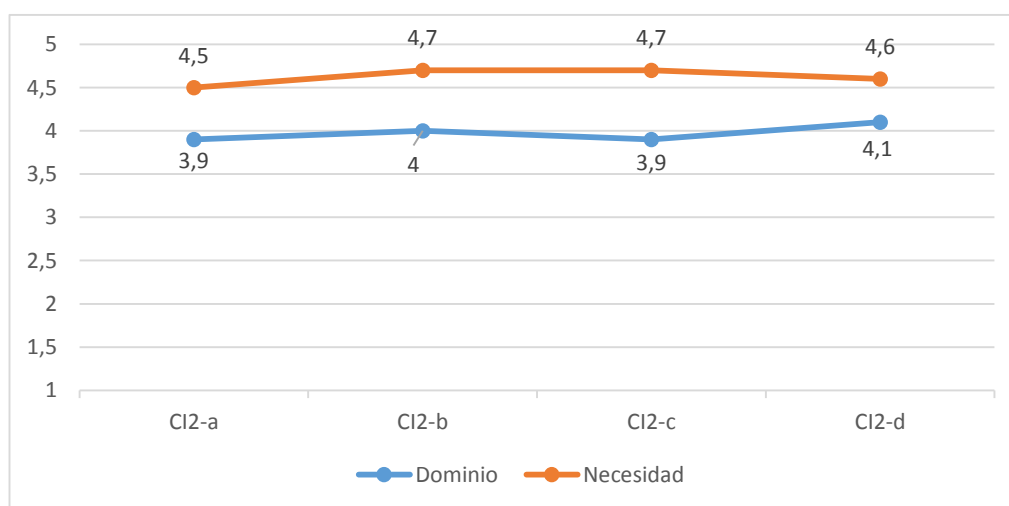


Gráfico 5.29. Perfil competencial: Gestionar y organizar eventos de carácter científico

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia investigadora dos, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.9 puntos, observando un menor dominio en: "Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)", y "Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar" (comparten valoración obtenida).

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento", y "Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento", y "Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar" (comparten valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea investigadora con excelencia en: "Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)", y "Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución", y simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar"

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo.” tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.14. *Valoración competencia: Diseño, elaboración y validación de material*

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 3-a. Produce material para la publicación científica	3,7	4,8	P=0,010
CI 3-b. Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	3,5	4,6	P=0,001
CI 3-c. Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	3,7	4,5	P=0,003
CI 3-d. Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	3,8	4,7	P=0,003
CI 3-e. Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	3,8	4,6	P=0,005

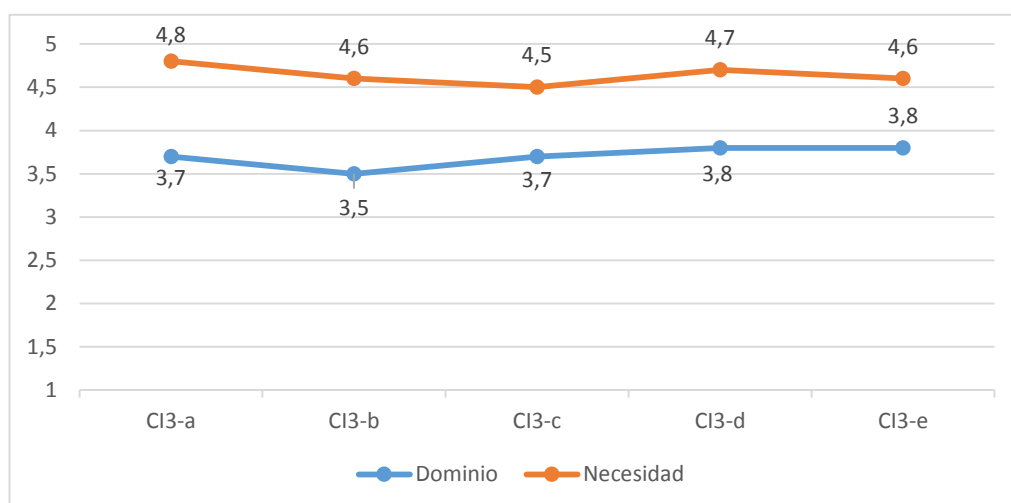


Gráfico 5.30. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia investigadora tres, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.5 puntos, observando un menor dominio en: "Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen"; "Produce material para la publicación científica", y "Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica" (se ordenan de menor a mayor según valoración obtenida)

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios", y "Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación" (comparten valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Produce material para la publicación científica"; "Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios", y "Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación", y "Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea investigadora con excelencia en: "Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica", y "Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación", simultáneamente la

tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Produce material para la publicación científica" y "Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen"

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos) a nivel local, nacional e internacional." tanto para el dominio actual que los docentes adjudican, como desde su criterio las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.15. Valoración competencia: Difundir y publicar la actividad investigadora

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 4-a. Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación	3,5	4,6	P=0,002
CI 4-b. Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio	3,5	4,7	P=0,004
CI 4-c. Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual	4	4,7	P=0,020
CI 4-d. Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica	4	4,8	P=0,017

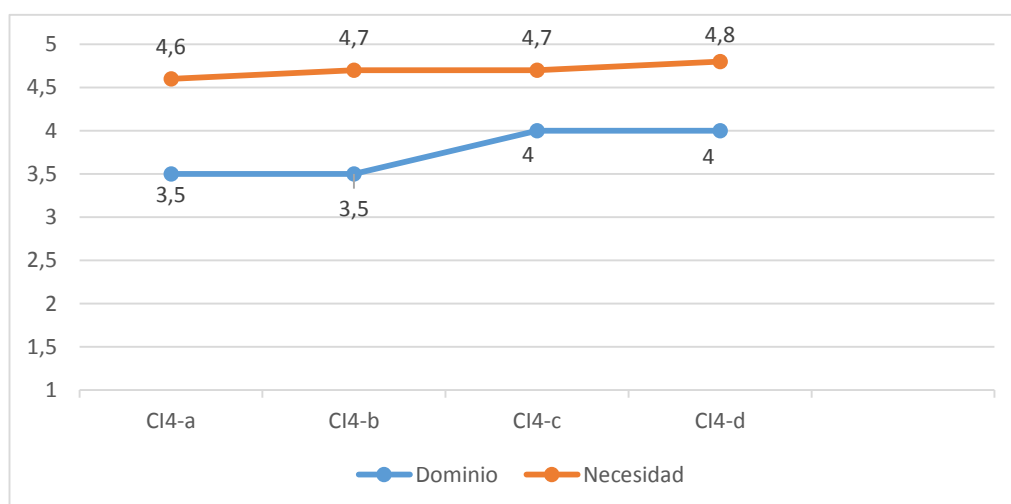


Gráfico 5.31. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora

Al comparar los datos resultantes del dominio actual indicado en las tareas competenciales de la competencia investigadora cuatro, con la necesidad expresada de dominio para la excelencia, todos estos evidencian significatividad estadística.

Al detallar el dominio actual se evidencian que los docentes dicen poseer un dominio superior a los 3.5 puntos, observando un menor dominio en: "Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación", y "Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio" (comparten valoración obtenida)

De igual manera, las tareas competenciales en las que el docente expresa mayor dominio son: "Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual", y "Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica" (comparten valoración obtenida)

Las tareas competenciales a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica", y "Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual", (comparten valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea investigadora con excelencia en: "Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio", y "Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual", simultáneamente la tarea competencial que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia

es: "Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio"

A manera de **síntesis sobre las valoraciones a las cuatro competencias investigadoras** analizadas se evidencian diferencias significativas, como se presumía, entre el actual dominio docente y el dominio ideal que consideran los docentes de maestría para alcanzar la excelencia. Se evidencia una marcada significancia estadística.

Tabla 5.16. Resumen competencias relacionadas con tarea investigadora

Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	3,7	4,6	P=0.000
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	3,9	4,6	P=0.000
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	3,7	4,6	P=0.000
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	3,7	4,7	P=0.000

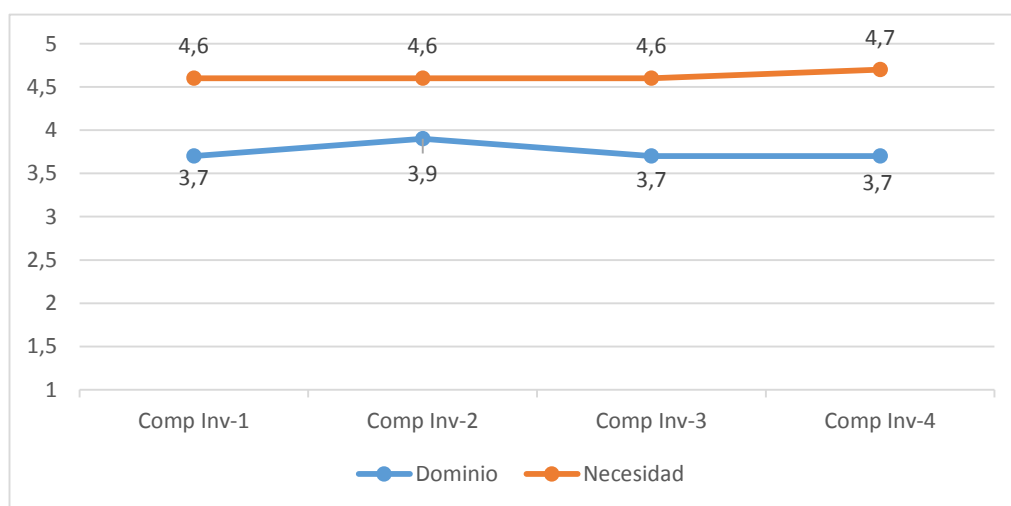


Gráfico 5.32. Resumen perfil competencial de tarea investigadora

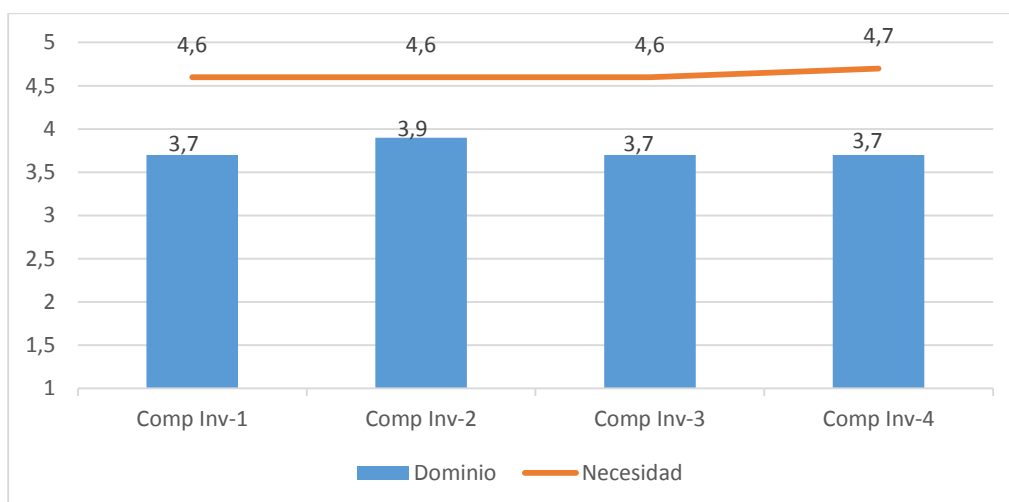


Gráfico 5.33. Resumen perfil competencial de tarea investigadora

Como se observa en las dos gráficas anteriores, el dominio que el docente dice poseer de las competencias definidas para la tarea investigadora se ubican sobre los 3,7 puntos, encontrando igualdad de valoración excepto para la competencia: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A" en la cual el docente expresa mayor dominio y que supera en poco la valoración de las otras 3 competencias.

Las competencias a las que el docente otorga mayor necesidad de dominio son: "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin. Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"; "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante"

Las tareas competenciales en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y simultáneamente la competencia que presenta una diferencia

de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin"

5.4. Resultados cuestionarios de los alumnos

5.4.1 Perfil competencial general del docente de maestrías

A. Competencias específicas asociadas a la tarea docente

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.", tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos; de esta manera se establecen comparaciones que contribuyen a la definición del perfil competencial ya planteado para el docente de maestrías en Colombia.

Tabla 5.17. *Valoración competencia: diseño contenidos programáticos*

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	3,8	4,3	P=0.000
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	4,2	4,4	P=0.029
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social	4,1	4,4	P= 0.007
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	3,8	4,5	P=0.000
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	3,7	4,4	P=0.000
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin	3,9	4,3	P=0.008

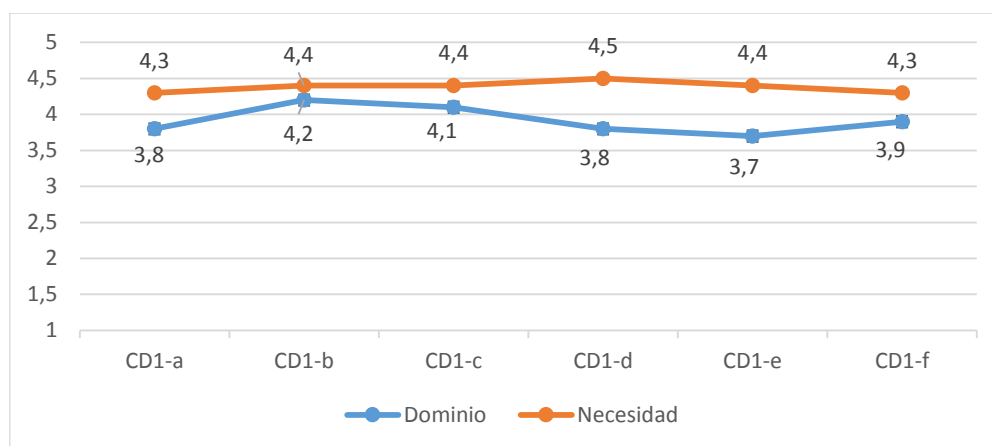


Gráfico 5.34. Perfil competencial: diseño de los contenidos programáticos

Al observar los resultados existe una considerable diferencia entre el dominio actual y la necesidad para la excelencia en las diferentes competencias analizadas, evidenciando que los alumnos ubican el dominio actual del docente sobre los 3,7 puntos y la necesidad de dominio en la parte superior.

Al detallar el dominio actual se evidencian dos competencias que se ubican más próximas al dominio necesario para la excelencia y son: "Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos" y "Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social", lo anterior es entendible ya que son docentes que respecto a objetivos y contenidos desarrollan programas en los cuales son expertos.

De otra parte, se evidencia que las otras cuatro competencias se ubican a distancia del dominio, ellas son en su orden: "Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente", "Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico", "Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social" y "Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin". Las estrategias metodológicas, la evaluación, y la determinación de los grupos de aprendizaje, exigen mayor dominio que el resto con lo cual se denota la necesidad de formación de los formadores de maestría.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.” tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.18. Valoración competencia: Propender por la mejor conveniencia didáctica

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	3,9	4,4	P=0.000
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	3,9	4,4	P=0.000
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	3,6	4,4	P=0.000
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución	3,6	4,4	P=0.000

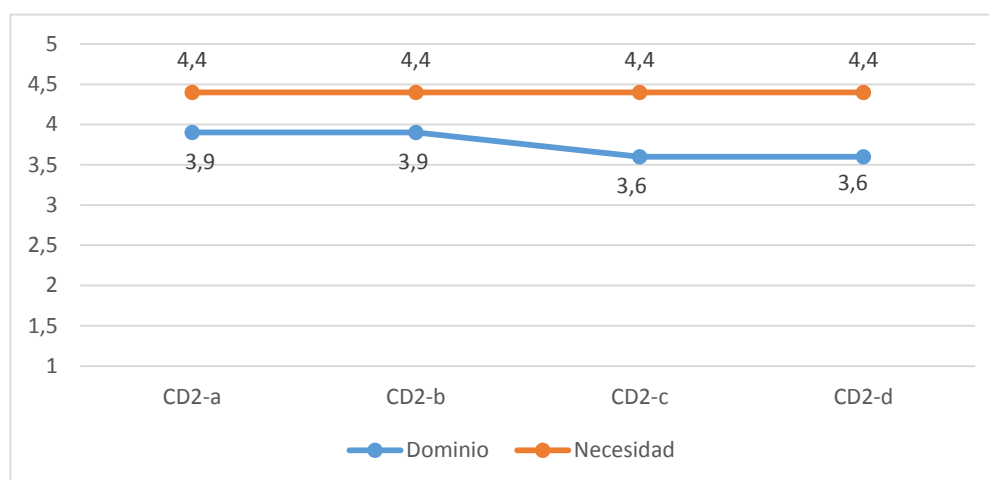


Gráfico 5.35. Perfil competencial: Propender por la mejor conveniencia didáctica

Los resultados permiten evidenciar que la necesidad se mantiene sobre el dominio actual que se ubica levemente sobre la media teórica y analizando específicamente se observa que los alumnos manifiestan mayor necesidad entre lo actual y lo necesario específicamente en las competencias “Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A” y “Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución”, esta situación ya se presumía entendiendo que se ha planteado

una carencia o necesidad de formación para los docentes de estos programas. De igual manera se continúa planteando la necesidad de atención en esta competencia docente dos, en lo referente a las metodologías académicas y el empleo y gestión de los recursos tanto educativos como de infraestructura.

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante." tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfacción, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.19. Valoración competencia: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD3-a. Planea fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	3,4	4,2	P=0.000
CD3-b. Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios	3,7	4,3	P=0.000
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno	4,3	4,3	
CD3-d. Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales	3,6	4,4	P=0.000

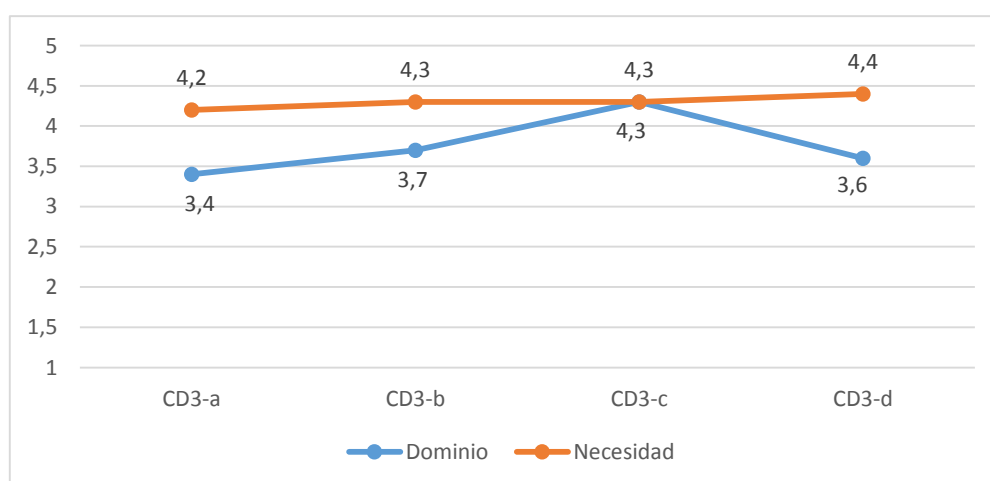


Gráfico 5.36. Perfil competencial: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría

En esta competencia, los valores de dominio se encuentran levemente sobre la media teórica, exceptuando la competencia "Gestar relaciones interpersonales

óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno” lo que es entendible dado el caso que todos son profesionales con perfil académico alto y que en algunos casos también son docentes, con lo cual el clima comunicativo es cálido y armónico entre los integrantes del proceso enseñanza – aprendizaje. De otra parte, los demás valores de necesidad se ubican sobre el dominio.

Las competencias con valores más bajos de dominio son: “Planea fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos”, seguida de “Gestiona las nuevas TIC´s para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales” y luego “Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios”.

Se observa, atendiendo al perfil de necesidad de dominio que esta competencia docente en sus apartados expuestos anteriormente, no representa relevancia para los alumnos en su perfil profesional y por el contrario confirma que se requiere atención.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.” tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordados con este fin.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD4-a. Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa	3,7	4,4	P=0.000
CD4-b Demuestra ética respecto a la evaluación educativa	4,3	4,4	
CD4-c. Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado	4,2	4,4	P=0.031
CD4-d. Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	3,9	4,3	P=0.003
CD4-e. Verifica el logro de aprendizajes de los educandos	3,8	4,4	P=0.000
CD4-f. Toma decisiones basándose en la información obtenida	3,9	4,3	P=0.018

Tabla 5.20. Valoración competencia: Realizar evaluación del proceso E/A

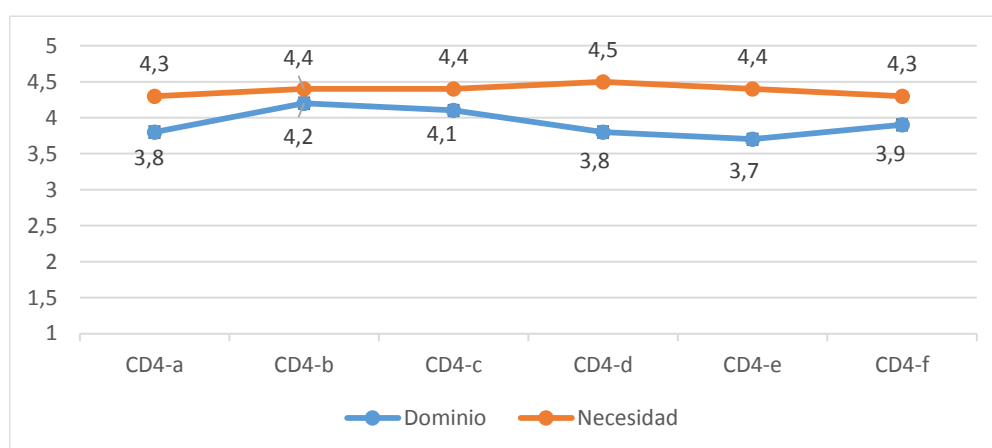


Gráfico 5.37. Perfil competencial: Realizar evaluación del proceso E/A

Se observa que el dominio actual, aunque se ubica por encima de la media teórica, también es cierto que todos sus valores están por debajo de la necesidad de dominio ideal. Es así como le atribuyen mayor valor a “Demuestra ética respecto a la evaluación educativa” y “Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado”, en tanto que al mismo tiempo se identifica menor dominio en “Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa”, “Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A”, y “Verifica el logro de aprendizajes de los educandos”. Podríamos decir que, entendiendo el bajo o nulo protagonismo que tiene el alumno en la evaluación, solo manifiesta a través de estas valoraciones lo que vive actualmente.

No obstante, se debe decir que las valoraciones de los alumnos son muy parejas en lo relacionado con la necesidad de dominio requerido en cada una de las competencias analizadas.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa." tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.21. Valoración competencia: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa

Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD5-a. Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A	3,8	4,3	P=0.000
CD5-b. Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente	4	4,2	
CD5-c. Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación	3,6	4,3	P=0.000
CD5-d. Cooperación en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	3,8	4,3	P=0.000

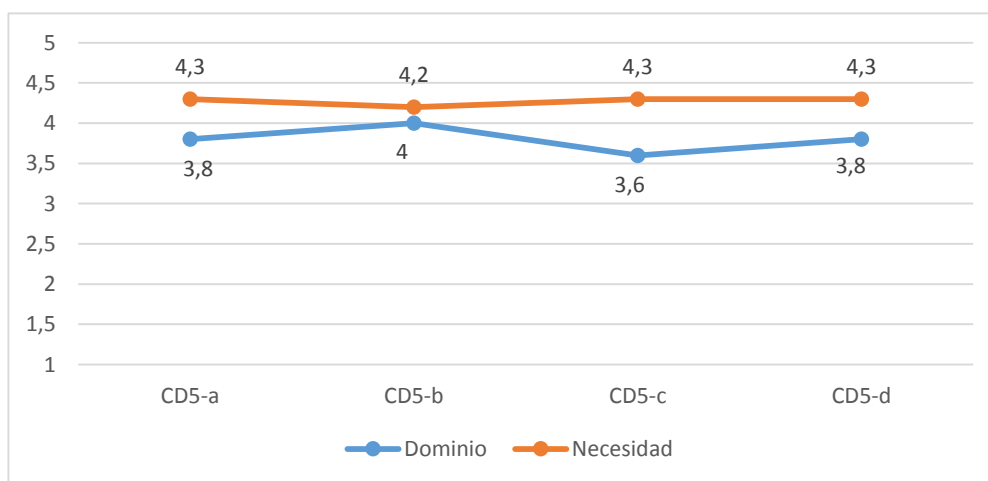


Gráfico 5.38. Perfil competencial: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa

Se identifica que en todas las valoraciones el dominio actual se ubica por debajo de la necesidad ideal de dominio, siendo significativas todas las diferencias.

El valor más bajo corresponde a "Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación" y comparten valoración "Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A", y "Coopera en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A".

Se evidencia que los alumnos manifiestan la necesidad de dominio que requiere esta competencia en todos sus componentes, específicamente en los de valoración más baja.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda." tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.22. Valoración competencia: Contribuir en la gestión administrativo- académica

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CD6-a. Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A	3,7	4,3	P=0.000
CD6-b. Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento	3,6	4,4	P=0.000
CD6-c. Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente	3,7	4,3	P=0.001
CD6-d. Participa de la evaluación a la gestión administrativa	3,7	4,4	P=0.000

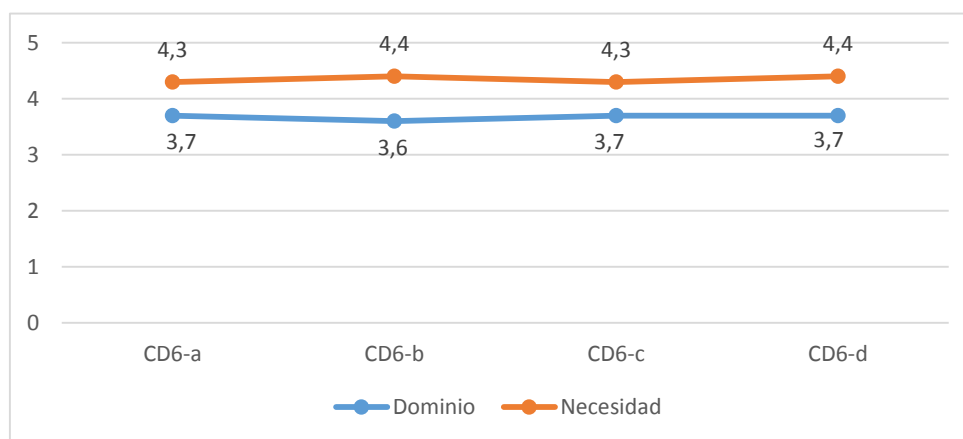


Gráfico 5.39. Perfil competencial: Contribuir en la gestión administrativo- académica

Al observar los resultados existe diferencia entre el dominio actual y la necesidad para la excelencia en las diferentes competencias analizadas, evidenciando que los alumnos ubican el dominio actual del docente hacia el sector medio teórico y la necesidad de dominio en la parte superior.

Al detallar el dominio actual se evidencian que las valoraciones tanto en dominio actual como en la necesidad son muy parejas, evidenciando mayor necesidad de atención para alcanzar la excelencia o dominio ideal en "Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento".

A manera de **síntesis sobre las valoraciones a las seis competencias docentes** analizadas se evidencian diferencias significativas, como se presumía, entre el actual dominio docente y el dominio ideal que consideran los alumnos de maestría deben tener los docentes para alcanzar la excelencia. Se evidencia una marcada significancia estadística.

Competencias específicas asociadas a la tarea docente	Domini o actual	Necesidad para excelencia	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	3,9	4,4	P=0.000
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	3,7	4,4	P=0.000
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	3,7	4,3	P=0.000
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	3,9	4,3	P=0.000
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	3,8	4,2	P=0.000
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda.	3,6	4,3	P=0.000

Tabla 5.23. Resumen competencias relacionadas con tarea docente

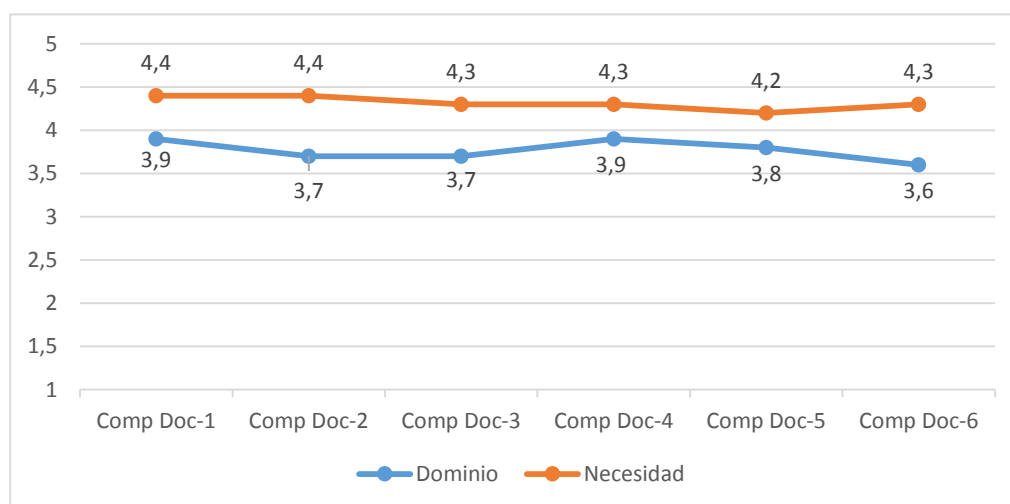


Gráfico 5.40. Resumen perfil competencial de tarea docente

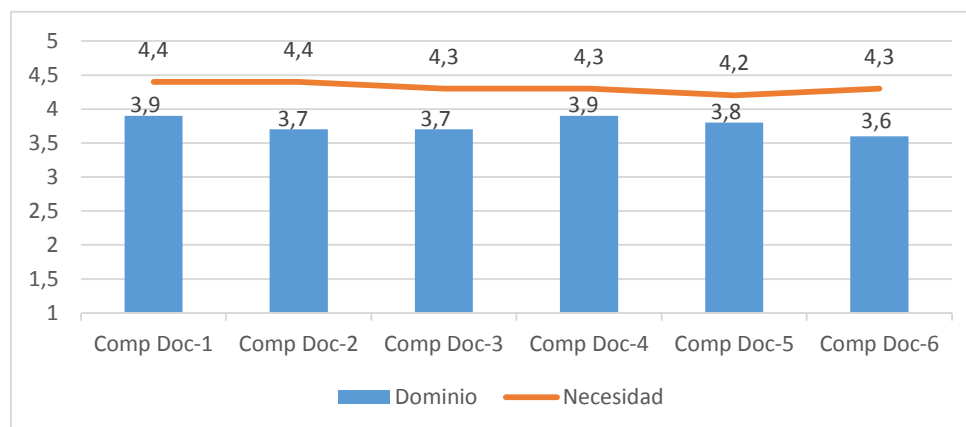


Gráfico 5.41. Resumen perfil competencial de tarea docente

Como se observa en las gráficas anteriores, el dominio que los alumnos perciben del docente para las competencias relacionadas con la tarea docente, son valoradas por estos sobre la media a partir de 3,6 puntos.

De igual manera, las competencias en las que el alumno evidenciar mayor dominio docente son: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"; "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin", y "Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida). Igualmente dice que el docente tiene menor dominio en: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A"; "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante", y "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

Las competencias en las que el alumno evidencia mayor necesidad de dominio docente son: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"; "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A"; "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante"; "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin", y "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda" (ordenadas de mayor a menor según valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa"

Las competencias en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin", y "Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa" (comparten valoración obtenida), y simultáneamente la competencia que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y "Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda" (comparten valoración obtenida)

B. Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa", tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos; de esta manera se establecen comparaciones que contribuyen a la definición del perfil competencial ya planteado para el docente de maestrías en Colombia.

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Domini o actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 1-a. Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	3,8	4,4	P=0.000
CI 1-b. Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	3,7	4,4	P=0.000
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	3,8	4,5	P=0.000
CI 1-d. Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)	4,1	4,5	P=0.002
CI 1-e. Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	3,8	4,6	P=0.000
CI 1-f. Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	3,5	4,5	P=0.000
CI 1-g. Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales	3,5	4,3	P=0.000
CI 1-h. Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen	3,7	4,3	P=0.001
CI 1-i. Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa	4	4,4	P=0.020

Tabla 5.24. Valoración competencia: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación

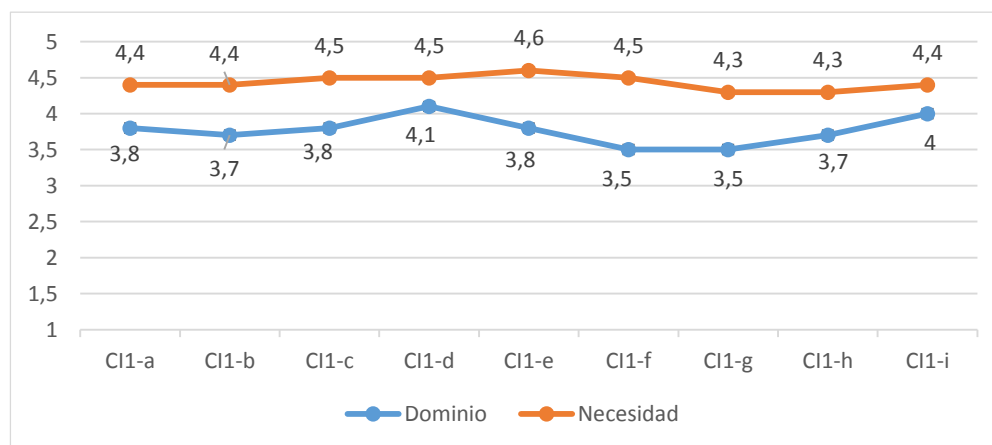


Gráfico 5.42. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación

Se observa que el dominio actual valorado por los alumnos para esta competencia investigadora se ubica sobre la media teórica. En primera instancia, se valora “Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)” y “Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa”, como las tareas competenciales de más alto dominio. Esta valoración

cobra sentido al situarnos en contexto y analizar que son estudiantes de maestría de último ciclo de formación y la relación que mantienen con sus docentes es coherente con los planteamientos competenciales valorados.

En un segundo momento, se observa que la valoración de necesidad de dominio para estas tareas investigadoras prácticamente alcanza los 4.5 puntos en conjunto. Puede interpretarse que, por el contexto analizado, los estudiantes en formación investigadora atribuyen un alto nivel de exigencia a estas tareas investigadoras.

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico." tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.25. Valoración competencia: Gestionar y organizar eventos de carácter científico

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Domini o actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 2-a. Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)	3,8	4,5	P=0.000
CI 2-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	3,7	4,3	P=0.000
CI 2-c. Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar	3,9	4,2	P=0.017
CI 2-d. Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	3,8	4,3	P=0.008

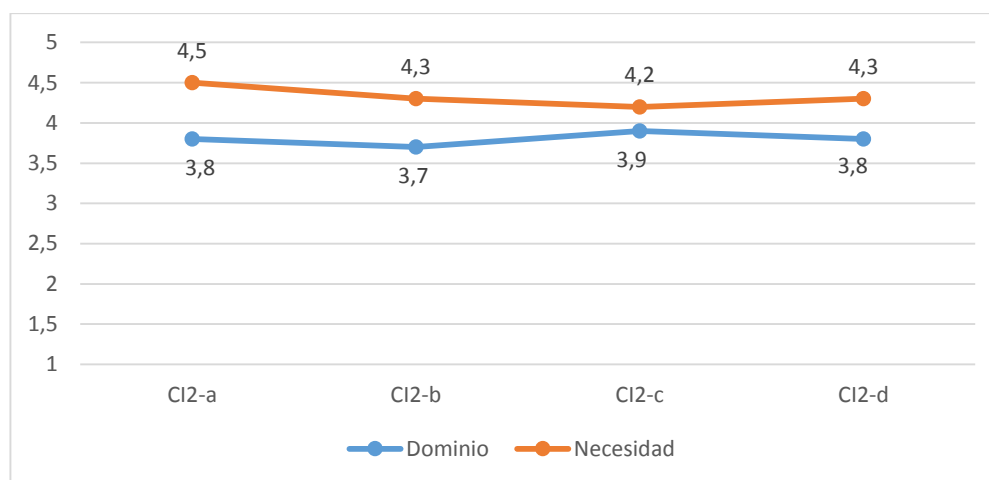


Gráfico 5.43. Perfil competencial: Gestionar y organizar eventos de carácter científico

Al observar los resultados existe diferencia entre el dominio actual y la necesidad para la excelencia en las diferentes competencias analizadas, evidenciando que los alumnos ubican el dominio actual del docente sobre el sector medio teórico y la necesidad de dominio en la parte superior sobre 4.3 en conjunto.

Al detallar el dominio actual, se evidencian que las valoraciones tanto en dominio actual como en la necesidad son muy parejas, evidenciando mayor necesidad de atención para alcanzar la excelencia o dominio ideal en CD6-b. "Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento".

A continuación, se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo." tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 3-a. Produce material para la publicación científica	3,8	4,5	P=0.000
CI 3-b. Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	3,7	4,3	P=0.000
CI 3-c. Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	3,7	4,3	P=0.000
CI 3-d. Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	3,7	4,2	P=0.001
CI 3-e. Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	3,9	4,3	P=0.009

Tabla 5.26. Valoración competencia: Diseño, elaboración y validación de material

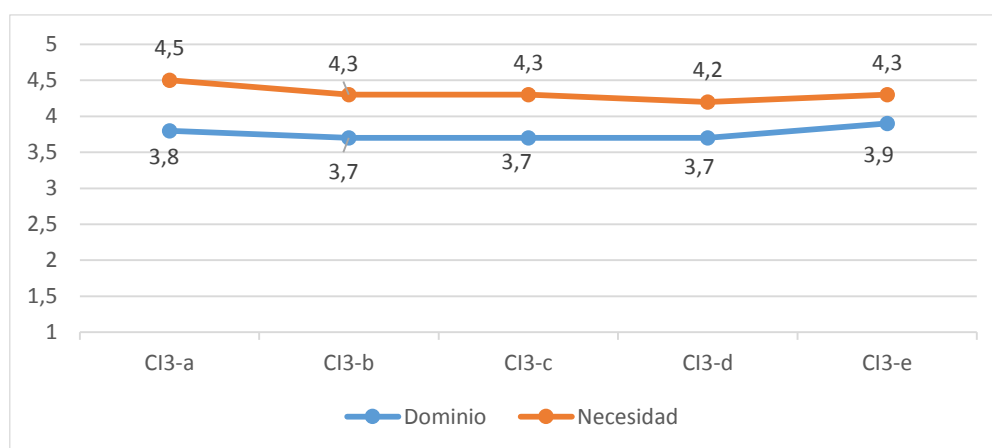


Gráfico 5.44. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos

Al observar los resultados existe diferencia entre el dominio actual y la necesidad para la excelencia en las diferentes competencias analizadas, evidenciando que los alumnos ubican el dominio actual del docente hacia el sector medio teórico y la necesidad de dominio en la parte superior.

Al detallar el dominio actual, se evidencian que las valoraciones tanto en dominio actual como en la necesidad son muy parejas, evidenciando necesidad de atención para alcanzar la excelencia o dominio ideal en todas las tareas de esta competencia investigativa.

A continuación se presentan las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de

proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional.” tanto para el dominio actual que los alumnos adjudican, como para las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad, siendo este último el escenario esperado en el contexto educativo que tratamos.

Tabla 5.27. Valoración competencia: Difundir y publicar la actividad investigadora

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	Dominio actual	Necesidad para excelencia	Sig.
CI 4-a. Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación	3,4	4,4	P=0.000
CI 4-b. Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio	3,6	4,5	P=0.000
CI 4-c. Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual	3,6	4,3	P=0.000
CI 4-d. Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica	3,8	4,4	P=0.001

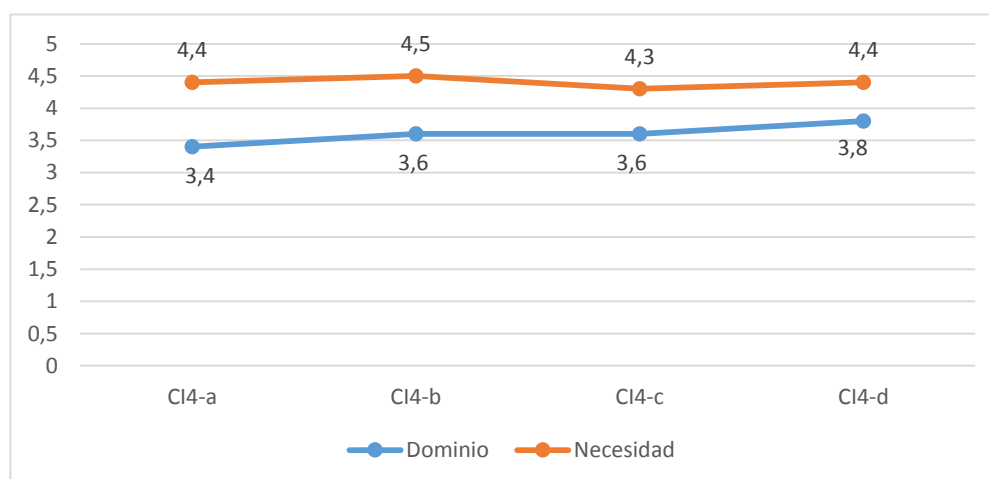


Gráfico 5.45. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora

Se observa en esta competencia investigadora con bajo dominio actual en el conjunto de las tareas que la componen, excepto “Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica”, donde el nivel de dominio actual se acerca al dominio ideal valorado.

