

Colección
Investigación

Gestión académica en instituciones

**Gestión académica en
instituciones de educación
superior: reflexiones y
experiencias exitosas**

experiencias y reflexiones en educación superior

Gestión académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas

Alfredo Flórez Gutiérrez y Mariel Castellanos Adarme

Editores/compiladores

Autores

Alfredo Flórez Gutiérrez

Dorys Lucia Acosta

Maglene Romero de Padrón

Carla Padrón

Geimy P. de González

Luis Carlos Baleta Medrano

Jorge Eduardo Noro

Yunis Paola Ramírez Peña

Rosa Consuelo Rodríguez Gelvez

Belkys Coromoto Rodríguez Gelves

Raul Eduardo Rodríguez

Martha Lucia Contreras Contreras

Yolanda Patricia Cardona Arce

Jaime Arce Nader

Ramón Eladio Torres Maldonado

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

Mariel Castellanos Adarme

Edwin Alberto Támara Garay

Luz Ángela Bustamante Janna

Sandra Elena Jarava Otero

Ligia Rosa Martínez Bula

Este libro es resultado de investigación, evaluado bajo el sistema doble ciego por pares académicos.

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

Noel Morales Tuesca

Rector

Alfredo Flórez Gutiérrez

Vicerrector Académico

Jhon Víctor Vidal

Vicerrector de Ciencia, Tecnología e Innovación

Luty Gomez CÁCERES

Director de Investigaciones

Jorge Luis Barboza

Coordinador Editorial CECAR

Editorial.cecicar@cecicar.edu.co

Colección Investigación

© 2018. Gestión académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas.

ISBN: 978-958-8557-93-9

DOI: <https://doi.org/10.21892/9789588557939>

Editores/compiladores: Alfredo Flórez Gutiérrez y Mariel Castellanos Adarme.

Autores: Alfredo Flórez Gutiérrez, Dorys Lucia Acosta, Maglene Romero de Padrón, Carla Padrón, Geimy P. de González, Luis Carlos Baleta Medrano, Jorge Eduardo Noro, Yunis Paola Ramírez Peña, Rosa Consuelo Rodríguez Gelvez, Belkys Coromoto Rodríguez Gelves, Raúl Eduardo Rodríguez Martha Lucia Contreras Contreras, Yolanda Patricia Cardona Arce, Jaime Arce Nader, Ramón Eladio Torres Maldonado, Roberto Carlos Ontiveros Cepeda, Mariel Castellanos Adarme, Edwin Alberto Támara Garay, Luz Ángela Bustamante Janna, Sandra Elena Jarava Otero, Ligia Rosa Martínez Bula.

Sincelejo, Sucre, Colombia

Gestión Académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas/Alfredo Flórez Gutiérrez...[et al.]; Alfredo Flórez Gutiérrez y Mariel Castellanos Adarme, editores y compiladores. -Sincelejo :Editorial CECAR, 2018.

196 páginas: ilustraciones, gráficas, tablas; 23cm.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN: 978-958-8557-93-9

1. Sistemas en línea 2. Enseñanza Superior 3. Tecnología 4. Universidades-Biografía 5. Alumnos-Biografía 6. Docentes-Biografía I. Flórez Gutiérrez, Alfredo II. Castellanos Adarme, Mariel III. Título.

378.175 G3933 2018

CDD 21 ed.

CEP - Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Biblioteca Central - COSiCUC

Tabla de Contenido

<i>Introducción</i>	<i>5</i>
---------------------------	----------

Capítulo 1

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA. UNA APLICACIÓN EN LA PLATAFORMA MOODLE	9
--	----------

Alfredo Flórez Gutiérrez
Dorys Lucía Acosta

Capítulo 2

REFLEXIONES SOBRE EL HORIZONTE AXIOLÓGICO DE LA GESTIÓN ACADÉMICA	33
--	-----------

Maglene Romero de Padrón
Carla Padrón
Geimy P. de González

Capítulo 3

DESERCIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA BIOGRAFÍA DEL ALUMNO, EL DOCENTE Y LA INSTITU- CIÓN	53
--	-----------

Luis Carlos Baleta Medrano
Jorge Eduardo Noro
Yunis Paola Ramírez Peña

Capítulo 4

GESTIÓN ACADÉMICA EN PLATAFORMA MOODLE: PERS- PECTIVA DOCENTE, PARA LA TOMA DE DECISIONES EN UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA FUERZA ARMADA BOLIVARIANA (UNEFA)TÁ- CHIRA	75
--	-----------

Rosa Consuelo Rodríguez Gelvez
Belkys Coromoto Rodríguez Gelves
Raúl Eduardo Rodríguez

Capítulo 5

<i>PERTINENCIA DEL CURRÍCULO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL GRADUADO DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR</i>	101
---	------------

Martha Lucia Contreras Contreras

Yolanda Patricia Cardona Arce

Jaime Arce Nader

Capítulo 6

<i>APROPIACIÓN COMPETENCIAL DEL EMPRENDIMIENTO INNOVADOR SOCIAL BASADO EN TIC DEL PROGRAMA ACADÉMICO EDUCACIÓN INFORMÁTICA - UPEL.....</i>	123
---	------------

Ramón Eladio Torres Maldonado

Roberto Carlos Ontiveros Cepeda

Mariel Castellanos Adarme

Capítulo 7

<i>LA PRÁCTICA PROFESIONAL, ESTRATEGIA ARTICULADORA EN LOS PROCESOS SOCIALES DEL CABILDO MENOR INDÍGENA LAS HUERTAS</i>	153
--	------------

Edwin Alberto Támara Garay

Capítulo 8

<i>PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS DEL TUTOR VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....</i>	171
---	------------

Luz Ángela Bustamante Janna

Sandra Elena Jarava Otero

Ligia Rosa Martínez Bula

La educación por ser un hecho imperativo para transformar la sociedad, posee un carácter multidireccional y multidimensional que exige calidad para rebasar los desafíos y retos que impactan los procesos de formación. Ante este compromiso, los profesionales del área estamos obligados reflexionar acerca de las competencias y cualidades requeridas por quienes hacen vida en las organizaciones educativas. En las presentes líneas son bosquejados de esos escenarios en los que se dan en la gestión y las tendencias actuales marcadas por los avances tecnológicos que han impactado académica y epistemológicamente esta función, y por ende la educación, así como la concepción gerencial de los espacios académicos.

Este libro representa una tendencia dentro de la educación superior latinoamericana, y es necesario realizar las reflexiones pertinentes a fin de tomar conciencia de las distintas miradas para abordar la realidad objeto de estudio. Se entiende que toda revisión de una disciplina siempre será insuficiente y requiere de otras perspectivas para entender desde la complejidad lo que se intenta explicar de forma diversa y distintiva. Cada capítulo de este libro es punto de vista, un fractal de una realidad dinámica.

El propósito del estudio *Sistema de evaluación de la gestión académica. Una aplicación en la plataforma Moodle*, de Alfredo Flórez Gutiérrez y Dorys Lucía Acosta, fue diseñar un sistema de evaluación en línea de la gestión académica del docente de institución universitaria, utilizando la plataforma Moodle para su desarrollo e implementación. Esto se logró satisfactoriamente, se generaron los formatos correspondientes que consolidan los resultados que sirvieron de base para tomar decisiones y trabajar sobre las debilidades que puedan afectar una gestión académica de calidad, a la vez que permiten al docente mejorar sus prácticas educativas en un ambiente colaborativo de reflexión compartida.

En *Reflexiones sobre el horizonte axiológico de la gestión académica*, de las investigadoras venezolanas Maglene Romero de Padrón, Carla

Padrón y Geimy P. de González, presentan reflexiones sobre la gestión universitaria enmarcada en un horizonte axiológico en el contexto de los procesos fundamentales para la transformación, innovación y optimización de las funciones sustantivas de la universidad. Se aborda el tema de la gestión académica universitaria, dado el gran interés que reviste para el funcionamiento estratégico de la organización. En tal sentido, se asume en este trabajo de carácter documental una concepción sustentada en la ética y los valores como ejes transversales que orientan las acciones, asimismo conllevan al logro de los objetivos institucionales para darle respuestas desde la universidad a las nuevas realidades sociales.

Luis Carlos Baleta Medrano, Jorge Eduardo Noro y Yunis Paola Ramírez Peña en el capítulo *Deserción universitaria: un análisis desde la biografía del alumno, el docente y la institución*, identifican la importancia y la influencia de la biografía en la deserción universitaria; en este capítulo se aborda la problemática desde la biografía del alumno y el docente, y su interacción con la institución como determinantes en la decisión de abandonar o permanecer en la formación académica. Así mismo, desde la institución, la sinergia generada entre ella, estudiantes y docentes favorece la construcción de ambientes de aprendizajes que contribuyen al componente motivacional de los alumnos, siendo esta la principal razón para decidir sobre abandonar o no la Educación Superior.

Rosa Consuelo Rodríguez Gelvez y Belkys Coromoto Rodríguez Gelves en *Gestión académica en plataforma Moodle: perspectiva docente, para la toma de decisiones en universidad nacional experimental politécnica de la fuerza armada bolivariana (UNEFA) Táchira*, analizan la gestión académica de los docentes en el entorno virtual de durante dos períodos académicos. Los resultados obtenidos fueron consolidados, procesados y facilitaron cuantificar las dimensiones o categorías que contribuyeron al mejoramiento de control sobre las actividades desempeñadas en cada una de las asignaturas en el entorno virtual como apoyo a la presencialidad, aportando insumos para la toma de decisiones sobre el uso de la didáctica, recursos, actividades e interacción utilizada según carrera y asignatura.

Martha Lucía Contreras Contreras, Yolanda Patricia Cardona Arce y Jaime Arce Nader indagaron en *Pertinencia del currículo en el desarrollo de competencias del graduado del Programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR* sobre el impacto del

egresado en el medio social y económico de la región. Para ello estudiaron la pertinencia del currículo del programa académico en el desarrollo de competencias del graduado. Los resultados de este estudio muestran las habilidades de los graduados en cuanto a conocimientos y herramientas propias que adquirieron durante su proceso de formación, que permiten su adaptación en los escenarios laborales, el desempeño laboral del graduado en las empresas del sector, la percepción de los empleadores o sector externo en la formación de los graduados que egresan de CECAR.

El capítulo *Apropiación competencial del emprendimiento innovador social basado en tic del programa académico educación informática – UPEL*, de Ramón Eladio Torres Maldonado, Roberto Carlos Ontiveros Cepeda y Mariel Castellanos Adarme, se planteó como objetivo aportar reflexiones sobre la apropiación competencial del emprendimiento que fomente la innovación social basada en TIC en el diseño curricular del programa académico de Educación Informática en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Venezuela. Los resultados sugieren algunos aspectos sobre las Competencias Emprendedoras a propiciar e integrar en la administración curricular del futuro profesor en la Especialidad Educación Informática de la UPEL, con el propósito ulterior de afianzar durante su formación docente habilidades, actitudes y experiencias pertinentes al emprendimiento proclive a materializar innovaciones sociales apoyadas en TIC, aprovechando la relación teórico-práctica inherente a los contenidos, estrategias y recursos que en el perfil competencial delineado en el plan de estudios, les posibilita como buscadores e implementadores de nuevas oportunidades para promover el crecimiento educativo y socioeconómico en su entorno de influencia.

La práctica profesional, estrategia articuladora en los procesos sociales del cabildo menor indígena las huertas, de Edwin Alberto Támara Garay, se plantea la importancia para las instituciones de educación universitaria de las prácticas profesionales como estrategia pedagógica por excelencia, la cual permite al estudiantes, profesionales e instituciones, validar sus conocimientos, potencializarlos e impactar realidades en lugares que por múltiples factores de tipo político, económico, culturales, sociales y formativos no contribuyen con su desarrollo. Este estudio de tipo cualitativo, comparte reflexiones generadas antes, durante y posterior a la implementación de esta experiencia, desarrollado durante los años 2015

Introducción

al 2017, con estudiantes de los programas de psicología, Trabajo Social y Ciencias del Deporte de la Facultad de Humanidades y Educación de la Corporación universitaria del Caribe CECAR en el cabildo menor indígena Las Huertas del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre Colombia. Esta experiencia permitió identificar aspectos y estrategias que contribuyen al fortalecimiento del tejido social en territorios con múltiples dificultades.

Luz Ángela Bustamante Janna, Sandra Elena Jarava Otero y Ligia Rosa Martínez Bula desarrollan el estudio *Perspectiva de las competencias del tutor virtual en la educación superior*, en cual plantean de la necesidad de conocer las competencias que debe poseer un tutor de virtualidad frente a los diferentes contextos o escenarios que enfrenta en su práctica docente. El tutor desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las actividades propuestas por contextos innovadores y deben demostrar cómo se pueden desenvolver en el día a día frente a las metodologías diseñadas para la modalidad e-learning en donde deberán tener en cuenta la planeación de cada sesión, el uso de recursos atractivos y didácticos y el manejo apropiado del tiempo en la enseñanza – aprendizaje virtual. Los resultados del estudio muestran la importancia que ejercen las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas en el buen desempeño del tutor. Para concluir es posible resaltar que los tutores tengan manejo en nuevas tecnologías, sean capaces de mantener motivados a sus estudiantes en su proceso educativo y realizar un seguimiento que haga sentir al estudiante que el tutor es el mejor guía que puede tener en este nuevo reto que enfrenta.

Finalmente, esperamos que esta revisión aporte modelos y soluciones transferibles a otros contextos sobre la base de las experiencias desarrolladas, en una realidad cambiante que introduce grandes demandas de calidad y pertinencia para el desarrollo de nuestras instituciones educativas latinoamericanas.

Alfredo Flórez Gutiérrez y Mariel Castellanos Adarme
Editores/compiladores

Capítulo 1

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ACADÉMICA. UNA APLICACIÓN EN LA PLATAFORMA MOODLE

Alfredo Flórez Gutiérrez
Dorys Lucía Acosta

Resumen

El propósito del estudio que se presenta es diseñar un sistema de evaluación en línea de la gestión académica del docente de institución universitaria, utilizando la plataforma Moodle para su desarrollo e implementación. Se tomaron en consideración los indicadores que caracterizan las funciones del docente universitario, como son, docencia, investigación y extensión, de acuerdo a su rol dentro del ámbito educativo. La metodología utilizada es de corte cuantitativo, con un diseño de investigación univariable, transeccional, de campo y fuentes vivas, no experimental. Para la recolección de la información se realizaron reuniones de trabajo y comités con los grupos de interés internos, utilizando el método de facilitación. El trabajo se desarrolló en cinco (5) fases que van desde la detección de necesidades hasta la identificación de las actividades de ejecución, logrando así consolidar los resultados cualitativos y cuantitativos de los diferentes momentos de la evaluación. Se abordan las teorías relacionadas con gestión académica institucional a nivel curricular, indicadores de evaluación en atención al Proyecto Educativo Institucional, al Plan de Desarrollo Institucional y los criterios del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, así como aspectos a considerar de la plataforma en línea seleccionada. La implementación del sistema se logró satisfactoriamente, se generaron los formatos correspondientes que consolidan los resultados que sirvieron de base para tomar decisiones y trabajar sobre las debilidades que puedan afectar una gestión académica de calidad, a la vez que permiten al docente

mejorar sus prácticas educativas en un ambiente colaborativo de reflexión compartida.

Palabras clave: gestión académica, evaluación de la gestión, sistema en línea.

Abstract

The purpose of this study is to design an online evaluation system for the academic management of university teachers, using the Moodle platform for its development and implementation. The indicators that characterize the functions of university teachers, such as teaching, research and extension, were taken into consideration, according to their role within the educational sphere. The methodology used is quantitative, with a univariate research design, transectional, field and living sources, not experimental. In order to collect information, working meetings and committees were held with internal stakeholders, using the facilitation method. The work was developed in five (5) phases ranging from the detection of needs to the identification of execution activities, thus consolidating the qualitative and quantitative results of the different moments of the evaluation. It addresses the theories related to institutional academic management at the curricular level, evaluation indicators in response to the Institutional Educational Project, the Institutional Development Plan and the criteria of the Administrative Department of Science, Technology and Innovation, as well as aspects to consider of the selected online platform. The implementation of the system was satisfactorily achieved, the corresponding formats were generated that consolidate the results that served as a basis for making decisions and working on the weaknesses that may affect quality academic management, while allowing teachers to improve their educational practices in a collaborative environment of shared reflection.

Keywords: academic management, management evaluation, online system.

Introducción

Generalmente, una de las debilidades constantes en los centros educativos con relación a la evaluación de procesos, es el seguimiento de las actividades del docente según sus roles y funciones. Las instituciones se dedican a organizar las asignaciones académicas, distribuyendo funciones de docencia, investigación o extensión, pero generalmente, dedican poca atención a la implementación de estrategias apropiadas para hacer seguimiento a los productos que el docente desarrolla para cumplir los respectivos planes de acción. Más aun, existen pocos softwares especializados que faciliten la organización de planes de trabajo o portafolios docentes, asociarlos a los objetivos o acciones tácticas de los planes de estudio y generar mecanismos para que se proyecte el camino a recorrer, estableciendo metas, productos y posibilitando la obtención y organización de las evidencias.