Entendiendo que el contexto de análisis es realizado por profesionales que se forman en investigación sobre los docentes de programas de maestría; se entiende

que los referentes de estos alumnos son pertinentes con sus valoraciones en función del contexto científico de sus docentes.

A manera de **síntesis sobre las valoraciones a las cuatro competencias investigadoras** analizadas, se evidencian diferencias significativas, como se presumía, entre el actual dominio docente y el dominio ideal que consideran los alumnos de maestría para alcanzar la excelencia. Se evidencia una marcada significancia estadística.

Tabla 5.28. Resumen competencias relacionadas con tarea investigadora

Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora	Domini o actual	Necesidad para excelencia	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	3,7	4,4	P=0.000
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	3,8	4,3	P=0.000
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	3,7	4,3	P=0.000
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	3,6	4,4	P=0.000

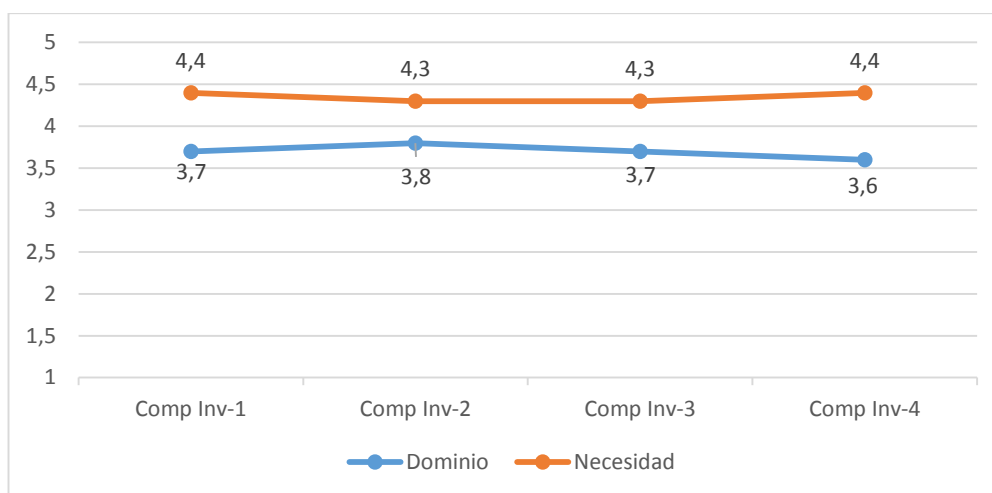


Gráfico 5.46. Resumen perfil competencial de tarea investigadora

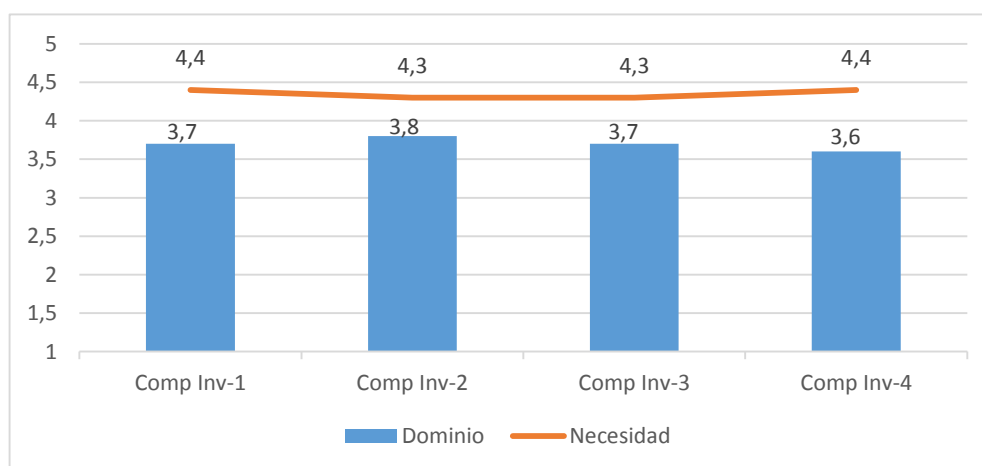


Gráfico 5.47. Resumen perfil competencial de tarea investigadora

Como se observa en las gráficas anteriores, el dominio que los alumnos perciben del docente para las competencias relacionadas con la tarea investigadora, son valoradas por estos sobre la media a partir de 3,6 puntos.

De igual manera, las competencias en las que el alumno evidenciar mayor dominio docente son: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A"; Igualmente dice que el docente tiene menor dominio en: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos"; "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante", y " Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de

métodos y medios acordes con este fin" (se ordenan de mayor a menor según valoración obtenida)

Las competencias en las que el alumno evidencia mayor necesidad de dominio docente son: "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos", y "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin" (ordenadas de mayor a menor según valoración obtenida). Igualmente indica una necesidad menor de dominio para el desarrollo de su tarea docente con excelencia en: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante" (comparten valoración obtenida)

Las competencias en las que evidencia menor diferencia de medias entre el dominio actual y la necesidad son las relacionadas directamente con: "Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A", y simultáneamente la competencia que presenta una diferencia de medias mayor en el dominio actual y la necesidad para la excelencia es: "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin"

5.5. Resultados cuestionarios de docentes y alumnos

5.5.1 Perfil competencial del docente de maestrías en relación con los programas académicos

A continuación, se busca conocer las posibles diferencias que resulten de los programas académicos colaboradores del estudio, en cuanto al dominio competencial actual y la necesidad de dominio competencial para alcanzar la excelencia

Los diferentes escenarios en que se desarrolla cada programa académico, asociado a la filosofía institucional a la que pertenezca cada programa, imprime diferencias en las características de la docencia e investigación desarrolladas en cada uno de ellos, razón por la cual inferimos que esto puede influir ampliamente en la valoración que hacen los informantes del docente de este tipo de programas.

Para realizar este análisis hemos agrupado las distintas opiniones, sin diferenciar los informantes que las emiten, con el propósito de evidenciar el alcance de cuatro planteamientos diferentes en cuanto a las seis competencias docentes y las cuatro competencias investigadoras, asimismo como para los elementos competenciales que componen cada una de ellas.

Presentaremos los resultados de acuerdo con la estructura planteada en los cuestionarios. Se analizará tanto para la tarea docente como para la tarea investigadora y sus elementos competenciales, el dominio competencial actual y la necesidad de dominio competencial para alcanzar la excelencia, comparando las opiniones aportadas de los cuatro programas de maestría.

La ***caracterización de las muestras*** sigue el orden de los cuestionarios de docentes y alumnos, así comparamos los aportes de los informantes. Luego de caracterizar la muestra, nos centramos en la valoración de las diferentes competencias y elementos competenciales propuestos en los cuestionarios para definir el perfil competencial del docente de maestrías y por último evidenciar las necesidades de formación de mayor relevancia obtenidas del instrumento aplicado.

En cuanto a las **variables generales relacionadas con el programa**, los docentes y alumnos encuestados se compaginan en los programas de maestría, vinculados con el estudio, los cuales se encuentran adscritos al pensum de posgrados de tres universidades privadas con sede en Bogotá Colombia a saber:

Tabla 5.29. Programas de maestría relacionados con el estudio

Nº	Maestría en:	Sigla	Universidad
1	Docencia e Investigación Universitaria	DIU	Sergio Arboleda (USA)
2	Comunicación y Cambio Social	CCS	Santo Tomás (USTA)
3	Planeación para el Desarrollo	PD	Santo Tomás (USTA)
4	Educación	E	Cooperativa de Colombia (UCC)

Los docentes imparten educación en diferentes maestrías así: Docencia e Investigación Universitaria un 37,5%; Comunicación y Cambio Social un 31,3%, Planeación para el Desarrollo un 18,8% y Educación un 12,5%; como se observa, la distribución evidencia la participación de cuatro programas de maestrías.

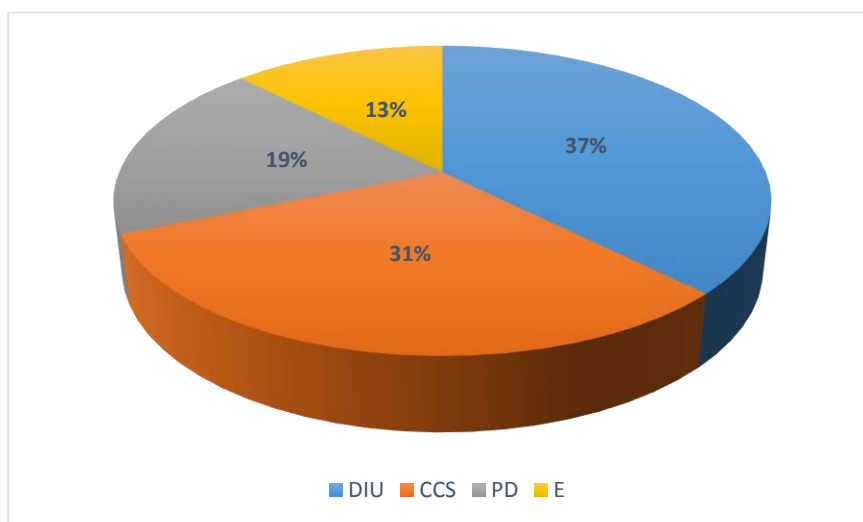


Gráfico 5.48. Maestrías que imparten los docentes encuestados

Los alumnos que conforman la muestra realizan maestrías en diferentes ámbitos del conocimiento así: Docencia e Investigación Universitaria un 25.9%, Comunicación y cambio social un 26.8%, Planeación para el desarrollo un 25.9% y Educación un 21.4%. Como podemos comprobar, la distribución es muy regular. Las cuatro maestrías tienen una presencia casi igual de informantes.

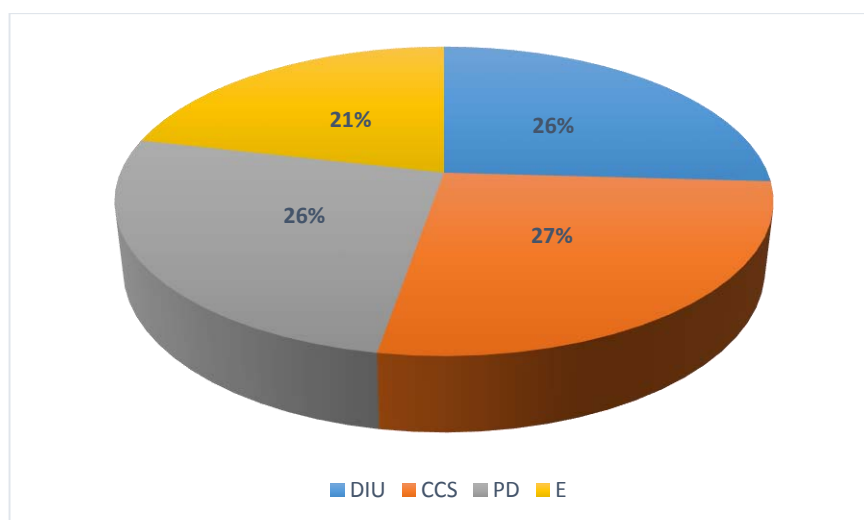


Gráfico 5.49. Maestrías que cursa los alumnos encuestados

A. Competencias específicas asociadas a la tarea docente en relación con los programas académicos

A continuación se presentan tabla y grafica con las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con "Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.", tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer para que el docente realice sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad..

Observemos en la tabla y gráfica siguientes, que no se evidencian diferencias relevantes al comparar los aportes de los informantes de los diferentes programas de maestría vinculados al estudio, en cuanto al diseño de los contenidos programáticos.

Sin embargo, las validaciones obtenidas del programa 4 (E), evidencia menores puntuaciones en relación con las mayores validaciones que realizan los informantes del programa 2 (CCS), relativas a "definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos"

Dominio actual					
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	3,6	3,8	3,81	3,81	
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	4,17	4,4	4,19	3,81	,048 4<2
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social	3,83	4,2	4,03	4	
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	3,74	4	4,03	3,81	
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	3,62	3,89	3,75	3,73	
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin	3,88	4,03	4,03	3,77	

Tabla 5.30. Valoración dominio actual competencia docente

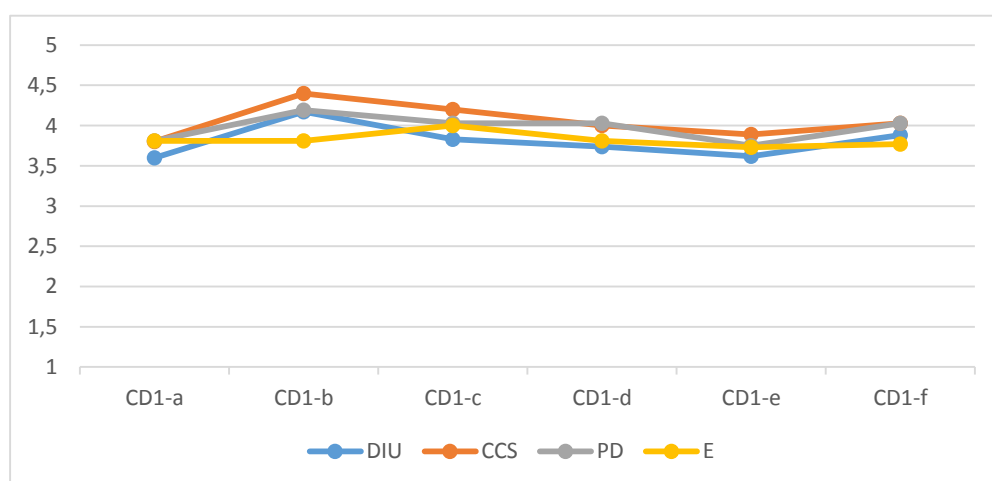


Gráfico 5.50. Perfil competencial: diseño de contenido en relación con los programas académicos

En relación con la necesidad de dominio, en la tabla y gráfica siguientes solo se diferencia el elemento competencial relacionado con “proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin” donde los informantes del programa 3 (PD) atribuyen a este elemento competencial una menor necesidad de dominio, frente a los del programa 4 (E) y 1 (DIU) que aportan una mayor valoración.

Tabla 5.31. Valoración necesidad dominio competencia docente

Necesidad de dominio					
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social	4,33	4,32	4,07	4,35	
CD1-b. Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos	4,5	4,68	4,1	4,58	
CD1-c. Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social	4,56	4,32	4,13	4,58	
CD1-d. Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico	4,73	4,6	4,16	4,46	
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente	4,64	4,42	4,28	4,52	
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin	4,74	4,32	3,87	4,54	,007 3<4,1

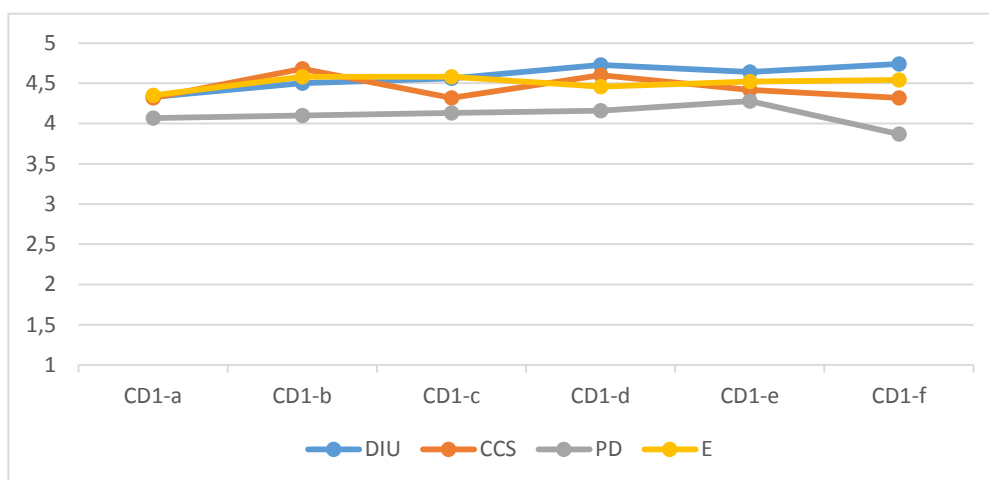


Gráfico 5.51. Perfil competencial: diseño de contenido en relación con los programas académicos

En la tabla y gráfica siguientes, presentamos las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con “Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad.

Dominio actual					
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	3,8	4,11	4,16	3,73	,054 4<3
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	3,77	4,29	4,09	3,88	,033 1<2
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	3,54	3,55	3,75	3,69	
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución	3,67	4	3,38	3,54	,053 3<2

Tabla 5.32. Valoración dominio actual competencia docente

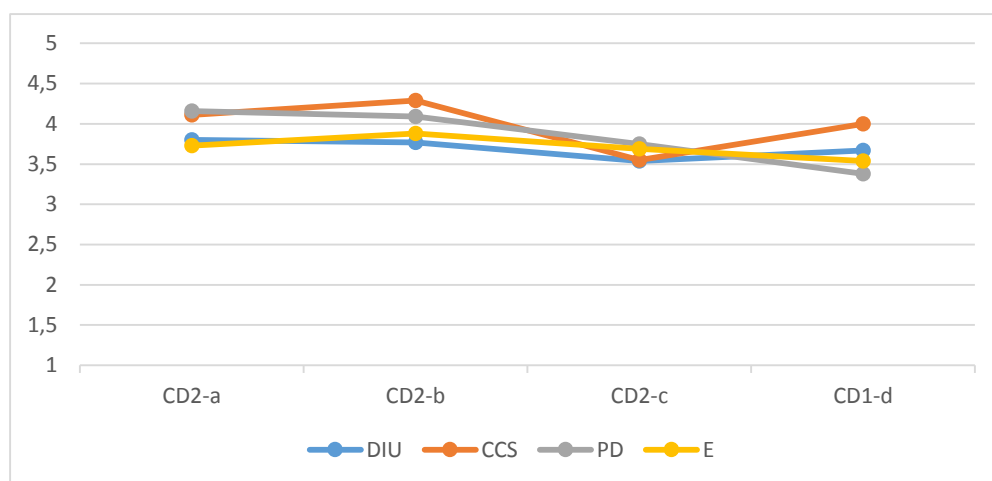


Gráfico 5.52. Perfil competencial: conveniencia didáctica en ejecución binomio E/A. en relación con los programas académicos

Observando el dominio actual, se evidencian diferencias significativas en tres de los cuatro elementos competenciales así:

- Para el elemento “definir metodologías académicas conforme las metas propuestas”, se observa que es valorado en menor medida por los informantes del programa 4 (E) en relación con la mayor valoración que para este ítem otorgan los docentes del programa 3 (PD).
- Para el elemento competencial “dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A” los informantes del programa 1 (DIU) valoran en menor medida el ítem en comparación con las mayores

valoraciones dadas al mismo elemento por los informantes del programa 2 (CCS)

- Para el elemento competencial “gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución” los informantes del programa 3 (PD) valoran en menor medida el ítem en comparación con las mayores puntuaciones dadas al mismo elemento por los informantes del programa 2 (CCS)
- Para el elemento “Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A” los informantes de los cuatro programas mantienen un perfil de valoración muy similar, con lo cual en este ítem no se presenta diferencia significativa para analizar.

No obstante, al observar la necesidad de dominio los perfiles valorados solo permiten evidenciar diferencia significativa en el elemento competencial “gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución” de tal manera que los informantes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad en este ítem, que lo evidenciado por los informantes de los programas 2 (CCS) y 1 (DIU) respectivamente.

Tabla 5.33. *Valoración necesidad dominio competencia docente*

Necesidad de dominio					
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas	4,61	4,61	4,1	4,38	
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A	4,71	4,52	4,17	4,38	
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A	4,59	4,58	4,13	4,38	
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución	4,71	4,58	4,03	4,31	,024 3<2,1

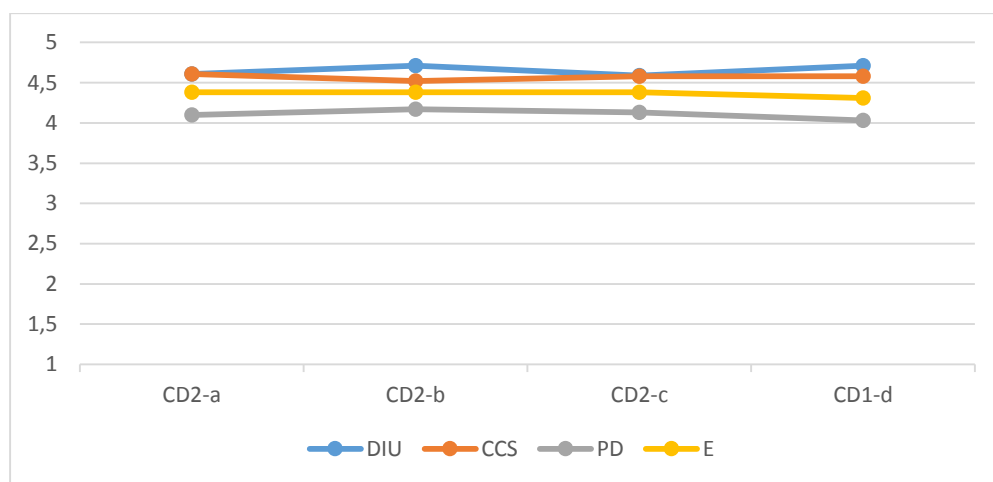


Gráfico 5.53. Perfil competencial: conveniencia didáctica en ejecución binomio E/A. en relación con los programas académicos

En la tabla y gráfica siguientes presentamos las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con "Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.", tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad.

Observando el dominio actual, no se evidencian diferencias significativas en los cuatro elementos de esta competencia.

Tabla 5.34. Valoración dominio actual competencia docente

Dominio actual					
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD3-a. Planea fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	3,36	3,8	3,31	3,38	
CD3-b. Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios	3,6	3,97	3,69	3,69	
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno	4,34	4,37	4,53	4,15	
CD3-d. Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales	3,54	3,8	3,56	3,58	

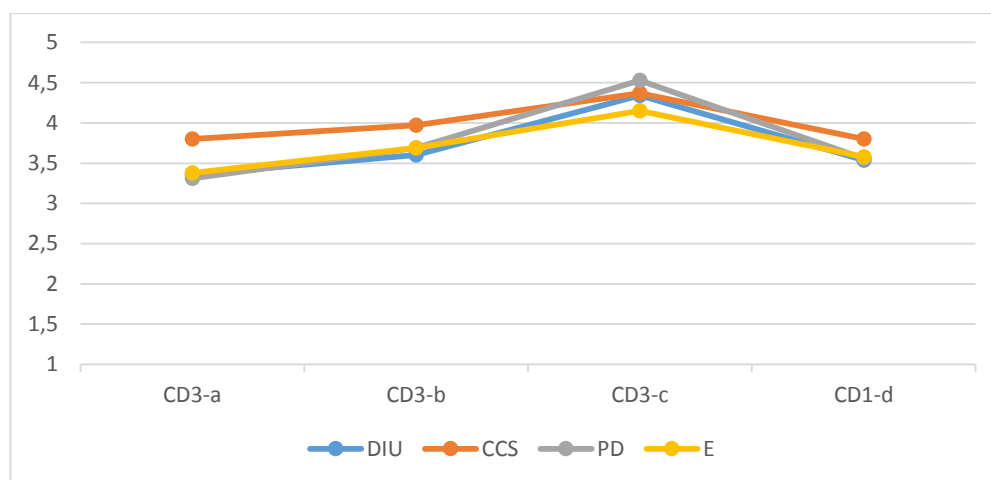


Gráfico 5.54. Perfil competencial: orientar proceso aprendizaje. en relación con los programas académicos

De otra parte y de acuerdo con Restrepo (2008), los alumnos no asimilan la orientación y retroalimentación como un momento en la tutoría que además de ser evaluado mejora el binomio enseñanza-aprendizaje, lo que podría contribuir a que se evidencie mayor exigencia por parte del alumno en la necesidad de dominio del docente.

Así mismo, la necesidad de dominio para la competencia 3 establece dos perfiles diferentes, por un lado los informantes del programa 3 (PD) y del otro los informantes de los programas 1 (DIU), 2 (CCS) y 4 (E), los primeros evidencian tener menor necesidad en los elementos competenciales relacionados con "dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios", "gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno" y "gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales".

Necesidad de dominio					
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD3-a. Planea fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos	4,41	4,45	3,84	4,44	
CD3-b. Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios	4,44	4,52	3,9	4,56	,012 3<1,2,4
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno	4,38	4,65	3,77	4,6	,008 3<1,4,2
CD3-d. Gestiona las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales	4,48	4,68	4	4,52	,019 3<1,4,2

Tabla 5.35. Valoración necesidad de dominio competencia docente

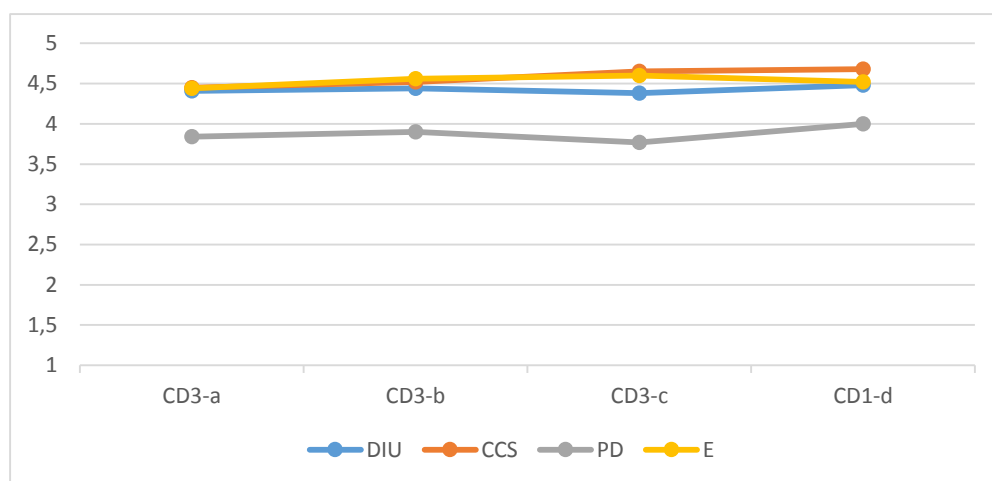


Gráfico 5.55. Perfil competencial: orientar proceso aprendizaje. en relación con los programas académicos

En la tabla y gráfica siguientes, presentamos las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con "Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.", tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad.

Como se puede observar, el dominio actual presenta perfiles diferentes de acuerdo con los elementos competenciales de la evaluación. Se evidencian diferencias significativas respecto a "realiza evaluación integral a los diferentes elementos que

componen el proceso E/A" y "verifica el logro de aprendizajes de los educandos" las cuales se asocian directamente con la evaluación formativa y para el caso favorece a los informantes de los programas 3 (PD), 2 (CCS) y 4 (E) y muestra al programa 1 (DIU) con bajo perfil en estos dos elementos de la evaluación.

Los datos indican de alguna manera que en el programa 1 (DIU) se instala más en la evaluación tradicional universitaria, muy cercana a la cultura del parcial o examen final, es decir se hablaría de procesos de evaluación sumativos.

Tabla 5.36. *Valoración dominio actual competencia docente*

Dominio actual					
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD4-a. Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa	3,6	3,67	3,91	3,81	
CD4-b Demuestra ética respecto a la evaluación educativa	4,37	4,37	4,44	4,35	
CD4-c. Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado	4,09	4,33	4,09	4,04	
CD4-d. Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	3,59	4,09	4,06	3,96	,043 1<3,2
CD4-e. Verifica el logro de aprendizajes de los educandos	3,44	3,85	3,94	4	,050 1<3,4
CD4-f. Toma decisiones basándose en la información obtenida	3,84	3,97	3,88	3,96	

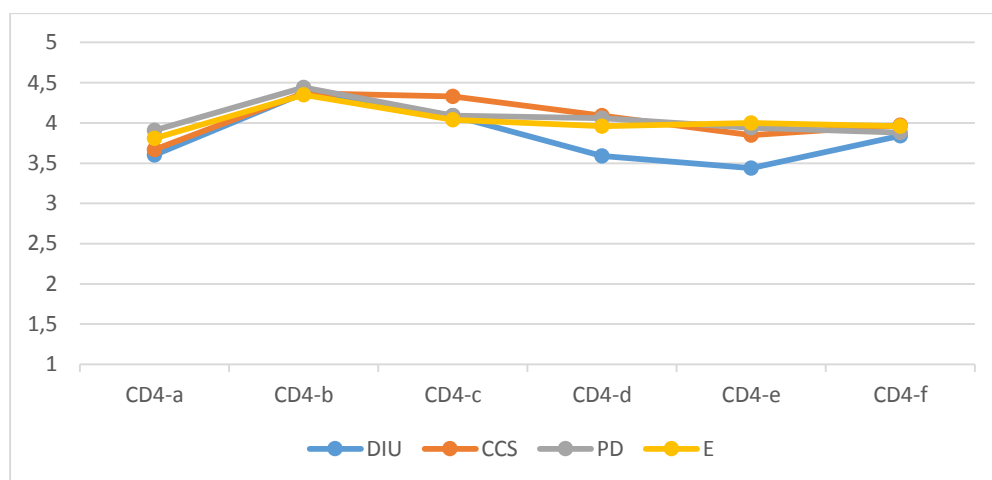


Gráfico 5.56. Perfil competencial: evaluación proceso E/A. en relación con los programas académicos

Si observamos ahora lo relacionado con la necesidad de dominio, encontramos que se ha llegado a puntos de equilibrio en cuanto a perfiles para esta competencia, es decir se han igualado bastante en relación a las valoraciones dadas por los informantes, y se evidencian dos perfiles diferentes en los elementos competenciales analizados.

Tabla 5.37. Valoración necesidad de dominio competencia docente

Necesidad de dominio					
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD4-a. Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa	4,68	4,45	3,94	4,54	,010 3<2,4,1
CD4-b Demuestra ética respecto a la evaluación educativa	4,58	4,52	3,93	4,64	,048 3<2,1,4
CD4-c. Aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado	4,6	4,52	4,07	4,46	
CD4-d. Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A	4,58	4,58	3,83	4,5	,014 3<4,1,2
CD4-e. Verifica el logro de aprendizajes de los educandos	4,67	4,65	3,81	4,52	,002 3<4,2,1
CD4-f. Toma decisiones basándose en la información obtenida	4,47	4,61	3,63	4,52	,002 3<1,4,2

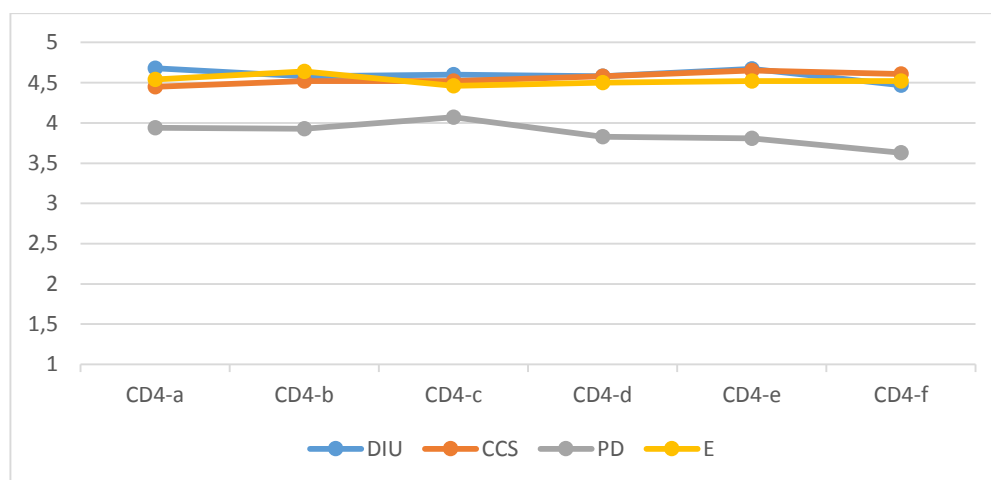


Gráfico 5.57. Perfil competencial: evaluación proceso E/A. en relación con los programas académicos

Es decir sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los programa 1 (DIU), 2 (CCS), y 4 (E) en relación con “se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa”, “demuestra ética respecto a la evaluación educativa”, “realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A”, “verifica el logro de aprendizajes de los educandos” y “toma decisiones basándose en la información obtenida”, solamente un elemento competencial no presenta diferencia significativa y es “aplica el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado”.

En la tabla y gráfica siguientes, presentamos las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con “Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad.

Como se observa, los informantes valoran de manera similar el dominio actual que tiene este colectivo docente de los elementos competenciales de la competencia 5.

Dominio actual					
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD5-a. Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A	3,85	3,71	3,55	3,85	
CD5-b. Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente	4	4,12	4	3,96	
CD5-c. Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación	3,68	3,58	3,84	3,69	
CD5-d. Cooperación en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	3,67	3,79	3,93	3,88	

Tabla 5.38. Valoración dominio actual competencia docente

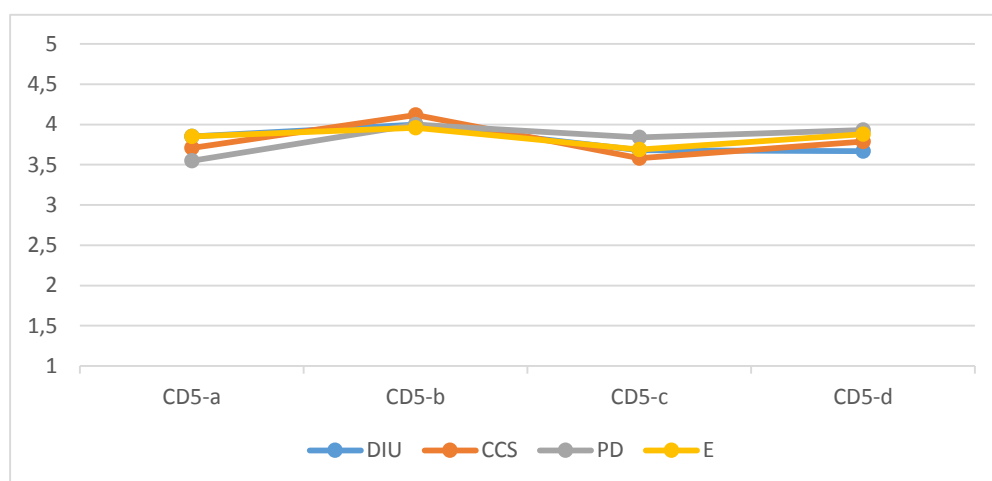


Gráfico 5.58. Perfil competencial: implicarse procesos mejora continua. en relación con los programas académicos

Al observar las valoraciones dadas a la necesidad de dominio, nuevamente se marcan dos perfiles para este escenario. Por una parte sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los programa 1 (DIU), 2 (CCS), y 4 (E) en relación con todos los elementos de la competencia cinco a saber “proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A”, “se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente”, “construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación”, y “cooperación en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A”, y de otra parte nuevamente se evidencia que el programa 3 (PD), se mantiene con una menor necesidad de dominio para todos los elementos de la competencia cinco.

Tabla 5.39. Valoración necesidad de dominio competencia docente

Necesidad de dominio					
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD5-a. proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A	4,65	4,46	3,8	4,5	,003 3<2,4,1
CD5-b. Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente	4,45	4,36	3,65	4,38	,013 3<2,4,1
CD5-c. Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación	4,63	4,48	3,8	4,42	,014 3<4,2,1
CD5-d. Cooperación en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A	4,6	4,62	3,9	4,38	,026 3<1,2

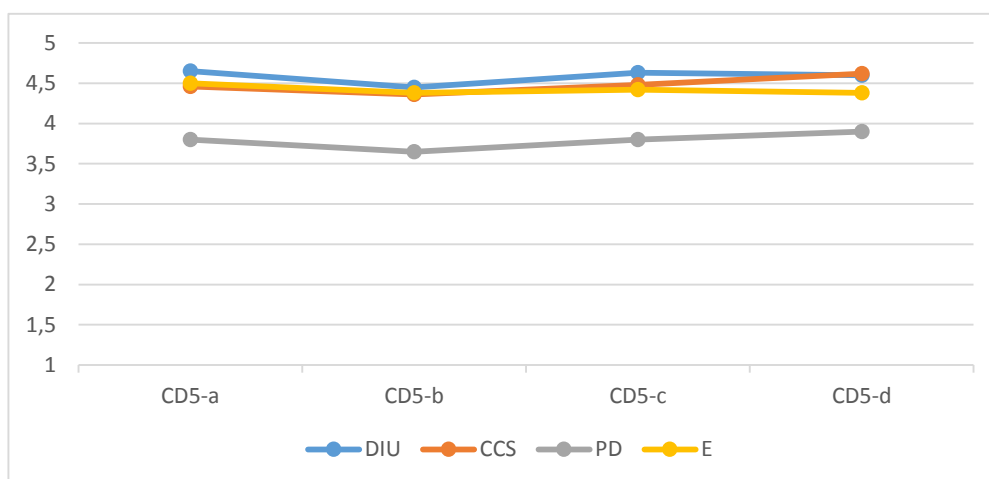


Gráfico 5.59. Perfil competencial: implicarse procesos mejora continua. en relación con los programas académicos

En la tabla y gráfica siguientes, presentamos las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con “Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional que corresponda”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia respecto a lo que demanda la sociedad.

Las valoraciones para la competencia seis son bastante cercanas entre sí, excepto en el elemento competencial “promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A”, en el cual se presenta diferencia

significativa en tanto que el programa 1 (DIU) evidencia menor dominio que los programas 3 (PD) y 2 (CCS) respectivamente.

Tabla 5.40. Valoración dominio actual competencia docente

Dominio actual					
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD6-a. Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A	3,29	4,18	3,97	3,31	,001 1<3,2
CD6-b. Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento	3,67	3,41	3,8	3,46	
CD6-c. Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente	3,71	3,84	4,1	3,58	
CD6-d. Participa de la evaluación a la gestión administrativa	3,89	3,61	3,96	3,65	

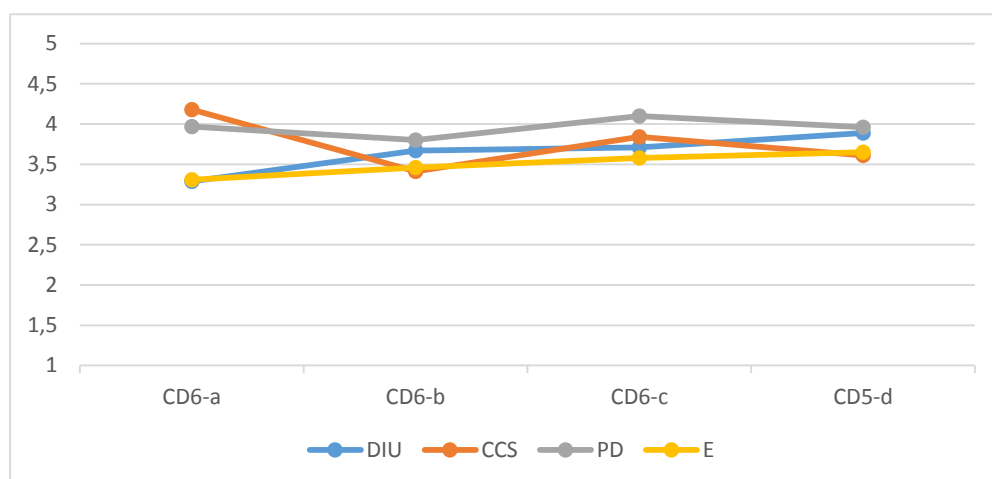


Gráfico 5.60. Perfil competencial: contribuir gestión administrativa/académica. en relación con los programas académicos

Se marcan dos perfiles para este escenario. Por una parte sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los programa 1 (DIU), 2 (CCS), y 4 (E) en relación con todos los elementos de la competencia seis a saber “promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A”, y “se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento”, igualmente mayor necesidad de dominio de los programa 1 (DIU) y 4 (E) en “se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente”, y por otra parte nuevamente se evidencia que

el programa 3 (PD), se mantiene con una menor necesidad de dominio para los elementos de la competencia cinco relacionados anteriormente.