Ante esa dificultad, que es común en muchas instituciones, esta experiencia investigativa planteó, como alternativa de solución, un sistema en línea para la evaluación de la gestión académica en Instituciones Universitarias, a través del manejo de la plataforma Moodle como herramienta que contribuye al seguimiento del desarrollo académico, logrando así dos fines necesarios: (a) dar cuenta de la efectividad de la gestión docente frente al desarrollo de metas que alimentan los planes de acción de los programas y, (b) poseer insumos objetivos que sustenten la evaluación del docente, fundamentada en los roles, funciones y productos desarrollados.

Metodología

Para el logro del objetivo de investigación, diseñar un sistema de evaluación en línea de la gestión académica del docente de Instituciones Universitarias, se elabora una propuesta, de corte cualitativo, tendente a mejorar cada una de las fases de la evaluación académica del docente. En cuanto a la dimensión táctica de la investigación se estableció un diseño univariable, transeccional y fuentes vivas, no experimental, tal como se muestra en el Cuadro No. 1. La recolección de la información se realizó en período académico activo.

Cuadro 1.
Dimensión Táctica del Diseño de Investigación

Amplitud del foco	Univariable
Perspectiva temporal	Puntual (transeccional) Presente
Ambiente de estudio y fuentes	Fuentes vivas
Sistema de medición	No experimental

Fuente: Elaboración propia de los investigadores

Los datos primarios se recabaron a través de reuniones de trabajo y comités, con grupos de interés internos: Vicerrector Académico, Director de Pedagogía y currículum, Directores de Escuelas, Coordinadores de Áreas, Jefes de Programas y Director de Gestión y Desarrollo Humano.

Para ello se utilizó el método de facilitación, el cual consiste en facilitar grupos de aprendizaje. Facilitar, significa estimular o hacer fácil; permitir que algo ocurra fácilmente (Stewart, 1992). Los investigadores desarrollaron estrategias de participación activa de los actores clave del quehacer educativo de la Institución Universitaria para estimular e incentivar el flujo de ideas, para que en conjunto se generara la data requerida con la finalidad de elaborar el sistema en línea de evaluación propuesto. De esta manera, tanto los investigadores como los actores clave interactúan con lo investigado y se influyen mutuamente para poder reconstruir, en forma holística y detallada, las características del objeto de estudio, con el fin de generar y perfeccionar los criterios de evaluación, así como descubrir y validar las asociaciones entre las diferentes funciones académicas. De esa forma, se presentan nuevos constructos que orientan a los actores sociales involucrados en esa realidad para el desarrollo de su quehacer educativo.

A continuación, se presentan las fases del proceso de investigación:

Fase 1. Detección de necesidades de evaluación de la gestión académica del docente, en función de la misión y políticas la Institución, así como de los requerimientos del Plan Educativo Institucional (PEI), Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencia), así como Reglamentos y Resoluciones Institucionales. Para ello, se realizó una revisión de la documentación fundamental para la elaboración del sistema de evaluación.

Fase 2. Identificación de los criterios a evaluar en docencia, investigación y extensión. Se elaboraron guías de observación y matrices de

análisis sobre la base de los documentos revisados en la fase 1. Se hizo una selección de los documentos que permitieron establecer el estado actual de la Institución Universitaria con relación al objeto de investigación, para llegar a esclarecer los criterios y productos de evaluación esperados.

Fase 3. Generación de los formatos atendiendo a los criterios de evaluación generados en la fase 2, a saber, (a) plan y seguimiento al trabajo académico del docente, (b) evaluación del ejercicio docente por parte del jefe inmediato, (c) evaluación cualitativa, (d) seguimiento al proceso de evaluación de las dinámicas académicas del aula, (e) autoevaluación docente, (f) evaluación del ejercicio docente por parte del estudiante, (g) informe de resultado de evaluación docente individual y (h) seguimiento a compromisos de la evaluación docente.

Fase 4. Diseño del sistema de evaluación en Línea en la plataforma Moodle.

Fase 5. Identificación de actividades de ejecución y responsables que permite la elaboración del informe final que consolida los resultados en los diferentes momentos de la evaluación.

Gestión Académica

La gestión institucional, de acuerdo con Ruiz (2007), es “el impulso que debe dar la institución para el cumplimiento de las metas mediante la planeación educativa”. Esta gestión implica conocimientos, habilidades y experiencias de las personas acerca de la institución en la cual trabajan y, sobre todo, de los mecanismos y prácticas empleados en la tarea educativa, acordes al modelo educativo institucional.

Para efectos de alcanzar los objetivos institucionales, los directivos implementan dos (2) tipos de gestión, la académica y la administrativa. En el caso del presente estudio, el cual busca diseñar un sistema de evaluación de gestión en línea, se aborda la gestión académica; entendida esta como “el conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con espíritu de renovación, controversia y de investigación” según Zamboni y Gorgone (2003). Es así que este tipo de gestión busca la solución de problemas del proceso educativo.

Del mismo modo y en concordancia con el autor mencionado, Botero (2009), define la gestión educativa como el conjunto de procesos, toma de decisiones y realización de acciones para la ejecución y evaluación de las prácticas pedagógicas, en las que intervienen un grupo de actores que llevan a cabo actividades concretas para cumplir un objetivo en común. De esta manera, se pretende materializar los principios que sustentan el modelo educativo y que son plasmados en el Proyecto Educativo Institucional.

En consideración a lo expuesto anteriormente, la gestión académica debe priorizar el proceso de seguimiento, evaluación e impacto de cada uno de los programas que se desarrollan en el currículo, así como de los que se generan de las prácticas educativas de la institución, para garantizar el éxito en la realización del conjunto de procesos mediante los cuales se administran los diferentes componentes y subcomponentes curriculares que apoyan la práctica pedagógica en el continuo que permite construir y modelar el perfil deseable del estudiante.

En este orden de ideas, la gestión académica involucra las acciones de evaluación, cuyo propósito y compromiso esencial es lograr que el docente cumpla con las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión dentro de lo previsto en el PEI, siempre dentro de las exigencias técnicas, organizacionales y las derivadas de las demandas del entorno.

Así, en la gestión académica se destaca la acción del docente como mediador de los aprendizajes, rol de investigador en proyectos educativos, rol de promotor y su gestión comunitaria. En consideración a estos componentes de gestión académica, para efectos de este estudio, surgen como subcomponentes curriculares, las actividades pedagógicas, las estrategias didácticas utilizadas por el docente, su rol de evaluador de los aprendizajes, la formulación y realización de proyectos de investigación, su participación en las reuniones de grupos de investigación, así como en espacios abiertos de promoción comunitaria, entre otros aspectos. Todos estos subcomponentes se detallan con mayor precisión en el apartado que se desarrolla a continuación.

Evaluación de la gestión académica

La evaluación docente es una fase del proceso de gestión académica. Esta debe definir el qué evaluar, cuáles son sus propósitos. Estas preguntas deben responder a un para qué, es decir, para que existe la institución, ¿cuál es nuestra razón de ser?, su visión, misión y valores.

La evaluación, por lo tanto, debe concebirse como un proceso natural de investigación científica, con asunción de propósitos fundamentales, tales como: buscar el mejoramiento continuo de la institución; conocer y aprender, en lugar de juzgar y calificar. Este último, elemento es característico en las labores institucionales tradicionales. Cuando la misma se aborda de esta manera, tiende a disminuir la angustia y la resistencia que tienen las personas a estos procesos.

Del mismo modo, Schulmeyer (2002), sostiene que la evaluación toma un papel preponderante en las instituciones educativas porque permite caracterizar el desempeño docente, que orienta las acciones para propiciar el desarrollo futuro al constituirse como vía fundamental para su atención y estimulación.

En atención a lo enunciado en los Reglamentos Docentes consultados de instituciones universitarias, en los cuales se asume el sistema de evaluación como un proceso permanente, participativo, dinamizador e integral, que permite valorar y comprender las acciones que la institución desarrolla en cumplimiento de su misión y las de los actores que en ella intervienen, y para este caso en particular las que se le delegan al estamento docente; el propósito fundamental es reunir información pertinente para la toma de decisiones con miras a alcanzar la excelencia a partir de la mejora continua de las prácticas administrativas y educativas. Así, la evaluación de la gestión académica es el proceso que permite medir el desarrollo de las competencias docentes frente a las metas en docencia, investigación y extensión, trazadas institucionalmente, para alcanzar una educación de calidad.

Apesar de lo enunciado anteriormente, en una investigación realizada por Álvarez (2017), se concluye, luego del análisis de los resultados del instrumento aplicado a los docentes, que la evaluación implementada en la institución objeto de estudio, está enfocada en los aspectos relacionados con el aula y la interacción con los estudiantes como eje fundamental.

Se evalúan en menor escala, los aspectos relacionados con las funciones sustantivas de la educación; así, el docente en sí mismo considera que la evaluación debe centrarse en la actividad realizada al interior del aula, sin tener en cuenta el aporte que realiza desde las funciones sustantivas y administrativas.

De tal conclusión, aplicable a muchas instituciones similares, se hace necesario realizar los correctivos, considerando el diseño del sistema de evaluación en línea, como una alternativa de solución que permite la interacción entre los agentes involucrados.

De esta manera, la evaluación se desarrolla a partir del establecimiento de unas competencias para el docente universitario que son evidenciadas a partir de su desempeño en los diferentes escenarios institucionales donde ejerce sus respectivos roles. Por tal razón, se considera una evaluación integral en la cual se requiere del concepto objetivo del estudiante, de coordinadores o jefes inmediatos y del mismo profesor. La evaluación tiene un carácter formativo, por lo cual se aborda como proceso con diferentes fases que van acompañadas de instrumentos de carácter cualitativo, cuantitativo, de estrategias de acompañamiento y planes de mejora, cuando así se requieren.

Criterios de evaluación de la gestión académica

Los criterios de evaluación de la gestión académica del docente contemplan las actividades inherentes a la naturaleza del ejercicio docente para cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión, derivadas de los principios y valores de la Institución, los lineamientos formulados en el PEI, PDI, reglamentaciones propias de cada programa académico, así como de Colciencias.

Los criterios orientan y direccionan la evaluación del desempeño docente y permiten, en forma exitosa, la toma de decisiones en pro de implementar actualizaciones y mejoras. En revisión de los documentos consultados, se determinaron los criterios a evaluar que se mencionan a continuación,

Docencia

La docencia, como función del profesor universitario, contempla las actividades pedagógicas y las estrategias didácticas utilizadas para el mejoramiento del desempeño académico.

Entre los criterios a evaluar, se determinaron los siguientes:

- Conocimiento del docente sobre los contenidos programáticos de la clase y las didácticas utilizadas para su enseñanza
- Utilización de recursos educativos (fuentes bibliográficas) en práctica docente y desarrollo del contenido enseñado
- Estrategias que el docente emplea para conocer a sus estudiantes (cultura, necesidades, intereses y habilidades)
- Articulación del modelo pedagógico en el estilo de enseñanza del docente (estrategias didácticas)
- Establecimiento de estrategias que el docente emplea para la formación integral del estudiante (cultura de aprendizaje)
- Fomento estrategias didácticas que permitan al docente formar en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo (cultura del debate y aprendizaje basado en problemas)
- Claridad conceptual en los contenidos que enseña reflejados en la comunicación oral.
- Fomento de un ambiente académico de respeto y convivencia
- Orientación de cursos presenciales y virtuales
- Realización de tutorías y atención a estudiantes
- Productos de apoyo a la docencia o generados desde la práctica docente
- Dominio de una segunda lengua
- Diseño y evaluación de contenidos, planes y guías de clase
- Formulación de proyectos de aula
- Actualización de planes de estudios, syllabus o guías de curso

Investigación

La investigación es un proceso sistemático que permea las funciones de docencia y extensión, además de ser eje transversal que permite la generación de nuevos conocimientos en la búsqueda de dar solución a problemáticas, necesidades y aspiraciones a nivel institucional, regional, nacional y universal. Es decir, la investigación está implícita en todas las actividades docentes.

Los criterios generales a evaluar para esta función, son los siguientes:

- Formulación de proyectos de investigación
- Realización de proyectos de investigación
- Reuniones de grupos de investigación
- Seguimiento a semilleros de investigación.

Por otro lado, atendiendo a las exigencias del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), como órgano que promueve el desarrollo científico, tecnológico y la innovación en el país, de acuerdo con los planes de desarrollo y las orientaciones trazadas por el Gobierno Nacional, se presentan los criterios y sus respectivas categorías, establecidos por el mencionado departamento:

Productos de generación de nuevos conocimientos:

- Artículos de Investigación
- Libros y capítulos de libros resultados de investigación
- Resultado de investigación
- Productos tecnológicos patentados o en proceso de solicitud de patente
- Patente de invención (modelo de utilidad) y obras o productos de investigación
- Creación en artes, arquitectura y diseño

Producto de desarrollo tecnológico e innovación:

- Diseño industrial

- Esquema de circuito integrado
- Software
- Planta piloto
- Prototipo industrial
- Signos distintivos
- Secreto empresarial
- Empresa de base tecnológica
- Empresas creativas y culturales
- Innovación generada en la gestión empresarial
- Innovación en procedimientos y servicios
- Reglamento o normatividad
- Norma técnica
- Consultoría e informes técnicos finales
- Registros de acuerdos de licencia para la explotación de obras de ADD protegidas por derecho de autor
- Participación ciudadana en proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI)
- Espacio de participación ciudadana en CTeI
- Estrategias pedagógicas para el fomento de la CTeI
- Estrategias de comunicación del conocimiento
- Generación de contenidos
- Evento científico
- Participación en red de conocimiento especializado
- Talleres de creación
- Eventos culturales y artísticos
- Documentos de trabajo (working paper)
- Boletín divulgativo de resultados de investigación

- Edición de revistas científicas o de libros resultado de investigación.

Producto formación de recurso humano para la CTel:

- Tesis de doctorado
- Trabajo de grado de maestría
- Trabajo de grado de pregrado
- Proyecto de investigación y desarrollo
- Proyecto de investigación creación
- Proyecto ID+I con formación ejecutada con investigadores
- Proyecto de extensión y responsabilidad social en CTel
- Apoyo a creación de programas de doctorados y maestrías
- Apoyo a creación de cursos de doctorados y maestrías
- Asesoramiento en línea temática del programa Ondas

Extensión

La función extensión se concibe como la proyección social universitaria enmarcada dentro del modelo pedagógico social-cognitivo, que promueve el diálogo entre los actores en espacios abiertos a la comunidad en general. Para evaluar la participación del docente en estos espacios, se toman en consideración estos criterios:

- Elaboración de propuestas de educación continuada
- Consejería institucional
- Formulación y puesta en marcha de proyectos de proyección social
- Coordinación de prácticas académicas
 - Preparación de eventos académicos, culturales y sociales
 - Productos de extensión, movilidad, proyección y responsabilidad social

Una vez definidos los criterios a evaluar, se procede a desarrollar el sistema de evaluación en línea que da respuesta a los requerimientos establecidos.

Sistema de evaluación en línea

El sistema en línea está conformado por tres (3) componentes modulares, tal como se muestra en el gráfico No. 1 y el procedimiento de evaluación con los mecanismos para planear, ejecutar y direccionar la evaluación docente y sus resultados, con el propósito de lograr los verdaderos alcances de la gestión docente frente a los propósitos de calidad educativa, trazados institucionalmente.

Este sistema permite ejecutar el proceso en forma ordenada, socializada e interactiva, ya que se establecen los criterios de evaluación en conjunto con las actividades a ejecutar en los tiempos requeridos, los responsables de ejecutarlas, los formatos a utilizar y las acciones a realizar para la toma de decisiones.

En el gráfico No. 1 se muestran los componentes que integran el sistema en línea, los cuales se detallan a continuación:



Gráfico 1: componentes del sistema en línea de gestión académica

Fuente: Elaboración propia de los investigadores

a. Gestión curricular: posibilita hacer evidente la práctica curricular plasmada por los docentes. Esta se materializa en elementos del macrocurrículo; es decir, la manera como los docentes plasman en su gestión y en el plan de curso su coherencia y seguimiento a principios y objetivos de formación de la institución y de sus programas. Atendiendo a que el plan de acción busca desplegar el curso de acción, que anualmente

los programas trazan para alcanzar sus objetivos curriculares y académicos. El sistema permite evidenciar el aporte real del docente.

b. Interacción: el sistema posibilita la interacción entre docentes-estudiantes, docente-jefes de programas-coordinadores académicos. En este sentido, se genera trazabilidad de la manera como el docente y el estudiante interactúan, favoreciendo la calidad académica y el mejor clima en un aula virtual; esta se convierte en espacio de atención adicional al estudiante. La trazabilidad también se plantea para establecer la manera como los jefes de programa y coordinadores académicos revisan, tanto planes de trabajo como planes y programas de curso, generando retroalimentación académica que conlleva a la constante actualización de las propuestas microcurriculares.

c. Evaluación docente: asociada a la compilación de evidencias y la verificación de procesos que permiten objetivamente determinar el aporte del docente desde su rol y sus funciones a los procesos de aula, del programa y de la Institución.