Tabla 5.41. Valoración necesidad de dominio competencia docente

Necesidad de dominio					
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CD6-a. Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A	4,67	4,55	3,87	4,56	,005 3<2,4,1
CD6-b. Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento	4,63	4,55	3,9	4,58	,015 3<2,4,1
CD6-c. Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente	4,67	4,3	3,9	4,54	,014 3<4,1
CD6-d. Participa de la evaluación a la gestión administrativa	4,62	4,52	4,12	4,46	

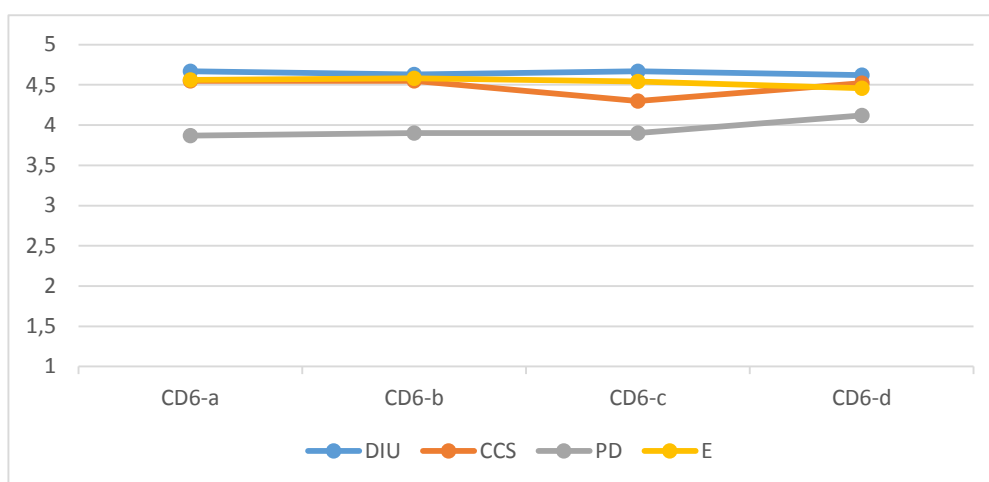


Gráfico 5.61. Perfil competencial: contribuir gestión administrativa/académica en relación con los programas académicos

A manera de **síntesis sobre el perfil de las competencias docentes** en relación con los programas académicos podemos observar que el dominio actual comparte puntos de equilibrio similares y no evidencia diferencias significativas.

Tabla 5.42. Valoración del dominio actual de las competencias docentes en relación con los programas académicos

Dominio actual					
Competencias docentes	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	3,80	4,05	3,97	3,82	
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	3,70	4,02	3,84	3,71	
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	3,71	3,98	3,77	3,70	
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	3,81	4,04	4,05	4,01	
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	3,80	3,87	3,81	3,84	
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	3,53	3,88	3,86	3,50	

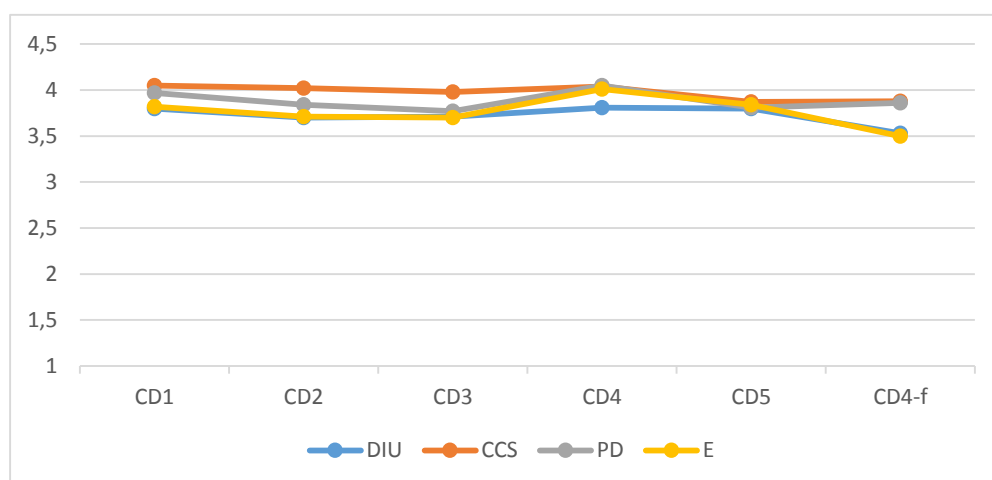


Gráfico 5.62. Valoración del dominio actual de las competencias docentes en relación con los programas académicos

Por el contrario, la necesidad de dominio evidencia diferencias significativas en el total de competencias docente, marcando dos perfiles para el conjunto

Tabla 5.43. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias docentes en relación con los programas académicos

Necesidad de dominio					
Competencias docentes	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	4,57	4,44	4,08	4,48	,091 3<1
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	4,65	4,58	4,11	4,36	,073 3<1
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	4,45	4,57	3,89	4,53	,006 3<2
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	4,59	4,51	3,81	4,53	,004 3<2,4,1
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	4,59	4,45	3,73	4,42	,001 3<4,2,1
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	4,63	4,52	3,91	4,53	,004 3<2,4,1

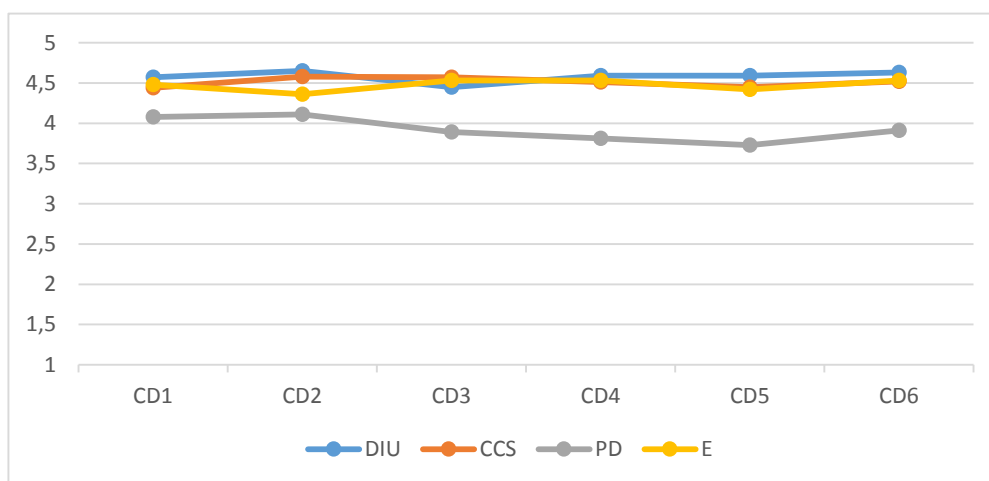


Gráfico 5.63. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias docentes en relación con los programas académicos

En las tabla y gráfica anteriores, se evidencia por una parte que los docentes del programa 3 (PD), se mantienen con una menor necesidad de dominio para todas las competencias docentes y de otra parte sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los programas académicos así: 1 (DIU) en las

competencias 1, 2, 4, 5, 6; 2 (CCS); 2 (CCS) en las competencias 3, 4, 5, 6; y el programa 4 (E) en las competencias 4, 5, y 6.

B. Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora en relación con los programas académicos

A continuación, se presentan tabla y grafica con las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el "Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa", tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad.

Como se observa en esta competencia investigadora, el dominio actual presenta valoraciones similares para los cuatro programas analizados, excepto en el elemento competencial "Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo", donde los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor dominio que los docentes en los otros tres programas.

Aunque el dominio actual para el conjunto de la competencia 1 es de valoración similar, se pueden interpretar las diferencias de acuerdo a los estilos y maneras como abordan en cada institución y programa las políticas de investigación.

Tabla 5.44. Valoración dominio actual competencia investigadora

Dominio actual					
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 1-a. Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	3,97	4	3,48	4	,048 3<1,2,4
CI 1-b. Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	3,61	3,9	3,7	3,73	
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	3,9	3,95	3,97	3,69	
CI 1-d. Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)	4,17	4,19	4,22	3,92	
CI 1-e. Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos de investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	3,88	3,93	3,66	3,77	
CI 1-f. Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	3,68	3,48	3,66	3,65	
CI 1-g. Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales	3,55	3,52	3,59	3,72	
CI 1-h. Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen	3,47	3,62	4	3,88	
CI 1-i. Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa	3,93	3,9	4,04	3,92	

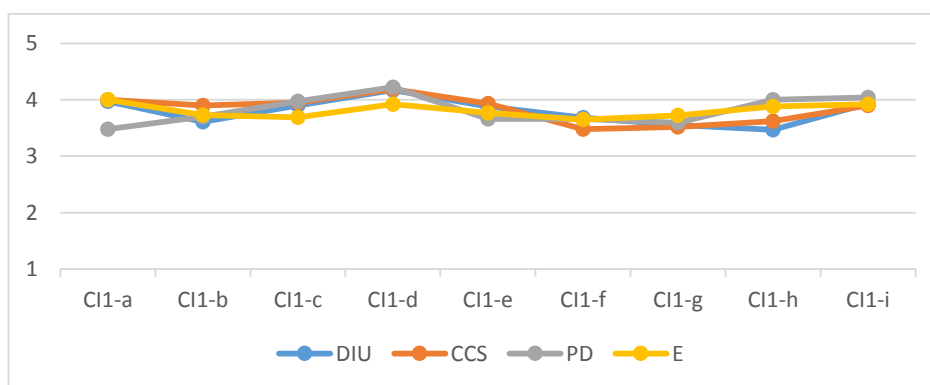


Gráfico 5.64. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación en relación con los programas académicos

Al observar las valoraciones de los elementos que conforman la competencia investigadora 1 en los cuatro programas de maestría, se observa que los perfiles fueron calificados de manera muy similar por los informantes, pero se destaca el perfil de los docentes del programa 3 (PD) en algunos elementos competenciales específicos.

Es así como se evidencia por una parte que el perfil de los docentes del programa 3 (PD), se mantiene con una menor necesidad de dominio para "estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)", "promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional", "elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación", "aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales", "promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen", y "evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa", y de otra parte sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los otros tres programas académicos así: 1 (DIU) en las competencias CI 1d, e, g, h, i; 2 (CCS) en las competencias CI 1d, e, f, g, h, i; y 4 (E) en las competencias CI 1d, g, h, i.

Tabla 5.45. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora

<i>Necesidad de dominio</i>					
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 1-a. Planifica proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo	4,5	4,72	4,16	4,62	
CI 1-b. Conoce los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional	4,44	4,7	4,1	4,42	
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico	4,53	4,78	4,33	4,62	
CI 1-d. Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)	4,61	4,81	3,9	4,62	,000 3<1,4,2
CI 1-e. Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional	4,69	4,84	4,29	4,58	,022 3<1,2
CI 1-f. Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación	4,56	4,74	4,16	4,54	,042 3<2
CI 1-g. Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales	4,48	4,83	3,83	4,44	,000 3<4,1,2
CI 1-h. Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen	4,53	4,63	3,92	4,48	,023 3<4,1,2
CI 1-i. Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa	4,6	4,78	3,77	4,56	,001 3<4,1,2

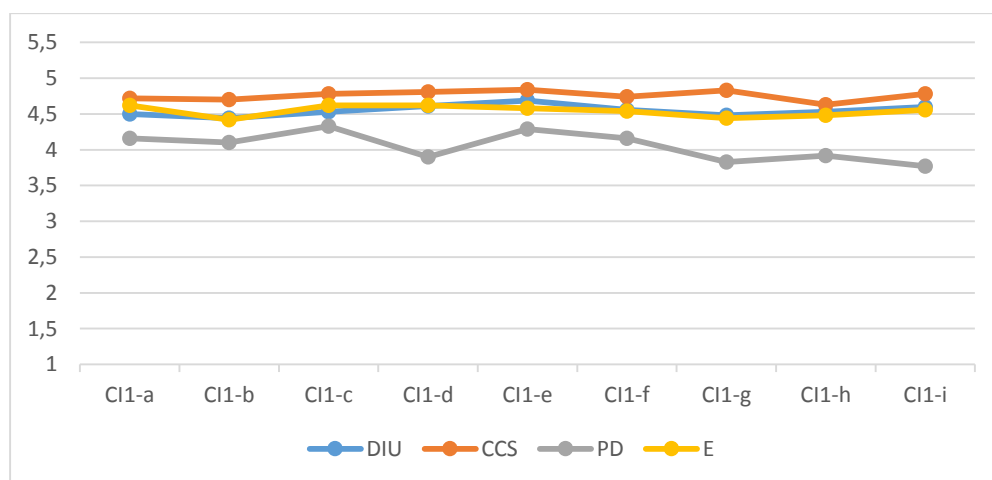


Gráfico 5.65. Perfil competencial: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación en relación con los programas académicos

A continuación se presentan tabla y gráfica con las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad.

Solo se evidencia diferencia significativa en el dominio actual en “Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)”, donde los docentes del programa 4 (E), destacan un menor dominio actual respecto de los programas 3 (PD) y 2 (CCS) respectivamente.

Los demás elementos competenciales de la competencia investigadora 2, presenta perfiles similares para los cuatro programas de maestría vinculados con la investigación.

Tabla 5.46. Valoración dominio actual competencia investigadora

Dominio actual					
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 2-a. Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)	3,73	4,13	4,03	3,52	,058 4<3,2
CI 2-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	4	3,87	3,89	3,56	
CI 2-c. Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar	3,63	4,1	4	3,96	
CI 2-d. Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	3,97	3,95	4	3,72	

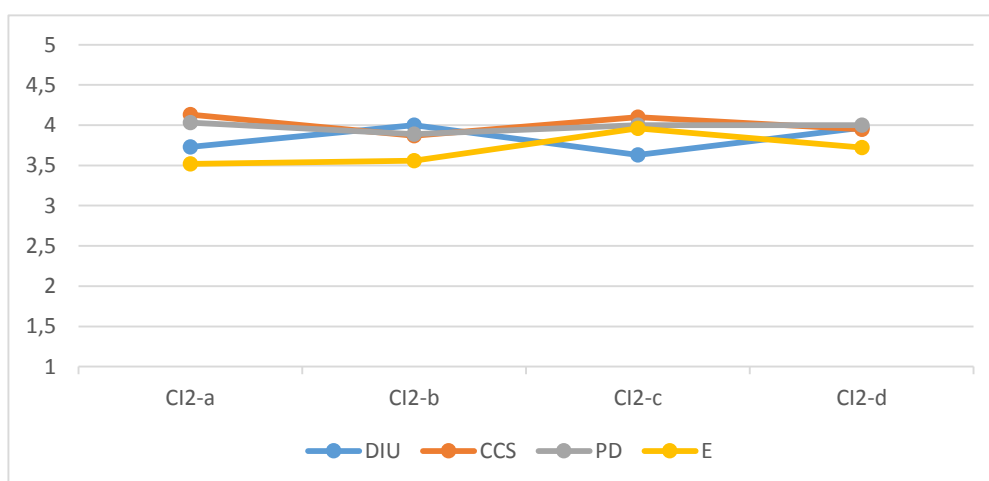


Gráfico 5.66. Perfil competencial: Gestión y organización eventos científicos. en relación con los programas académicos

Al observar la necesidad de dominio para la competencia investigadora 2, se evidencia por una parte que los docentes del programa 3 (PD), se mantienen con una menor necesidad de dominio para todos los elementos de esta competencia investigadora y de otra parte sobresale un perfil docente con mayor necesidad de dominio para los docentes de los otros tres programas académicos.

Necesidad de dominio					
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 2-a. Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)	4,64	4,81	4	4,52	,004 3<4,1 ,2
CI 2-b. Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento	4,57	4,63	4	4,48	,026 3<4,1 ,2
CI 2-c. Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar	4,5	4,61	3,81	4,33	,005 3<4,1 ,2
CI 2-d. Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución	4,65	4,62	3,77	4,32	,001 3<4,1 ,2

Tabla 5.47. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora

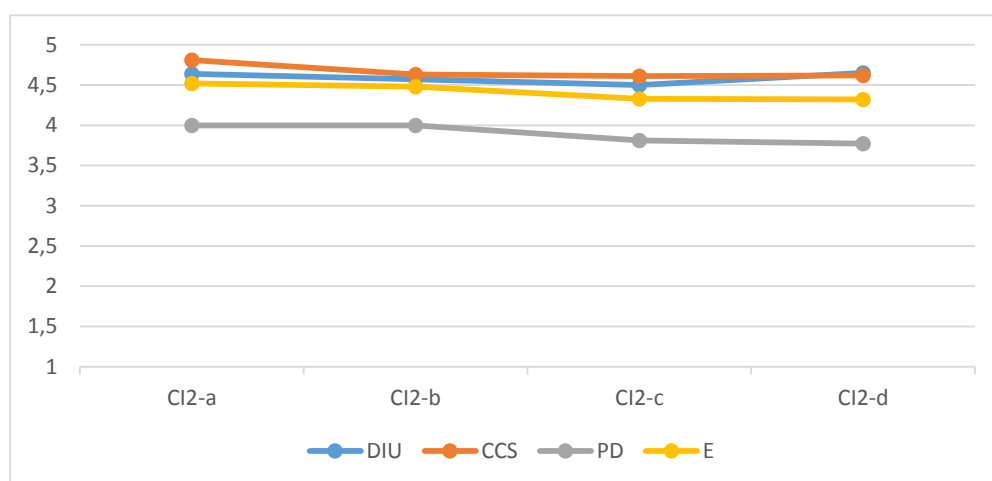


Gráfico 5.67. Perfil competencial: Gestión y organización eventos científicos. en relación con los programas académicos

Se presentan a continuación la tabla y gráfica con las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad.

Como se observa no se presentan diferencias significativas entre los cuatro programas de maestría vinculados con la investigación.

Tabla 5.48. Valoración dominio actual competencia investigadora

Dominio actual					
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 3-a. Produce material para la publicación científica	3,78	4,11	3,55	3,68	
CI 3-b. Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	3,6	4,04	3,63	3,6	
CI 3-c. Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	3,67	3,95	3,87	3,68	
CI 3-d. Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	3,76	3,76	3,61	3,76	
CI 3-e. Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	3,84	3,96	3,87	3,88	

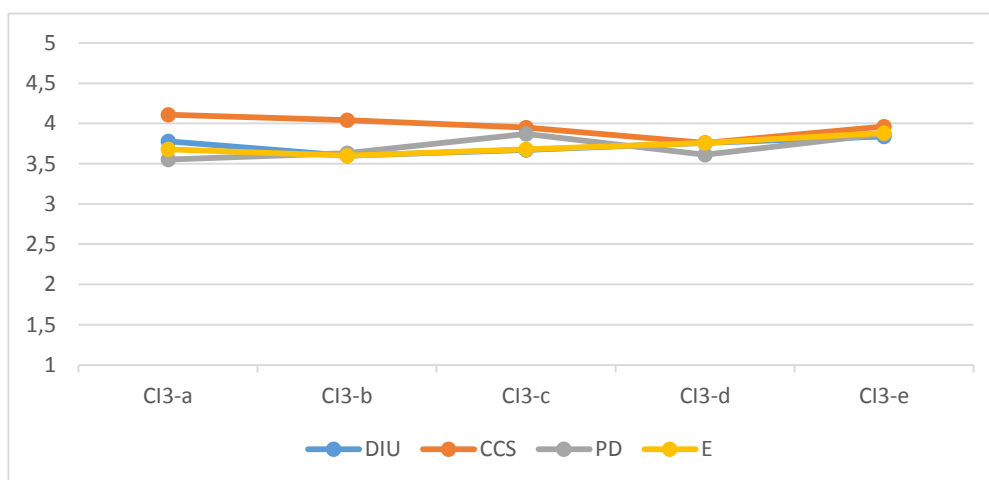


Gráfico 5.68. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos. en relación con los programas académicos

Al observar la necesidad de dominio para la competencia investigadora 3, se evidencia por una parte que los docentes del programa 3 (PD), se mantienen con una menor necesidad de dominio para todos los elementos de esta competencia investigadora y de otra parte sobresale un perfil docente con mayor necesidad de dominio para los docentes de los otros tres programas académicos.

Tabla 5.49. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora

Necesidad de dominio					
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 3-a. Produce material para la publicación científica	4,84	4,86	3,9	4,5	,000 3<4,1 ,2
CI 3-b. Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	4,63	4,72	3,83	4,36	,001 3<4,1 ,2
CI 3-c. Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	4,63	4,81	3,87	4,36	,000 3<4,1 ,2
CI 3-d. Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	4,5	4,92	3,79	4,36	,000 3<4< 2
CI 3-e. Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	4,59	4,78	3,7	4,4	,000 3<4,1 ,2

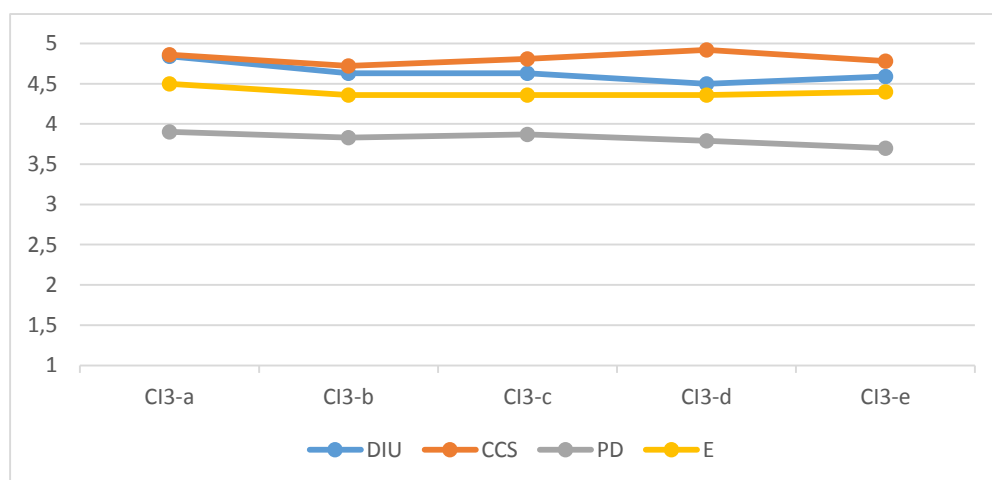


Gráfico 5.69. Perfil competencial: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos. en relación con los programas académicos

Se presentan a continuación la tabla y gráfica con las valoraciones obtenidas de las competencias relacionadas con el “difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos) a nivel local, nacional e internacional”, tanto para el dominio actual que los informantes de los diferentes programas de maestría adjudican como, desde su criterio, las necesidades competenciales que

consideran deberían poseer los docentes para realizar sus funciones con excelencia y satisfactoriedad.

Como se observa, no se presentan diferencias significativas entre los cuatro programas de maestría vinculados con la investigación.

Tabla 5.50. Valoración dominio actual competencia investigadora

Dominio actual					
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos) a nivel local, nacional e internacional	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 4-a. proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación	3,59	3,48	3,42	3,32	
CI 4-b. divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio	3,61	3,76	3,37	3,6	
CI 4-c. adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual	3,65	3,61	3,73	3,76	
CI 4-d. participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica	3,87	4,17	3,9	3,64	

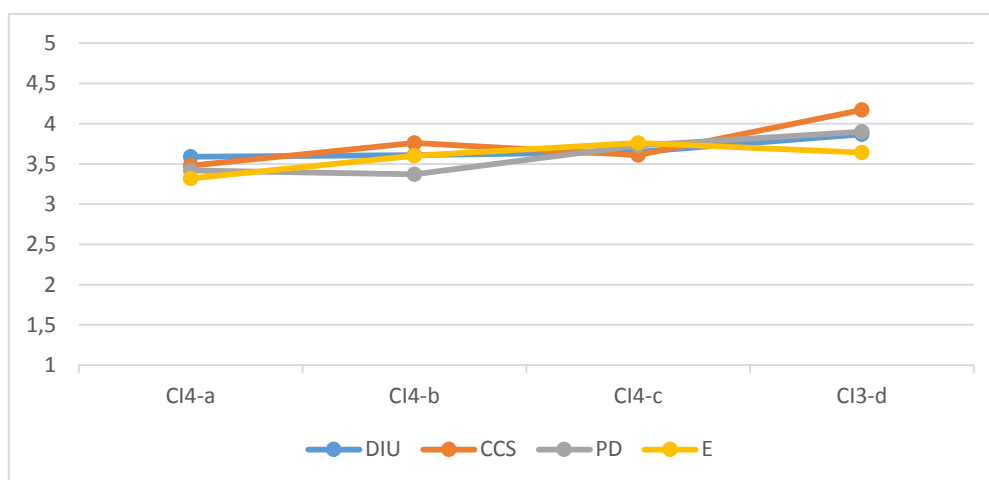


Gráfico 5.70. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora. en relación con los programas académicos

Sin embargo, al observar la necesidad de dominio para la competencia investigadora 3, nuevamente se evidencia por una parte que los docentes del programa 3 (PD), se mantienen con una menor necesidad de dominio para todos los elementos de esta competencia investigadora y de otra parte sobresale un perfil docente con mayor necesidad de dominio para los docentes de los otros tres programas académicos.

Necesidad de dominio					
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
CI 4-a. Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación	4,61	4,63	3,9	4,56	,002 3<4,1,2
CI 4-b. Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio	4,65	4,62	4,07	4,56	,044 3<4,2,1
CI 4-c. Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual	4,5	4,74	3,74	4,44	,001 3<4,1,2
CI 4-d. Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica	4,63	4,84	3,94	4,44	,003 3<1,2

Tabla 5.51. Valoración necesidad de dominio competencia investigadora

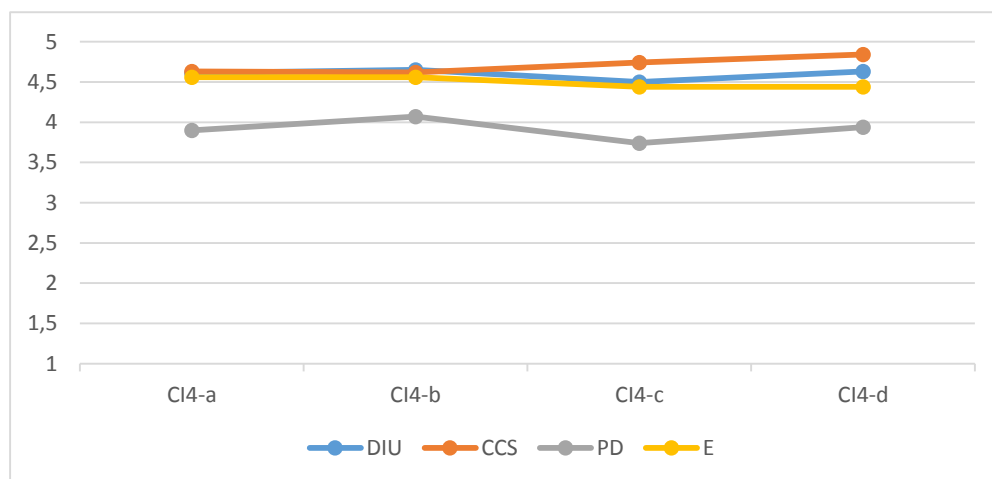


Gráfico 5.71. Perfil competencial: Difundir y publicar la actividad investigadora. en relación con los programas académicos

A manera de **síntesis sobre las valoraciones a las cuatro competencias investigadoras**, según los programas académicos, podemos observar que el dominio actual comparte puntos de equilibrio similares y no evidencia diferencias significativas.

Tabla 5.52. Valoración del dominio actual de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos

Dominio actual					
Competencias investigadoras	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	3,84	3,96	3,83	3,80	
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	3,85	4,03	3,98	3,67	
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	3,73	4,08	3,75	3,72	
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	3,71	3,83	3,60	3,58	

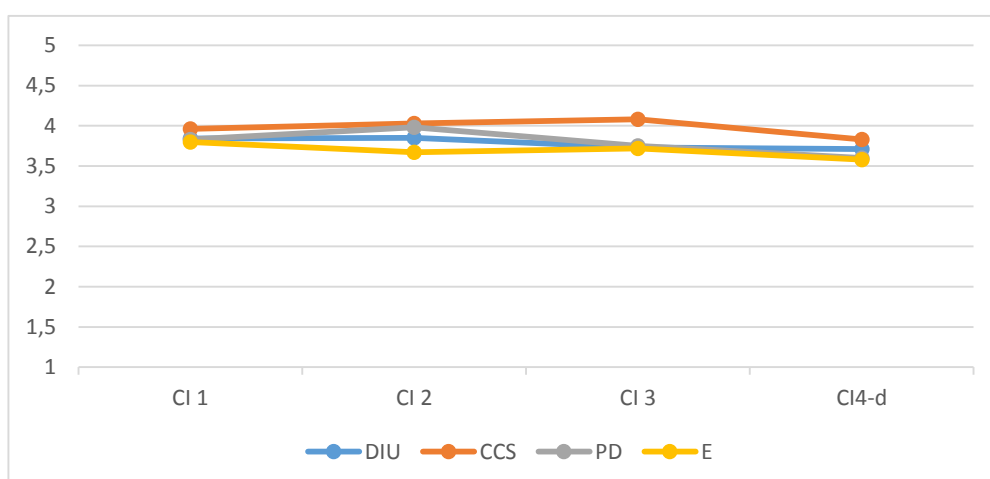


Gráfico 5.72. Valoración del dominio actual de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos

Por el contrario, la necesidad de dominio evidencia diferencias significativas en el total de competencias investigadoras, marcando dos perfiles para el conjunto

Necesidad de dominio					
Competencias investigadoras	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	4,55	4,75	4,07	4,54	,004 3<4,1,2
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	4,59	4,68	3,89	4,40	,001 3<4,1,2
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	4,65	4,81	3,84	4,38	,000 3<4<2
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	4,59	4,72	3,92	4,50	,001 3<4,1,2

Tabla 5.53. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos

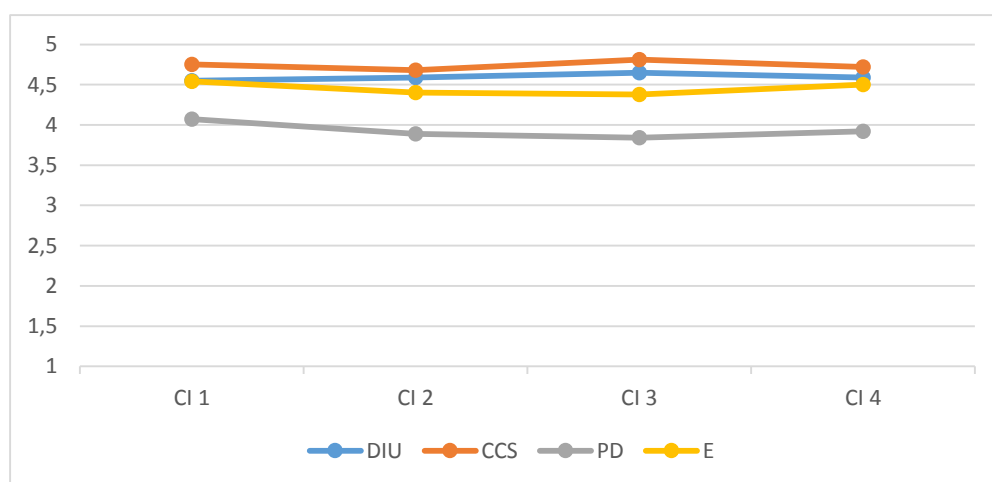


Gráfico 5.73. Valoración de la necesidad de dominio de las competencias investigadoras en relación con los programas académicos

En las tabla y gráfica anteriores, se evidencia por una parte que los docentes del programa 3 (PD), se mantienen con una menor necesidad de dominio para todas las competencias investigadoras y de otra parte sobresale un perfil con mayor necesidad de dominio para los docentes de los programas académicos así: 1 (DIU) en las competencias 1, 2, y 4; 2 (CCS) en las competencias 1, 2, 3, y 4; y 4 (E) en las competencias 1, 2, 3, y 4

En cuanto a la necesidad de dominio para el perfil docente, se pueden interpretar las diferencias en las competencias investigadoras, de acuerdo a los estilos y maneras como abordan en cada institución y programa las políticas de investigación.

5.6. Resultados entrevistas a expertos

Con el objetivo de definir el perfil competencial del docente de programas de maestría, presentaremos en este apartado los resultados obtenidos a través de las entrevistas¹⁶.

Las entrevistas han sido realizadas a expertos en el área de las ciencias sociales y ciencias de la educación de los programas de maestría colaboradores del estudio. La categoría de expertos se debe a que son personas con amplia experiencia y formación en el contexto de acción de esta investigación. Nos referimos a directores de programas de maestría, directores de departamento y coordinadores de área, quienes aportan una visión integral diferente a la obtenida a través de otros informantes.

Se realizaron 16 entrevistas a expertos, todos vinculados con las tres universidades y los cuatro programas colaboradores del estudio, se encontrará más características sobre este tema en este mismo documento (capítulo 4 – muestra poblacional).

El análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas, ha sido procesado con el programa informático "MAXQDA 10.

Las entrevistas semiestructuradas, se inician en un guion elaborado con anterioridad y que contiene la información que se precisa conseguir, razón por la cual el entrevistado debe ceñirse a lo establecido. Este guion se ha diseñado siguiendo la estructura del cuestionario aplicado a alumnos y docentes de los programas de maestría. La particularidad del guion es la de direccionar el desarrollo de la entrevista y permitir delimitar las categorías y sub categorías en que se organizará el análisis de la información. Dicha categorización se plantea como se presenta en la siguiente tabla.

¹⁶ El anexo V corresponde al guion de entrevista aplicada a los expertos de los diferentes programas que colaboraron con el estudio.

Tabla 5.54. Categorías para el análisis de la información

Categorías	Subcategorías
1. Identificación	1. Categoría 2. Programa 3. Universidad
2. Definición docente de maestría	1. Claridad 2. Ambiguo 3. Necesidad
3. Priorización competencial TD/TI ¹⁷	1. Elimina 2. Añade 3. Modifica 4. Acuerdo
4. Competencias tarea docente	1. Experto teórico 2. Dominio psicopedagogía 3. Ambos 4. Valoración
5. CD 1 Diseño contenidos programáticos	1. De acuerdo academia 2. De acuerdo sociedad/profesión 3. Ambos
6. CD 2 Desarrollo proceso E-A ¹⁸	1. Establecer ambiente académico que perjudica contenidos y calidad docente. 2. Vincular TIC como apoyo docente 3. Resistencia TIC como apoyo docente
7. CD 3 Tutoría proceso E-A	1. Importancia alta a la tutoría 2. Principal sentido de la tutoría 3. Importante función tutorial o espacio aula
8. CD 4 Evaluación en proceso E-A	1. Evaluación como estrategia formativa 2. Evaluación como estrategia de control 3. Preocupación por evaluación proceso E-A 4. Técnicas de evaluación empleadas 5. Instrumentos de evaluación empleados
9. CD 5 Contribuir a mejora de calidad docente	1. Competencia mejora calidad docente 2. Competencia autoevaluación 3. Competencia identificar necesidades formativas
10. CD 6 Participar dinámica académico-organización	1. Debe participar 2. No debe participar
11. Competencias Tarea Investigadora	
12. CI 1 Diseño, desarrollo y evaluación proyectos	1. Competencia plan formación Proy Investigación 2. Competencia trabajo grupos investigación 3. Competencia autoevaluación 4. Competencia identificar necesidades investigación
13. CI 2 Organizar y gestionar eventos científicos	1. Competencia intrínseca al docente 2. Competencia delegada en gestores 3. Trabajo equipo en docencia 4. Trabajo equipo en investigación 5. Trabajo equipo ambos
14. CI 3 Elaborar material científico	1. Priorización tareas elaborar material científico
15. CI 4 Comunicar y difundir conocimiento	1. Competencia en desarrollo, difusión y publicación 2. Investigación condicionada por criterio publicación 3. Investigación condicionada por efectos acreditación
16. Formación docente de maestría	1. Tiene la U. planes de formación psicopedagógica 2. Planes de formación psicopedagógicos obligatorios 3. Problemas planes de formación psicopedagógica 4. Problemas carrera profesional docente maestría 5. Como se actualiza el docente de maestría

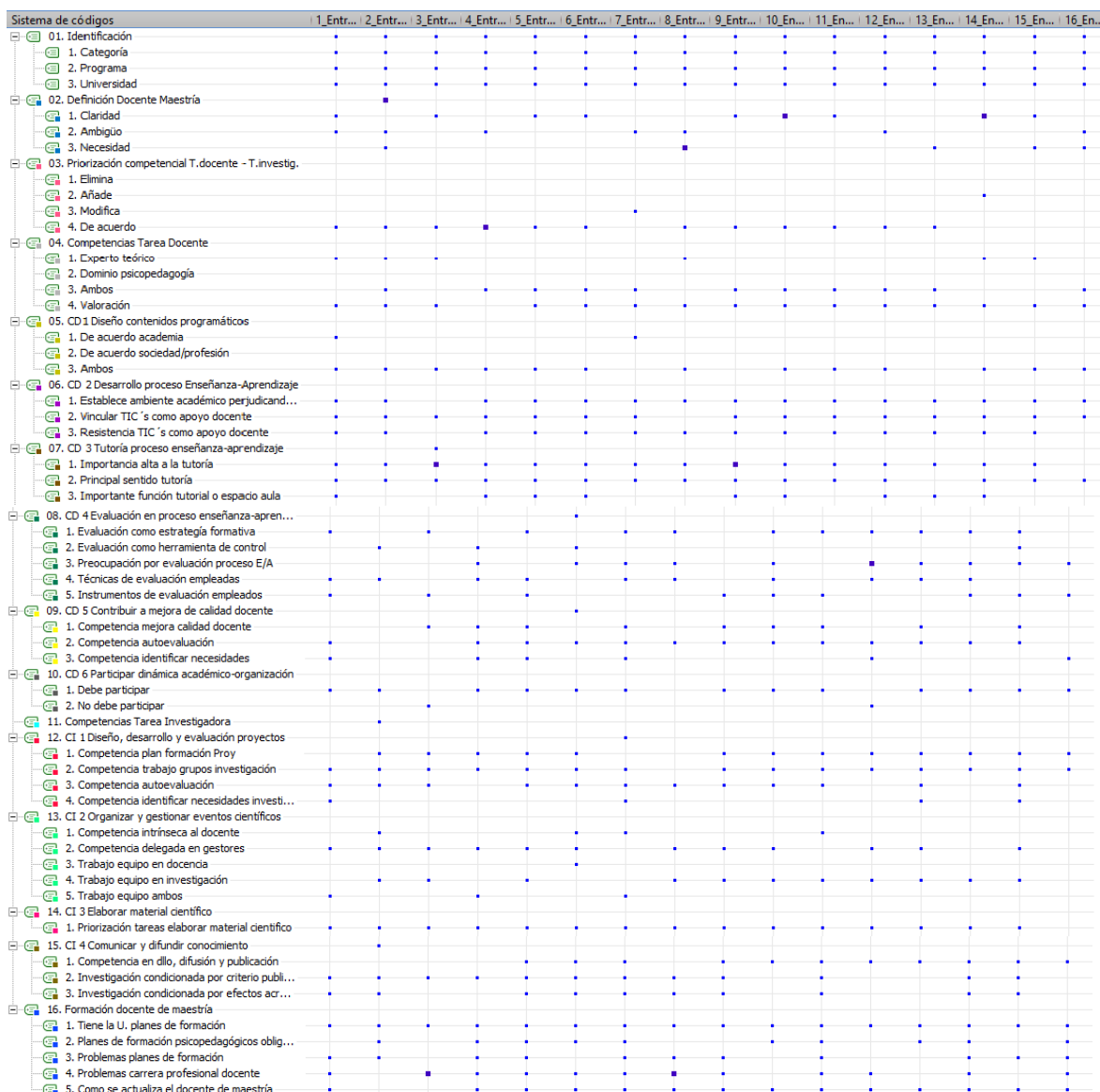
Fuente: adaptación propia

¹⁷ TD/TI: Tarea docente / Tarea Investigadora

¹⁸ E-A: enseñanza aprendizaje

A partir del "MAXQDA 10", presentamos la frecuencia gráfica con que se evidencian las categorías y subcategorías en las entrevistas realizadas.