Una vez establecidos los componentes, se determinó el diseño y puesta en marcha del sistema en línea de gestión académica, con las diferentes utilidades que proporciona el Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment MOODLE) como herramienta para generarlo, por ser un software que facilita, fortalece, flexibiliza y dinamiza procesos relacionados con el desempeño docente. Valera y Cárdenas (2013).

Para efectos de esta experiencia de evaluación académica de los docentes, se selecciona el Moodle, por ser un software libre basado en barra de comando, con el cual los docentes, administradores y otros entes involucrados desarrollan sus tareas en forma sencilla y amigable. El software proporciona tres (3) módulos, a saber:

Módulo de comunicación: por medio de este, los usuarios se comunican entre sí, permitiendo la creación de comunidades de aprendizaje interactivas.

Aula de gestión académica docente: en la cual el docente diligencia su plan de trabajo, según roles, funciones y productos acordados con jefes de programas y decanato (siendo este último quien aprueba). En el espacio virtual se tiene a disposición de los docentes el área de formatos digitales de los planes de trabajo, área de almacenamiento de evidencias sobre

productos de investigación y el área de interacción entre Jefes de programa y docentes.

Como elementos de medición y seguimiento, el docente genera un informe ejecutivo sobre avances y productos finales alcanzados, relacionando evidencias por medio de enlaces a carpetas de almacenamiento en la nube, asociadas a sus correos institucionales o almacenando en el sistema la carpeta de evidencias. Esta doble modalidad evita la saturación de información en la plataforma Moodle.

De igual manera, se construyó una rejilla donde se asocian todos los productos del docente y se lleva el respectivo control de cumplimiento por parte de los coordinadores académicos y jefe de programas.

Aula de gestión: este espacio denominado gestión de aula es una herramienta asociada al fortalecimiento académico de la gestión del docente. Por medio de este proyecto se logra que todos los docentes la utilicen, ya que aún cuando está implementada, esta era subutilizada. Los insumos generados en esta sirven como mecanismo de seguimiento de la gestión del docente frente a sus estudiantes, por parte de las instancias superiores. Para tal fin, se integraron en el aula los siguientes espacios:

Módulo de materiales: presenta los contenidos, materiales, información factual en forma de textos, libros, apuntes, presentaciones multimedia, enlaces a páginas Web, entre otros.

Módulo de actividades: parte activa y colaborativa del entorno, incluye debates, discusiones, resolución de problemas propuestos, redacción de trabajos, creación de imágenes, entre otras. Acosta (2013).

En el ambiente virtual que proporciona la plataforma Moodle, se crearon dos aulas virtuales para cada docente de la institución, a saber:

a. Formatos de programa y plan de curso digital, lo que permite que el docente plasme su propuesta microcurricular y la socialice de una manera más eficiente con estudiantes y jefes de programa.

b. Se utilizan los foros como espacio de atención al estudiante e interacción sobre temáticas de clase.

c. Se estableció una carpeta para que el docente almacene sus productos de gestión de aula, lo que permite evidenciar, por un lado, la dinámica

académica del docente como productor de conocimiento (guías, talleres, artículos propios) y el tipo de material de apoyo que el docente coloca a disposición del estudiante para acompañar su trabajo independiente.

d. Se habilitó además el espacio de recuperación de jornadas de clase que, por diversas causas, como días festivos, inasistencia del docente, eventos institucionales, entre otras, no fue posible administrar en las fechas previstas.

e. Como mecanismos de medición, en el formato de informe ejecutivo, el docente sintetiza lo que ha sido su gestión de aula, asociándolo a la carpeta destinada a tal fin (portafolio) ubicada en el aula o por medios de enlaces a carpetas de almacenamiento en la nube. Se tiene en cuenta también como indicador de medición los foros de seguimiento y fortalecimiento desarrollados con estudiantes y la producción académica propia del docente. Todos estos elementos son asociados a la rejilla única de evaluación del docente.

Resultados del estudio

Los resultados de este estudio se reflejan en la puesta en marcha del sistema de evaluación de la gestión académica del docente en atención a los criterios establecidos, así como en la elaboración del procedimiento a ejecutar, en el cual se consolidan los resultados de los diferentes momentos de la evaluación, esto posibilita el seguimiento y la toma de decisiones a nivel institucional, se inicia con el establecimiento del cronograma semestral de evaluación y finaliza con la generación del informe de evaluación, este último contiene los reportes de docentes a ser socializados para la respectiva retroalimentación; seguido, se genera el respectivo plan de mejora en las áreas donde la evaluación demuestre debilidad frente al desarrollo de la gestión docente.

El procedimiento a ejecutar es el que se describe a continuación,

Cuadro 2
Procedimiento de evaluación docente

Actividad	Responsable	Observaciones
1. Planeación Académica	Dirección de talento Humano / Dirección de pedagogía y currículo/ Coordinadora de planeación.	Comprende la creación del plan anual por parte de Dirección de Talento Humano y Dirección de Pedagogía y Currículo de la evaluación docente, determinando las fechas, espacios y mecanismos que facilitan la auto, co, y heteroevaluación.
2. Programación institucional en el sistema de información SINU	Secretaría General / asistente administrativa secretaria general	Secretaría General se encarga de la divulgación del calendario con las fechas en el sistema a través de las formas Pacf10 y Pacf11.
3. Divulgación y sensibilización	Dirección de Gestión y Desarrollo Humano	La dirección de Desarrollo Humano coordinará con mercadeo la constante información y motivación a estudiantes y docentes sobre el proceso de evaluación. La dirección de Gestión y Desarrollo Humano informará por correo electrónico a las dependencias sobre las fechas de apertura y cierre del proceso de evaluación docente.
4. Aplicación de Evaluación cualitativa de estudiantes	Jefes de programa	Los jefes de programas preparan el mecanismo para que los estudiantes puedan emitir la evaluación cualitativa a sus docentes, levantando la información a manera de acta en el formato de evaluación del ejercicio docente, firmada por todos los estudiantes del curso. Los jefes de programa generan un informe cualitativo, que es socializado en comité curricular de programa. Generan también correctivos según conducto regular sobre casos excepcionales que aparezcan hasta ese momento.

Actividad	Responsable	Observaciones
5. Activación y parametrización de las actividades en el sistema de información SINU	Coordinación de Desarrollo Humano.	Habilitar las formas Evaf03 y Evaf07 en el sistema de información para la realización de la evaluación docente. Esta evaluación la realiza el docente, el estudiante y los jefes de programa.
6. Evaluación cuantitativa	Director de Promoción y Desarrollo Académico/ Jefes de programa/ Secretarios académicos/ Coordinadores de área	Durante el tercer corte se realizan los procesos de autoevaluación, evaluación del docente por parte del estudiante y del jefe de programa. De acuerdo a las fechas establecidas, el docente ingresa al sistema de información SINU y realiza la auto evaluación docente a través de la forma Evaf09. El jefe de programa realiza la evaluación docente en el sistema de información SINU a través de la forma Evaf04. Los estudiantes realizan la evaluación de cada uno de sus docentes en el sistema de información SINU en la forma Evaf08. Los jefes de programa reciben resultados arrojados por el sistema SINU y generan informe que sirve de base para retroalimentación con docentes y para el análisis institucional en las respectivas socializaciones.

Actividad	Responsable	Observaciones
7. Evaluación cualitativa		En el mismo periodo de la evaluación cuantitativa, el jefe de programa realiza la evaluación cualitativa de cada docente, basándose en las evidencias, para lo cual debe revisar la plataforma de Gestión Académica docente. Los jefes de programa remiten la evaluación cualitativa a la coordinación de Desarrollo Humano donde elaborarán el respectivo informe, utilizando el SPSS y remite a la Dirección de Pedagogía y Currículo para el respectivo análisis.
8. Cierre del sistema de información SINU	Director de Gestión y Desarrollo Humano	El Director de Gestión y Desarrollo Humano realiza el cierre del sistema en las fechas establecidas a través de la forma Evaf22. Posteriormente, se calculan los promedios de la evaluación a través de la forma Evaf16.
9. Descarga de resultados de evaluación docente y análisis de evaluación cuantitativa	Coordinación de desarrollo Humano	La coordinación de desarrollo Humano procede a descargar la información recopilada a través de las formas Evar05, Evar06 y Evar07 y la envía a la Dirección de Pedagogía y Currículo para el respectivo análisis y realización del informe.
10. Toma de decisiones	Director de Pedagogía y Currículo, Dirección de Gestión y Desarrollo Humano, Jefes de programa, Coordinadores de área	Se conforma el grupo de evaluación docente conformado por los responsables descritos, quienes a partir de los diferentes informes y reportes de cada docente se establecen decisiones sobre oportunidades de mejora o fortalecimiento, continuidad o desvinculación de docentes.

Actividad	Responsable	Observaciones
11. Informe consolidado de Evaluación Docente	Director de Pedagogía y Currículo.	Se presenta informe consolidado de la evaluación docente al consejo académico para su aprobación.
12. Ajuste y elaboración del informe final de evaluación docente	Dirección de Gestión y Desarrollo Humano	Se realizará el consolidado y ajuste del informe de evaluación docente y el archivo final se remite al Director de Pedagogía y Currículo y, este a su vez, lo enviará a los jefes de programa y coordinadores de área.
13. Entrega de reportes individuales de evaluación a los docentes	Jefes de programa, Coordinadores de área	Los jefes de programa y coordinadores de área gestionarán la entrega de resultados a sus docentes a través del formato denominado “informe de resultado de evaluación docente individual” y a su vez se les notificará la decisión con respecto a su permanencia en la Institución.
14. Informe de compromisos	Jefes de programa, Coordinadores de área y Director de Promoción y Desarrollo Académico	El responsable académico junto con el docente diligenciará el formato en binaps FT-M-GA-08 “plantilla de seguimiento a compromisos de evaluación docente”, para aquellos maestros que obtuvieron una nota inferior a 4.0. Posterior al diligenciamiento este formato en enviará a Director de Promoción y Desarrollo Académico para autorización y seguimiento.
15. Envío y archivo de informe individual de evaluación docente a Talento Humano	Jefes de programa, Coordinadores de área y Talento Humano	Los jefes de programas, coordinadores de área envían copias firmadas del resultado de evaluación docente y de compromisos a Talento Humano para ser archivadas en la hoja de vida de cada docente.

Fuente: Elaboración propia de los investigadores

Por último, el sistema en línea implementado con la herramienta Moodle, permitió la interacción y apoyo a las labores del docente entre las dependencias:

a. Oficina de talento humano: las rejillas elaboradas sobre las evidencias fueron asumidas oficialmente para el proceso objetivo de la evaluación del docente.

b. Dirección de pedagogía y currículo: como instancia responsable del seguimiento académico institucional, genera los procesos de retroalimentación y fortalecimiento curricular y académicos. También facilitó en la toma de decisiones.

c. Decanos: la utilizan como mecanismo para hacer una revisión y seguimiento real y directa de los planes de trabajo, siendo más consciente de la construcción de los mismos para el alcance de metas de sus planes de acción.

d. Jefes de programas: realizan la retroalimentación constante a sus docentes y eliminan la cultura de los formatos de papel, los cuales por una inadecuada cultura eran recepcionados y almacenados pero no revisados y retroalimentados.

e. Coordinadores académicos: hace el seguimiento académico de sus áreas, posibilitando la interacción y retroalimentación constante a los docentes, tanto de los componentes disciplinares como de los metodológicos, asociados al modelo pedagógico institucional y su enfoque por competencias.

f. Docentes: muestran, de manera más eficiente, su trabajo evitando los reprocesos y el cúmulo de informes físicos. De esta manera, hacen más conscientes su responsabilidad frente al desarrollo del plan de acción de programa y frente a su rol como educador.

g. Los estudiantes: conocen las reglas de juego generadas en torno al desarrollo de los cursos, lo cual conlleva a mayor calidad y éxito académico de los mismos, a partir del fortalecimiento de la atención por parte del docente, la recuperación de actividades académicas y el fortalecimiento de su trabajo autónomo.

h. Se evidencia una participación activa del docente al incorporarse al sistema y editar sus aulas virtuales, lo que favorece el aprendizaje de los estudiantes.

i. A nivel institucional se reportan los siguientes avances en el uso de la plataforma en dos (2) períodos académicos del mismo año en una

Sistema de evaluación de la gestión académica. Una aplicación en la plataforma moodle

Institución Universitaria, lo cual incide directamente en el sistema de evaluación de la gestión académica del docente:

Cuadro 3
Estadísticas de uso de la plataforma Moodle

Registro	Primer periodo	Segundo periodo
Programas con aula virtual	9	22
Profesores asignados	115	221
Estudiantes registrados	9222	12657
Cursos habilitados	686	686

Fuente: *Elaboración propia de los investigadores*

Consideraciones finales

Los resultados permiten tener en cuenta las siguientes consideraciones al momento de implementar un sistema en línea de evaluación de gestión académica:

a. Asumir la evaluación como un proceso socializado que permita generar acciones en forma conjunta, así mejorar las actividades del docente, a la vez que se alcanzan las metas institucionales.

b. La experiencia de la flexibilidad que aporta el sistema en línea favorece el desarrollo de sujetos activos y participantes, capaces de interactuar y comprender los procesos en los que están involucrados, esto permite al docente redimensionar su rol.

c. Convertir la autoevaluación en un material de uso del docente, para su análisis y reflexión.

d. Demandar las condiciones de ética y responsabilidad que deben estar presentes en el evaluador. En este tipo de evaluación, el resultado no se plasma en un criterio de aprobación o no, sino en la detección de errores para corregirlos y mejorar en este sentido, la práctica docente.

Referencias

- Acosta, D. (2013). Guía didáctica de metodología de desarrollo de entornos virtuales inteligentes para el aprendizaje. Centro de Investigación Calidad de la Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Editorial independiente. Primera edición. ISBN 978-980-12-6409-5, Maracaibo, Venezuela.
- Álvarez, C. (2017). Evaluación docente en educación superior. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Botero, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. Centro de altos estudios universitarios. Revista Iberoamericana de educación, Volumen 49, No. 2. Edición de la Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Corporación Universitaria Unitec (2016). Reglamento Docente, acuerdo 087. Colombia.
- Ruiz, G. (2007). Gestión institucional: conceptos introductorios. Recursos educativos del Portal educativo Educar. Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/91901/gestion-institucional-conceptos-introductorios>
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. 11 de septiembre de 2017, de Ministerio de Educación Nacional de Perú.
- Stewart, J. (1992). Gerencia para el cambio. Planeación, entrenamiento y desarrollo. Fondo Editorial Legis. Colombia.
- Valero G y Cárdenas P. (2013). Manual de Moodle para académicos universitarios. Universidad Autónoma de México. Fondo Editorial. Primera edición. México, D.F.
- Zamboni, L. y Gorgone, H. (2003). Propuestas innovadoras en la gestión académica. Ponencia presentada en el III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Capítulo 2

REFLEXIONES SOBRE EL HORIZONTE AXIOLÓGICO DE LA GESTIÓN ACADÉMICA

Maglene Romero de Padrón
Carla Padrón
Geimy P. de González

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar algunas reflexiones sobre la gestión universitaria enmarcada en un horizonte axiológico en el contexto de los procesos fundamentales para la transformación, innovación y optimización de las funciones sustantivas de la universidad. Se aborda el tema de la gestión académica universitaria, dado el gran interés que reviste para el funcionamiento estratégico de la organización. En tal sentido se asume en este trabajo de carácter documental una concepción sustentada en la ética y los valores como ejes transversales que orientan las acciones, asimismo conllevan al logro de los objetivos institucionales para darle respuestas desde la universidad a las nuevas realidades sociales.

Palabras clave: gestión académica, universidad, valores, proyecto educativo

Abstract

The purpose of this paper is to present some reflections on university management framed in an axiological horizon in the context of fundamental processes for the transformation, innovation and optimization of the substantive functions of the university. The subject of university academic management is dealt with, given the great interest it has for the strategic functioning of the organisation. In this sense, this documentary work assumes a conception based on ethics and values as transversal axes that guide the actions, as well as leading to the achievement of institutional objectives to give answers from the university to the new social realities.

Keywords: academic management, university, values, educational project

Introducción

La institución universitaria, aunque inmersa en un escenario tanto contingente como dificultoso, siempre ha encontrado la forma de hacerle frente a los avatares, desafíos y las restricciones contextuales que estremecen los cimientos de su gobierno y administración, porque de no hacerlo, para adaptarse, involuciona o desaparece. Esto sucede con cualquier organización que no responda a las demandas sociales o que marche al margen de los cambios tecnológicos, pues menoscaba sus beneficios, dejando de ser competitiva, sucumbiendo ante los rigores de esa condición.

“La universidad, en este sentido, es un instrumento condicionado y condicionante, cuya vigencia tiene una perfecta circunscripción histórica: aquella determinada por la envoltura epocal que posibilita la utilidad de su función instrumental” (Vallenilla, 1984, p. 11).