Gráfico 5.74. Representación gráfica de frecuencia de cada categoría en entrevistas



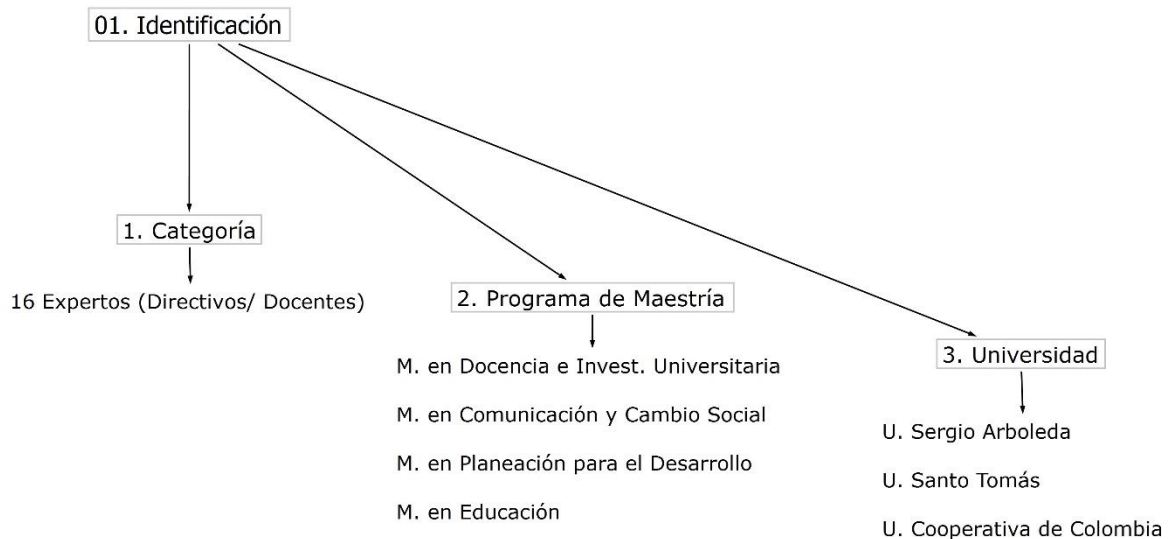
Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Para entender los datos obtenidos de las entrevistas, realizaremos una síntesis de la información aportada en cada una de ellas para las categorías y subcategorías.

5.6.1. Categoría 1: Identificación

Subcategorías: Categoría; Programa; Universidad

Gráfico 5.75. Identificación del contexto de los expertos participantes



Fuente: adaptación propia a través de MAXQDA 10

Las 16 entrevistas se realizan a 11 expertos de 4 programas de maestría en tres universidades. Una mayor ampliación de las características sobre la identificación se puede consultar en el capítulo 4 de este documento en lo correspondiente a población y muestra, donde se realiza ampliación del tema.

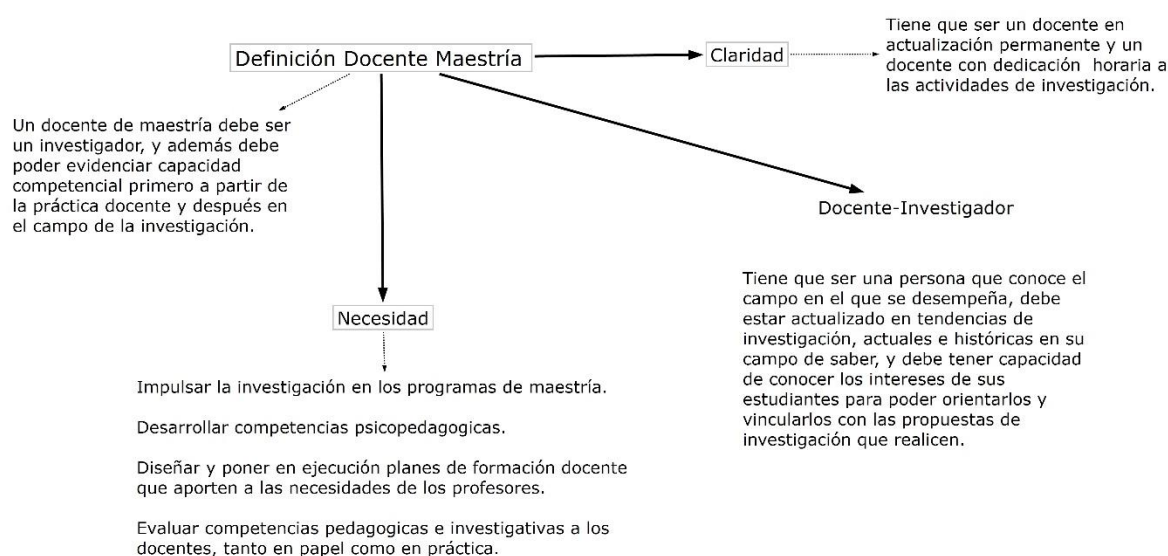
5.6.2. Categoría 2: Definición docente de maestría

Subcategorías: Claridad; Ambiguo; Necesidad

A partir de las entrevistas realizadas se evidencian posturas firmes respecto a la concepción que los expertos tienen sobre la definición y características que debe tener un docente de maestría.

Igualmente, en el gráfico que se presenta a continuación se contemplan definiciones que muestran claridad sobre la percepción que los informantes tienen de este tema y de la misma manera se exponen necesidades implicadas en la visión que tienen estos profesionales

Gráfico 5.76. Definición docente de maestría



Fuente: adaptación propia a través de MAXQDA 10

Podemos decir que un **docente de maestría** debe ser un investigador, y además debe poder evidenciar capacidad competencial primero a partir de la práctica docente y después en el campo de la investigación.

En mayoría los expertos comparten criterio cuando indican que un profesor de postgrado, de maestría especialmente debe tener 3 competencias básicas: competencia pedagógica, capacidad de hacer y divulgar investigación, y la proyección social.

Algunos planteamientos de los expertos entrevistados sobre esta definición son:

- Un docente de maestría necesariamente tiene que ser investigador, la investigación es la que le produce a uno conocimiento, experiencia en la metodología, y realmente un estudiante de maestría es un estudiante investigador, si decide hacer maestría es porque quiere investigar y pues para ello el docente realmente saca su experiencia más allá de la teoría de su práctica investigativa. (Informante, E03)
- Un docente de maestría competente, es un docente que articule diálogos de los diferentes campos del saber en ciencias sociales y con un perfil de docentes gestores. (Informante, E07)

Podemos conceptualizar, además, que, desde la tarea investigadora, un docente de maestría, tiene que ser una persona que conoce el campo en el que se desempeña, debe estar actualizado en tendencias de investigación, actuales e históricas en su campo de saber, y debe tener capacidad de conocer los intereses de sus estudiantes para poder orientarlos y vincularlos con las propuestas de investigación que realicen.

De igual manera y en sintonía con lo anteriormente dicho, el criterio de **claridad** se evidencia en las siguientes afirmaciones de los expertos:

- Tiene que ser un docente en actualización permanente y un docente con dedicación horaria a las actividades de investigación. (Informante, E15)
- Creo que un docente de posgrados (maestría) tiene un perfil profesional, distinto al del docente de pregrado como tal y justamente lo que se espera de un docente de maestría es que tenga unas competencias investigativas, muy definidas y que, su experiencia investigativa pueda alimentar al currículo, a los espacios académicos que dirige, entendiendo que un programa de maestría compone profundización investigativa y se dirige a personas que en muchos casos son expertos ya en sus campos. (Informante, E10)

Podemos decir que una visión resumida de lo que se considera debe ser y debe tener un docente de maestría competente es: primero, debe ser una persona que maneja su área desde la investigación, como desde la fundamentación teórica; segundo, debe manejar una ética que se centre en su labor docente, en sus relaciones con los estudiantes (directamente relación maestro-estudiante), y una ética institucional que favorezca toda la articulación del currículo con la realidad que está viviendo el estudiante y a su vez que se favorezca en el espacio para procesos de investigación.

De otra parte y a tono con la subcategoría **ambiguo**, y siendo más un reclamo o una necesidad, se presenta la siguiente afirmación de los expertos:

- Lo que veo en la realidad es, un docente que tiene sus funciones, sus negocios. El viene, dicta unas horas, pero su nivel de compromiso no es tan

alto, porque no está directamente vinculado con la universidad, la universidad solo lo contrata porque todos son docentes de cátedra. (Informante, E02)

La anterior postura, pudo ser percibida en varias entrevistas, y muestra en los expertos una inconformidad no solo por la falta de compromiso de algunos integrantes del gremio, sino que además evidencia que las instituciones no garantizan unos ingresos adecuados para tener calidad de vida y por esto muchos docentes trabajan a medio tiempo en varias instituciones. En otros casos a las universidades no les interesa vincular docentes a tiempo completo para estos programas y solo les ocupa temporalmente, lo que hace que estos profesionales tengan un compromiso fragmentado para con la universidad. Al final el problema crece porque redundará en la calidad docente con que puede o no contar el estudiante que es, en últimas, el depositario de conocimiento y quien luego como egresado será el reflejo ante la sociedad de la institución.

En torno a la subcategoría **necesidad**, se evidencia en las siguientes afirmaciones de los expertos:

- En las universidades en realidad muchas veces la mayoría de estudiantes acceden a estos programas con el fin de actualizarse para digamos recibir un título que les permita a ellos también mejorar sus condiciones salariales, actualizarse un poco, pero digamos que el objetivo de la investigación, no es el fuerte más importante. (Informante, E02)
- Yo creo que la gente si es consiente que le falta desarrollar competencias pedagógicas, pero a la ves hay un estereotipo pues que se ve lo pedagógico como algo aburrido como algo cansón, no es llamativo, y uno mira aquí los curso, los cursos que propone la universidad sobre currículo, sobre pedagogía, sobre manejo en el salón de clase, sobre pedagogía polémica y la gente no demuestra un gran interés en esos cursos. (Informante, E08)
- Lo que yo conozco se escoge al maestro por su experticia, pero no hay una evaluación de competencias pedagógicas, a mí por ejemplo nadie me hizo una evaluación de si yo tenía una buena expresión oral o buen manejo del

tiempo, o buen manejo de presentaciones visuales nada de eso, lo que importa es la experticia y eso me ha tocado aprenderlo por el camino digamos ensayo error. (Informante, E08)

- Tenemos una experticia del docente en el tema pero no tenemos formación pedagógica y digamos que eso se ha venido haciendo a través de cursos complementarios, cursos de actualización, pero realmente no tenemos una formación pedagógica y el profesor de maestrías se termina haciendo sobre la práctica, mejorando sus herramientas sus instrumentos para acercarse a los estudiantes, pero creo más que ha sido un ejercicio de ensayo error que una política educativa que realmente le permita a los profesores adquirir esas competencias pedagógicas. (Informante, E15)

La influencia de la realidad social y política de una nación en las instituciones de educación superior, sus docentes y estudiantes, es innegable, pero se hace importante escuchar la voz de los expertos cuando manifiestan la falta de interés en hacer investigación por parte de sus estudiantes, aunque debe entenderse que no es un problema solo de los estudiantes, ya que para llegar a esto se requiere de motivación y educación respecto al tema. Para lograr esto se hace necesario el compromiso de docentes e instituciones.

Una necesidad mayoritariamente enunciada es la referida a la formación pedagógica de los docentes, la falta o carencia de esta, así como la poca o nula existencia de planes de formación docente motivantes y apropiados para mejorar las competencias tanto en la tarea docente como en la tarea investigadora.

5.6.3. Categoría 3: Priorización competencial T. docente / T. investigadora

Subcategorías: Elimina, Añade, Modifica; De acuerdo

Tabla 5.55. Priorización competencias tarea docente del docente de maestría

Competencias específicas asociadas a la tarea docente	Elimina	Añade	Modifica	De acuerdo
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	0	0	0	16
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	0	0	0	16
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	0	0	0	16
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con	0	0	0	16
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	0	0	1	15
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo- académica del escenario institucional	0	0	1	15

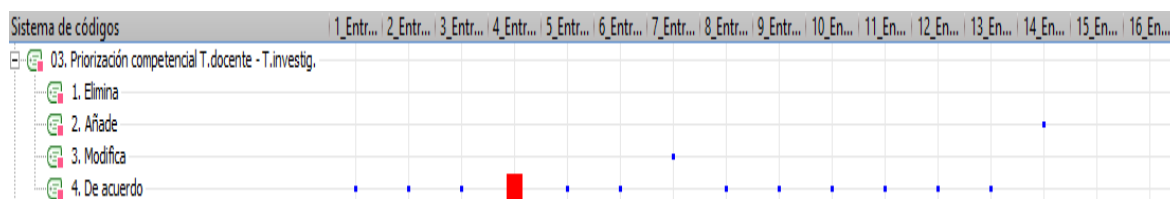
Fuente: adaptación propia

Tabla 5.56. Priorización competencias tarea investigadora del docente de maestría

Competencias específicas asociadas a la tarea investigadora	Elimina	Añade	Modifica	De acuerdo
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	0	0	0	16
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	0	0	0	16
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	0	0	0	16
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	0	0	0	16

Fuente: adaptación propia

Gráfico 5.77. Representación gráfica de frecuencia categoría 3 en entrevistas



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Apropiándose del formato anexo al guion de entrevista, los expertos entrevistados realizaron numeración de las competencias consultadas y sobre el listado de competencias docentes y listado de competencias investigadoras priorizaron según su criterio de importancia lo que consideraban para el perfil del docente de maestría. Las dos tablas y gráfica anteriores evidencian los resultados obtenidos.

Indicar además que, de los 16 expertos, 14 estuvieron de acuerdo con el perfil competencial presentado y su criterio fue:

- De acuerdo con la guía presentada. (Informante, E01)
- Estoy de acuerdo, es adecuado. (Informante, E04)

En experto realizó modificación al orden planteado en el listado de competencias docentes:

- Si, haría un cambio en la quinta y la sexta, la quinta la pasaría para la sexta y la sexta para la quinta. (Informante, E07)

Y solo un experto planteó añadir algo:

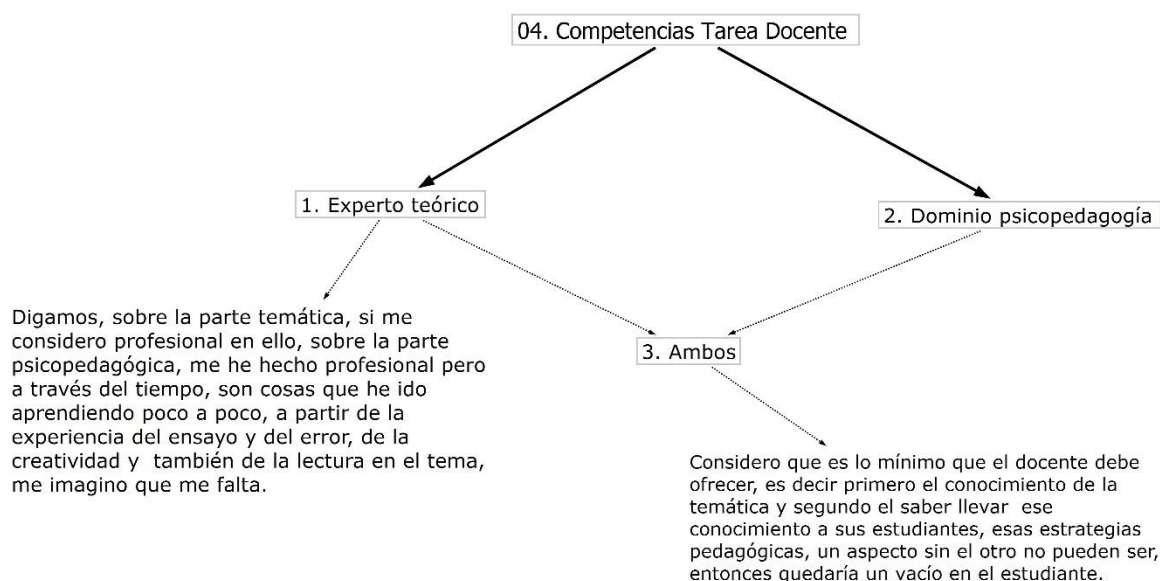
- Quizás lo que le añadiría en ambos casos es: que es importante facilitar la presencia y la comunicación de los estudiantes con la comunidad científica del campo especificado; que está cifrado en esta parte, organizar eventos de carácter científico que generen discusión reflexión, la participación en evento concretos. (Informante, E14)

5.6.4. Categoría 4: Competencias tarea docente

Subcategorías: Experto teórico, dominio psicopedagogía, ambos, valoración

Tomando como base la información recolectada en las entrevistas se observa que los expertos manifiestan mayoritariamente su posicionamiento como profesionales **expertos teóricos** con dominio y manejo de su disciplina. Defienden la tesis de que lo importante es la teoría y no la manera como se transmite el conocimiento, es decir, el ejercicio docente con el componente psicopedagógico.

Gráfico 5.78. Competencias tarea docente



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Indicábamos antes que los expertos en su mayoría fueron enfáticos en que el docente debe ser un experto teórico, con dominio de su disciplina o formación inicial. Por otra parte, el **dominio psicopedagógico** se evidenció como un segundo momento dentro de la formación que no requería mayor importancia y cuyo dominio se puede ir adquiriendo con la experiencia. Asimismo, se evidencia que no existe conciencia entre los entrevistados sobre la necesidad de que los docentes de programas de maestría cuenten con formación psicopedagógica. Para evidenciar este aspecto presentamos algunas afirmaciones de los expertos entrevistados:

- Digamos, sobre la parte temática sí, si me considero profesional en ello, sobre la parte psicopedagógica, me he hecho profesional, pero a través del tiempo, son cosas que he ido aprendiendo poco a poco, a partir de la experiencia del ensayo y del error, de la creatividad y también de la lectura en el tema, me imagino que me falta. (Informante, E03)
- Yo creo, que soy es un experto en enseñar lo que sé (en la temática). (Informante, E08)
- Me siento un profesional sobre la técnica, no sobre ambas. (Informante, E08)

- el docente sí debe tener dominio sobre la temática que imparte, de hecho, dentro del perfil sí debe existir que ese docente tenga producción académica en ese ámbito. (Informante, E01)
- Naturalmente ya de especialización en adelante, maestrías y con mayor razón un doctorado el docente tiene que tener una experticia cada vez mayor, de acuerdo con el nivel, teniendo en cuenta que el programa está ya orientado plenamente a la especialidad que se ofrece. (Informante, E02)
- Soy profesional en el tema y soy aprendiz en lo otro, pero no me considero profesional en la otra rama. (Informante, E15)

Aunque los expertos no manifiestan directamente la importancia de que los docentes de maestría sean expertos en la temática que imparten y, además, dominen competencias psicopedagógicas, si es evidente, a partir de las entrevistas, que este gremio comparte en su mayoría el que **ambos** escenarios deben estar presentes en el perfil profesional de estos docentes. Para evidenciar este aspecto presentamos algunas afirmaciones de los expertos entrevistados:

- El docente debe ser experto en su arte porque ya para estudiantes de maestría se requiere un nivel académico alto entonces es fundamental ese aspecto. Deben dominar las competencias psicopedagógicas al mismo nivel que la experticia en el arte que maneja. (Informante, E06)
- Diría que, de ambas, en la docencia me podría perfeccionar, también en el ejercicio de la investigación, investigar a fondo, creo que pasa lo mismo con el ejercicio de la docencia y va mejorando año tras año. (Informante, E10)
- Considero que es lo mínimo que el docente debe ofrecer, es decir primero el conocimiento de la temática y segundo el saber llevar ese conocimiento a sus estudiantes, esas estrategias pedagógicas, un aspecto sin el otro no pueden ser, entonces quedaría un vacío en el estudiante. (Informante, E05)

Se pidió a los expertos una **valoración** sobre un 100%, respecto a su profesión docente y su profesión en otra disciplina. Solamente cuatro expertos valoraron la profesión docente por encima de su disciplina. Estos fueron los resultados:

Tabla 5.57. Competencias tarea docente: Valoración

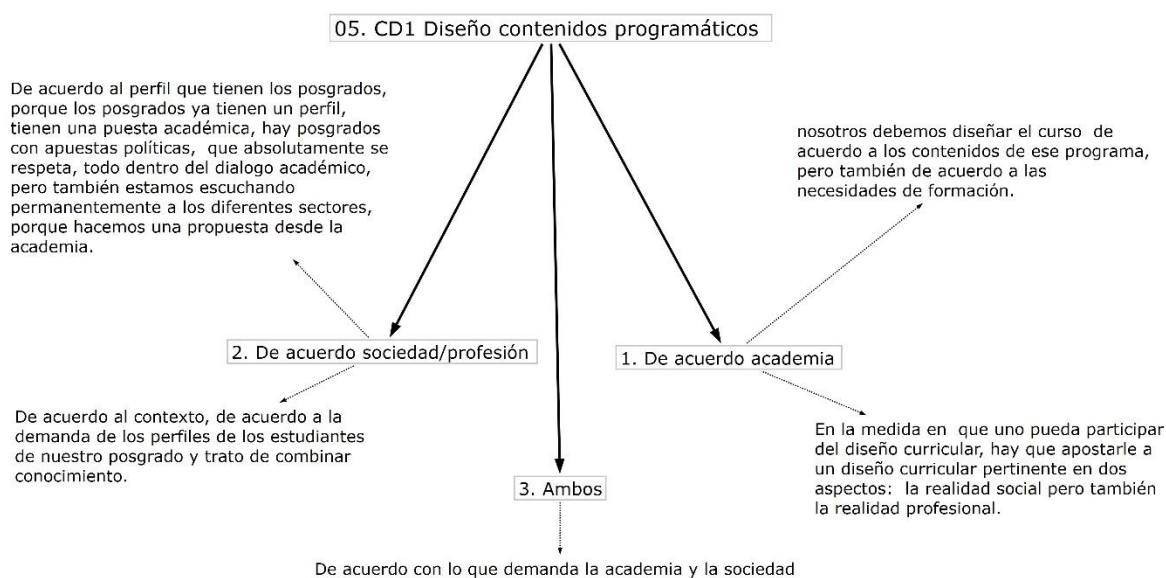
Entrevistas	% - Profesión docente	% - Otra profesión
Experto 1	100	0
Experto 2	70	30
Experto 3	30	70
Experto 4	N/A	
Experto 5	50	50
Experto 6	80	20
Experto 7	50	50
Experto 8	40	60
Experto 9	50	50
Experto 10	80	20
Experto 11	50	50
Experto 12	40	60
Experto 13	40	60
Experto 14	50	50
Experto 15	40	60
Experto 16	50	50

Fuente: adaptación propia

5.6.5. Categoría 5: CD 1 Diseño de contenidos programáticos

Subcategorías: De acuerdo academia; De acuerdo a sociedad/profesión; Ambos

Gráfico 5.79. CD 1 Diseño de contenidos programáticos



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Los expertos están de acuerdo con que los contenidos se deben elaborar a partir de **ambos** componentes (la academia y la sociedad), en este sentido se evidencia armonía en los criterios.

Consideran los informantes que deben diseñar el curso de acuerdo con los contenidos de ese programa, pero también de acuerdo a las necesidades de formación. Lo anterior indica que existe un formato preestablecido de contenidos para el programa y es a partir de éste que se elabora el plan de trabajo docente. Para este punto en particular decir que es necesaria la implicación directa del docente en el diseño de los contenidos del programa y que estos contenidos deben ser revisados y actualizados para cada curso de formación, lo que de seguro contribuirá a la calidad de la docencia en estos programas. El valor agregado de lo manifestado por los expertos radica en que vinculan las necesidades de formación al ejercicio de diseño.

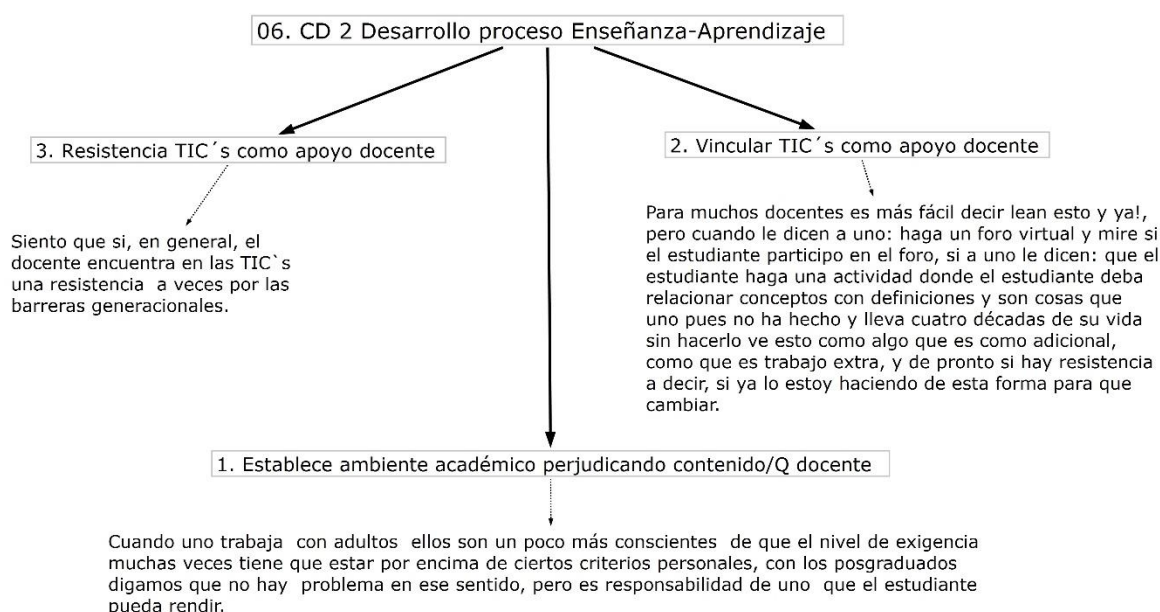
El diseño de contenidos **de acuerdo a la academia** y **de acuerdo a la sociedad** es una realidad que manifiestan los expertos; en atención a esto presentamos algunas afirmaciones de los expertos entrevistados:

- De acuerdo al perfil que tienen los posgrados, porque los posgrados ya tienen un perfil, tienen una puesta académica, hay posgrados con apuestas políticas, que absolutamente se respeta, todo dentro del dialogo académico, pero también estamos escuchando permanentemente a los diferentes sectores, porque hacemos una propuesta desde la academia. (Informante, E07)
- De acuerdo al contexto, de acuerdo a la demanda de los perfiles de los estudiantes de nuestro posgrado y trato de combinar conocimiento. (Informante, E15)
- En la medida en que uno pueda participar del diseño curricular, hay que apostarle a un diseño curricular pertinente en dos aspectos: la realidad social pero también la realidad profesional. (Informante, E16)

5.6.6. Categoría 6: CD 2 Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje

Subcategorías: *Establecer ambiente académico perjudicando contenido/Q¹⁹ docente; Vincular TIC´s como apoyo docente; Resistencia TIC´s como apoyo docente*

Gráfico 5.80. CD 2 Desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Por una parte, respecto a la subcategoría 1. **Establecer un ambiente académico perjudicando contenido/Q docente**, los expertos en su mayoría considera que tal situación no se presenta, y que por el contrario entre más niveles de confianza se generen entre estudiante docente, se evidencia que los estudiantes responden de manera positiva en el aprendizaje.

Igualmente, indican que cuando se trabaja con adultos, se encuentra que ellos son más conscientes sobre la exigencia a nivel maestrías y que muchas veces, tienen que estar por encima de ciertos criterios personales; entendiendo que con los

¹⁹ Q=calidad

posgraduados no hay problema en ese sentido, pero que es responsabilidad del docente el rendimiento del estudiante.

En atención a esto presentamos una afirmación de los expertos entrevistados:

- No para nada, yo creo que de hecho en el salón de clase se debata, se cuestionan las competencias pedagógicas el profesor va a desarrollar justamente competencias como pensamiento crítico, creo que nos beneficia a todos y va a hacer que el profesor reflexione sobre su rol ¿qué tan buen profesor soy?, ¿qué tan experto soy a la hora de ser pedagogo?, ¿mis estudiantes se interesan en mi clase?, creo que eso genera un aprendizaje tanto para la institución, como para el profesor y el estudiante. (Informante, E08)

La subcategoría 2 nos plantea el ***Vincular TIC's como apoyo docente***, la mayoría de expertos comparten criterio sobre la importancia de aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo al ejercicio docente

Se evidencia en las opiniones de los expertos un reclamo hacia la institución respecto a la necesidad de formación en nuevas tecnologías tanto para el docente como para el estudiante.

Algunos argumentos sobre este aspecto son:

- Me parece que es cada vez más importante en una sociedad, sobre todo los estudiantes están muy conectados con sus aparatos celulares, Tablet, entonces es un escenario más lúdico y didáctico para los estudiantes, aunque la plataforma de la que disponemos en la universidad no hace este entorno virtual, dinámico, entonces los docentes necesitamos una mayor formación, formarnos en estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, para hacer también este ejercicio de enseñanza – aprendizaje como algo más creativo. (Informante, E10)
- Sí claro, aunque para uno es más fácil decir lean esto y ya!, pero cuando le dicen a uno: haga un foro virtual y mire si el estudiante participo en el foro, si a uno le dicen: que el estudiante haga una actividad donde el estudiante

deba relacionar conceptos con definiciones y son cosas que uno pues no ha hecho y lleva cuatro décadas de su vida sin hacerlo ve esto como algo que es como adicional, como que es trabajo extra, y de pronto si hay resistencia a decir si ya lo estoy haciendo de esta forma para que cambiar. (Informante, E08)

- Deben tener más impulso por medio de las instituciones, porque los estudiantes con bases de datos y herramientas virtuales, ellos se consideran analfabetas, cuando no son personas que están todo el tiempo vinculadas en su vida personal con la tecnología de las comunicaciones; pero vamos a trabajar con bases de datos y se les complica la vida. La institución debería promover el trabajo con tecnología. (Informante, E02)

La subcategoría 3 nos plantea la **Resistencia TIC's como apoyo docente**, igualmente se comparten opiniones respecto a este planteamiento, y de forma generalizada se expone que tal resistencia se presenta y tiene que ver con la distancia generacional entre los docentes y los alumnos, entendiendo que los docentes no pertenecen a la generación digital y por tanto colocan barreras a vincularse con las tecnologías.

Se evidencia que una de las competencias requeridas por los docentes, especialmente por aquellos con mayor experiencia y edad es la correspondiente al manejo tecnológico de los medios para del desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.

Algunos argumentos sobre este aspecto son:

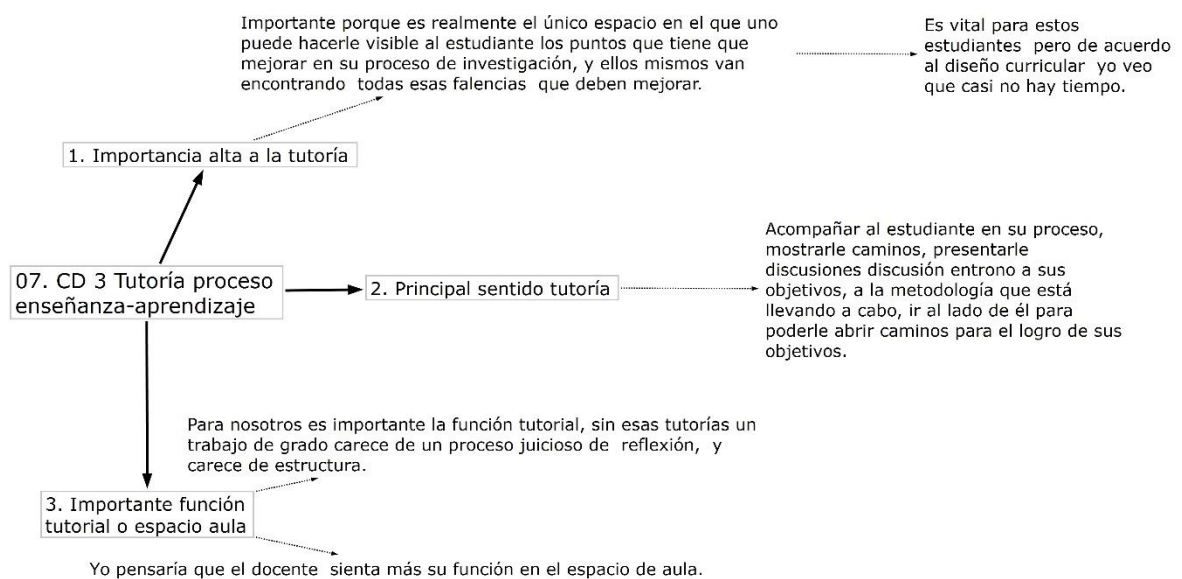
- Si, por supuesto que sí, muchísima resistencia y también es un proceso de transición, es una generación que no atiende el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la formación, y estamos acostumbrados a una clase magistral. (Informante, E05)
- Siento que si, en general, el docente encuentra en las TIC`s una resistencia a veces por las barreras generacionales. (Informante, E12)
- En algunos casos, pero son muy escasos, más bien es temor a las nuevas tecnologías porque no ha sido nuestra competencia. (Informante, E06)

- Si, por unos lados generaciones de docentes que no están familiarizados, que no son generaciones nativas. (Informante, E15)

5.6.7. Categoría 7: CD 3 Tutoría proceso enseñanza-aprendizaje

Subcategorías: Importancia alta a la tutoría; Principal sentido tutoría; Importante función tutorial o espacio aula

Gráfico 5.81. CD 3 Tutoría proceso enseñanza-aprendizaje



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

La tutoría en el proceso enseñanza-aprendizaje, representa un espacio que requiere una mirada a profundidad no solo por los docentes, sino también desde la institucionalidad, ya que en el contexto de programas de maestría donde se gesta la introducción a la investigación para el alumno, resulta necesaria esta revisión dado el caso de ser esta competencia esencial para potenciar los procesos de orientación hacia la investigación. Sorprende escuchar opiniones de expertos que indican que no hay tiempo para hacer tutoría o que culturalmente aún no se está preparado asumir este proceso.

Entendiendo la importancia de esta competencia, consideramos que se requiere apalancar e impulsar esta competencia, siempre con el objetivo de una mejora en la calidad docente.

De igual manera, el escenario en que se realiza actualmente el proceso tutorial, permite entender que el compromiso del docente con este proceso debe ser de mucha implicación, para así llegar a motivar al estudiante y que sea realmente eficiente y eficaz la función de orientación llevada a cabo por el docente, resumiendo, se requiere una acción efectiva tanto por parte del docente como de la institucionalidad, como ya indicábamos anteriormente.

Lo anterior también ha podido evidenciar tres posturas de los docentes de maestría respecto a la función tutorial: a.) Docentes que se rigen a cronogramas de trabajo y/o planes de tutoría poco o nada flexibles con tiempo y horarios, pero haciendo lo correspondiente; b.) Docentes que por convicción se entregan a esta función y no requieren tiempos ni horarios para orientar al estudiante; c.) Docentes que cumplen con lo que exige la institución respecto a esta función, pero en realidad solo “hacen que hacen”, con lo cual son poco o nada beneficiosos para el alumno y en general para la institución. Estos últimos, seguro son los que hacen mayor daño al sistema.

La subcategoría 1 nos plantea la **Importancia alta a la tutoría**, donde la mayoría de los expertos opinan positivamente sobre la cuestión, pero como se ha indicado anteriormente indican también carencia de tiempo y poca adaptación cultural de quienes les compete este ejercicio. Algunos argumentos sobre este aspecto son:

- Le doy mucha importancia porque es realmente el único espacio en el que uno puede hacer visible, hacerle visible al estudiante los puntos que tiene que mejorar y yo creo que los estudiantes lo van valorando a medida que empiezan a hacer su proceso, ya sea su proceso de investigación, o van construyendo su propuesta, digamos lo van haciendo visible porque es en ese espacio en donde se van encontrando todas esas falencias que tal vez la misma formación previa que ellos traen les ha dejado. (Informante, E14)
- Es vital para estos estudiantes, pero de acuerdo al diseño curricular yo veo que casi no hay tiempo. (Informante, E02)
- No tanto, todavía estamos migrando esa cultura y se requiere todavía hacer más énfasis, pero es importante y fundamental. (Informante, E11)

La subcategoría 2 nos plantea el **Principal sentido tutoría**, consideramos que se trata de un proceso de acompañamiento y orientación al alumno para que autónomamente se vaya llenando de capacidades competenciales que le permitan avanzar con criterio en su proceso investigativo y de cumplimiento de objetivos planteados en el programa académico en que se forma.

En atención al anterior planteamiento presentamos algunas afirmaciones de los expertos entrevistados:

- Es acompañar al estudiante en su proceso, no es realizar el proceso del estudiante, sino acompañarlo, mostrarle caminos, presentarle discusiones discusión entorno a sus objetivos, a la metodología que está llevando a cabo, realmente es el acompañamiento, ir al lado de el para poderle abrir caminos para el logro de sus objetivos. (Informante, E03)
- Creo que más allá del proceso de acompañamiento en relación a los contenidos del espacio académico es también un encuentro que ayuda al docente como al estudiante, a poner en alerta sobre cosas que no ahonda, a partir de aspectos pedagógicos del docente o contenidos que no han sido asimilados por parte del estudiante. (Informante, E10)
- La principal función en la tutoría es generar investigadores autónomos o sea yo insisto en que si como tutor debe cuidar uno algo es no imponer saberes, no imponer métodos, y dejar también que el estudiante en gran medida y desde su experiencia, desde su propio proceso de investigación, tome decisiones sobre la información que uno le brinda, pero creería que el fin último de cualquier proceso de enseñanza tutorial en investigación debe propender es porque ese investigador que se está formando pueda salir a proponer investigación desde su autonomía. (Informante, E16)

La subcategoría 3 se refiere a la **Importante función tutorial o espacio aula**, se evidencian criterios compartidos respecto a si el gremio docente de maestrías considera importante el proceso de tutorización o centra su función docente en el espacio aula, es decir no hay una mayoría que prime en criterio sobre este aspecto. Para evidenciar lo dicho, presentamos algunas opiniones de los expertos:

Quienes consideran que la función docente se centra más en el espacio aula:

- Yo pensaría que el docente sienta más su función en el espacio de aula. (Informante, E04)
- No, creo que centra su atención en el espacio de aula y todavía no hay una gran conciencia del proceso de tutoría, porque, aunque, digamos, en la clase son 76 horas, 20 horas como de presencialidad, en el resto ya es un trabajo autónomo, pero no se está potencializando este ejercicio, el seguimiento se limita a la retroalimentación y para algunos docentes son encuentros previos por Skype y esas cosas. (Informante, E10)

Quienes consideran importante el proceso de tutorización:

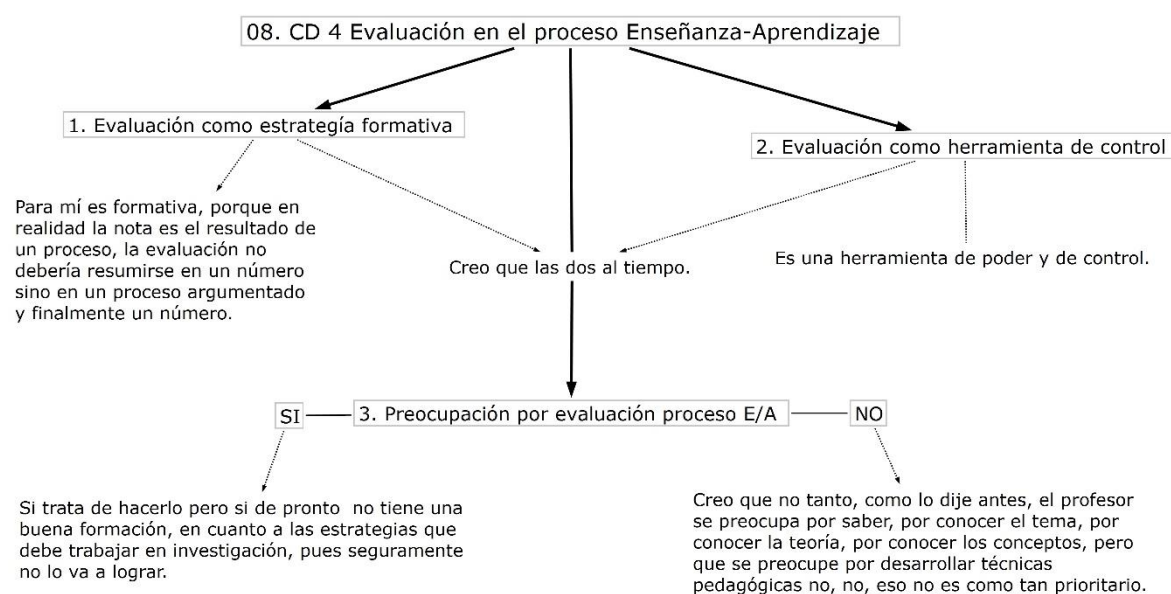
- Creo que el docente de maestría es muy consciente de que el espacio tutorial sea el gran espacio o el verdadero espacio. (Informante, E12)
- Para nosotros es importante la función tutorial, sin esas tutorías un trabajo de grado carece de un proceso juicioso de reflexión, y carece de estructura. (Informante, E01)

5.6.8. Categoría 8: CD 4 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje

Subcategorías: Evaluación como estrategia formativa; Evaluación como estrategia de control; Preocupación por evaluación proceso E-A

La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje, es una competencia que requiere la participación conjunta de los actores de la comunidad académica, especialmente la implicación del docente como eje que direcciona dicho proceso. Lo anterior supone que el maestro tenga claridad sobre que competencias orienta y/o desarrolla, para así también saber cómo evaluarlas. En este sentido se hace necesario que el docente se forme y comprenda que en la actual sociedad globalizada para aportar calidad al ejercicio docente se debe estar capacitado y/o formado para poder aportar y realizar un ejercicio docente que realmente se evidencie en los alumnos.