Esto plantea a toda organización, incluyendo a las universidades, la necesidad de asumir prácticas congruentes con su misión y por supuesto, con los distintos intereses que coexisten en su entorno. De allí que la universidad sea constantemente repensada desde sus funciones primigenias para renovarse, aunque conservando epistemológica y dialécticamente su esencia: generar conocimientos, saberes pertinentes e intercambio cultural y proveer educación para la transformación armónica del ser humano.

Lograr esta tarea implica un compromiso social imbricado con la toma de decisiones desde la gestión institucional ética, mediante la cual se realza el papel de la educación, abriendo con sus acciones los espacios para desarrollar valores, impactar la calidad de vida de los ciudadanos y con esto reconstruir el tejido social deteriorado por las múltiples problemáticas que aquejan a la sociedad.

Las ideas hasta aquí expuestas enmarcan el propósito de este trabajo, el cual es presentar algunas reflexiones sobre la gestión universitaria enmarcada en un horizonte axiológico. Para alcanzar dicho objetivo en esta indagación se asume una metodología de carácter documental, analizamos algunos referentes teóricos sobre el tema gestión y ética, en tal sentido, nos detendremos en tres referentes conceptuales definitorios del hacer universitario, estos son: intereses, transformación integral y compromiso social. Mirando a través de ellos la gestión universitaria intentaremos configurar su ethos.

una forma de solución arquitectónica, como el caso de Chiloé en Chile. Por otro lado, la cerámica armada de Eladio Dieste en Uruguay y en Paraguay, así como la utilización del ladrillo por parte de Rogelio Salmona y otros arquitectos en Colombia ha jugado un papel notable en la construcción de esta identidad moderna que defina y afiance la práctica arquitectónica local.

Plataforma ética de la gestión académica

En este apartado reflexionaremos sobre los intereses, la transformación integral y el compromiso social como factores constituyentes de la plataforma ética de la gestión académica, para ello debemos comprender el significado de los mencionados términos. Iniciando con una breve definición de la ética, entendida como disciplina filosófica de carácter práctico cuyo objeto es comprender y explicar la moral; esta segunda [la moral], por su parte se refiere al conjunto de acciones, costumbres, valores y formas que se manifiestan en la sociedad.

El primero en utilizar la palabra de origen griego ética, al parecer, fue el poeta Homero, quien entendía por ethos el lugar habitado por hombres y animales. Una interpretación similar hace Heidegger, se refiere al ethos

como lugar o morada, otra significación es la dada por el filósofo griego Zenón, atribuyéndole la denotación de fuente de vida de la cual emanan los actos singulares (González, 2008).

Aristóteles posteriormente le dio otro sentido, equivalente a manera de ser. Según esta concepción *ethos* significa temperamento, carácter, hábito y/o modo de ser, por lo que la ética sería desde el punto de visto etimológico una teoría de los hábitos y las costumbres.

Follari (2003) señala que la ética es siempre el efecto de un ser con otros, razón por la cual el *ethos* es imprescindible, pues es el constituyente de la cultura, el lenguaje, asimismo de la convivencia. En este contexto podemos señalar que una persona u organización pueden conformar su modo de ser, su *ethos*.

¿Por qué mirar la gestión académica al trasluz de estas palabras? Porque al estudiar la esencia del accionar universitario, estas nos ofrecen unos primeros trazos congruentes con el propósito de nuestra indagación: la reflexión bajo una mirada sustentada en la ética y los valores como ejes transversales y orientadores de la gestión académica. A nuestro juicio sirven de plataforma para entender las incertidumbres presentes en el ámbito universitario.

Antes de proseguir, cabe aclarar que en el transcurso de este hilo discursivo dedicado a analizar aspectos inherentes a los intereses, la transformación integral y al compromiso social con el objeto de aproximarnos teóricamente a una plataforma para la gestión académica construida desde la ética, revisaremos otros temas que se imbrican con estas tres dimensiones.

Intereses en el contexto de la gestión académica

La palabra interés tiene las siguientes acepciones: provecho, utilidad, ganancia (Real Academia Española [RAE], 2017), valor o utilidad que se le atribuye o que tiene en sí una cosa, también denota provecho o bien buscado; para Savater (1992), al igual que para Arroyo y Garrido (1997), interés significa lo que está entre o en medio.

Con relación al interés y la forma en que se expresa dentro del contexto de la gestión académica, Bennett y Wilkie (citado por Ball y Míguez, 1994) muestran cómo este es observable en la planeación, organización, dirección

y control; procesos administrativos en los cuales está presente la toma de decisiones, es decir, la elección de alternativas. La gestión se define como un proceso sistémico de ejecución y evaluación que abarca la docencia, investigación y extensión, vista desde la perspectiva de las funciones administrativas clásicas (gerencia, “management”).

Desde otra perspectiva la gestión se entiende como un proceso relacionado al “governance” o “gubernancia”, al cual le atañe: el diseño institucional, la determinación de las ofertas académicas, las políticas que regulan su funcionamiento, la naturaleza y atributos de sus servicios, preservando la capacidad de aprendizaje y de socialización de los conocimientos (Martínez y Góngora, 2000, pp. 11-12).

De uno u otro modo, todas sus actividades deben llevarse a cabo direccionadas por la misión y la visión de estas instituciones, pues es la vía más expedita para vigilar la coherencia entre su identidad, al igual que su orientación (fines organizacionales) y su desempeño; a su vez, ha de mantener abiertos los canales comunicativos permitiendo que fluya la información desde adentro y hacia afuera de la institución, asegurar mecanismos que fortalezcan la “autonomía-control” del claustro, la libertad de pensamiento y de cátedra. Sea gobierno universitario o gestión académica, los intereses han de centrarse en preservar la integridad de la organización, bajo una plataforma ética provista de las herramientas necesarias para cultivar un ethos o cultura organizacional caracterizada por la transparencia, acorde con lo que se espera de una institución educativa enclavada en un contexto histórico específico, pero sin dejar de ser prospectiva, es decir, cuidando la capacidad de pervivir, proyectarse en el tiempo, para lo cual también debe desarrollar sus potencialidades, en constante sinergia con su entorno y en revisión de su esencia.

Transformación integral

Al debatir sobre gestión académica el término transformar cobra relevancia, según Rengifo-Millán (2015), debería hablarse más que de una etapa transitoria en la historia universitaria, de un estado que para muchas instituciones educativas superiores apenas comienza: la universidad en transformación. Devenida del vocablo transformare -en latín-, transformación quiere decir cambiar de forma; desde un punto de vista léxico sus componentes son el prefijo trans, cuyo significado es de un

lado a otro, y forma, para expresar figura o imagen; también encontramos otro elemento, el sufijo *ar* usado para formar verbos.

La transformación a la cual nos referimos tiene un carácter integral, devenido de la educación, gestionada académicamente para la formación de un ser humano autónomo, crítico, constructivo, relacional, creativo, contextualizado dentro de su realidad (Rivera, 2015). Esto significa, un cambio basado en el compromiso, que inculque en sus miembros la capacidad así como el deseo de asumir el rol que socialmente les corresponde y de estar preparados para expresar su racionalidad humana en los procesos de interacción y convivencia ciudadana.

Esta transformación comienza con el quiebre de la dicotomía entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende (Rengifo-Millán, 2015), por tanto puede entenderse bajo una perspectiva ética y ontológica que la concepción de los sujetos inmersos en el proceso educativo cambia, las relaciones entre los docentes y los estudiantes se equilibra, pues todos son vistos desde la necesidad de aprender a aprender; sobre todo con el auge de las nuevas tecnologías, lo cual impone al docente la exigencia ética de formación permanente en el marco de la transformación integral para apropiarse de medios tecnológicos y poder innovar.

Las transformaciones requeridas son complejizadas entre sus polaridades: la continuidad y el cambio (Martínez y Góngora, 2000), que van desde salvaguardar sus funciones originarias, preservar su identidad hasta repensarse para mantenerse en el horizonte temporal.

Compromiso social

Toda transformación tal como se expone en las líneas precedentes insta quiebres, rompimientos o cambios integrales que involucran compromiso, revisando sus componentes lexicales, encontramos que este un término proveniente del latín *compromissum*, designa un acuerdo, responsabilidad u obligación; el acuerdo al que se llega debe cumplirse bajo la cesión o adjudicación de un árbitro. Su otro componente, el vocablo *promissus* equivalente a promesa, aquí el prefijo *pro* indica hacia adelante, a la vista; resumiendo su radicación, el compromiso puede entenderse como una total promesa.

En este contexto el deber ser de la institución universitaria, con relación a su compromiso es ético, pues implica el mejoramiento continuo de sus funciones en beneficio de la calidad académica, para hacer de la excelencia un hábito, interactuando con sus grupos de interés con el objeto de satisfacer a los usuarios, así también a todas las partes interesadas.