Gráfico 5.82. CD 4 Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

La evaluación es tanto una estrategia formativa como una herramienta de control, aspectos que se combinan para permitir una medición de los aprendizajes en el depositario final (el alumno). Igualmente, no se puede negar que quien ejerce el control tiene un “*poder*” que debe manejar de la mejor manera en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje y que de su uso ético se obtiene lo que podría llamarse “*la competencia evaluativa docente*”.

Las opiniones de los expertos respecto a ¿cómo ven la evaluación? están un tanto repartidas entre una y otra postura, y algunos exponen que se presentan los dos escenarios al mismo tiempo, así que presentamos algunas opiniones de los expertos sobre la ***evaluación como estrategia formativa***:

- Como un momento de formación, es decir como herramienta formativa. (Informante, E12)
- Para mí es formativa, porque en realidad la nota es el resultado de un proceso, la evaluación no debería resumirse en un número sino en un proceso argumentado y finalmente un número. (Informante, E01)

Otras opiniones de los expertos sobre la ***evaluación como herramienta de control*** son:

- Es una herramienta de poder y de control. (Informante, E04)
- De poder no tanto, de control sí, porque obviamente se han diseñado unas estrategias, un procedimiento y es una manera de control. (Informante, E02)

De otra parte, evidencian opiniones divididas respecto a la preocupación de los docentes por el proceso enseñanza-aprendizaje y si buscan formarse y/o investigar. Ante esto consideramos que se necesita mayor humildad en el gremio docente y despojarse de las vanidades que en muchos casos otorga el conocimiento, para entender que los continuos cambios en la academia, conllevan a una exigencia de formación y actualización y más cuando se trata de programas que tienen como eje de proyección la investigación. Ahora indicar que esto también requiere un compromiso de las instituciones de educación superior, en tanto motivación, incentivos y brindar los medios pertinentes con este propósito.

Algunas opiniones de quienes están a favor de la ***preocupación docente por la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*** son:

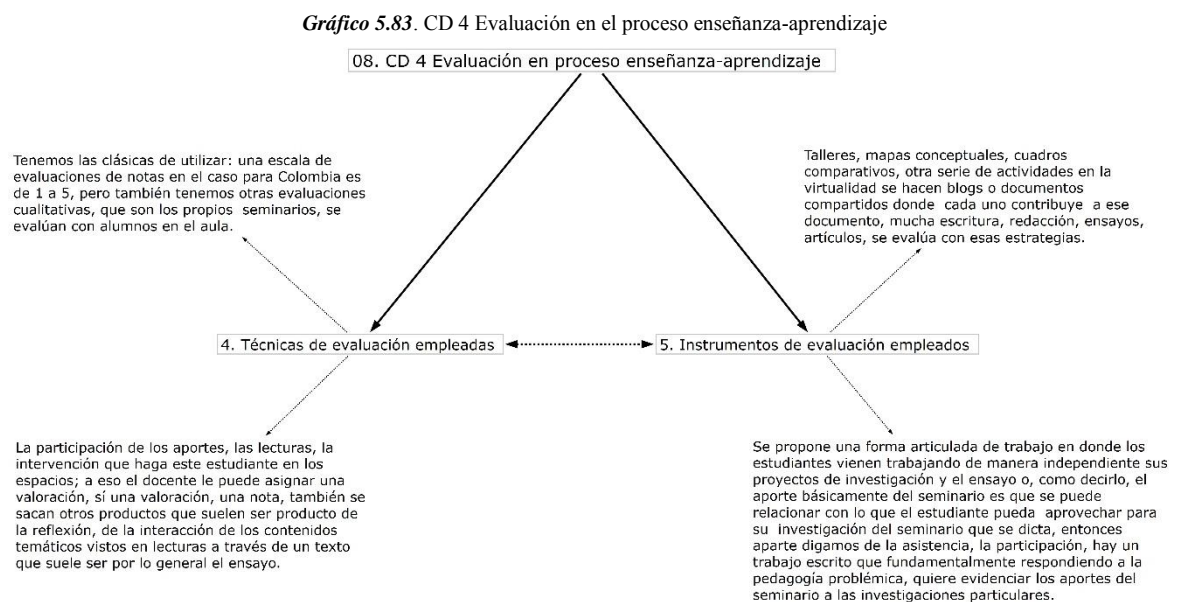
- Si trata de hacerlo, pero si de pronto no tiene una buena formación, en cuanto a las estrategias que debe trabajar en investigación, pues seguramente no lo va a lograr. (Informante, E04)
- Veo en el grupo de investigadores un deseo de mirar otras alternativas y otras propuestas, es así como cada uno de nosotros estamos liderando diferentes proyectos de investigación que nos ha requerido permanente actualización frente a nuestros propios marcos teóricos, entonces esa parte si existe. En otros campos de pronto no. (Informante, E06)

Algunas opiniones de quienes no están a favor de la ***preocupación docente por la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje*** son:

- Creo que no tanto, como lo dije antes, el profesor se preocupa por saber, por conocer el tema, por conocer la teoría, por conocer los conceptos, pero que se preocupe por desarrollar técnicas pedagógicas no, no, eso no es como tan prioritario. (Informante, E08)

- Bueno yo no, no, insisto en que cuando se hacen esas generalidades con el gremio docente para mí es como confuso. Yo creo que el docente de maestría debe saber manejar la evaluación en sentido insisto de si estamos mencionando como el objetivo final es lograr la autonomía de un investigador, precisamente desde esa autonomía hay que enseñarles a las personas a revisar por si mismas sus propios procesos y sacar conclusiones de los procesos, y creo que pues esa debe ser la preocupación del gremio. No sé si se de esa preocupación en el gremio. (Informante, E16)

Subcategorías: Técnicas de evaluación empleadas; Instrumentos de evaluación empleados



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

La evaluación a partir de exámenes escritos extensos o de única pregunta, ha ido pasando a segundo plano, si bien es cierto que los sistemas educativos en últimas acreditan la evaluación a través de una nota, también es cierto que esta nota puede ser el resultado de un proceso reflexivo y a conciencia sobre una temática, es decir que puede la temática ponerse en escena práctica y contribuir a un verdadero aprendizaje en el alumno, pues bien en programas de maestría donde los participantes (alumnos) en muchos casos superan la edad media de los docentes y en otros tantos tienen una amplia experiencia laboral, pues no podemos ceñirnos a sistemas de evaluación anclado al pasado y si preocuparnos por aspectos puntuales que garanticen efectividad en el aprendizaje como son: una evaluación competente

y unos métodos, técnicas y estrategias evaluativas acordes con los alumnos, los docentes, el programa, la universidad y la sociedad, es decir unos métodos, técnicas y estrategias evaluativas actuales. De esta manera, se aporta a una evaluación por competencias que realmente evalúe los aprendizajes de los alumnos.

Algunas opiniones de los expertos sobre los ***Instrumentos de evaluación empleados*** son:

- Se propone una forma articulada de trabajo en donde los estudiantes vienen trabajando de manera independiente sus proyectos de investigación y el ensayo o, como decirlo, el aporte básicamente del seminario es que se puede relacionar con lo que el estudiante pueda aprovechar para su investigación del seminario que se dicta, entonces aparte digamos de la asistencia, la participación, hay un trabajo escrito que fundamentalmente respondiendo a la pedagogía problémica, quiere evidenciar los aportes del seminario a las investigaciones particulares. (Informante, E16)
- Talleres, mapas conceptuales, cuadros comparativos, otra serie de actividades en la virtualidad se hacen blogs o documentos compartidos donde cada uno contribuye a ese documento, mucha escritura, redacción, ensayos, artículos, se evalúa con esas estrategias. (Informante, E05)

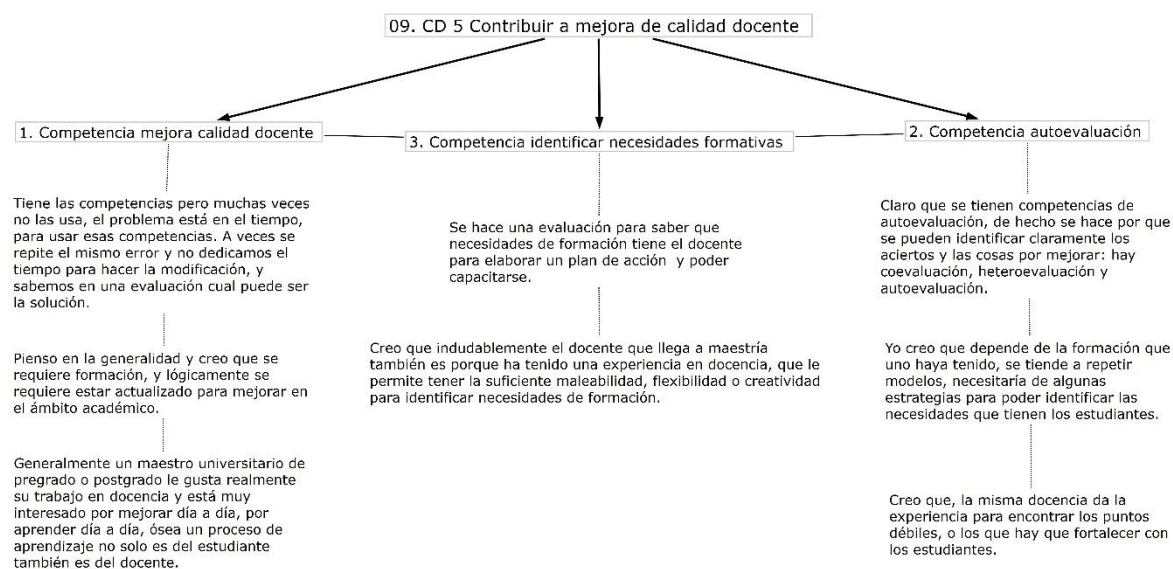
Algunas opiniones de los expertos sobre las ***Técnicas de evaluación empleadas*** son:

- La participación de los aportes, las lecturas, la intervención que haga este estudiante en los espacios; a eso el docente le puede asignar una valoración, sí una valoración, una nota, también se sacan otros productos que suelen ser producto de la reflexión, de la interacción de los contenidos temáticos vistos en lecturas a través de un texto que suele ser por lo general el ensayo. (Informante, E12)
- Tenemos las clásicas de utilizar: una escala de evaluaciones de notas en el caso para Colombia es de 1 a 5, pero también tenemos otras evaluaciones cualitativas, que son los propios seminarios, se evalúan con alumnos en el aula. (Informante, E07)

5.6.9. Categoría 9: CD 5 Contribuir a mejora de calidad docente

Subcategorías: Competencia mejora calidad docente; Competencia autoevaluación; Competencia identificar necesidades formativas

Gráfico 5.84. CD 5 Contribuir a mejora de calidad docente



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Los docentes de maestría en la mayoría de casos cuentan con **competencias para la mejora de la calidad docente**, pero por diversos factores algunos no emplean sus conocimientos, ya que encuentran beneficios que les motiven a hacerlo, estos beneficios en muchos casos están relacionados con el factor económico. De igual manera, es necesario realizar formación para que todos los docentes estén en igualdad de condiciones competenciales respecto al ejercicio docente, ya que al final se requiere el compromiso de todos en beneficio del programa, la institución y por supuesto los alumnos.

Algunas opiniones de los expertos sobre las *competencias para la mejora de la calidad docente* son:

- Pienso en la generalidad y creo que se requiere formación, y lógicamente se requiere estar actualizado para mejorar en el ámbito académico. (Informante, E04)

- Tiene las competencias, pero muchas veces no las usa, el problema está en el tiempo, para usar esas competencias. A veces se repite el mismo error y no dedicamos el tiempo para hacer la modificación, y sabemos en una evaluación cual puede ser la solución. (Informante, E05)
- Generalmente un maestro universitario de pregrado o postgrado le gusta realmente su trabajo en docencia y está muy interesado por mejorar día a día, por aprender día a día, ósea un proceso de aprendizaje no solo es del estudiante también es del docente. (Informante, E03)

La mayoría de docentes consideran que cuentan con las **competencias de autoevaluación**, sin embargo, algunos piensan que aún falta y que muchos carecen de esta competencia, con lo cual reclaman necesidades de formación en este aspecto, que de igual manera refleja su ausencia en la calidad docente.

Pero también es importante considerar que algunos informantes opinaron que no tienen competencias para autoevaluar y que eso los hace inexpertos. Entendiendo el contexto en el que estamos, consideramos que se requiere con prontitud planes de formación sobre esta competencia y una revisión al sistema de vinculación del talento humano que se vincula con estos programas, ya que es importante que quien contrata conozca cuales son las necesidades institucionales y sea experto en la vinculación de talento humano competente en el ejercicio docente.

Sobre este aspecto algunos criterios de los expertos son:

- Claro que se tienen competencias de autoevaluación, de hecho, se hace por que se pueden identificar claramente los aciertos y las cosas por mejorar: hay coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. (Informante, E05)
- Yo creo que depende de la formación que uno haya tenido, se tiende a repetir modelos, necesitaría de algunas estrategias para poder identificar las necesidades que tienen los estudiantes. (Informante, E04)
- Creo que, la misma docencia da la experiencia para encontrar los puntos débiles, o los que hay que fortalecer con los estudiantes. (Informante, E01)

Los expertos en mayoría consideran que los docentes de maestría tienen la capacidad de identificar necesidades formativas, situación que ya habíamos indicado anteriormente; ahora lo que se hace importante es que las evidencien y lleven a la práctica para esperar que la institución realice lo que le corresponde.

Algunas opiniones de los expertos sobre la **competencia para identificar necesidades formativas** son:

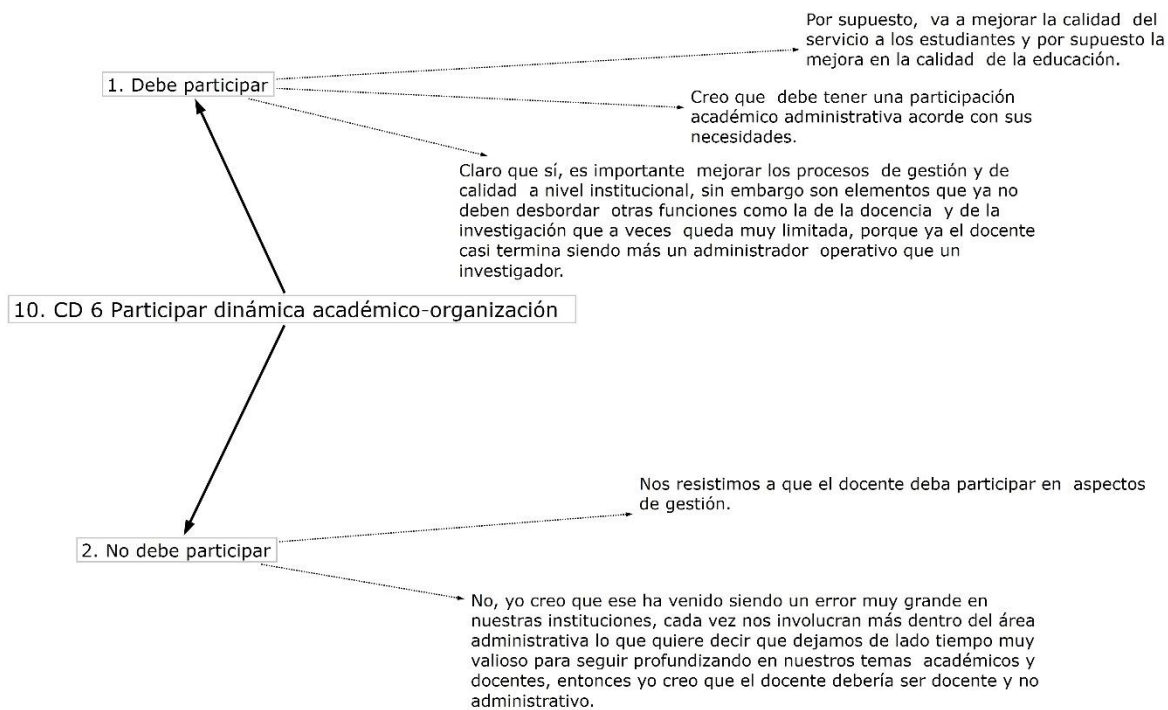
- Se hace una evaluación para saber que necesidades de formación tiene el docente para elaborar un plan de acción y poder capacitarse. (Informante, E05)
- Creo que indudablemente el docente que llega a maestría también es porque ha tenido una experiencia en docencia, que le permite tener la suficiente maleabilidad, flexibilidad o creatividad para identificar necesidades de formación. (Informante, E16)

5.6.10. Categoría 10: CD 6 Participar en la dinámica académica - organización

Subcategorías: Debe participar; no debe participar

La gran mayoría de los expertos consideran que el docente de maestría debe vincularse a las actividades de gestión y administrativas de su área-departamento-facultad-universidad, sin embargo, algunos pocos no están convencidos de esto y argumentan completamente lo contrario.

Gráfico 5.85. CD 6 Participar en la dinámica académica - organización



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Algunos criterios de los expertos sobre que el docente ***Debe participar en la dinámica académica - organización*** son:

- Por supuesto, va a mejorar la calidad del servicio a los estudiantes y por supuesto la mejora en la calidad de la educación. (Informante, E06)
- Creo que debe tener una participación académica administrativa acorde con sus necesidades. (Informante, E16)
- Claro que sí, es importante mejorar los procesos de gestión y de calidad a nivel institucional, sin embargo, son elementos que ya no deben desbordar otras funciones como la de la docencia y la investigación que a veces queda muy limitada, porque ya el docente casi termina siendo más un administrador operativo que un investigador. (Informante, E10)

Algunos criterios de los expertos sobre que el docente ***No Debe participar en la dinámica académica - organización*** son:

- Nos resistimos a que el docente deba participar en aspectos de gestión. (Informante, E12)

- No, yo creo que ese ha venido siendo un error muy grande en nuestras instituciones, cada vez nos involucran más dentro del área administrativa lo que quiere decir que dejamos de lado tiempo muy valioso para seguir profundizando en nuestros temas académicos y docentes, entonces yo creo que el docente debería ser docente y no administrativo. (Informante, E03)

5.6.11. Categoría 11: Competencias tarea investigadora

Una percepción de algún experto es que los aspectos burocráticos implícitos en la investigación son muy engorrosos en Colombia y además que los procedimientos implícitos en los temas de investigación no están actualizados.

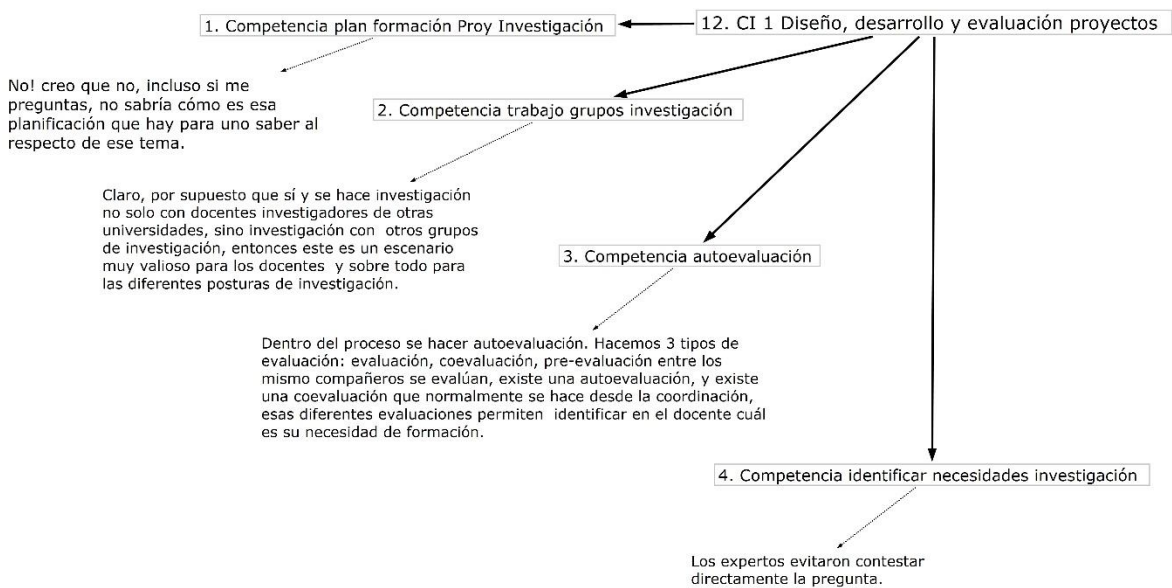
- No, Todo eso es algo muy engorroso, por lo menos en Colombia es terriblemente engorroso y todos esos procedimientos burocráticos no están como muy al día. (Informante, E02)

5.6.12. Categoría 12: CI 1 Diseño, desarrollo y evaluación proyectos

Subcategorías: Competencia plan formación Proy Investigación; Competencia trabajo grupos investigación; Competencia autoevaluación; Competencia identificar necesidades investigación

Las entrevistas realizadas evidencian que los docentes no están preparados para asumir los aspectos burocráticos de la investigación (aspectos administrativos, conocer prioridades de las diferentes instituciones), la mayoría de expertos fue concreto sobre este aspecto y en sus opiniones indicaron que no se cuenta con competencia para hacer frente a esta necesidad investigativa.

Gráfico 5.86. CI 1 Diseño, desarrollo y evaluación proyectos



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Algunos criterios de los expertos sobre la **Competencia para el diseño de plan de formación de proyectos de investigación** son:

- No, creo que no, incluso si me preguntas, no sabría cómo es esa planificación que hay para uno saber al respecto de ese tema. (Informante, E04)
- La respuesta es no, uno aprende porque le toca. (Informante, E03)
- Pero la maestría nos falta un poco. (Informante, E09)
- Hay planes, pero no creo que sean tan efectivos. (Informante, E14)

Aunque algunos expertos manifestaron que aún no se está completamente preparados para el trabajo en grupos interdisciplinarios, la mayoría de expertos coincidió en manifestar que sí están preparados para trabajar colaborativamente con grupos de investigación, con otros compañeros y reflexionar conjuntamente con colegas.

Algunas opiniones de los expertos sobre la **Competencia trabajo grupos investigación** son:

- Claro, por supuesto que sí estamos preparados y se hace investigación no solo con docentes investigadores de otras universidades, sino investigación con otros grupos de investigación, entonces este es un escenario muy valioso

para los docentes y sobre todo para las diferentes posturas de investigación. (Informante, E05)

- Estamos medianamente preparados, a veces, somos cerrados en nuestras propias disciplinas que nos cuesta trabajo ver hacia otras. Se trabaja para ello. (Informante, E12)
- Yo creo que se trata, pero no se logra, se trata de que haya un trabajo en equipo, pero no se logra porque cada uno está formado en algunos ambientes académicos, con metodologías distintas y a veces no se logra ese trabajo en equipo porque no se encuentran puntos comunes. (Informante, E04)

La evaluación en sus diferentes momentos se presenta en los programas de maestría, pero de igual modo pareciera que hay un desconocimiento de esos momentos o una falta de compromiso con esta competencia en el campo de la investigación, al igual que se evidenció en la tarea docente. Lo enunciado anteriormente se pone de presente cuando se obtienen respuestas como la siguiente al buscar evidenciar la ***Competencia autoevaluación:***

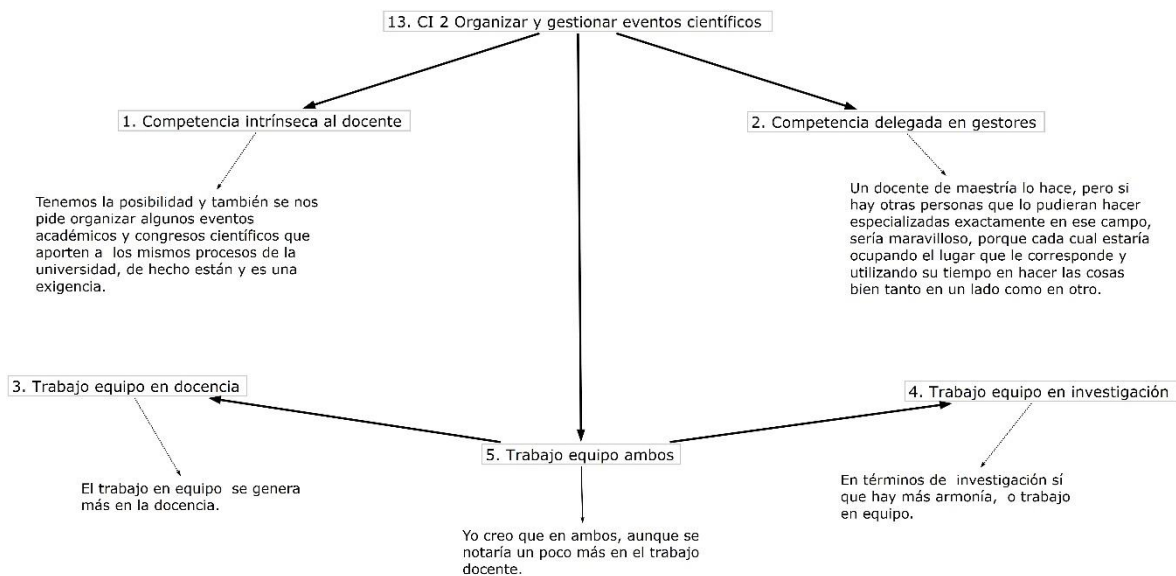
- Hacemos 3 tipos de evaluación: evaluación, coevaluación, pre-evaluación entre los mismos compañeros se evalúan, existe una autoevaluación, y existe una coevaluación que normalmente se hace desde la coordinación, esas diferentes evaluaciones permiten identificar en el docente cuál es su necesidad de formación. (Informante, E05)

Para la ***Competencia identificar necesidades investigación***, los expertos en su mayoría evadieron la pregunta y evitaron ponerse en evidencia frente a la necesidad de competencia para el autodiagnóstico de necesidades de formación y mejora en la función investigadora.

5.6.13. Categoría 13: CI 2 Organizar y gestionar eventos científicos

Subcategorías: Competencia intrínseca al docente; Competencia delegada en gestores; Trabajo equipo en docencia; Trabajo equipo en investigación; Trabajo equipo ambos

Gráfico 5.87. CI 2 Organizar y gestionar eventos científicos



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Un reducido número de expertos considera esta **competencia intrínseca al docente**, en general los informantes son prudentes, pero firmes en la exposición de motivos del porqué no le compete al docente hacerse con las funciones que se derivan de esta competencia.

Una opinión de un experto es:

- Tenemos la posibilidad y también se nos pide organizar algunos eventos académicos y congresos científicos que aporten a los mismos procesos de la universidad, de hecho, están, y es una exigencia. (Informante, E06)

La mayoría de expertos opinan que esta competencia puede y debería una ser una **Competencia delegada en gestores**, como ya hemos indicado anteriormente, los entrevistados son prudentes pero firmes en la exposición de motivos del porque

esta competencia debe ser delegada en personal competente y formado para asumir las funciones y roles de relacionados con el organizar y gestionar eventos científicos.

Algunas opiniones de expertos sobre este aspecto son:

- Un docente de maestría lo hace, pero si hay otras personas que lo pudieran hacer especializadas exactamente en ese campo, sería maravilloso, porque cada cual estaría ocupando el lugar que le corresponde y utilizando su tiempo en hacer las cosas bien tanto en un lado como en otro. (Informante, E03)
- Por la experiencia puedo pensar que se le delegue a alguien, se delega en gestores. (Informante, E04)

Solamente un experto considera que se evidencia el ***Trabajo equipo en docencia*** más en la tarea docente, en tanto que el ***Trabajo equipo en investigación*** es visto por la mayoría de expertos como que se presenta más en el ejercicio de investigación, y algunos informantes piensan que en términos de investigación hay más armonía en los equipos de trabajo.

Tres expertos consideran que el ***trabajo en equipo se presenta en ambos*** escenarios (docente e investigador), pero uno de ellos hace la salvedad de que se nota en mayor manera en el trabajo docente.

5.6.14. Categoría 14: CI 3 Elaborar material científico

Subcategorías: Priorización tareas elaborar material científico

Es evidente que en los últimos años las instituciones de educación superior que desarrollan programas de maestría o doctorado han realizado cambios al interior de sus procesos investigativos, a través de los cuales generan diversas expectativas que según la institución se materializa en estímulos de diferente orden para sus docentes, situación que evidencian los expertos en la priorización, cuando la mayoría prioriza los elementos 1: Producir material para la publicación científica y 3: Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica.

Tabla 5.58. CI 3 Elaborar material científico

Competencia investigadora 3: Elaborar material científico	
Elementos competencia investigadora 3	
Producir material para la publicación científica	1
Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	2
Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	3
Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	4
Referenciar los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	5

Entrevistas	Priorización elementos				
	1	2	3	4	5
Entrevista 1	1		1		
Entrevista 2		1		1	
Entrevista 3			1	1	
Entrevista 4		1	1		
Entrevista 5	1			1	
Entrevista 6	1	1			
Entrevista 7			1	1	
Entrevista 8		1		1	
Entrevista 9	1		1		
Entrevista 10	1			1	
Entrevista 11	1	1			
Entrevista 12	1		1		
Entrevista 13	1		1		
Entrevista 14			1	1	
Entrevista 15	1	1			
Entrevista 16	No aplica				
Total	9	6	8	7	0

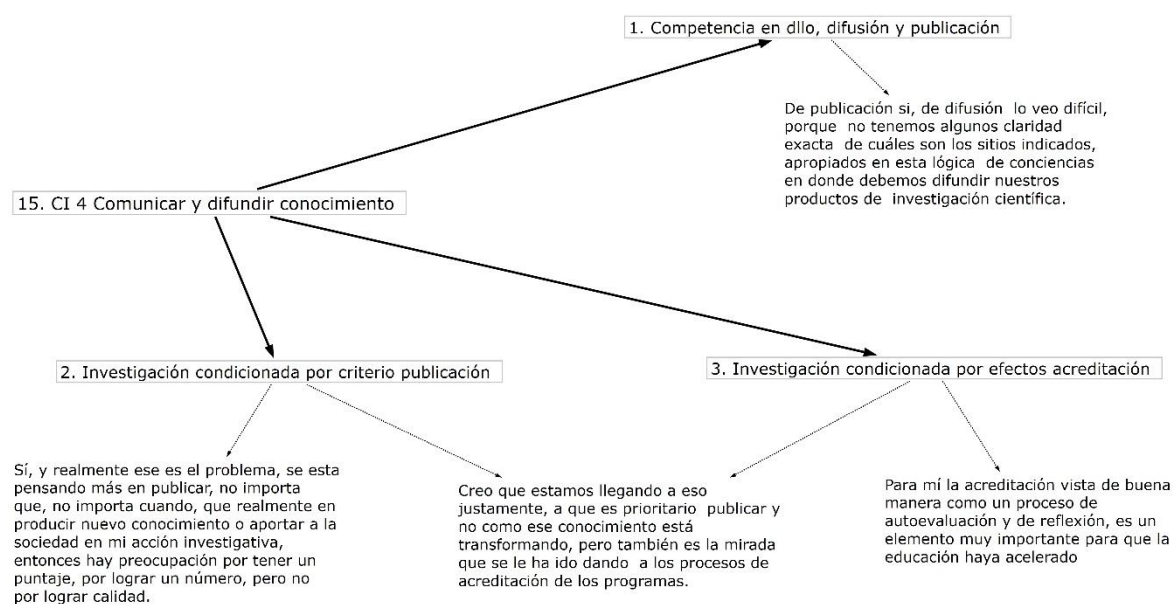
Fuente: adaptación propia

El contexto anterior coloca de manifiesto que uno de los procesos que cobra importancia a la hora de aplicar para una promoción de la evaluación al término de un periodo académico, es la producción de material para la publicación científica, cosa que se viene evidenciando en mayor medida en las revistas de preferencia indexadas e internacionales.

5.6.15. Categoría 15: CI 4 Comunicar y difundir conocimiento

Subcategorías: Competencia en desarrollo, difusión y publicación; Investigación condicionada por criterio publicación; Investigación condicionada por efectos acreditación

Gráfico 5.88. CI 4 Comunicar y difundir conocimiento



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Los entrevistados manifiestan criterios divididos respecto a si los docentes de maestría son **competentes para desarrollar un programa de difusión y publicación** de sus investigaciones, además se encuentra confusión en las respuestas que otorgan indicando que lo importante es investigar así no se publique, cosa que no es coherente en tanto la importancia de hacer visible los productos de investigación científica al mundo y de esta manera contribuir a cambiar realidades sociales.

Algunas opiniones de los expertos sobre este aspecto son:

- Yo creo que no tenemos una cultura muy fuerte en eso, creo que tendemos a creer que eso no está entre nuestras tareas. (Informante, E14)
- Un programa de publicación, creo que no, estamos lejos de comprender que, así como tenemos programas de investigación necesitamos programas de

- difusión y construcción de conocimiento de nuestras investigaciones como programa. (Informante, E15)
- Creería que sí, sin embargo, creo que la preocupación fundamental de un investigador no es si le publican o no le publican, o si tiene la plata para pagar la membresía de la indexación, es decir, yo creo que la prioridad de la investigación tiene que ser la transformación social más allá de si le publican o no le publican a usted los resultados. (Informante, E16)
 - De publicación sí, de difusión lo veo difícil, porque no tenemos, algunos, claridad exacta de cuáles son los sitios indicados, apropiados en esta lógica de Colciencias, en donde debemos difundir nuestros productos de investigación científica. (Informante, E12)

La mayoría de expertos están de acuerdo con la afirmación "**la investigación está más condicionada por el criterio – publicación**" - que, por ofrecer soluciones a necesidades sociales, evidencian un incremento en este aspecto de la investigación, aunque dicen: en ocasiones no importa que se publique o cuando. La situación es que, como ya indicábamos anteriormente, la publicación se ha convertido en un factor diferenciador entre el gremio docente, viéndose como un elemento de competencia al interior de las instituciones debido a las promociones y/o incentivos que en ocasiones condicionan la permanencia o no de un docente en su cátedra.

Algunas opiniones de los entrevistados sobre este aspecto son:

- Sí, y realmente ese es el problema, se está pensando más en publicar, no importa que, no importa cuando, que realmente en producir nuevo conocimiento o aportar a la sociedad en mi acción investigativa, entonces hay preocupación por tener un puntaje, por lograr un número, pero no por lograr calidad. (Informante, E03)

Igualmente, la mayoría de expertos considera que la **Investigación está condicionada por los efectos de la acreditación**. Los argumentos dejan claro que es importante, como ya hemos dicho anteriormente, revisar y gestar planes de formación docente que involucren estos aspectos para contribuir a la calidad educativa.

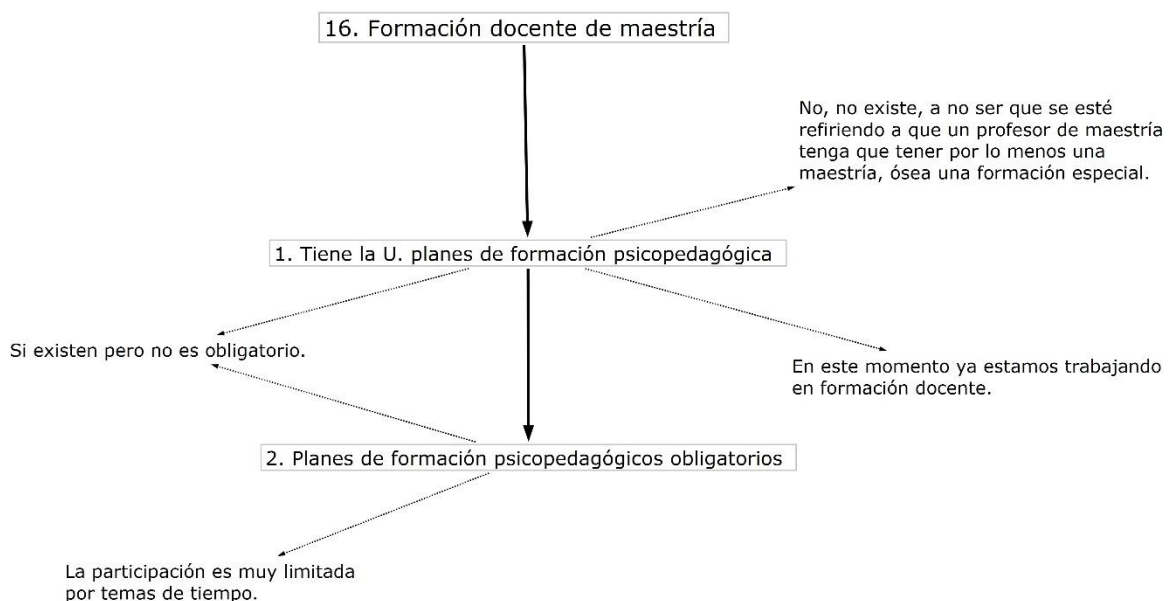
Algunas opiniones de los entrevistados sobre este aspecto son:

- Para mí la acreditación vista de buena manera como un proceso de autoevaluación y de reflexión, es un elemento muy importante para que la educación haya acelerado. (Informante, E09)
- Creo que estamos llegando a eso justamente, a que es prioritario publicar y no como ese conocimiento está transformando, pero también es la mirada que se le ha ido dando a los procesos de acreditación de los programas. (Informante, E01)

5.6.16. Categoría 16: Formación docente de maestría

Subcategorías: Tiene la U. planes de formación psicopedagógica; Planes de formación psicopedagógicos obligatorios

Gráfico 5.89. A. Formación docente de maestría



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

La mayoría de los expertos dicen que **no existe plan de formación psicopedagógica en su universidad para el formador de maestría**, indica un entrevistado, que no existe un plan formativo como tal, sino que a través del director de maestría convoca a un plan de reuniones y en esas reuniones se establece si hay necesidades de capacitación puntuales o si entre el mismo grupo se hace algo y en

ese sentido es obligatorio asistir porque son reuniones convocadas por el director de la maestría, pero un plan formal como tal para los docente no lo hay.

En este mismo sentido, se evidencia que algunos expertos no tienen conciencia de la existencia o no de **Planes de formación psicopedagógicos obligatorios** e indican que este tipo de planes si en algún programa existe, no sería obligatoria la participación ya que estos docentes no cuentan con tiempo para participar.

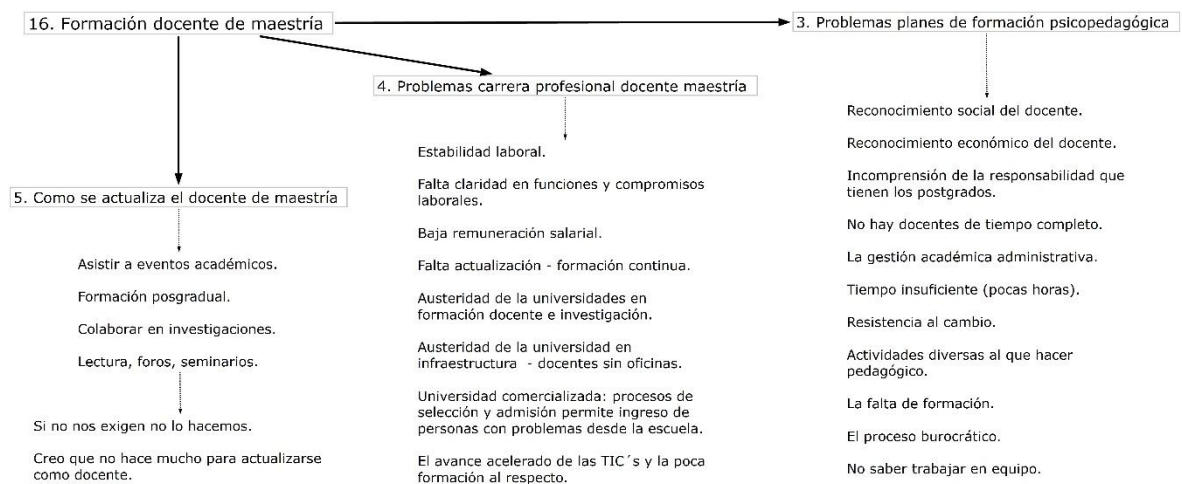
Reiterada la necesidad de estructurar planes de formación para los docentes de programas de maestría, presentamos a continuación algunas opiniones al respecto:

- En pedagogía hace falta, por cuestiones de tiempo es difícil manejar estos espacios de formación, pero si se está pensando. (Informante, E10)
- Pues por lo menos que yo sepa que hay un plan de formación psicopedagógica para docentes de maestría, no, no que yo sepa. (Informante, E16)
- No, no existe, a no ser que se esté refiriendo a que un profesor de maestría tenga que tener por lo menos una maestría, o sea una formación especial. (Informante, E03)
- En este momento ya estamos trabajando en formación docente. (Informante, E14)

Subcategorías: Problemas planes de formación psicopedagógica; Problemas carrera profesional docente maestría; Como se actualiza el docente de maestría

Pensando en las problemáticas que afectan a la calidad de las funciones desarrolladas por el docente de programas de maestría y que directamente se relacionan con los **Problemas en planes de formación psicopedagógica**, un aspecto que debe reflexionarse por las instituciones cuando vinculan docentes a estos programas, es que más que demostrar que tiene formación psicopedagógica, estos docentes deberían certificar que son competentes psicopedagógicamente, es decir deberían certificar que poseen competencias de este tipo. Para lo anterior tendrán que revisarse los criterios de selección e incorporación de cada universidad.

Gráfico 5.89. B. Formación docente de maestría



Fuente: adaptación propia a partir de MAXQDA 10

Lo que cotidianamente se observa en los programas de posgrados, cuando un docente no es evaluado favorablemente, es que las instituciones identifican las falencias o necesidades que para el momento y contexto presenta el docente y le permiten asistir (no en todos los casos), a algún curso que le ayude a mejorar su falencia y así luego deberá mejorar en el ejercicio práctico en el salón de clases, consideramos que esta metodología no es la adecuada para programas de este tipo y que el inicio a la solución puede ser lo planteado en el párrafo anterior, es decir una selección e incorporación de docentes que certifiquen poseer competencias psicopedagógicas, seguido de un diseño de planes de formación continua docente de tipo obligatorio.

Digamos que de fondo lo que se presenta es una problemática muy fuerte que pasa por el reconocimiento social del docente, producto de la necesidad del reconocimiento económico que le permita calidad de vida y con ello un lugar social a ese docente

Otra de las problemáticas que afectan a la calidad de las funciones desarrolladas por el docente de programas de maestría es la incomprensión que se evidencia en los docentes, de la responsabilidad que tienen los postgrados, especialmente las maestrías de favorecer las plataformas para la educación posgradual hasta llegar al doctorado; así como la incomprensión de que los cuerpos docentes e investigadores

del postgrado tienen que generar programas a largo plazo de investigación que permitan actualizar los currículos, actualizar los proyectos de investigación y actualizar la proyección social de la universidad.

También en sintonía con lo anteriormente dicho, está la sobrecarga de tareas administrativas y de gestión para los docentes de postgrado, las cuales restan tiempo de dedicación a las actividades investigativas y al perfeccionamiento docente.

Otro aspecto que abona terreno a las problemáticas que se vienen planteado es el tema relacionado con la vinculación docente, ya que se evidencia que muchos de los docentes de maestría son docentes de tiempo completo es decir muchos son catedráticos, situación que acompaña la falta de pertenencia e implicación integral de los docentes en el proceso.

Algunas opiniones de los expertos que indican problemáticas que afectan a la calidad de las funciones desarrolladas por el docente de programas de maestría son:

- Resistencia al cambio y lo otro si tiene que ver con políticas económicas institucionales que eso depende ya de las instituciones. (Informante, E07)
- El exceso de actividades diversas diferentes al que hacer pedagógico, diferente al de la pedagogía. (Informante, E05)
- La falta de formación, el proceso burocrático, puede ser el no saber trabajar en equipo. (Informante, E04)
- Cuando se hace investigaciones con trabajo de campo, hay que reorganizar todo en el tema de recursos, hay que ajustar los tiempos de las otras actividades asignadas, en cuanto a actividades fuera de Bogotá. (Informante, E01)

Otro tipo de ***problemáticas que afectan a la carrera profesional del docente de maestría***, son las relacionadas, con la continuidad del docente para poder seguir en los procesos, es decir una vinculación laboral estable y bien remunerada que permita que estos profesionales tengan pertenencia e implicación con sus instituciones y no comprometan su "quehacer" pedagógico con otras instituciones

puesto que esto hace que su tiempo sea muy limitado, para proponer o preparar o para que su trabajo como docente sea el más idóneo. Igualmente, una vinculación estable y bien remunerada implica cumplir horarios y una dedicación a "full time" en todas las actividades académicas que se proponga la institución.

La mayoría de los expertos comparten opiniones en cuanto a las problemáticas que afectan a la carrera profesional del docente de programas de maestría, aquí algunas de ellas:

- Exigencias muy grandes en producción tanto investigativa como de docencia y también en la parte administrativa, "*que tienes que estar haciendo, llenando formatos y más formatos*", por otro lado, el caso de los salarios, los salarios en Colombia son muy bajos. (Informante, E03)
- Salarios dignos, altos, entonces muchos docentes no tendrían la necesidad de buscar un doble trabajo o triple trabajo, dar clases en otras instituciones etc. (Informante, E03)
- En primer lugar, está la parte económica, en segundo las instituciones educativas creen que una persona porque ha hecho investigación, ya está totalmente formada para poder orientar a futuros profesionales. (Informante, E04)
- La falta de recursos, creo que a veces las universidades no gastan lo suficiente para brindar esa calidad que debe haber, tanto en las aulas, como para poder llevar a cabo sus proyectos. (Informante, E04)
- La actualización: hacer de las prácticas pedagógicas un acto repetitivo. (Informante, E06)
- El proceso de selección debería ser más riguroso porque llegan estudiantes con baches enormes, indicando que nunca han investigado. (Informante, E08)
- Los docentes necesitamos infraestructura, recursos, no tenemos oficina. (Informante, E08)
- El salario, hace que la gente no vea esto como profesión, solo como "escampadero". (Informante, E11)

- Me parece que los tiempos que dedica un docente de maestría exceden los tiempos que él puede dedicar a su función, y esto no reside en el mismo, sino en las lógicas que se manejan en estos programas. Las remuneraciones siguen siendo de gran variabilidad. (Informante, E12)
- El recurso tecnológico es algo que siempre es una falencia. (Informante, E12)
- Creo que a pesar de todo no es una carrera que en nuestro país esté completamente profesionalizada, creo que ni siquiera existen los cargos, la tendencia es que si hay tiempo completo pues se enseña el pregrado y el postgrado es otra cosa aparte. (Informante, E14)

Conocer qué hace el docente de maestría para estar actualizado como docente, no como profesional de su especialidad, fue uno de los aspectos contenidos en la entrevista, razón por la cual dialogamos con los expertos sobre el particular, encontrando aportaciones muy honestas y que reflejan, al igual que en las problemáticas anteriores, la realidad que viven los profesionales de la docencia en el contexto estudiado.

¿Cómo se actualiza el docente de maestría? es una cuestión que va más allá de asistir a eventos académicos, o de hacer uso de la oferta de formación institucional, también es tener la posibilidad de seguirse formando, es decir seguir siendo estudiante, continuar con su formación académica ya sea con una maestría o con un doctorado, pero sobre todo lo que realmente hace importante actualizarse es que se asimile la actualización recibida, es decir que sea efectiva para hacer del profesional docente un profesional que acredite las competencias necesarias para el desarrollo de su tarea docente e investigativa, de lo contrario es “hacer que se hace” solo por cumplir requisitos y aparentar aspectos que al final no aportan a la calidad y avance académico.

Algunos expertos “desnudaron” su realidad y fueron directos al decirnos que, si la institución no lo exige, entonces no se forman, o que, consideran que no se hace mucho para actualizarse como docente. Posiblemente estas opiniones son más cercanas a la realidad de lo que podría pensarse.

Otras posturas sobre este tema en las siguientes afirmaciones:

- Uno debe estar actualizado tanto en las nuevas investigaciones que han surgido y dado resultados, tiene que estar familiarizado con el uso de las TIC`s, y hace falta que se capacite independientemente. (Informante, E04)
- Como docente tiene la parte de capacitación que da la misma institución, que es la forma como el docente vive actualizado, pero también la necesidad de tener en su biblioteca las actualizaciones necesarias con respecto a autores, con respecto a investigaciones, es la forma como se actualiza el docente, lo demás hace parte de un requisito, es decir si el docente no cursa un doctorado, muy seguramente va perdiendo vigencia. (Informante, E05)
- Participa en espacios colaborativos, en investigaciones interdisciplinarias, asiste a eventos que tienen que ver con el tema, hay en este momento muy buenos planes de movilidad docente, en este momento se está permitiendo muy buenas movilidades y eso está permitiendo ver otras pedagogías, conocer otros discursos, otra forma, otras maneras y eso al docente, pues redundan muy bien en ellos y en los educandos. (Informante, E07)
- A través de la lectura y ellos van también a muchos foros, seminarios. (Informante, E09)
- Como docente estudiar, leer estar pendiente leyendo Journal científicos, nuevas publicaciones, estar participando en foros, en eventos, como la construcción de redes. (Informante, E11)
- Lo que hacemos es vincularnos a un programa de posgrado; tomar los cursos de perfeccionamiento docente que ofrece la universidad; asistir a seminarios, congresos, o a intercambios académicos científicos; participar con redes de investigadores y eventos universitarios; asociarse con investigaciones y temas que permitan ampliar y actualizar el conocimiento y la experticia. (Informante, E12)
- Creo que la mayoría asistimos a los cursos y los seminarios que nos facilite la universidad, pero por otro lado está la indagación personal en la planificación de cada uno de los módulos, aprendizaje autónomo. (Informante, E14)
- Hacemos muy poco para actualizarnos como docentes y la preocupación de los profesores de postgrado siempre está puesta en la actualización

profesional que no necesariamente está conectada con el ejercicio pedagógico - docente. (Informante, E15)

- Invertir tiempo, trabajo, y dinero para estar actualizado en la novedad del conocimiento que nos exigen las instituciones para poder participar de los procesos de acreditación. (Informante, E16)

**C. TRIANGULACIÓN, CONCLUSIONES,
LIMITACIONES Y PROPUESTAS**

6. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

6.1 Introducción

La triangulación de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos y fuentes de información nos permite, en este capítulo, acercarnos a las conclusiones generales de esta investigación.

Por medio de la triangulación los hallazgos y análisis originan una discusión que progresa y se nutre a partir de las evidencias y las revelaciones fruto de las apreciaciones autorizadas sobre el objeto de estudio en cuestión. (Olsen, 2004)

Asimismo, los resultados producto de esta técnica evidencian mayor firmeza en su edificación y análisis que aquellos sometidos a un único método. (Donolo, 2009)

Es así como desde la técnica de la triangulación, comparamos y profundizamos sobre el estado de dominio actual del docente de programas de maestría y la necesidad de excelencia que sobre ese dominio pueda requerir, para ejecutar con efectividad su labor desde la tarea docente e investigadora. Todo desde lo que demanda la sociedad en general y el contexto educativo en función de las aportaciones realizadas por:

Tabla 6.1. *Informantes e instrumentos a triangular*

Informantes	Instrumentos
Los docentes de maestría	Cuestionarios
Los alumnos de maestría	Cuestionarios
Los expertos (directivos, y docentes) de maestría	Entrevistas

Fuente: elaboración propia

Entendiendo, como se ha dicho en el capítulo 4, que existen diferentes modos de triangulación, cabe destacar que el presente estudio se orienta por la triangulación a partir de datos. Conceptuamos entonces que lo que se procura con la técnica de triangulación es dar claridad y justificar las diferencias entre las valoraciones obtenidas, así como las posibles discrepancias y puntos de encuentro entre estas.

Atendiendo a Okuda y Gómez (2005), se pretende constatar y confrontar la información conseguida de los diferentes informantes (el mismo docente, los alumnos y los expertos) y a través de los instrumentos empleados (cuestionarios y entrevistas) para recolectar información.

Igualmente, es habitual, en estudios de este tipo, aprovechar el uso de varios instrumentos (en nuestro caso: cuestionarios y entrevistas) para el acopio de información. (Cisterna, 2005)

En atención a la estructura planteada en el análisis de resultados y específicamente para el perfil competencial del docente de maestría en tanto las competencias que domina actualmente y las competencias en las cuales tiene necesidad para la excelencia y que el docente debe poseer para desempeñar su oficio con calidad, indicamos que en este capítulo continuaremos con el mismo esquema, realizando articulación de los aspectos de mayor importancia recogidos a través de los instrumentos empleados. Así esta triangulación analiza y concreta los escenarios de mayor relevancia tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

Atendiendo al cruce matricial de resultados, presentamos a continuación una síntesis de los objetivos que involucra el estudio, desde el marco contextual y teórico, pasando por el marco aplicado hasta llegar a unos resultados y las correspondientes conclusiones y propuestas. De esta manera indicaremos los resultados de relevancia tenidos en cuenta durante el estudio y que responden a las preguntas planteadas a lo largo de la investigación.

Tabla 6.2. *Objetivos del estudio y resultados a triangular*

Objetivos	Resultados
1. Contextualizar la prospectiva que plantea un posible Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación Superior.	Análisis contextual de encuentros gubernamentales y académicos que han permitido avanzar en el propósito.
2. Elaborar instrumentos de recogida de información que permitan obtener el perfil actual real y las necesidades de formación del docente de maestría.	Diseño, valoración y aprobación de cuestionarios y guion de entrevista
3. Determinar el perfil competencial necesario para realizar, con calidad, las tareas demandadas al docente de posgrados en el contexto de programas de maestría.	Variables personales Edad Genero Variables formativas Educación/formación Experiencia Variables socio-laborales- contextuales Identificación institucional Vinculación contractual Variables generales relacionadas con el programa Características
4. Interpretar las diferencias evidenciadas entre el perfil actual del docente de posgrados y las necesidades de formación requeridas para ejecutar la profesión docente con alta calidad en el contexto de programas de maestría.	Variables tarea docente C1 - Diseño de contenidos programáticos C2 - Propender por habilidades y estrategias didácticas C3 - Orientación hacia autonomía a partir de la tutoría C4 - Realizar evaluación C5 - Implicación en la mejora continua C6 - Contribución en gestión administrativa Variables tarea investigadora C1 - Diseño, ejecución y evaluación del plan de investigación C2 - Gestión y organización de eventos científicos C3 - Producción y publicación de investigación C4 - Diseño, elaboración y validación de material científico
5. Definir una aproximación de criterios para abordar las necesidades de formación del docente de posgrados en el contexto de programas maestría	Necesidades de formación docente

Fuente: elaboración propia

Los objetivos que pudieron ser contrastados a través de los instrumentos diseñados, además del análisis de investigador, contarán con un soporte cuantitativo y cualitativo en aquellos ítems cuyos resultados evidencian relevancia.

6.2 Objetivo 1 y resultados

6.2.1. Análisis contextual de encuentros gubernamentales y académicas que han permitido avanzar en el propósito.

Luego de realizado el estudio de los diferentes acuerdos firmados desde el año 1999 con la I Cumbre ALCUE, llevada a cabo en Río de Janeiro (Brasil) y hasta la II Cumbre CELAC-UE del 2015 desarrollada en Bruselas (Bélgica), podemos presentar los aspectos más representativos que se han discutido y sobre los cuales giran los discursos en búsqueda de puntos de equilibrio que permitan consolidar políticas educativas de beneficio común para toda la región y de competitividad internacional.

Una síntesis de los planteamientos generales de contexto regional sobre la conformación de un Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior es:

Tabla 6.3. *Planteamientos generales Espacio Latinoamericano y del Caribe de Educación superior*

- Compartir un deseo de progreso que permita el avance social.
- Compartir y beneficiarse mutuamente de diversas experiencias
- Permitir la movilidad docente que permita internacionalización entre países de Latinoamérica, el Caribe e Iberoamérica.
- Gestar convenios bilaterales que permitan realizar programas de posgrados entre países de la región.
- Permitir la movilidad de los estudiantes en Latinoamérica, el Caribe e Iberoamérica.
- Normalizar y certificar el reconocimiento de títulos, así como la homologación y equivalencia de los currículos.
- Gestar la investigación científica en beneficio de las instituciones, los docentes y los estudiantes.
- Gestar una educación superior con identidad, independencia y prospera para todos.
- Beneficiarse económicamente del trabajo en equipo, obteniendo además apoyo de países desarrollados.
- Procurar que las instituciones de educación superior se orienten hacia un equilibrio en cuanto a academia, docencia, investigación y proyección del talento humano.

6.3 Objetivo 2 y resultados

6.3.1. Diseño, valoración y aprobación de cuestionarios y guion de entrevista

Los cuestionarios de docentes y alumnos, al igual que el guion de entrevista, fueron construidos bajo los parámetros y orientación del director del estudio y cursaron su correspondiente aprobación de acuerdo con los estándares establecidos por la Universidad Autónoma de Barcelona, atendiendo los criterios de univocidad, pertinencia e importancia, los cuales fueron valorados por jueces expertos. Tal como se expone más ampliamente en el capítulo 4 de esta investigación. (Ver anexos)

6.4 Objetivo 3 y resultados

6.4.1. Caracterización de la muestra

Las particulares de la población escogida, orientan sobre la razón de ser de los datos obtenidos, entendiendo que estos resultados son condicionados justamente por las características de la muestra vinculada a la investigación. Tal como se expone en los siguientes cuadros. Ver capítulo 4 de esta investigación.

Tabla 6.4. Variables personales

Variables personales	Docentes	Alumnos
Edad	46,31 años	35,76 años
Género	Femenino: 43,8% Masculino: 56,3%	Femenino: 60,7% Masculino: 39,3%

La muestra en lo referente a la **edad**, para los estudiantes está comprendida entre los 24 y los 65 años, con una media de 35,76 años. Y para los docentes está comprendida entre los 33 y los 76 años, con una media de 46,31 años. Aunque la diferencia entre la franja inferior y superior de cada informante es significativa, nos encontramos frente a una población de estudiantes y docentes que cada vez son mayoritariamente jóvenes tanto para ejercer la docencia como para realizar estudios de este tipo. Particularmente se evidencia que en muchos casos actualmente los docentes y alumnos pertenecen a la misma generación.

El **género** femenino evidencia mayor fortaleza entre los alumnos con un 60,7%, en tanto que entre los docentes su representatividad es de 43,8% indicando que cada vez más el género femenino se posiciona en la profesión docente.

La **titulación máxima** de los docentes que forman parte de la muestra es de maestría con una media de 56,2%, identificando una población que se forma actualmente para alcanzar formación doctoral. Por su parte los alumnos en un 71,4% han realizado especialización y un 4,5% ya se ha formado como magister.

Importante resaltar para los análisis del dominio actual de las diferentes competencias tanto docentes como investigadoras que, respecto a la **formación continua en pedagogía**, la mitad de los docentes de la muestra no cuentan con actualización en este ítem.

Tabla 6.5. Variables formativas

Variables formativas	Docentes	Alumnos
Titulación máxima	Doctorado: 43,8% Maestría: 56,2%	Maestría: 4,5% Especialización: 71,4% Pregrado: 24,1%
Formación continua pedagogía	Con actualización: 50% Sin actualización: 50%	
Experiencia docente	Posgrados: 100%	Posgrados: 5,4% Pregrados: 35,7% Fuera Univ.: 46,4% Sin experiencia: 12,5%
Experiencia. formación formadores	Docentes Univ.: 81,3% Docentes no Univ.: 56,3%	Docentes Univ.: 14,3% Docentes no Univ.: 19,6%
Práctica en Investigación	Grupo: 87,5% Individual: 50%	Grupo: 32,1% Individual: 23,2
Experiencia gestión administrativa.	G. Universitaria.: 75% G. no Universitaria.: 25%	G. Universitaria: 31,3% G. no Universit.: 36,6%

El 12,5% de los alumnos no cuenta con **experiencia docente**, en tanto que los docentes todos tienen experiencia en este ítem. Y respecto a la **experiencia en formación de formadores**, los docentes la evidencian tanto para docentes de

universidad como de otras instancias educativas, por su parte los alumnos demuestran experiencia del 14,3% para formación de docentes universitarios y un 19,6% para formación de docentes de otras instancias educativas.

La ***práctica en investigación*** destaca una alta participación en grupo de investigación por parte de los docentes con un 87,5% y un 50% de investigación individual, pudiendo interpretar este último dato como que son personas que por edad aún no cuentan con suficientes pergaminos tanto de titulación como de experiencia docente para poder vincularse con grupos de investigación. Por su parte los alumnos evidencian un 32,1% en investigación grupal y un 23,2% en investigación individual. Lo anterior muestra la necesidad de incrementar el índice de investigación en los estudiantes, entendiendo que un alto porcentaje de los alumnos de maestría ya han realizado especialización, y por consiguiente han desarrolla proyectos de grado, monografías y tesinas que deberían componer un rigor investigativo que se evidencie en datos de investigaciones realizadas, pero al parecer dichos trabajos solo han permitido cumplir un requisito para obtener una titulación de especialista y no ha tenido trascendencia en el campo de la investigación.

Respecto a la ***experiencia en gestión administrativa***, los docentes evidencian tener un 75% de este aspecto en gestión universitaria y un 25% en gestión en otro tipo de entidades. Para los alumnos un 36,6% dice tener experiencia en gestión administrativa fuera de la universidad y un 31,3% la evidencia en la universidad.

Como evidenciaremos más adelante en la triangulación de los aportes realizados por los informantes respecto a la gestión académico administrativa, visualizamos un aspecto del contexto educativo que aún no cuenta con formación específica desde la propia institucionalidad y que por el contrario como diría Mas (2009), nos encontramos frente a una función gestora que se realiza de forma amateur, y que en muchos casos permite que muchos docentes lleguen sin formación específica a cargos con responsabilidad en la gestión académica, económica y administrativa.

Respecto a la ***antigüedad institucional***, y para considerar posteriormente en el análisis competencial del dominio actual en relación con la tarea docente, que la

muestra evidencia más de un 62% de docentes novel, es decir con menos de 5 años como profesionales de la docencia y un 37,5% de docentes expertos. Estas diferencias tienen relación con la diferencia de edades que comparte este colectivo y el alto porcentaje de jóvenes que se forman y cursan experiencia en el contexto de formación objeto de estudio.

Otro aspecto de importancia para las valoraciones que adelante realizaremos sobre el dominio actual y necesario que evidencian los datos, es el relacionado con la **vinculación contractual** y la **dedicación** del docente de maestría a su labor, la primera apreciación es la inestabilidad laboral de este colectivo docente cuando únicamente el 50% de los docentes dice tener contrato a "full time" con una participación como catedrático, investigador y administrativo, el otro 50% de los docentes de la muestra reparten su vinculación como catedráticos un 25%, como investigadores un 19% y como administrativos un 6%. Igualmente dicen tener dedicación a tiempo completo un 75% de los docentes en tanto que un 25% a tiempo parcial.

Tanto la contratación específica como la dedicación a tiempo parcial genera falta de pertenencia del docente con su institución y los factores de estabilidad laboral y calidad de vida, contribuyen a que estos profesionales se vinculen contractualmente con varias instituciones en procura de mejores aspiraciones económicas, situación que al final no repercute en la calidad competencial del docente y por el contrario repercute de mala manera en la calidad de la docencia impartida.

Tabla 6.6. Variables socio-laborales-contextuales

VARIABLES SOCIO-LABORALES-CONTEXTUALES	DOCENTES	ALUMNOS
Universidades en que trabajan	USA: 37% USTA: 50% UCC: 13%	
Maestrías que imparten/cursan	D.I.U ²⁰ : 37,5% C.C.S ²¹ : 31,3% P.D ²² : 18,8% E ²³ : 12,5%	D.I.U: 25,9% C.C.S: 26,8% P.D: 25,9% E: 21,4%
Antigüedad institución	D. novel (<5 años): 62,5% D. experto: 37,5%	
Ámbitos de conocimiento	C.S.H ²⁴ : 68,8% C.E ²⁵ : 31,2%	
vinculación contractual	Todas categorías: 50% Catedráticos: 25% Investigadores: 19% Administrativos: 6%	
Dedicación	Tiempo completo: 75% Tiempo parcial: 25%	

Se destaca que la razón mayoritariamente valorada del porque los alumnos realizan una maestría, tanto para docentes como para alumnos es: "por lograr una vinculación laboral". En tanto que la razón menos valorada para ambos informantes es: "Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional".

²⁰ Maestría en Docencia e Investigación Universitaria – USA.

²¹ Maestría en Comunicación y Cambio Social – USTA.

²² Maestría en Planeación para el Desarrollo – USTA.

²³ Maestría en Educación – UCC.

²⁴ Ciencias sociales y Humanas.

²⁵ Ciencias de la Educación.

Tabla 6.7. Variables generales

Variables generales relacionadas con el programa	Docentes	Alumnos
Razones más valoradas para realizar una maestría	Relacionarse con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias	Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional
	Lograr una vinculación laboral	Fomentar la proyección profesional
	Elevar el prestigio profesional	Lograr una vinculación laboral
Razones menos valoradas para realizar una maestría	Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional	Obtener herramientas y técnicas para el crecimiento profesional
	Elevar el prestigio profesional	Elevar el nivel competencial
	Mejorar la calidad de vida	Elevar la confianza profesional

6.5 Objetivo 4, resultados y triangulación

6.5.1. Perfil competencial del docente de maestrías en relación con los programas académicos

En las entrevistas, los expertos informantes realizan su valoración de los diferentes ítems consultados desde el contexto de acción en el cual desempeñan su labor directiva, docente e investigativa, es decir desde los programas de maestría a los cuales se encuentran vinculados contractualmente. De otra parte, a través de los cuestionarios los docentes realizan sus aportaciones desde los programas en que imparten docencia y realizan investigación, y los alumnos igualmente desde los programas de maestría que cursan y donde inician su formación como investigadores.

A continuación, presentaremos la triangulación de aportes de los diferentes informantes a través de los instrumentos empleados, pero únicamente para los elementos competenciales en los cuales se evidencia diferencia significativa.

A. Competencias tarea docentes

En relación con los programas académicos los docentes de los diferentes programas de maestría manifiestan respecto al **dominio actual** que tienen puntos de equilibrio similares y no evidencian significación estadística. Igualmente, las valoraciones se encuentran superando la meda teórica.

En la presentación agrupada de las competencias respecto a la **necesidad de dominio para alcanzar la excelencia** por parte de los docentes de los cuatro programas, se observa que los informantes realizan mayor exigencia en las necesidades de dominio competencial valoradas.

Se evidencia en la **competencia docente 1**, que los docentes de este tipo de programas aunque tienen mayor dominio actual, son exigidos por sus alumnos y se exigen a sí mismos en lo que respecta al diseño de contenidos, siendo este un tema de fortaleza para este profesional que en muchos casos no se vincula al 100% con la docencia y en cambio sí, con la empresa privada que a su vez le genera alta experticia y experiencia práctica que lo hace conocedor “del hacer” y le permite llevar esta fortaleza al campo educativo.

En la competencia 1 se destaca que los docentes evidencian mayor necesidad de dominio en aspectos correspondientes al elemento competencial (ver capítulo 5) “Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin” indicando que es importante atender este ítem en el contexto de la evaluación.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 1 (DIU).

En los resultados cualitativos, se evidencia las posturas de los expertos respecto al diseño de contenidos atendiendo la demanda de la sociedad y el contexto profesional.

Tabla 6.8. *Triangulación competencia docente 1*

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,57	4,44	4,08	4,48	,091 3<1
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E07): “...de acuerdo al perfil que tienen los posgrados, porque los posgrados ya tienen un perfil, tienen una puesta académica, hay posgrados con apuestas políticas, que absolutamente se respeta, todo dentro del diálogo académico, pero también estamos escuchando permanentemente a los diferentes sectores, porque hacemos una propuesta desde la academia...”</p> <p>(Informante, E15): “...de acuerdo al contexto, de acuerdo a la demanda de los perfiles de los estudiantes de nuestro posgrado y trato de combinar conocimiento...”</p> <p>(Informante, E16): “...en la medida en que uno pueda participar del diseño curricular, hay que apostarle a un diseño curricular pertinente en dos aspectos: la realidad social pero también la realidad profesional...”</p>					

En la **competencia docente 2**, que hace referencia a la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, se destaca que los docentes evidencian mayor necesidad de dominio en aspectos correspondientes al elemento competencial (ver capítulo 5) “Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución” indicando que es importante atender este ítem en el contexto de la gestión financiera y administrativa institucional.

Resaltar que el anterior elemento competencial que evidencia necesidad de dominio, también arrojó significación estadística en el dominio que actualmente manifiestan tener los docentes, con lo cual se reitera la necesidad de revisar institucionalmente los procesos que tienen que ver con gestión financiera y administrativa de recursos, tanto financieros como de infraestructura.

Por otra parte, los expertos entrevistados manifiestan la necesidad de atender los contextos de aprendizaje mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, ya que tanto docentes como alumnos (los primeros más que los segundos), demuestran tener dificultades en este aspecto.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 1 (DIU).

También en los resultados cualitativos, manifiestan los expertos estar de acuerdo en que en este tipo de programas establecer un buen ambiente de aprendizaje entre docente y alumno se hace fácil porque en muchos casos las edades generacionales son cercanas y también la experiencia laboral encuentra puntos en común.

Tabla 6.9. *Triangulación competencia docente 2*

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,65	4,58	4,11	4,36	,073 3<1
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E2): “...cuando uno trabaja con adultos ellos son un poco más conscientes de que el nivel de exigencia muchas veces, tienen que estar por encima de ciertos criterios personales, con los posgraduados digamos que no hay problema en ese sentido, pero es responsabilidad de uno que el estudiante pueda rendir...”</p> <p>(Informante, E02): “...deben tener más impulso por medio de las instituciones, porque los estudiantes con bases de datos y herramientas virtuales, ellos se consideran analfabetas, cuando no son personas que están todo el tiempo vinculadas en su vida personal con la tecnología de las comunicaciones; pero vamos a trabajar con bases de datos y se les complica la vida. La institución debería promover el trabajo con tecnología...”</p>					

En la **competencia docente 3**, que hace referencia a la tutoría como herramienta para el aprendizaje, se destaca que los docentes evidencian mayor necesidad de dominio en aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) “Dirige el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios”; “Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el alumno” y “Gestiona las nuevas TIC’s para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales”. Indicando que a excepción del plan de tutorización que proponen las universidades, todos los elementos de la competencia 3 requieren atención para alcanzar la excelencia según manifiestan los informantes.

Las valoraciones obtenidas en las competencias docentes 3, se hace necesario repensar el concepto que actualmente tienen los docentes de maestría sobre el proceso de tutoría, ya que parece ser que lo ven como un elemento accesorio y no como un elemento de suma importancia para el aprendizaje del alumno, más tratándose de este tipo de programas donde el acompañamiento y orientación son decisivos para encausarse en la investigación.

En el entendido de que se es docente dentro y fuera del aula, y se es responsable tanto de enseñanza como de aprendizaje, es necesario que las instituciones se planteen planes de tutoría con amplios y flexibles horarios, pero esto conlleva a que se revisen las cargas docentes de los profesores, es decir permitir que cuenten realmente con el tiempo para ese propósito. Igualmente deberán las instituciones llevar a sus docentes a puntos de equilibrio respecto al manejo y aprovechamiento de las TIC's, este aspecto contribuye a una mejor competencia docente que desembocara en una enseñanza de calidad.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 2 (CCS).

Igualmente, en los resultados cualitativos, los expertos manifiestan reiteradamente que se tienen resistencia con el manejo y adaptación a las TIC's. Lo anterior es una alarma respecto al uso de técnicas de tutoría virtual, como apoyo al proceso de acompañamiento y asesoría al alumno.

Tabla 6.10. Triangulación competencia docente 3

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,45	4,57	3,89	4,53	,006 3<2
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E05): “...Si, por supuesto que sí, muchísima resistencia y también es un proceso de transición, es una generación que no atiende el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la formación, y estamos acostumbrados a una clase magistral...”</p> <p>(Informante, E12): “...Siento que si, en general, el docente encuentra en las TIC`s una resistencia, a veces por las barreras generacionales...”</p> <p>(Informante, E06): “...En algunos casos, pero son muy escasos, más bien es temor a las nuevas tecnologías porque no ha sido nuestra competencia...”</p> <p>(Informante, E15): “...Si, por unos lados generaciones de docentes que no están familiarizados, que no son generaciones nativas...”</p>					

En la **competencia docente 4**, que hace referencia a evaluar el proceso de enseñanza - aprendizaje, se destaca que a excepción de la aplicación del modelo evaluativo institucional, los docentes evidencian mayor necesidad de dominio en todos los aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) “Se implica en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa”, “Demuestra ética respecto a la evaluación educativa”, “Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A”, “Verifica el logro de aprendizajes de los educandos”, “Toma decisiones basándose en la información obtenida”.

Los elementos competenciales “Realiza evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A”, “Verifica el logro de aprendizajes de los educandos”, además de presentar carencia en el dominio actual de los docentes, también evidencian necesidad de dominio. Estos resultados pueden indicar que el docente de maestría no está dominando estas competencias y por consiguiente no tiene un control de ellos en su tarea docente.

Es muy probable que el docente propenda por realizar una buena práctica evaluativa pero no le es fácil exteriorizarla, ponerla en contexto para mejorarla, razón por la cual en muchos casos la práctica evaluativa continúa siendo una herramienta de

poder y control por parte de los docentes que no encuentran el apoyo institucional y se resisten a dejar de lado ese poder y/o implicarse en aspectos como la auto, hetero y coevaluación

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 2 (CCS), 4 (E), 1 (DIU).

En los resultados cualitativos, observamos como los expertos entrevistados evidencian sus posturas respecto a los elementos que conforman la evaluación.

Tabla 6.11. *Triangulación competencia docente 4*

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,59	4,51	3,81	4,53	,004 3<2,4,1
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E01): "...Para mí es formativa, porque en realidad la nota es el resultado de un proceso, la evaluación no debería resumirse en un número sino en un proceso argumentado y finalmente un número..."</p> <p>(Informante, E02): "...De poder no tanto, de control sí, porque obviamente se han diseñado unas estrategias, un procedimiento y es una manera de control..."</p> <p>(Informante, E04): "...Si trata de hacerlo, pero si de pronto no tiene una buena formación, en cuanto a las estrategias que debe trabajar en evaluación, pues seguramente no lo va a lograr..."</p>					

En la **competencia docente 5**, que hace referencia a la mejora en la calidad de la docencia, se destaca que los docentes en el dominio actual no presentan resultados que evidencien significación estadística, pero en la necesidad para la excelencia todos los elementos competenciales muestran significancia (ver capítulo 5) así: "Proyecta necesidades de formación que contribuyen a la mejora del proceso E/A", "Se interrelaciona con el ámbito profesional y social para actualizarse continuamente", "Construye a través de equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación", "Coopera en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A".

Los anteriores resultados ponen de manifiesto que el docente de maestrías requiere revisar los condicionantes competenciales necesarios para evaluar su calidad docente y autodiagnosticar sus carencias y/o necesidades. Entendiendo que para los docentes una de sus principales prioridades debería ser una permanente autoevaluación de su docencia y un claro y permanente conocimiento de sus necesidades formativas, a partir de los cambios que plantea el contexto institucional y social de enseñanza – aprendizaje.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 4 (E), 2 (CCS), 1 (DIU).

En los resultados cualitativos, observamos como los expertos entrevistados evidencian sus posturas respecto a los elementos que conforman los procesos de mejora continua a la calidad educativa. Algunas posturas de los expertos parecen contradecir los aportes de los docentes y alumnos, cosa que hace pensar que los expertos por alguna razón que puede ser por el distanciamiento de la práctica docente y estar ocupando su tiempo mayoritariamente en temas de dirección y gestión, tienen diferencias con la realidad que manifiestan docentes y alumnos.

Tabla 6.12. Triangulación competencia docente 5

Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,59	4,45	3,73	4,42	,001 3<4,2,1
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E04): “...pienso en la generalidad y creo que se requiere formación, y lógicamente se requiere estar actualizado para mejorar en el ámbito académico...”</p> <p>(Informante, E05): “...tiene las competencias, pero muchas veces no las usa, el problema está en el tiempo, para usar esas competencias. A veces se repite el mismo error y no dedicamos el tiempo para hacer la modificación, y sabemos en una evaluación cual puede ser la solución...”</p> <p>(Informante, E05): “...claro que se tienen competencias de autoevaluación, de hecho, se hace por que se pueden identificar claramente los aciertos y las cosas por mejorar: hay coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación...”</p>					

En la **competencia docente 6**, que hace referencia a la mejora en la calidad de la docencia, se destaca que los docentes en el dominio actual evidencian significación estadística en “Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A”, y en la necesidad para la excelencia todos los elementos competenciales muestran significancia (ver capítulo 5) así: “Promociona la realización y asistencia a eventos académicos que implican mejora del proceso E/A”, “Se vincula a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento”, “Se involucra activamente en las jornadas de actualización e innovación docente”, y “Participa de la evaluación a la gestión administrativa”

Se manifiesta por los informantes, el bajo dominio actual para la realización y asistencia a eventos académicos, y de la misma manera la necesidad para la excelencia de este ítem. Pareciera que el docente y los alumnos solo visualizan la docencia en el salón de clases y no están contemplando el aprendizaje fuera de este escenario, con lo cual se requiere de parte de las instituciones una atención más inmediata a la necesidad de que tanto docentes como alumnos promocionen y asistan a eventos académicos que contribuyan a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje como son: asistencia a congresos, simposios, foros, debates etc...siendo

además importante la armonización con equipos de trabajo en otros contextos universitarios y educativos.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 2 (CCS), 4 (E), 1 (DIU).

En los resultados cualitativos observamos como los expertos entrevistados evidencian sus posturas respecto a los elementos que conforman los procesos de aporte a la gestión administrativo-académica. Encontramos aportes que contrastan respecto al deber ser de la participación docente en el entorno administrativo institucional.

Tabla 6.13. *Triangulación competencia docente 6*

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,63	4,52	3,91	4,53	,004 3<2,4,1
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E16): “...creo que debe tener una participación académica administrativa acorde con sus necesidades...”</p> <p>(Informante, E10): “...claro que sí, es importante mejorar los procesos de gestión y de calidad a nivel institucional, sin embargo, son elementos que ya no deben desbordar otras funciones como la de la docencia y la investigación que a veces queda muy limitada, porque ya el docente casi termina siendo más un administrador operativo que un investigador...”</p> <p>(Informante, E03): “...no, yo creo que ese ha venido siendo un error muy grande en nuestras instituciones, cada vez nos involucran más dentro del área administrativa lo que quiere decir que dejamos de lado tiempo muy valioso para seguir profundizando en nuestros temas académicos y docentes, entonces yo creo que el docente debería ser docente y no administrativo...”</p>					

B. Competencias tarea investigadora

En relación con los programas académicos los informantes de los diferentes programas de maestría manifiestan respecto al **dominio actual** que tienen puntos de equilibrio similares y no evidencian significación estadística. Igualmente, las valoraciones se encuentran superando la meda teórica.

En la presentación agrupada de las competencias respecto a la **necesidad de dominio para alcanzar la excelencia** por parte de los informantes de los cuatro programas, se observa que realizan mayor exigencia en las necesidades de dominio competencial valoradas.

En la **competencia investigadora 1**, los informantes evidencian mayor necesidad de dominio en aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) "Estimula la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)", "Promueve la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional", "Elabora material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación", "Aporta a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales", "Promueve la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen", y "Evidencia las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa", indicando que es importante atender este ítem en el contexto del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación.

Con los anteriores resultados que como ya hemos indicado, presentan significancia estadística, observamos que los informantes manifiestan contundentemente la exigencia que consideran debe tener esta competencia ya que alrededor del "diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación" giran y se desarrollan las demás competencias.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 4 (E), 1 (DIU) y 2 (CCS) respectivamente.

En los resultados cualitativos, se evidencia las posturas de los expertos respecto a la competencia de los docentes para el diseño de planes de formación, así como para el trabajo en grupos de investigación.

Tabla 6.14. *Triangulación competencia investigadora 1*

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,55	4,75	4,07	4,54	,004 3<4,1,2
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E04): “...no, ¡creo que no!, incluso si me preguntas, no sabría cómo es esa planificación que hay para uno saber al respecto de ese tema...”</p> <p>(Informante, E14): “...hay planes, pero no creo que sean tan efectivos...”</p> <p>(Informante, E12): “...estamos medianamente preparados, a veces, somos cerrados en nuestras propias disciplinas que nos cuesta trabajo ver hacia otras. Se trabaja para ello...”</p> <p>(Informante, E04): “...yo creo que se trata, pero no se logra, se trata de que haya un trabajo en equipo, pero no se logra porque cada uno está formado en algunos ambientes académicos, con metodologías distintas y a veces no se logra ese trabajo en equipo porque no se encuentran puntos comunes...”</p>					

Siguiendo con la **competencia investigadora 2**, los informantes evidencian mayor necesidad de dominio en todos los aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) “Promueve espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)”, “Vincularse a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento”, “Motiva la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática a tratar”, “Trabaja en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución”. Además, la valoración del elemento relacionado con “promover espacios de intercambio de conocimiento” arrojó como resultado que los docentes de estos programas tienen déficit en el dominio actual.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 4 (E), 1 (DIU) y 2 (CCS) respectivamente.

En los resultados cualitativos, se evidencia las posturas de los expertos respecto a delegar los elementos competenciales de tipo administrativo-académico en gestores.

Tabla 6.15. *Triangulación competencia investigadora 2*

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,59	4,68	3,89	4,40	,001 3<4,1,2
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E03): "...un docente de maestría lo hace, pero si hay otras personas que lo pudieran hacer especializadas exactamente en ese campo, sería maravilloso, porque cada cual estaría ocupando el lugar que le corresponde y utilizando su tiempo en hacer las cosas bien tanto en un lado como en otro..."</p> <p>(Informante, E04): "...por la experiencia puedo pensar que se le delegue a alguien, se delega en gestores..."</p>					

continuando con la **competencia investigadora 3**, los informantes evidencian mayor necesidad de dominio en todos los aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) "Produce material para la publicación científica", "Demanda la orientación de expertos vinculados con gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen", "Motiva la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica", "Adapta la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios", "Referencia los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación".

Las anteriores valoraciones denotan una exigencia de los informantes respecto a la publicación de material científico con fines investigativos, colocando este aspecto de la investigación como un trámite que genera afán de la comunidad docente para competir entre pares por la promoción o permanencia en los cargos docentes, situación que deja a un lado la razón de ser de este momento de la investigación. En tal sentido, tendrían las instituciones de educación superior que repensar los actuales planteamientos que en el escenario educativo se tienen para la certificación y acreditación de los docentes, ya que se ven abocados a una marea de publicaciones a través de congresos que se valoran de más y que en últimas de

revisarse los indicadores de citación posterior de tales publicaciones, podríamos evidenciar el poco o nulo índice de citación y seguramente se confirmaría la escasa utilidad de este material para el ámbito científico y la sociedad en general.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes del programa 4 (E) y estos a la vez que los docentes del programa 2 (CCS).

En los resultados cualitativos, se evidencia las posturas de los expertos respecto a la priorización de tareas relacionadas con elaborar material científico.

Tabla 6.16. *Triangulación competencia investigadora 3*

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,65	4,81	3,84	4,38	,000 3<4<2
Resultados cualitativos					
<p>Es evidente que en los últimos años las instituciones de educación superior que desarrollan programas de maestría o doctorado han realizado cambios al interior de sus procesos investigativos, a través de los cuales generan diversas expectativas que según la institución se materializa en estímulos de diferente orden para sus docentes, situación que evidencian los expertos al priorizar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Producir material para la publicación científica</i> ➤ <i>Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica.</i> 					

En la **competencia investigadora 4**, los informantes evidencian mayor necesidad de dominio en todos los aspectos correspondientes a los elementos competenciales (ver capítulo 5) "Proyecta la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación", "Divulga la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio", "Adapta la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual", y "Participa en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica"

Nuevamente en este aspecto encontramos una exigencia a la necesidad del dominio resultante como en la anterior competencia de una presión a la cual se ve sometido

el docente para hacerse con premios institucionales o de promoción o porque no de permanencia o no en su trabajo, situación que reiteramos sería importante repensarse con el ánimo de visualizar horizontes que estimulen al docente además de un reconocimiento y permanencia laboral, en una práctica investigadora que trascienda fronteras y aporte al resto de la comunidad científica.

Particularmente y en el agrupado de elementos por competencia, los docentes del programa 3 (PD) evidencian menor necesidad de dominio competencial que los docentes de los programas 4 (E), 1 (DIU) y 2 (CCS).

En los resultados cualitativos, se evidencia las posturas de los expertos respecto a las competencias de los docentes para desarrollar un programa de difusión y publicación, y además su percepción sobre si la investigación está más condicionada por el criterio – publicación o no.

Tabla 6.17. Triangulación competencia investigadora 4

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Necesidad de dominio	4,59	4,72	3,92	4,50	,001 3<4,1,2
Resultados cualitativos					
<p>(Informante, E15): “...un programa de publicación, creo que no, estamos lejos de comprender que, así como tenemos programas de investigación necesitamos programas de difusión y construcción de conocimiento de nuestras investigaciones como programa...”</p> <p>(Informante, E01): “...creo que estamos llegando a eso justamente, a que es prioritario publicar y no como ese conocimiento está transformando, pero también es la mirada que se le ha ido dando a los procesos de acreditación de los programas...”</p>					

6.6 Objetivo 5, necesidades de formación docente y triangulación

Los resultados muestran que aunque en el *dominio actual* los informantes manifiestan estar ubicados sobre la media teórica y al parecer contar con un clima afable y positivo respecto a las competencias definidas en el perfil competencial para docente de programas de maestría, otra es la situación que los mismos informantes manifiestan respecto a las *necesidades de dominio* para alcanzar la excelencia, entendiendo con esto que nos ubicamos frente a unos profesionales con una alta exigencia desde sus alumnos y desde sí mismos.

Al valorar los resultados de dominio actual y necesidad para la excelencia de los informantes desde los mismos docentes, luego desde los alumnos y finalmente desde el comparativo que permiten los programas de maestría vinculados con el estudio, nos encontramos con aspectos de relevancia en cuanto a las competencias que precisan desde la institucionalidad una atención inmediata para contribuir con la mejora de las competencias docentes e investigadoras de sus docentes.

Nos referimos a las necesidades de formación desde la tarea docente y desde la tarea investigadora, para lo cual presentamos el consolidado de las competencias que arrojaron significación estadística. Por consiguiente, consideramos que estas competencias ameritan ser vinculadas con planes de formación específico para cada institución.

A continuación de los resultados cuantitativos, presentamos en cuadros las valoraciones cualitativas realizadas por los expertos y que evidencian el déficit que respecto a estas competencias tienen los docentes de los programas de maestría estudiados.

Tabla 6.18. Triangulación resumen competencias docentes

COMPETENCIAS DOCENTES					
Necesidad de dominio	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	4,57	4,44	4,08	4,48	,091 3<1
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	4,65	4,58	4,11	4,36	,073 3<1
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	4,45	4,57	3,89	4,53	,006 3<2
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	4,59	4,51	3,81	4,53	,004 3<2,4,1
Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	4,59	4,45	3,73	4,42	,001 3<4,2,1
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda	4,63	4,52	3,91	4,53	,004 3<2,4,1

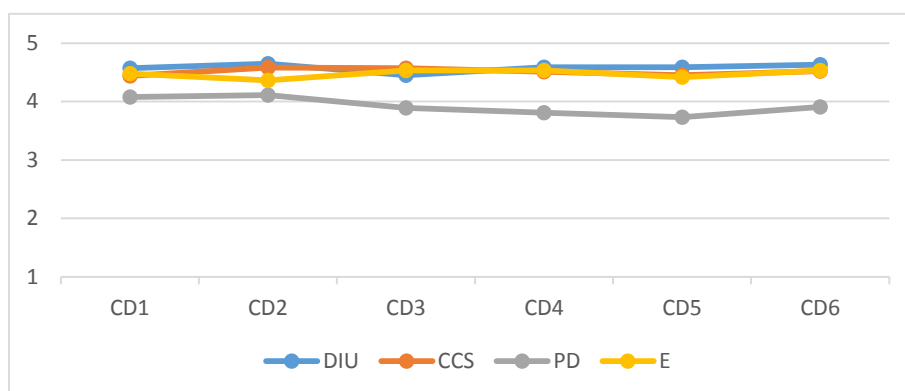


Gráfico 6.1. Resultados cuantitativos competencias docentes

Tabla 6.19. Triangulación resumen competencias investigadoras

COMPETENCIAS INVESTIGADORAS					
Necesidad de dominio	Programas de maestría en:				
	DIU (1)	CCS (2)	PD (3)	E (4)	Sig.
Resultados cuantitativos					
Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	4,55	4,75	4,07	4,54	,004 3<4,1,2
Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	4,59	4,68	3,89	4,40	,001 3<4,1,2
Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	4,65	4,81	3,84	4,38	,000 3<4<2
Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	4,59	4,72	3,92	4,50	,001 3<4,1,2

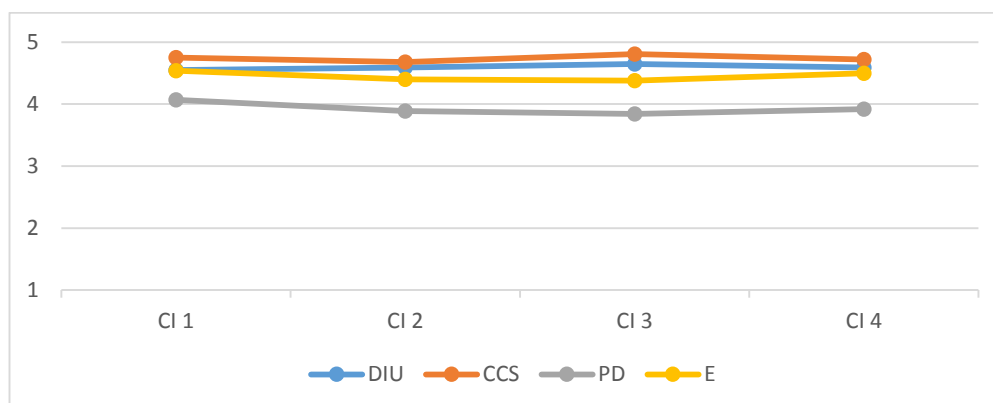


Gráfico 6.2. Resultados cuantitativos competencias investigadoras

Revisados los resultados cuantitativos de las competencias docentes e investigadoras respecto de la necesidad para alcanzar la excelencia que manifiestan los informantes consultados, presentamos ahora las aportaciones de los expertos sobre la formación del docente de maestría.

Hemos considerado que, para ser un docente de maestría competente, un aspecto básico es la formación, de manera tal que preguntamos a los expertos entrevistados su percepción respecto a ciertos aspectos que ellos como conocedores de las dinámicas docentes, investigativas y de la gestión administrativa, consideran para

ayudarnos a consolidar el panorama que nos deparan las necesidades de formación para este colectivo docente.

¿Existe algún plan de formación psicopedagógica en su universidad para el formador de maestría? ¿De existir, es obligatorio cursar estos planes formativos?

Resultados cualitativos

(Informante, E16): *"...pues por lo menos que yo sepa que hay un plan de formación psicopedagógica para docentes de maestría, no, no que yo sepa..."*

(Informante, E03): *"...No, no existe, a no ser que se esté refiriendo a que un profesor de maestría tenga que tener por lo menos una maestría, ósea una formación especial..."*

El formador de maestría consolidado ¿Participa en estos planes de formación?

Resultados cualitativos

Se evidencia que algunos expertos no tienen conciencia de la existencia o no de planes de formación psicopedagógicos obligatorios e indican que este tipo de planes si en algún programa existe no sería obligatoria la participación ya que estos docentes no cuentan con tiempo para participar. Se reiterada la necesidad de estructurar planes de formación para los docentes de programas de maestría:

(Informante, E10): *"...en pedagogía hace falta, por cuestiones de tiempo es difícil manejar estos espacios de formación, pero si se está pensando..."*

¿Qué problemáticas considera que afectan a la calidad de las funciones desarrolladas por el formador de maestría?

Resultados cualitativos

(Informante, E07): *"...resistencia al cambio y lo otro si tiene que ver con políticas económicas institucionales que eso depende ya de las instituciones..."*

(Informante, E05): *"...el exceso de actividades diversas diferentes al que hacer pedagógico, diferente al de la pedagogía..."*

(Informante, E04): *"...la falta de formación, el proceso burocrático, puede ser el no saber trabajar en equipo..."*

¿Qué problemáticas considera que afectan a la carrera profesional del docente de maestría?

Resultados cualitativos

(Informante, E03): *"...exigencias muy grandes en producción tanto investigativa como de docencia y también en la parte administrativa, (que tienes que estar haciendo, llenando formatos y más formatos), por otro lado, el caso de los salarios, los salarios en Colombia son muy bajos..."*

(Informante, E03): *"...salarios dignos, altos, entonces muchos docentes no tendrían la necesidad de buscar un doble trabajo o triple trabajo, dar clases en otras instituciones etc..."*

(Informante, E04): *"...la falta de recursos, creo que a veces las universidades no gastan lo suficiente para brindar esa calidad que debe haber, tanto en las aulas, como para poder llevar a cabo sus proyectos..."*

(Informante, E08): *"...los docentes necesitamos infraestructura, recursos, no tenemos oficina..."*

(Informante, E12): *"...me parece que los tiempos que dedica un docente de maestría exceden los tiempos que él puede dedicar a su función, y esto no reside en el mismo, sino en las lógicas que se manejan en estos programas. Las remuneraciones siguen siendo de gran variabilidad..."*

(Informante, E12): *"...el recurso tecnológico es algo que siempre es una falencia..."*

¿Qué hace el docente de maestría para estar actualizado como docente, no como profesional de su especialidad?

Resultados cualitativos

(Informante, E12): *"...lo que hacemos es vincularnos a un programa de posgrado; tomar los cursos de perfeccionamiento docente que ofrece la universidad; asistir a seminarios, congresos, o a intercambios académicos científicos; participar con redes de investigadores y eventos universitarios; asociarse con investigaciones y temas que permitan ampliar y actualizar el conocimiento y la experticia..."*

(Informante, E15): *"...hacemos muy poco para actualizarnos como docentes y la preocupación de los profesores de postgrado siempre esta puesta en la actualización profesional que no necesariamente está conectada con el ejercicio pedagógico – docente..."*

6.7 Factores y contexto competencial del docente de maestría

6.7.1. Factores que afectan el perfil competencial

Los cruces de triangulación realizados anteriormente, dan claridad sobre los factores que afectan el perfil competencial de los docentes de maestría. Sobre estos factores recae la motivación o no de este tipo de profesionales para realizar con calidad en menor o mayor grado la tarea docente, investigadora y transversalmente las responsabilidades de tipo administrativo o de gestión en que tengan compromiso.

A continuación, enunciaremos los factores para este estudio se han evidenciado como puntos de afectación del perfil competencial docente:

La remuneración salarial: en un aspecto sensible y que requiere la atención de las instituciones de educación superior, sí se precisa de contar con talento humano calificado, motivado y competente, es necesario brindar condiciones de remuneración óptimas y acordes con la calidad de estos profesionales.

El juego que muchas instituciones realiza sobre la base de aprovechar la necesidad de empleo de muchos profesionales por las condiciones políticas y económicas del país, ha llevado a que muchas instituciones vinculen mano de obra de profesionales especializados con baja remuneración, situación que pervierte el sistema y a muy corto plazo se evidencia en las condiciones de calidad educativa de las instituciones.

El factor tiempo: hablamos de la dedicación a la función docente, investigativa y de gestión, entendiendo que este factor está asociado directamente con la vinculación contractual, al igual que el salario, representa un icono que bajo dos connotaciones también daña el sistema de no prestarle la atención debida, nos referimos al tiempo completo y el medio tiempo o tiempo parcial.

En el primer momento (el tiempo completo) se presenta en mayor medida para aquellos profesionales de formación y dedicación pedagógica y el tiempo parcial se ha ido permitiendo para aquellos profesionales de formación empresarial, los dos

escenarios transitarían por el deber ser si las instituciones no desbordaran las cargas docentes, investigativa y de gestión sobre los tiempos de contratación de los profesionales. Nos referimos a que muchos docentes con independencia de los tiempos de vinculación contractual no alcanzan a suplir el trabajo que les asignan y en poco tiempo evidencian déficit en la calidad educativa de las instituciones.

Las condiciones de infraestructura: nos referimos a una manifestación reiterada de docentes y expertos e incluso alumnos, sobre los espacios físicos para el trabajo docente, no fueron pocos los informantes que manifestaron no tener oficina, modulo, equipo de cómputo e incluso un locker para dejar sus pertenencias.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene momentos en los cuales un docente requiere de un espacio físico para organizar su trabajo, y en el caso de los programas de maestría con mayor razón puesto que en estos programas se hace énfasis en la función tutorial, con lo cual lo mínimo que precisa tanto docente como alumno es de un recinto privado donde se geste un buen desarrollo de esta competencia.

La proyección profesional es otro factor que hace impacto en el perfil de estos docentes, debido a que son profesionales con alta cualificación, pero también son personas con expectativas de avance profesional, situación que en muchos casos se ha evidenciado, no se tiene en cuenta las instituciones. Nos referimos a la posibilidad de optar por cargos que les motiven tanto económicamente como en reconocimiento.

La especialización psicopedagógica se evidencia en que estos docentes tanto los que provienen del campo de la formación como aquellos que provienen de la empresa, en mayor o menor medida se ven afectados por las competencias de especialización psicopedagógica.

Una debilidad en el dominio actual de las competencias docentes está relacionada con la falta de manejo de recursos y de infraestructura docente, así como de las tecnologías de la información y la comunicación entre otros.

La actualización continua, nos referimos a que no es solo especializarse, también es necesario la actualización tanto los conocimientos básicos como aquellos especializados que con la globalización del conocimiento presentan permanente innovación y/o cambio.

La movilidad y actualización en investigación, nos referimos a que en programas de maestría este aspecto es de alta importancia, ya que considerando la fortaleza de este tipo de programas, donde la investigación es un eje transversal, para enseñar y acompañar en investigación, lo mínimo que deben garantizar las instituciones para estos programas es que sus docentes además de conocer la teoría, desarrollen práctica investigativa y que esa práctica trascienda las fronteras de la institución universitaria, tanto a nivel nacional e internacional.

Si de lo que se trata es de garantizar una calidad educativa con alto componente de investigación, las instituciones deben proporcionar recursos (tiempo y dinero) para contribuir a que sus docentes crezcan investigativamente. Esta inversión retornara a las instituciones con la calidad académica que imparten.

La estabilidad laboral, de la mano del salario y tiempo de dedicación, nos encontramos frente a un factor que en los últimos tiempos no se garantiza, y en el cual las condiciones, en los mejores casos, hablan de contratos semestrales, razón por la cual, muchos profesionales no ven la docencia como una profesión seria y en muchos casos como ya lo evidenciaban expertos, directivos y docentes, solo es "un escampadero, mientras me ubico mejor".

Tal vez una formación con mayor grado de conciencia desde la escuela docente, podría permitir que los docentes de maestría hagan carrera y formar los propios docentes noveles a la medida de las necesidades institucionales, al igual que capacitar a los docentes que vienen de la empresa privada para que su acople con el sistema pedagógico de maestría sea aprovechado en mejor medida.

El reconocimiento, somos conscientes que el ser humano en muchos de los escenarios de la vida se mueve por reconocimiento y valoración de su esfuerzo, por esta razón y habiendo evidenciado de los aportes de los docentes, directivos y

expertos, que es un factor que requiere atención, indicamos que la alta dirección debe tener en cuenta un sistema de estímulos e incentivos que contribuyan a hacer visible la ardua y no poca labor de los docentes de estos programas.

A continuación, presentamos un gráfico que recoge los que hemos considerado en este estudio como los factores que determinan el perfil competencial del docente de maestría.

Gráfico 6.3. Factores que determinan el perfil competencial docente maestría



Fuente: elaboración propia

6.7.2. Contexto competencial

Antes de llegar finalmente al decálogo de conclusiones, diremos que el contexto competencial del docente de maestría del estudio, lo hemos construido desde la institución universitaria y a partir de las competencias docentes e investigadoras.

Además del decálogo conclusivo, cuatro son los aspectos que definimos de relevancia y que consideramos para que las universidades atiendan, y logren así contar con un perfil competencial idóneo de los docentes de este tipo de programas:

- Diseñar y poner en ejecución en cada institución un plan estratégico específico para formar docentes de maestría. Este plan debe poder suplir las debilidades de dominio actual y las necesidades evidenciadas en la investigación.
- Distinguir entre docentes noveles, experimentados, con formación pedagógica y con formación empresarial, de manera tal que pueda ajustar las debilidades de dominio actual y las necesidades evidenciadas en la investigación, a las características particulares de experticia y cualificación de estos profesionales. Es posible que se requiera el diseño y ejecución de varios planes estratégicos.
- Asumir las competencias del docente de maestría como responsabilidad universitaria y desde una perspectiva institucional. Siendo las maestrías programas académicos reglados y normalizados desde el Ministerio de Educación Nacional, es importante revisar los planes curriculares de estos programas y las diferentes vertientes que se permiten de acuerdo con las políticas institucionales y, como no, la filosofía de cada universidad. Lo anterior para dar coherencia a lo que en teoría se ha plasmado y lo que en la práctica se hace en términos de competencias docentes para estos programas.
- Universidades que conozcan en profundidad el perfil de sus alumnos. Siendo los programas de maestría iconos de fortaleza en lo que a investigación se refiere, se hace importante revisar los procesos de selección y admisión de los estudiantes, debido a que gran parte de los problemas que tienen las universidades residen en este aspecto. Claro, parece ser que en muchas instituciones se ha desbordado la demanda de cupos y pese a cubrir su oferta muchas instituciones, a costa de desmejorar en su calidad académica e incluso de infraestructura, admiten en sus programas estudiantes con altos índices de necesidades pedagógicas e investigativas, situación que a futuro compromete las instituciones al no lograr llenar los déficits de estos alumnos.

Igualmente, consideramos que se debe soportar este contexto competencial a partir de las competencias docentes e investigadoras definidas en el perfil de este docente así:

A partir de las competencias docentes:

- Grupos colaborativos de docentes de maestría: el trabajo en equipo, seguramente aportara mayores beneficios cuando sucede a través de grupos de colaboración de los mismos docentes, aprovechando la sinergia que generan por compartir intereses comunes.
- Incorporar docentes expertos (nacionales/internacionales): la vinculación de expertos de orden nacional e internacional, apertura el conocimiento de experiencias de viva voz que marca nuevos derroteros y permite visualizar nuevos horizontes.
- Redes de colaboración: son escenarios de incubación de oportunidades, tanto en el campo psicopedagógico como en el investigativo. Son muchas las oportunidades que pueden generarse a partir de las redes de colaboración interinstitucional.

A partir de las competencias investigadoras

- Implicarse y gestar investigación desde la formación de los docentes de maestría: los programas de formación de docentes, deberían ser una cantera de fructíferos proyectos de investigación a partir de la misma formación de los docentes, este tipo de proyectos entre otros pueden ser de interés para estos profesionales y seguramente para las instituciones universitarias.
- Potenciar la producción de material científico: no solo producir artículos de investigación como requisito para escalafonarse y poder mejorar el salario, o de parte de los alumnos como requisito para poder graduarse. La producción de material científico debe trascender fronteras y aportar a otros estudios para alcanzar el reconocimiento debido. Solo así evitaremos tener mucha producción científica que nadie cita.
- Potenciar la difusión y publicación de investigación: una producción científica que cumpla con los rigores de la investigación y que además sea propositiva de nuevo conocimiento, debe hacerse visible, aprovechando los diferentes

escenarios y medios que existen desde el entorno educativo, como son los congresos, y las posibilidades de mostrar la investigación en revistas de prestigio y reconocimiento nacional e internacional.

Gráfico 6.4. Contexto competencial del docente de maestría



Fuente: elaboración propia

6.8 Decálogo conclusivo

Las conclusiones que se exponen a continuación, son el resultado de un laborioso trabajo, donde se presentaron múltiples factores que contribuyeron en mayor y menor medida con el estudio. Como resultado de ese arduo trabajo, hemos llegado a una concreción y síntesis sobre los aportes de mayor relevancia recogidos de las fuentes de información que colaboraron con la investigación. Indicar además que las conclusiones que se plantean son el resultado de la lectura del investigador, con lo cual desde otras miradas y considerando otros aspectos, puede darse nuevas interpretaciones o apreciaciones con diferencia de las presentadas:

1. El abordaje de las competencias de los docentes de maestría debe ser un abordaje institucional, es decir, un abordaje siempre vinculado a contextos institucionales.
2. Las instituciones universitarias deben disponer de herramientas para el desarrollo y la mejora de las competencias de los docentes en sus maestrías, entendiendo que cada institución tiene sus políticas y orientación filosófica, con lo cual hay diferencias al interior de cada programa de maestrías.
3. Por las diferencias que aparecen entre los distintos programas, concluimos que se requiere de unas soluciones universitarias, es decir que cada universidad debería de formular su propio modelo de formación de formadores de maestría. Entendiendo que este docente es un experto en los contenidos, pero no necesariamente un experto pedagógico.
4. Se evidencian muchas necesidades derivadas de la actuación docente, ya que es un docente que viene del mundo productivo y sabe de lo que habla, pero se debe ajustar, el "como habla, de lo que habla", "¿de qué manera utiliza la estrategia pedagógica?", y ¿cómo convierte su conocimiento y su experticia en un escenario pedagógico, enfocado al estudiante?

5. El alumno de maestría demanda mayor dominio competencial en la valoración del docente que el mismo docente; particularmente este alumno evalúa con menor rigor el dominio actual de su profesor y le exige una puntuación más alta para el ejercicio de su tarea docente e investigadora.
6. El docente de maestría en su tarea docente dice tener mayor competencia en los aspectos relacionados con el diseño de contenidos, desarrollo y orientación del proceso enseñanza-aprendizaje, igualmente manifiesta una menor competencia a la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y la implicación a la mejora continua de la calidad educativa. Además, demuestra inconformidad con la participación en los procesos administrativos y/o de gestión institucional.
7. El docente de maestría en su tarea investigadora demuestra necesidad para lograr la excelencia, en los diferentes componentes de esta tarea, más en los relacionados con el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de investigación. Igualmente evidencia necesidad en aquellas competencias que componen requerimientos de tipo administrativo, como la organización y gestión de eventos científicos, así como la comunicación y difusión de resultados de proyectos de investigación.
8. En beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje, es importante que los directivos universitarios se concienticen sobre las necesidades y aspectos que se deben potenciar en los docentes y que forman parte de su proyección profesional, para que estas mismas necesidades no se vean amañadas o condicionadas por los actuales procesos de certificación y acreditación docente.
9. Se requiere diseñar y poner en funcionamiento en cada institución universitaria un plan estratégico específico de formación continua para los docentes de maestría, que sea de carácter obligatorio para toda la planta docente, de manera tal que se actualice y especialice profesionalmente en la función docente e investigadora.

10. Los intereses personales e institucionales de los docentes de maestría son de diverso tipo, con lo cual se hace necesario, desde la dirección universitaria y atendiendo a las diversas filosofías de las universidades pensar, en estos tiempos de globalización, en un debate profundo sobre tres posibles perfiles de docentes de maestría (según conveniencia institucional):
- El docente que con mayor énfasis desarrolle la tarea docente (sin dejar de lado la investigación)
 - El docente que con mayor énfasis desarrollo la tarea investigadora (sin dejar de lado la docencia)
 - Y el docente que armónicamente desarrolle tanto tarea docente como investigadora con calidad y aportando a la mejora continua del binomio enseñanza-aprendizaje. (requiere una dedicación a tiempo completo)

Lo anterior supone una especialización al interior del ejercicio docente, en beneficio de los intereses tanto de los docentes como de las instituciones a través de sus programas de maestría, beneficio que se reflejara en la calidad de educación que se imparte a los alumnos y por consiguiente en egresados competentes profesionalmente.

7. LIMITACIONES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 Limitaciones del estudio

Toda investigación comporta un fuerte trabajo de quienes participan en ella, igualmente las conclusiones, derivadas de los resultados, representan el momento actual del asunto investigado. Nuestro estudio es el resultado de la valoración de diferentes variables sobre el perfil competencial de los docentes de programas de maestría en universidades privadas.

Los resultados de este estudio se corresponden con la realidad de cuatro programas de maestría participantes de la investigación, y directamente relacionados con los datos recolectados en el segundo semestre de 2015 en tres universidades colombianas a través de los diferentes informantes.

No es la intención del estudio realizar generalizaciones de las conclusiones emitidas a partir de las evidencias recolectadas. Por esta razón consideramos que todo estudio tiene sus limitaciones, las cuales permiten corrección y mejora para el avance de las investigaciones. Lo anterior y de acuerdo con Mas (2009) y Navío (2001), consideramos necesario llegando al final del ejercicio investigativo, permitirnos una autoevaluación del trabajo realizado, con el ánimo de conocer posibles acciones preventivas, correctivas y/o de mejora que conduzcan a una proyección del estudio y de esta manera visualizar posibles caminos para continuar investigando.

Adelante enunciamos las que consideramos limitaciones en la presente investigación:

1. *Una muestra que puede ampliarse:* condiciones particulares de cada institución universitaria en mayor o menor medida, contribuyen con los traumatismos habituales de la gestión y administración en centros educativos, a través de sus directivos. Es así como en un principio, se contaba con tres universidades y seis programas de maestría incluidos en la muestra, pero al término del estudio y por lo expuesto anteriormente solo abrieron sus puertas cuatro

programas, situación que evidencia una limitada participación de los programas objeto de estudio.

2. La *vinculación contractual* de los docentes y siendo la muestra de carácter intencional, nos vemos avocados a un menor número de docentes que quieran y puedan colaborar, esto debido a que este tipo de programas funciona con un número importante de profesionales vinculados a tiempo parcial con la universidad y que su ocupación principal es la empresa privada, con lo cual fue muy difícil contar con su tiempo. En otros casos la no participación de docentes y alumnos simplemente se debió a vanidades particulares de directivas que por alguna razón prefirieron a última hora no permitir obtener información de docentes y alumnos vinculados con sus programas.
3. *Complejidad de los sujetos de estudio*: nos referimos a que hemos diseñado un cuestionario extenso y complejo, que demandaba de los participantes un considerable tiempo para dar contestación, situación que en muchos casos complico la participación de informantes en la investigación.
4. *Registrar toda la información* que demandaba el cuestionario, requería a conciencia un análisis detallado, para realizar la autoevaluación, a lo cual muchos informantes declinaron en el intento.
5. El *tiempo para realizar las entrevistas*: al realizar una entrevista semiestructurada, que demanda amplia información por la complejidad de los sujetos de estudio, hemos requerido un tiempo importante de directivos y expertos colaboradores, aunque con la gran mayoría logro concretarse ese momento para realizar la entrevista, algunos supusieron mayor dificultad para poder acceder a ellos y otros no fue posible contactarles.
6. Es posible que los resultados evidencien sesgo, debido a que en su mayoría los cuestionarios fueron diligenciados por docentes y alumnos afines y motivados con el asunto del estudio, pero esta situación seria el reflejo del sistema de muestreo.

7.2 Posibilidades del estudio

Tomando como base las conclusiones y limitaciones del estudio, evidenciamos posibilidades de algunas líneas de investigación que permitirán avanzar en la consolidación del perfil competencial del docente de programas de maestría, a continuación, las señalamos:

La formulación de planes estratégicos de formación continua para los docentes de maestría, desde la lógica de la formación modular y con carácter específico para cada institución vinculada con el estudio. El objetivo sería diseñarlos e implementarlos y en un siguiente periodo volver a aplicar los instrumentos para comparar valoraciones respecto del perfil competencial actual y necesario en la tarea docente e investigadora. Igualmente, esto además permitiría conocer el impacto de las maestrías en la práctica educativa del contexto estudiado.

La posibilidad de realizar un estudio similar con otras instituciones de educación superior, contando con una muestra de mayor amplitud, y por supuesto una mayor cantidad de informantes. Con esto podríamos realizar particularmente al interior de instituciones universitarias una consolidación del perfil competencial para este tipo de docentes, y además evolucionar a la comparación de programas de la misma orientación en diferentes universidades, todo con el objetivo de contribuir a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, un beneficio para el sistema, con alcances significativos socialmente.

A partir de esta investigación y con la continuidad de profundización sobre las competencias particulares demandadas al docente de maestrías en su perfil competencial específico, podemos estar abonando terreno para consolidar el esquema de un modelo de acreditación y certificación de estos docentes que se soporte en las competencias docente e investigadoras necesarias para realizar con alta calidad la función docente.

Realizar un estudio en profundidad sobre la función administrativa y/o de gestión que realizan los docentes de maestría, entendiendo que es una queja reiterada de los expertos entrevistados, especialmente aquellos que han tenido cargos directivos

y de responsabilidad administrativa. En todo caso podríamos evidenciar las ventajas o traumatismos que supone el encomendar esta función a estos docentes o delegarla en gestores expertos en estos temas. Lo anterior puede componer la posibilidad de establecer planes específicos de formación para desarrollar esta función, si es el caso de que los docentes continúen asumiéndola. En cualquier caso, deberíamos evidenciar que es más beneficioso para el sistema educativo, si formar a los docentes para estos menesteres o que las instituciones vinculen personal formado y especializado en estos asuntos.

D. BIBLIOGRAFÍA

- Albert. M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. España: McGraw-Hill
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). Observatorio de dinámica urbana.1 y 2. Colección Dinámica Urbana, Departamento Administrativo de Planificación, Bogotá.
- ALC-UE. (2013). ALC-UE: ¿Construir juntos el futuro? Estudios Internacionales 176. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://eulacfoundation.org/es/system/files/ALC-UE%20construir%20juntos.pdf>
- Allen. J. (1992). Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Sistema de Acreditación Institucional en Estados Unidos de América. En Evaluación promoción de la calidad y financiamiento de la Educación Superior. Experiencias en distintos Países. México. pp. 101-109.
- Alvares, V., et al. (2009). Evaluación del diseño de las Guías FORCOM de autoevaluación de competencias docentes para el EEES. *Revista de Docencia Universitaria*, (4).
- Alvares, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., & Clares, J. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 17, (1).
- ANECA. (2003). El sistema universitario español y el espacio europeo de educación superior. Recuperado de: http://www.uniovi.es/Centros/Filosofia/pdf/doc_conv_aneca1.pdf
- García, A. (s.f.). Colombia País Maravilloso - Manual Así es Colombia. Recuperado de: <http://www.todacolombia.com/geografia-colombia/fronteras-de-colombia.html>.
- Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Banco Mundial. (2012). La educación Superior en Colombia 2012. Serie Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad: Gedisa.
- Barragán, D. F. (2007). Currículo para situarse en el mundo en torno a la educación superior. *Magisterio*, 1(2), 209-222. Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/615/901>
- Bergenhengouwen, G. J.; Horn, H.F.K. y Mooijman, E. A. M. (1996). "Competence development - a challenge for HRM professionals: core competences of organizations as guidelines for the development of employees". *Journal of European Industrial Training*, 20 (9).
- Berger, R. (1995). Previsión de las evoluciones en materia de cualificaciones en el sector electrónico. Una comparación de las regiones de Cataluña. Programa FORCE. Bruselas
- Biddle, B. y Anderson, D. (1986). *Theory, methods, knowledge, and research on teaching*. Nueva York: McMillan Pub.
- Biggs J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Barcelona: Narcea.
- Bisquerra, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. (Ed. 3ª), Madrid: La Muralla, S.A.
- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales de la formación profesional*. Madrid: Alianza.

- Blázquez, F. (1999). Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Boron, A. (2004). *Estado capitalismo y democracia en América Latina*. Quito. Clacso.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bozu, Z. (2008). La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo del profesorado universitario novel. Un estudio de caso. Disertación doctoral, Universidad autónoma de Barcelona. Recuperada de: <http://www.tesisenred.net/>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa*, 2, (2), 87-97. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
- Bradshaw, J. (1994). The conceptualization and measurement of need: a social policy perspective. *Researching the people's health*, 45-57.
- Bricall, Josep M. (2000): Informe Universidad 2000. Barcelona: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Bruyn, S. (1972). *La perspectiva humana en sociología*. Buenos Aires.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación profesional*, (1).

- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 34, pp. 31-47. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Castro, J. (2003). Discurso COLFUTURO. Recuperado de: <http://www.apice.org.co/Discurso20-20colfuturo>
- Charry, J.M. (2014). Colombia un país abstencionista. *El Universal*. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com.co/politica/colombia-un-pais-abstencionista-15875>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71
- Cochran, W. (2000). *Técnicas de muestreo*, (Ed.15), México: Compañía Editorial Continental.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. París: Presses Universitaires de France.
- Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre Enseñanza Superior UE-ALC. (2000). Declaración de París. París. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f418ab71-66f3-4064-a663-4acb99499e46/6-declaracionparisesp-pdf.pdf>
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (1990). Jomtien. Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Consejo Nacional de Acreditación CNA (2015). Acuerdo 03 de 2014. Recuperado de:
http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Acuerdo_3_2014_Lin_Acr_IES.pdf

Constitución Política de Colombia. (2013). *Colección de Códigos básicos*. (Ed. 30). Bogotá: Legis Editores S.A.

Corpoeducación. (2002). Situación de la Educación Básica, Media y Superior en Colombia. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo, Fundación Corona.

Cruz, S. (2000). Una explicación didáctica a la formación en competencias. Serie formación de formadores II, CEDINPRO. Bogotá, noviembre, 2002.

Cumbre América Latina Y Caribe – Unión Europea. ALCUE (2008). Declaración de Lima. Lima. Recuperado:
http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/v_16_5_2008_lima_es.pdf

Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE. (2004). Declaración de Guadalajara. México. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/eba825d6-8eac-4105-a90b-a1ce058c5a87/3-cumbreguadalajaraesp-pdf.pdf>

Cumbre de Cádiz y las Relaciones de España con América Latina. (2012). V Jornadas iberoamericanas de Estudios internacionales de la Asociación Española de Profesores de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales. Cádiz. Recuperado de:
http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/Ministerio/EscuelaDiplomatica/Documents/coleccion%20ED%2019_para%20web.pdf

Cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños -CELAC-. (2013). Declaración de Santiago. Santiago de Chile. Recuperado de:
http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/declaracion-santiago_0.pdf

Cumbre entre los Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea -ALCUE-. (1999). Declaración de Río de Janeiro. Río de Janeiro. Recuperado de: <http://www.oei.es/cumbrerio.htm>

Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (2009). Declaración de Lisboa. Lisboa. Recuperado de: <http://www.aepdiri.org/actividades/descarga/IV-Jornadas-Iberoamericanas-Declaracion.pdf>

Cumbre UE-CELAC y octava cumbre UE-ALC. (2015). Declaración de Bruselas. Bruselas. Recuperado de: file:///C:/Users/Profesoresgr/Downloads/EU-CELAC%20political%20declaration_es.pdf

Cumbre Unión Europa – América Latina y Caribe. ALCUE (2002). Declaración Política Compromiso de Madrid. Madrid. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/key_documents/summits_eu_alc/ii_17_5_2002_madrid_es.pdf

Cumbre Unión Europea - América Latina y Caribe. ALCUE (2006). Declaración de Viena. Austria. Recuperado de: <http://www.meecd.gob.es/dms-static/f07eb777-d3b9-4bd1-8f7c-437d1595cc45/4-cumbrevienaesp-pdf.pdf>

Dalton, M. (1997). "Are competency models a waste?" *Training & Development*. Vol. 51(10).

Del Rincón, D., Arnal, J. Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Extraído el 08 de abril de 2014 de: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago IL: Aldine Publishing Company.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2015). Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/>
- Donolo, S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8), 53.
- Drake, K. y Germe, J. F. (1994). Financing continuing training: what are the lessons from international comparison? Thessaloniki, CEDEFOP.
- Du Crest, A. (1999). "Y a-t-il des compétences tertiaires?". Actualité de la Formation permanente. (160).
- Duverger, M. (1974). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel.
- Edmunds, H. (1999). *The focus group research handbook*. Chicago: NTC/Contemporary Publishing Group.
- Ellström, P.E. (1997). "The many meanings of occupational competence and qualification". *Journal of European Industrial Training*.
- Entonado, F. B (2001). Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una consideración de sus respectivos papeles. Recuperado de: <http://www.geocities.ws/migucubi/10Blazquez.pdf>
- Esque, T.J. & Gilbert, T.F. (1995). "Making competencies pay off". *Training*, 32(1).
- Esteve, J. (2004). La tercera revolución educativa. Una inflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
- Evertson, D. y Green, J. (1997). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. (comp). *La investigación de la enseñanza*, II. Barcelona: Paidós. 303-406.
- Fajardo Del Castillo, T. (2010). El Espacio de Educación Superior de la Unión Europea con América Latina y el Caribe y la política migratoria de la Unión Europea: Los requisitos de la tarjeta azul UE. En: Pureza, J.M. y Sobrino, J.M.

(coords). Innovación y conocimiento, IV Jornadas Iberoamericanas de Estudios Internacionales, Lisboa. Recuperado de: <file:///D:/DocentesCS/Downloads/Dialnet-ElEspacioEurolatinoamericanoDeEducacionSuperiorUna-4588149.pdf>

Ferrández, A. (1995). *Didáctica general*. Universitat oberta de Catalunya: Barcelona.

Ferrández, A. y González, A. (1990). *La programación del aprendizaje*. Zaragoza: Fondo Formación-Materiales AFFA

Ferrández, A., Tejada, J., Jurado de los Santos, P., Navío, A. y Ruiz, C. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Gairín, J., Armengol, A. y Navío, A. (1999). Validación experimental de metodologías e instrumentos de detección de necesidades para la formación continua en grandes empresas: propuesta de un modelo. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coords.). *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.

Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación – trabajo. *Boletín de la red Latinoamericana de educación y trabajo*, 6 (2).

García, A. (s.f.). Ubicación geográfica de Colombia. En Manual así es Colombia. Recuperado de: <http://www.todacolombia.com/geografia/ubicacion.html>

Garrido, M. (2002). Universidad y Sociedad. En. *Educación Superior, Sociedad e Investigación* (prólogo). Bogotá: ColCiencias - Ascun.

Garvin, D. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. London: Collier MacMillan.

Gavin, H. (2008). *Understanding research methods and statistics in psychology*. London: Sage Publications Ltd.

- George, M.D. (1982). Assessing Program Quality. En R. WILSON, ed. Designing Academic Program Review. New Directions for Higher Education, 37. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibbs, G. (2005). La formación de profesores universitarios: un panorama de las prácticas internacionales, resultados y tendencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, (1). Recuperado de: http://revistas.um.es/red_u/article/view/11431/11011
- Giraldo, U., Abad, D. & Díaz, E. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Glaser, B. y Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Goetz y Lecompte, (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gonczy, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En CINTERFOR/OIT/CONOCER. Formación basada en competencias laboral. Herramientas para la transformación. Montevideo: POLFORM.
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, (43). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1).
- Harvard University. (2011). *Harvard Business Review*. EEUU: The Talent Issue
- Harvey, L. Y Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), 9-34.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª Ed. México DF: McGraw-Hill Interamericana.

Herrera, C. & Infante, R. (2001). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas*. Recuperado de: http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF

Hooghiemstra, T. (1994). "Gestión integrada de recursos humanos". En A, Mitrani, M.M Daziel e I. Suárez (Eds.). *Las competencias*, pp. 13-42. Barcelona: Planeta de Agostini.

Hutmacher, W. (1997). Key competencies in Europe. *European journal of Education*, 32(1).

Ibáñez, J. (1992). El debate metodológico: cualitativo vs cuantitativo. En Reyes R. (ed.) *Las ciencias sociales en España*. Madrid: Complutense.

Imbernón, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional colectivo. *Revista brasileira de formação de professores*, 1(1), 31-42. Recuperado de: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/18/62>.

Iranzo, P. (2006). Formación de profesorado para el cambio: desarrollo profesional en centros de formación y en proyectos de asesoramiento en centros. Tesis Doctoral, Universidad de Rovira y Virgil. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/TDX/-1204102-163449>.

Juventud Rebelde. (2011). Declaración de Caracas sobre CELAC. Diario de la Juventud Cubana. Recuperado de: <http://www.juventudrebelde.cu/internacionales/2011-12-04/declaracion-de-caracas-sobre-celac/>

- Kells, H. R. (1989). The Second Irony: The System of Institutional Evaluation in the United States. En Maurice Kogan (ed.) (1989). *Evaluating Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kish, L. (1995). *Diseño Estadístico para la Investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Kotler, P y Armstrong, G. (2001). *Marketing. England*: Prentice Hall.
- Krueger, R. y Casey, M. (2000). Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research. (Ed. 3ª), Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education Permanente*, (135).
- Le Boterf, G.; Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000-Aedipe.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona. Ediciones Gestión.
- Ley 115 de 1994, Ley general de educación. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf
- Ley 1188, Registro calificado de programas de educación superior. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_LEY_1188.pdf

Ley 30 de 1992, Ley de servicio público de la educación superior. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf

Ley 749 de 2002, Ley de educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica. Recuperado de:
http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_educ_tecnica_superior.pdf

Ley 80 de 1980. Organización del sistema de educación post-secundaria. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

Linstone, H y Turoff, M. (1985). *The Delphi Method: Techniques and Applications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

Machado, A. (1999). *Reforma Agraria. Una ilusión que resultó un fracaso*. Revista Credencial, (119).

Malamud, C. (2010). *Cumbre América Latina, el Caribe y la Unión Europea ALCUE*. Madrid. Recuperado de:
http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari98-2010

Marbach, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. Paris: Editions d'Organisation.

Marcelo, C. (2001). *La Función Docente*. Madrid: Editorial Síntesis S.A

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S. A.

Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y ciencia*. México: Editorial Trillas.

- Marzo-navarro, M; Pedraja-iglesias, M. y Rivera-torres, P. (2005). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19 (6), 505-526.
- Mas, Ó. & Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Mas, Ó. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). Competencias profesionales del profesor universitario desde una visión integradoras de sus funciones y perfiles. Comunicación III congreso internacional de formación del profesorado. Innovación, formación y profesionalización educativa. Granada. Grupo FORCE-Universidad de Granada.
- Mas, O. y Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. Comunicación I Congreso Internacional. Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado.
- Méndez, C. E. (2001). *Metodología diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Ministerio de Educación Nacional, (1994). Ley 0115. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-85906.html>
- Ministerio de Hacienda. (s.f). Preguntas y respuestas del proceso de enajenación de la participación del estado en Isagen. Recuperado de: <http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/colombiaeconomica>

- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modelling. *Training & Development*, 51(8).
- Mulder, M.; Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the Development of vocational and training in selected EU member states: a critical analysis. En: *Journal Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Navío, A (1999). La detección de necesidades en contextos de trabajo: una experiencia para el desarrollo organizacional. En J. Gairín y A. Fernández (Coords.). *Planificación y Gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- Navío, A (2007). Análisis y detección de necesidades. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coord.). *Formación de formadores, Escenario Aula*. Madrid: Editorial Thomson. 71 – 152.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB
- Oficina Internacional del Trabajo. (1991): Clasificación internacional uniforme de ocupaciones-88, Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra.
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En M. Holborn, *Development in Sociology*. Londres: Causeway Press.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation. A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2, 141-146.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7).

- Paul, J. (1996). Between Method Triangulation. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 135-153.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vols. I y II. Madrid: La Muralla.
- Pérez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Sacristán, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Pérez, M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(1).
- Pérez, M. y Ruiz, J. (1996). *Factores que favorecen la calidad educativa*. Universidad de Jaén.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 3 Ed. España: Graó.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. (2ª Ed.) Santiago de Chile: Dolmen.
- Pirela, L. y Prieto, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Revistas científicas y humanísticas*, 22 (50), 159-177. Recuperado de: <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/6383/6371>
- Pizarro Leongómez, E. (2004). *Una democracia asediada*. Bogotá: Norma.
- Plan Sectorial Educativo 2010 – 2014. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

- Pons, J. y Villegas, E. (1993). La profesionalización pedagógica del profesorado universitario. En *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Universidad De Valencia.
- Restrepo, J. (2008). Diagnóstico sobre el estado de la práctica evaluativa: retroalimentación constante al alumno, realizada por docentes/tutores de programas virtuales, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Cuadernos de la Maestría en Docencia e Investigación Universitaria*, 1,127-142. Recuperado de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/docencia/cuadernosMaestria.pdf>.
- Restrepo, J.H. (2014). Colombia: al filo de una nueva oportunidad. En: *Alma Mater*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaAlmaMater/secciones/analisis/2013/F36A1F12066162A5E04018C83D1F04D4>
- Rial, A. (2008). *Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo. En Un nuevo modelo de Formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- Rodríguez, A. (2007). *El perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/TDX-1213107-091914>
- Rolls, E. (1997). Competence in professional practice: some issues and concerns. *Educational Research*, 39(2).
- Sacristán, G y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Saravia, M. (2008). La calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas. *Revista de Investigación Educativa*, 8(1),141-15. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/94161/90781>

- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S.A.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sims, D. (1991). The competence approach. *Adults Learning*, 2(5).
- Sistema Nacional de Información de Educación Superior – SNIES-.(2015). Instituciones de Educación Superior Acreditadas. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2672.html>
- Soto, D. (2010). El profesor universitario de América Latina: Hacia una responsabilidad ética, científica y social. Recuperado de: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1461:el-profesor-universitario-de-america-latina-hacia-una-responsabilidad-etica-cientifica-y-social&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81
- Stake, R. (1981). Case Study methodology: an epistemological advocacy. In: Welch. W Case Study methodology. *In education evaluation*. Proceedings of the Minnesota evaluation conference.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*. (135).
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de la Investigación*. Barcelona:Paidós
- Tedesco, J.C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://oei.es/noticias/spip.php?article521#subir>

- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tejada, J. y Giménez, V. (coord.). (2007). *Formación de Formadores: Escenario Aula*. Tomo I. Madrid: Thomson Editores.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. V seminario de modelos de investigación educativa: Metodologías en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa. Murcia.
- The Economist Intelligence Unit. (2012). Hot spots: Benchmarking global city competitiveness. Recuperado de: http://www.citigroup.com/citi/citiforcities/pdfs/eiu_hotspots_2012.pdf
- Thomas, E.H. y Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education*, 45 (3) 251-269.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ed 4ª. Bogotá: Ecode.
- Tomás, M. (2003). Gestión de cambio en la universidad. *Acción Pedagógica*, 12(2), 68-78.
- Toro, P; Ochoa, P; Villegas, G & Zea, C. (2000). Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74000_archivo.pdf
- Torres, A. (2012). *Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

UNA. (1999). *Técnicas de documentación e investigación*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

Universidad Cooperativa de Colombia – UCC. (2015). Programas académicos. Recuperado de: <http://www.ucc.edu.co/bogota/programas/Paginas/programas.aspx>

Universidad Santo Tomas – USTA. (2012). Programas de posgrado presencial. Recuperado de: <http://www.usta.edu.co/index.php/programas/presencial/posgrados-presencial>

Universidad Sergio Arboleda – USA. (2013). Información institucional. Recuperado de: <http://www.usergioarboleda.edu.co/universidad.htm>

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Octaedro.

Valcárcel, M. et al. (Coord.). (2003). La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia europea en Educación Superior. PROYECTO EA2003-0040. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf

Vasco, E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? En: *educación y cultura*, 62, 33-41

Veld, Roeland in't. (1997). Amenazas y oportunidades en la evaluación de la educación superior. En Martínez, E. y Letelier, M. (eds.) (1997). *Evaluación y acreditación universitaria: metodologías y experiencias*. UNESCO, Organización Universitaria Interamericana, Universidad de Santiago de Chile. Caracas: Nueva Sociedad. 45-74.

Vila, P. (2007). *Nueva geografía de Colombia: aspectos político, físico, humano y económico*. Universidad de California. Camacho Roldan.

- Voss, R. Gruber, T. y Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60 (9), 949-959.
- Witkin, B. y Altschuld, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments*. Londres: Sage.
- World Travel Awards. (2014). Bogota Business Nominee. Recuperado de: <http://www.worldtravelawards.com/press-230>
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>
- Zabalza, M. (2013). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Ed 3ª. Madrid. Narcea.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), pp. 69-95
- Zarifian, P. (1995). La organización autoformativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes? *Revista Europea de Formación profesional*, (5).
- Zubiría Samper, S. (2001). La política educativa del plan Santos: tecnocracia y neoliberalismo. Recuperado de: http://reacademicoun.bligoo.com.co/media/users/17/863212/files/167846/izq0009_a03.pdf

E. ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO PARA CONCEPTUAR EL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE PROGRAMAS DE MAESTRÍAS

DOCENTES

Apreciado/a docente:

El análisis y detección de necesidades docentes en el actual panorama educativo, cuenta con experiencias positivas que en Europa como en América han optado por dar un giro en el círculo cotidiano de desarrollo académico, que ante los cambios globales clarifica que el factor educativo determinante es la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos para propender por una mejor sociedad.

La premisa anterior es viable cuando los actores del proceso educativo se interrelacionan y sobre todo cuando se observa con especial atención al que los estudios han determinado como el actor educativo de mayor relevancia: el docente. Razón por la cual, esta investigación centra su interés en las necesidades de formación para los docentes de programas de maestrías en Colombia.

Se pretende definir el **perfil competencial** del docente de programas de maestría, buscando como objetivo principal fortalecer las **competencias profesionales** de los docentes en la universidad colombiana, la actualización de sus conocimientos, el empoderamiento de las políticas del sector educativo y el rol docente, así como la reflexión sobre el compromiso institucional, los valores y deberes de la **profesión docente**.

Gracias por su participación y aportes.

Jhon Jairo Restrepo Aguirre

PhD. Student – Doctorat en Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia Aplicada Plaça del Coneixement - Edifici G6

Campus de la UAB 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) – Barcelona (Esp)

I. DATOS GENERALES

A) VARIABLES PERSONALES

1. Edad:años
2. Género: Masculino..... Femenino.....

B) VARIABLES FORMATIVAS / PROFESIONALES

3. Formación inicial (Incluya máximo dos títulos / graduado)

Formación	Título	año
<i>Pregrado</i>		
<i>Posgrado especialización</i>		
<i>Posgrado maestría</i>		
<i>Doctorado</i>		
<i>Post doctorado</i>		

4. Formación continua recibida (cursos, seminarios, diplomados, etc.) en los últimos cinco años.

Curso	Horas	Institución	Año
<i>Ej/presentaciones de alto impacto - ppt</i>	<i>20</i>	<i>Forum – Universidad de la Sabana</i>	<i>2013</i>

5. Formación continua en pedagógica recibida en los últimos cinco años.

Curso	Horas	Institución organizadora	Año
<i>Ej/habilidades y estrategias pedagógicas</i>	<i>100</i>	<i>Pontificia Universidad Javeriana</i>	<i>2014</i>

6. Experiencia docente

Tipo	Años
<i>Posgrados</i>	
<i>Pregrados</i>	
<i>Otros (Bachillerato, primaria, empresa)</i>	

7. Experiencia en cargos de gestión

Tipo	Años	Especificar cargo
<i>Universitaria</i>		
<i>No universitaria</i>		

8. Experiencia en investigación

Tipo	Años	Especificar función que desempeña
<i>Ha pertenecido a grupos de investigación universitaria</i>		
<i>Ha realizado investigación universitaria individualmente</i>		

9. Experiencia en formación de docentes

Tipo	Años	Especificar (docencia, dirección, gestión, otro)
<i>Docentes universitarios</i>		
<i>Docentes no universitarios</i>		

C) VARIABLES SOCIO-LABORALES-CONTEXTUALES

10. Universidad en la que trabaja: _____

1. Antigüedad en la institución universitaria: _____ años

2. Área del conocimiento

Área	X	Especificar campo, disciplina o profesión
<i>Matemáticas y ciencias naturales</i>		
<i>Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines</i>		
<i>Economía, administración, contaduría y afines</i>		
<i>Ciencias sociales y humanas</i>		
<i>Ciencias de la salud</i>		
<i>Ciencias de la educación</i>		
<i>Bellas artes</i>		
<i>Agronomía, veterinaria y afines</i>		

3. Tipo de institución

Tipo	X
<i>Pública</i>	
<i>Privada</i>	

11. Vinculación contractual con la universidad

Categoría	X	Dedicación (tiempo completo / medio tiempo)	Horas dedicación semanal a la labor universitaria
<i>Catedrático/docencia</i>			
<i>Investigador</i>			
<i>Administrativo/gestión</i>			
<i>Otro (especifique):</i>			

12. Cargo actual en la universidad (puede indicar más de uno)

Cargo (s)	Observaciones

D) VARIABLES GENERALES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA

13. Características del programa que imparte

Tipo	Denominación
<i>Maestría en:</i>	

14. Las principales razones por las que considera que los alumnos realizan la Maestría son:
(Ordene de **1 a 11** las siguientes opciones entendiendo que 1 es el más importante y 11 el menos importante)

Razones	X
Obtener herramientas y técnica para el crecimiento profesional	
Lograr una certificación de posgrado	
Fomentar la proyección profesional	
Lograr una vinculación laboral	
Elevar el nivel competencial	
Elevar la confianza profesional	
Relacionarse con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias	
Incrementar los ingresos	
Elevar el prestigio profesional	
Mejorar la calidad de vida	
Aprender a investigar	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE MAESTRIAS EN RELACIÓN A LAS FUNCIONES PROPIAS DE SU PERFIL.

Entendiendo que usted holísticamente se auto-evaluara como integrante del cuerpo/grupo de docentes de maestría, a continuación se presenta un grupo de competencias, separadas por tareas competenciales relacionadas con la docencia y la investigación que debe adoptar el docente de posgrados. Se agradece valore cada una, tanto en la pertenencia vigente/actual como en el grado de competencia ideal/necesaria para desarrollar en el futuro escenario de actuación profesional que se proyecta para la excelencia de los docentes, empleando una medida de 1 a 5 puntos, donde 1 es mínimo y 5 el máximo.

TAREA DOCENTE

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social										
CD1-b. Definir los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos										
CD1-c. Proponer las metas por alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social										
CD1-d. Plantear metodologías teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico										
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente										
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin										

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas										
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en las relación E/A										
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A										
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución										

CD: Competencia Docente - E/A: Enseñanza/Aprendizaje

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD3-a. Planear fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos										
CD3-b. Dirigir el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios										
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando										
CD3-d. Gestionar las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales										

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD4-a. Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa										
CD4-b. Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa										
CD4-c. Aplicar el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado										
CD4-d. Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A										
CD4-e. Verificar el logro de aprendizajes de los educandos										
CD4-f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida										

Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD5-a. Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A										
CD5-b. Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador										
CD5-c. Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación										
CD5-d. Cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A										

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD6-a. Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A										
CD6-b. Vincularse a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento										
CD6-c. Involucrarse activamente en las jornadas de actualización e innovación docente										
CD6-d. Participar de la evaluación a la gestión administrativa										

TAREA INVESTIGADORA

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 1-a. Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo										
CI 1-b. Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional										
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico										
CI 1-d. Estimular la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc)										
CI 1-e. Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional										
CI 1-f. Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación										
CI 1-g. Aportar a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales										
CI 1-h. Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen										
CI 1-i. Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa										

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 2-a. Promover espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)										
CI 2-b. Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento										
CI 2-c. Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática por tratar										
CI 2-d. Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución										

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 3-a. Producir material para la publicación científica										
CI 3-b. Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen										
CI 3-c. Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica										
CI 3-d. Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios										
CI 3-e. Referenciar los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación										

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 4-a. Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación										
CI 4-b. Divulgar la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio										
CI 4-c. Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual										
CI 4-d. Participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica										

CI: Competencia Investigadora

OBSERVACIONES / COMENTARIOS

A continuación, encontrará cuatro espacios en los cuales puede consignar las observaciones sobre aspectos específicos que pueda tener después de revisado el cuestionario. Si lo considera puede agregar más páginas con observaciones y/o aportes.

Acerca del perfil competencial

Acerca de las necesidades de formación

Acerca del cuestionario

Otras observaciones

Anexo 2

CUESTIONARIO PARA CONCEPTUAR EL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE PROGRAMAS DE MAESTRÍAS

ALUMNOS

Apreciado/a alumno:

El análisis y detección de necesidades docentes en el actual panorama educativo, cuenta con experiencias positivas que en Europa como en América han optado por dar un giro en el círculo cotidiano de desarrollo académico, que ante los cambios globales clarifica que el factor educativo determinante es la satisfacción de las necesidades educativas de los educandos para propender por una mejor sociedad.

La premisa anterior es viable cuando los actores del proceso educativo se interrelacionan y sobre todo cuando se observa con especial atención al que los estudios han determinado como el actor educativo de mayor relevancia: el docente. Razón por la cual, esta investigación centra su interés en las necesidades de formación para los docentes de programas de maestrías en Colombia.

Se pretende definir el **perfil competencial** del docente de programas de maestría, buscando como objetivo principal fortalecer las **competencias profesionales** de los docentes en la universidad colombiana, la actualización de sus conocimientos, el empoderamiento de las políticas del sector educativo y el rol docente, así como la reflexión sobre el compromiso institucional, los valores y deberes de la **profesión docente**.

Gracias por su participación y aportes.

Jhon Jairo Restrepo Aguirre

PhD. Student – Doctorat en Educació

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

Departament de Pedagogia Aplicada Plaça del Coneixement - Edifici G6

Campus de la UAB 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) – Barcelona (Esp)

I. DATOS GENERALES

A) VARIABLES PERSONALES

1. **Edad:**años
2. **Género:** Masculino..... Femenino.....

B) VARIABLES FORMATIVAS / PROFESIONALES

3. **Formación inicial** (Incluya máximo dos títulos / graduado)

Formación	Título	año
<i>Pregrado</i>		
<i>Posgrado especialización</i>		
<i>Posgrado maestría</i>		

4. **Formación continua recibida** (cursos, seminarios, diplomados, etc.) en los últimos cinco años.

Curso	Horas	Institución	Año
<i>Ej/presentaciones de alto impacto - ppt</i>	<i>20</i>	<i>Forum – Universidad de la Sabana</i>	<i>2013</i>

5. **Experiencia docente**

Tipo	Años
<i>Posgrados</i>	
<i>Pregrados</i>	
<i>Otros (Bachillerato, primaria, empresa)</i>	

6. **Experiencia en cargos de gestión/administrativa**

Tipo	Años	Especificar cargo
<i>Universitaria</i>		
<i>No universitaria</i>		

7. Experiencia en investigación

Tipo	Años	Especificar función que desempeña
<i>Ha pertenecido a grupos de investigación universitaria</i>		
<i>Ha realizado investigación universitaria individualmente</i>		

8. Experiencia en formación de docentes

Tipo	Años	Especificar (docencia, dirección, gestión, otro)
<i>Docentes universitarios</i>		
<i>Docentes no universitarios</i>		

9. Otra experiencia profesional (limitado a tres cargos más relevantes)

Cargo	Institución (Educativa/empresa)	Especificar (dirección, gestión, administrativo, otro)

C) VARIABLES GENERALES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA

10. Características del programa que imparte

Tipo	Denominación
<i>Maestría en:</i>	

11. Las principales razones por las que considera que los alumnos realizan la Maestría son:
(Ordene de **1 a 11** las siguientes opciones entendiendo que 1 es el más importante y 11 el menos importante)

Razones	X
Obtener herramientas y técnica para el crecimiento profesional	
Lograr una certificación de posgrado	
Fomentar la proyección profesional	
Lograr una vinculación laboral	
Elevar el nivel competencial	
Elevar la confianza profesional	
Relacionarse con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias	
Incrementar los ingresos	
Elevar el prestigio profesional	
Mejorar la calidad de vida	
Aprender a investigar	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE DE MAESTRIAS EN RELACIÓN A LAS FUNCIONES PROPIAS DE SU PERFIL.

Entendiendo que usted holísticamente se auto-evaluara como integrante del cuerpo/grupo de docentes de maestría, a continuación, se presenta un grupo de competencias, separadas por tareas competenciales relacionadas con la docencia y la investigación que debe adoptar el docente de posgrados. Se agradece valore cada una, tanto en la pertenencia vigente/actual como en el grado de competencia ideal/necesaria para desarrollar en el futuro escenario de actuación profesional que se proyecta para la excelencia de los docentes, empleando una medida de 1 a 5 puntos, donde 1 es mínimo y 5 el máximo.

TAREA DOCENTE

Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD1-a. Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social										
CD1-b. Definir los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos										
CD1-c. Proponer las metas por alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social										
CD1-d. Plantear metodologías teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico										
CD1-e. Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente										
CD1-f. Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin										

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD2-a. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas										
CD2-b. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A										
CD2-c. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A										
CD2-d. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución										

CD: Competencia Docente - E/A: Enseñanza/Aprendizaje

Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje integrando la tutoría como herramienta para el aprendizaje autónomo del estudiante.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD3-a. Planear fases de tutorización, en consecuencia, con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos										
CD3-b. Dirigir el proceso de apropiación de conocimiento del estudiante facilitando los medios necesarios										
CD3-c. Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando										
CD3-d. Gestionar las nuevas TIC's para beneficiar el binomio E/A en entornos virtuales										

Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD4-a. Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyen a la auto, hetero y coevaluación educativa										
CD4-b. Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa										
CD4-c. Aplicar el modelo evaluativo institucional de acuerdo con el plan curricular diseñado										
CD4-d. Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A										
CD4-e. Verificar el logro de aprendizajes de los educandos										
CD4-f. Tomar decisiones basándose en la información obtenida										

Competencia 5: Implicarse con efectividad en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD5-a. Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A										
CD5-b. Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador										
CD5-c. Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que ayuden a las actuales necesidades de formación										
CD5-d. Cooperar en las tareas de adaptación de programas que impliquen acciones de mejoramiento al proceso E/A										

Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda.	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CD6-a. Promocionar la realización y asistencia a eventos académicos que impliquen mejora del proceso E/A										
CD6-b. Vincularse a equipos de trabajo para programar los currículos según área de conocimiento										
CD6-c. Involucrarse activamente en las jornadas de actualización e innovación docente										
CD6-d. Participar de la evaluación a la gestión administrativa										

TAREA INVESTIGADORA

Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 1-a. Planificar proyectos de innovación e investigación académica en el ámbito científico institucional y/o particular según área de dominio educativo										
CI 1-b. Conocer los procedimientos de la administración pública y privada en lo correspondiente a demanda de recursos en pro de participación investigativa en el ámbito local, nacional e internacional										
CI 1-c. Conformar equipos interdisciplinarios (Grupos de investigación) con capacidad para el diseño y ejecución de proyectos de investigación correspondientes con el debido rigor científico										
CI 1-d. Estimular la reflexión de los temas de investigación a través de la asesoría a proyectos académicos (monografías, tesis, etc.)										
CI 1-e. Promover la vinculación/asociación con fines colaborativos de los equipos interdisciplinarios de investigación (grupos investigación) con otros homólogos de orden nacional o internacional										
CI 1-f. Elaborar material técnico (informes, análisis, conceptos), instrumentos de medición (cuestionarios, encuestas, entrevistas) que coadyuven a documentar los proyectos de investigación										
CI 1-g. Aportar a la creación de nuevos modelos de investigación teóricos soportados en la realidad que evidencia la investigación en ciencias sociales										
CI 1-h. Promover la evaluación y la mejora continua al plan estratégico de investigación y proyectos que lo componen										
CI 1-i. Evidenciar las necesidades de formación docente que permitan cualificación competitiva en la actualidad investigativa										

Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 2-a. Promover espacios de intercambio de conocimiento y experiencias a través de metodologías diversas (paneles, seminarios, diplomados, foros, simposios, congresos etc.)										
CI 2-b. Vincularse activamente a equipos de trabajo con enfoque específico en áreas determinadas del conocimiento										
CI 2-c. Motivar la asistencia de educandos, colegas y directivos de acuerdo con la temática por tratar										
CI 2-d. Trabajar en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución										

Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 3-a. Producir material para la publicación científica										
CI 3-b. Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen										
CI 3-c. Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica										
CI 3-d. Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios										
CI 3-e. Referenciar los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación										

Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	Dominio actual					Necesidad para la excelencia				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
CI 4-a. Proyectar la comunicación masiva de la actividad investigadora a través de los diferentes medios de comunicación										
CI 4-b. Divulgar la producción científica e intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio										
CI 4-c. Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija la producción intelectual										
CI 4-d. Participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento de la producción científica										

CI: Competencia Investigadora

OBSERVACIONES / COMENTARIOS

A continuación, encontrará cuatro espacios en los cuales puede consignar las observaciones sobre aspectos específicos que pueda tener después de revisado el cuestionario. Si lo considera puede agregar más páginas con observaciones y/o aportes.

Acerca del perfil competencial

Acerca de las necesidades de formación

Acerca del cuestionario

Otras observaciones

Anexo 3

GUIÓN ENTREVISTA PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE MAESTRÍA

EXPERTOS

Nombre y apellido:.....
Denominación/Cargo:.....
Profesión:.....
Ciudad/País:.....Fecha:

INTRODUCCIÓN

1. En su opinión cómo debe ser un docente de posgrados (desde la tarea investigadora y docente)
2. En atención al alcance y magnitud del control competencial (anexo), priorice, las tareas en docencia e investigación que desarrolla un formador de programas de maestría
3. Es pertinente el perfil competencial del docente de programas de maestría (anexo), conforme las tareas investigadoras y docentes propuestas para realizar. (Valore e indique si comparte o no - Modificar, Eliminar, Añadir)

TAREA DOCENTE - COMPETENCIAS

4. Como considera el hecho de que el docente de maestría deba ser un experto en la temática que imparte, y que a la vez deba dominar competencias psicopedagógicas
5. ¿Considera que existe conciencia profesional en el gremio docente sobre este aspecto? ¿Se siente usted; un profesional de la docencia o de la técnica sobre la que forma, o ambas? ¿En qué porcentaje diría que docente y en qué porcentaje la otra profesión?

Competencia docente 1: Diseño de contenidos programáticos

6. ¿Cómo diseña los contenidos: de acuerdo a la academia o de acuerdo a lo que demanda la sociedad, profesión?

Competencia docente 2: Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje

7. Considera que el docente actual se identifica con la concepción clásica de transmisor de conocimiento, de ser un experto en el campo de dominio
8. Considera que el docente actual propende por establecer un buen ambiente académico
9. Cree que esta preocupación por el buen ambiente en el aula, por la metodología y demás factores educativos pueda perjudicar al nivel exigido, al contenido, a la calidad de la docencia
10. ¿Cómo valora la integración de los entornos virtuales y en general las TIC's, como apoyo a la docencia?
11. Considera usted que existe resistencia al uso de las TIC's, como complemento a la docencia.

Competencia docente 3: Tutoría en el proceso E-A

12. Como entiende usted la tutoría en el ámbito docente
13. Considera importante la competencia tutorial en el formador de maestrías
14. Considera que se le otorga suficiente importancia a la tutoría (tanto por parte del docente como del alumno)
15. Ha cambiado o debe cambiar la función tutorial del docente de maestrías, ¿en qué?
16. Cuál cree que es el principal sentido en la actual función de la tutoría
17. El gremio docente de maestrías es consciente/considera importante el proceso de tutorización o centra su función docente en el espacio aula.

Competencia docente 4: Evaluación en el proceso de E-A

18. ¿El profesor utiliza la evaluación como una estrategia formativa o la evaluación es entendida como herramienta de poder, de control?

19. El gremio docente está preocupado por la evaluación del proceso E-A, se forma, investiga?
20. ¿Los docentes son competentes para la evaluación del proceso E- ¿A o, habitualmente reproducen modelos vividos?
21. ¿Cómo evalúan en el programa? ¿Qué instrumentos de evaluación emplean?

Competencia docente 5: Contribuir a la mejora de la calidad de la docencia

22. Considera que el docente de maestría tiene las competencias y/o formación necesaria para mejorar la calidad de su docencia
23. Considera que el docente universitario es capaz de aplicar instrumentos de autoevaluación y autodiagnosticar/identificar necesidades formativas

Competencia docente 6: Participar en la dinámica académico-organizativa de la institución

24. Considera que el docente de maestría debe participar en la dinámica académico-organizativa del Área-Departamento-Facultad-Universidad...

TAREA INVESTIGADORA - COMPETENCIAS

Competencia investigadora 1: Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos

25. Considera usted que el docente de maestría está preparado para asumir los aspectos burocráticos de la investigación (aspectos administrativos, conocer prioridades de las diferentes instituciones,...)
26. ¿Se está planificando/desarrollando formación al respecto?
27. ¿Actualmente el docente de maestría está capacitado para trabajar colaborativamente con grupos de investigación, con otros compañeros, reflexionar conjuntamente con colegas?
28. ¿Está el docente de maestría capacitado para la autoevaluación, autodiagnóstico de necesidades de formación y mejora en la función investigadora?

Competencia investigadora 2: Organizar y gestionar eventos científicos

29. Considera usted que esta competencia es intrínseca al docente de maestría o podría ser delegada en gestores
30. Dónde considera usted que se desarrolla más el trabajo en equipo, en la docencia, en la investigación o en ambos

Competencia investigadora 3: Elaborar material científico

31. De estas 5 CI, priorice 2 según la importancia que usted les otorgue.

Producir material para la publicación científica	
Demandar la orientación experta de personas vinculadas a gremios de investigación científica que pueda ser relevante en los proyectos que se desarrollen	
Alentar la implicación de formadores y expertos en los equipos interdisciplinarios de producción científica	
Adaptar la producción intelectual en beneficio de la promoción y desarrollo de los equipos interdisciplinarios	
Referenciar los aportes del trabajo científico de expertos y colegas vinculados a proyectos externos de investigación	

Competencia investigadora 4: Comunicar y difundir conocimientos

32. Considera usted a los docentes de maestría competentes para desarrollar un programa de difusión y publicación de sus investigaciones.
33. ¿Qué opina de la siguiente afirmación?: HOY la investigación está más condicionada por el criterio "publicación" que, por ofrecer soluciones a necesidades sociales, para generar nuevo conocimiento, ¿son estos los efectos de los criterios de acreditación?

FORMACIÓN DEL DOCENTE DE MAESTRÍA

Para ser un docente de maestría competente un aspecto básico es la formación.

34. ¿Existe algún plan de formación psicopedagógica en su universidad para el formador de maestría? ¿De existir, es obligatorio cursar estos planes formativos?
35. El formador de maestría consolidado, llamado a liderar el proceso de los nuevos diseños de titulaciones y asignaturas, innovaciones metodológicas, etc. ¿Participa en estos planes de formación?
36. ¿Qué problemáticas considera usted que afectan a la calidad de las funciones desarrolladas por el formador de maestría?
37. ¿Qué problemáticas considera usted que afectan a la carrera profesional del docente de maestría.
38. ¿qué hace el docente de maestría para estar actualizado como docente, no como profesional de su especialidad?
39. Aspectos no comentados en la entrevista que usted desee comentar, resaltar, ...

GUÍA ADJUNTA - ENTREVISTA

Alcance y magnitud del control competencial (ordenar según preferencia)

Perfil competencial docente	Priorizar	Perfil competencial investigador	Priorizar
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos		Competencia 1: Diseño, ejecución y evaluación del plan estratégico de investigación, soportado en la filosofía institucional y los perfiles competenciales del talento humano que conforma los equipos interdisciplinarios de la unidad investigativa	
Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A		Competencia 2: Gestionar y organizar eventos de carácter científico que generen reflexión, discusión, intercambio intelectual, así como la puesta en escena del conocimiento y sus avances respecto a la formación e investigación en el ámbito académico	
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando		Competencia 3: Diseño, elaboración y validación de material con fines investigativos ajustados al rigor científico y de relevancia académica tanto institucional como de interés particular en el área de dominio educativo	
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin		Competencia 4: Difundir y publicar la actividad investigadora (resultados de proyectos, avances científicos.) a nivel local, nacional e internacional	
Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa			
Competencia 6: Contribuir en la gestión administrativo-académica del escenario institucional que corresponda			

*CD: Competencia Docente; *E/A: Enseñanza/Aprendizaje; *CI: Competencia Investigadora

Anexo 4

PARRILLA VALIDACIÓN

JUECES

CUESTIONARIO	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA					APORTES
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	
I. DATOS GENERALES										
A) VARIABLES PERSONALES										
1. Edad										
2. Genero										
B) VARIABLES FORMATIVAS										
3. Formación inicial										
3.1 Formación										
3.1.1 Pregrado										
3.1.2 Posgrado especialización										
3.1.3 Posgrado maestría										
3.1.4 Doctorado										
3.1.5 Post doctorado										
3.2 Título										
3.3 Año										
4. Formación continua recibida en su especialidad										
4.1 Curso										
4.2 Horas										
4.3 Institución										
4.4 Año										
5. Formación continua psicopedagógica recibida										
5.1 Curso										
5.2 Horas										
5.3 Institución organizadora										
5.4 Año										
6. Experiencia docente										
6.1 Tipo										
6.1.1 Posgrado										
6.1.2 Pregrado										
6.1.3 Otros (bachillerato, primaria, industria)										
6.2 Años										
7. Experiencia en cargos de gestión										
7.1 Tipo										
7.1.1 Universitaria										
7.1.2 No universitaria										

D) VARIABLES GENERALES RELACIONADAS CON EL PROGRAMA																			
13. Características del programa que impartí																			
13.1 Tipo																			
13.1.1 Maestría en:																			
13.1.2 Otros																			
13.2 Denominación																			
13.3 Créditos																			
14. Las tres principales razones por las que considera que los alumnos realizan la Maestría son: (especifique en orden 1º, 2º y 3º)																			
14.1 Razones																			
14.1.1 Obtener herramientas y técnica para mi crecimiento profesional																			
14.1.2 Lograr una certificación de posgrado																			
14.1.3 Fomentar mi proyección profesional																			
14.1.4 Lograr una vinculación laboral																			
14.1.5 Elevar mi nivel competencial																			
14.1.6 Elevar mi confianza profesional																			
14.1.7 Relacionarme con compañeros a través de opiniones, ideas y experiencias																			
14.1.8 Incrementar mis ingresos																			
14.1.9 Elevar mi prestigio profesional																			
14.1.10 Mejorar mi calidad de vida																			
II. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO (POSGRADOS/MAESTRIAS) EN RELACIÓN A LAS FUNCIONES PROPIAS DE SU PERFIL.																			
TAREA DOCENTE																			
Competencia 1: Diseñar a través de equipos interdisciplinarios los contenidos programáticos según entorno, perfil profesional y necesidades institucionales y demandadas por los educandos.																			
15. Pertenencia actual/necesidad																			
15.1 Determinar los grupos sujetos de aprendizaje, procurando armonizar la diversidad social																			
15.2 Definir y concretar los contenidos programáticos que harán parte de los módulos didácticos																			
15.3 Proponer las metas a alcanzar en concordancia con el perfil competencial del formador, la filosofía institucional y la demanda social																			
15.4 Plantear metodología/s teniendo en cuenta entorno diverso y contexto de desarrollo académico																			
15.5 Elegir recursos didácticos en relación con las habilidades y estrategias pedagógicas del docente																			
15.6 Proyectar el sistema de evaluación del aprendizaje y los medios instrumentales para tal fin																			

Competencia 2: Propender por la mejor conveniencia didáctica tanto personal como colectiva en la ejecución del binomio E/A.																			
16. Pertenencia actual/necesidad																			
16.1. Definir metodologías académicas conforme las metas propuestas																			
16.2. Dirigir la interacción didáctica y propender por una comunicación afable en la relación E/A																			
16.3. Emplear diversos recursos educativos en el proceso E/A																			
16.4. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución																			
Competencia 3: Orientar el proceso de aprendizaje con tendencia a que la tutoría genere autonomía en el educando.																			
17. Pertenencia actual/necesidad																			
17.1 Planear fases de tutorización, en consecuencia con las metas de la asignatura y la diversidad de los educandos																			
17.2 Dirigir individual o colectivamente el proceso de apropiación de conocimiento del educando facilitando los insumos necesarios																			
17.3 Gestar relaciones interpersonales óptimas para una comunicación cordial y amable con el educando																			
17.4 Aprovechar las herramientas de la educación virtual para optimizar la labor de tutor																			
Competencia 4: Realizar evaluación del proceso E/A con objetividad y atendiendo a la implementación de métodos y medios acordes con este fin.																			
18. Pertenencia actual/necesidad																			
18.1 Implicarse en el uso de los métodos e instrumentos que contribuyan a obtener efectividad en la auto, hetero y coevaluación educativa																			
18.2 Concienciarse de la ética respecto a la evaluación educativa																			
18.3 Aplicar el modelo evaluativo institucional según el plan diseñado para esta meta																			
18.4 Realizar evaluación integral a los diferentes elementos que componen el proceso E/A																			
18.5 Verificar el logro de aprendizajes de los educandos																			
18.6 Tomar decisiones basándose en la información obtenida																			
Competencia 5: Implicarse con eficiencia y eficacia en los procesos de mejora continua a la calidad educativa.																			
19. Pertenencia actual/necesidad																			
19.1 Proyectar necesidades de formación que contribuyan a la mejora del proceso E/A																			
19.2 Interrelación periódica con el ámbito profesional y social que permita una retroalimentación constante al formador																			
19.3 Construir en equipos interdisciplinarios recursos pedagógicos que suplan las actuales necesidades de formación																			

Las competencias del docente de posgrados

24.2 Divulgar la producción intelectual en revistas, nacionales e internacionales de impacto y prestigio																				
24.3 Adaptar la argumentación oral de acuerdo con las personas e instituciones a quienes se dirija difundir la producción intelectual																				
24.4 Divulgar la producción intelectual para editoriales, nacionales e internacionales, de impacto y prestigio																				
24.5 Asistir y participar en eventos académicos que impliquen reconocimiento del conocimiento producido																				

Anexo 5

SPSS (Archivos formato electrónico)

Anexo 6

MAXQDA (Archivos formato electrónico)