Los grupos de interés de la universidad incluyen a los profesores, los estudiantes, el cuerpo administrativo, los directivos, los futuros empleadores, las organizaciones/instituciones, la comunidad e incluso al sector público; ellos se ven impactados por la toma de decisiones en la gestión académica, en cuanto al currículo, las prácticas académicas, e igualmente la formación que se presta para que los estudiantes sean ciudadanos capaces de asumir éticamente el contexto social al que se enfrentarán una vez egresados (Castañeda, Ruiz, Vilorio, Castañeda y Quevedo, 2007). De igual modo, también se ve impactada la comunidad por los estilos de gerencia y el manejo de las relaciones que se tiene con el entorno, así, la apertura al diálogo pasa a ser un eje central del compromiso que adquieren hoy día las universidades. Esto significa que sus intereses se expanden en un horizonte axiológico idóneo para el servicio, más que verlo meramente como un cliente o un usuario, se ve al otro en todas sus dimensiones: ontológica, social, psicológica, antropológica, política.

El compromiso social supone emprender acciones responsables acordes con un modelo de desarrollo humano y sustentable, esto implica que la educación universitaria debe generar ciencia, tecnología e innovación. De hecho, Gregorutti (2014) asevera que en el paradigma social actual, la tecnología y el conocimiento son las piezas que hacen girar a la universidad, dándole un dinamismo que se refleja en estos cambios, transmitiendo dichos ideales en un proceso continuo, así se entiende que la universidad ha de abrazar la innovación tecnológica para revalorizar y revalorizarse en un mundo cada vez más interrelacionado, pero sin que las personas o naciones pierdan su identidad.

En la III Conferencia Regional de Educación Superior (2018) se ratificó entre los miembros de las comunidades académicas el profundo sentido de responsabilidad social de las instituciones universitarias y el compromiso social con la formación ética e integral del ser humano para que como ciudadanos y profesionales afronten la complejidad del mundo presente, actuando en pos del bien común, es decir del bienestar de los

miembros de su entorno. Gestionar el bien común fortalece la democracia, la justicia y el desarrollo sustentable.

Esta formación no se limita a los estudiantes, se extiende a todo el personal que en las universidades labora (administrativo, obrero, académico y de apoyo), pues deben responder con compromiso ético ante el desafíos que representa la conversión del poder en autoridad, siendo esta “una de las principales funciones de la gerencia universitaria” (Lolas, 2006, p. 37).

En resumidas cuentas, el compromiso social en el contexto universitario puede analizarse desde diversas aristas: (a) su cultura organizacional, modelo de gestión y su capacidad para aprender como organización; (b) su relación con el medio ambiente; (c) educación como búsqueda de la verdad y la ciencia, siendo esta una de sus funciones neurálgicas; (e) su capacidad para transformar positivamente el entorno desde la participación social.

Bajo esta panorámica, la universidad más que atender a las demandas del mercado es un mediador entre éste y el resto de las personas, velando por resguardar su entorno y sus patrimonios en el transcurso de tales mediaciones. Todo esto requiere principios y valores intrínsecos a la filosofía institucional que deben permear la gestión académica, pasando a ser su impronta frente a la sociedad con la cual hace una alianza.

Horizonte axiológico de la gestión académica

El término axiología tiene origen en el griego *ἀξιος* (digno, con valor, estimable), y su raíz lexical *logie*, -logía (logos) significa ciencia o saber. Se entiende entonces que la axiología estudia los juicios valorativos, que nos sirven para calificar o discernir lo bueno y lo malo; positivo o negativo. Esta disciplina de la ética tiene entre sus funciones determinar en qué consisten los valores; estudiar los mecanismos psicológicos que permiten captarlos, tanto en acciones como en objetos además de clasificarlos y jerarquizarlos según criterios de importancia, o por sus diferencias de clase (estética, económica, moral, entre otros). Padrón (2018) realiza algunos señalamientos con relación a los valores:

De los valores se dice, por ejemplo, que son funciones y por tanto únicamente adquieren significado cuando son aplicados a algo, enfoque derivado de contraponer axiología a ontología, de la cual surge una noción diferente a la de “los valores como entidades, cualidades (ideales, abstractas,

objetivas, subjetivas, etc.) o preferencias subjetivas” (Echeverría, 2002, p. 25). También se dice que no “son” sino que “valen”, surgiendo de esta última premisa una característica de los mismos; la polaridad y por tanto, se presentan jerárquicamente clasificados (Frondizi, 1997), ordenados según su prioridad para ser funcionales (Angelucci, Juárez, Dakduk, Lezama y Serrano, 2008; Salazar y Herrera, 2007). (p.55)

Al término valor se le atribuyen diversos significados, entre ellos vigor o fuerza. A nuestro juicio representan una forma de vivir, son el conjunto de reglas de conducta, de leyes juzgadas conforme a un ideal, para una persona o colectividad. Constituyen acciones que forman parte del diario vivir, de la cotidianidad llegando a incorporarse al proyecto de vida personal, dependiendo de su fuerza pasan a ser principios que rigen el accionar de las personas, y son transferidos al contexto laboral.

De acuerdo con Bujardón (2008) son conocimientos y expectativas que describen el comportamiento de las personas en una organización y sobre los que se basan todas las relaciones profesionales. Al ser consolidados funcionan a modo de estrategia organizativa, están presentes en el desarrollo de los procesos organizacionales y de hecho orientan la gestión académica.

Al referirse a la conciencia emocional Goleman (2000) explica que esta tiene peso en nuestra manera de conducirnos, nos da la capacidad de utilizar los valores para orientar y formalizar la toma de decisiones, esto significa que los valores se convierten en el hilo conductor de los procesos de gestión académica, dentro de la misión de la institución universitaria y los valores constituyen la forma en que es llevada a la práctica, es decir, forman parte de su ethos, de su sistema compartido de conceptos según ciertos condicionantes psicológicos o socioculturales.

Los valores le dan impulso a la gestión académica, impactando sus procesos al tiempo que le imprimen calidad. Se convierten en un regulador de las acciones de los miembros de la organización, por ello es importante que los valores individuales sean congruentes con los institucionales, pues de ese modo es posible alcanzar el horizonte deseado, pero también, es oportuno considerar que mediante una cultura organizacional sólida podría impregnarse con estos valores a los nuevos ingresos de la institución.

Por las razones expuestas los valores están estrechamente ligados al compromiso social que se adjudica toda casa de estudios. En este sentido, la

Universidad Construye País (como fue citado por Aristimuño y Rodríguez Monro, 2014) señala que las instituciones educativas son socialmente responsable de su capacidad transformadora, esto es observable cuando: (a) llevan a la práctica principios éticos mediante la gerencia, la docencia, la investigación y la extensión; (b) aplican políticas de calidad; (c) entran en diálogo con la sociedad; (c) avanzan en la búsqueda continua de la justicia y la equidad social. Esto es una gestión académica basada en valores éticos afincados en los derechos humanos e igualmente en el desarrollo sustentable; vale decir: afianzados en el compromiso social, en el interés por preservar su identidad como institución educativa, asimismo en su capacidad de transformar y transformarse.

Derivaciones epistemológicas de la gestión académica. Una aproximación conceptual

En un acercamiento conceptual hemos adaptado algunas ideas de Pozner (citado por Sánchez, 2003) para referirnos a la gestión académica como el conjunto de acciones coherentemente relacionadas entre sí, emprendidas por el equipo directivo para promover y posibilitar el logro de los objetivos con y para la institución.

Cuando se emprenden acciones de esta naturaleza se persigue un bien común, un provecho, utilidad -interés- que no es unilateral, sino que implica reciprocidad, obtenerlo requiere el emprendimiento de una serie de acciones que propicien el cambio de imagen o forma, previo acuerdo de los involucrados para avanzar o ir hacia adelante en pos de una promesa sin la cual no hay transformación ni logro de objetivos institucionales.

Según Ordóñez Ordoñez (1997) la gestión es la función que se desarrolla en toda organización destinada a cumplir las metas y los objetivos propuestos, mediante normas, procedimientos y actividades que garanticen la eficiencia y la eficacia en el manejo de los recursos. En tal sentido, los valores actúan como hilos conductores de sus procesos, que vistos desde las tareas, se dividen en dos planos según Lolas (2006): (a) el plano estratégico, que corresponde a los cuerpos, directivos y/o superiores, en el cual se concentran los lineamientos generales; (b) el plano táctico, el cual engloba la logística.

Una aproximación epistemológica nos conduce a derivaciones sustantivas de lo antes expresado puesto que ir tras el bien común en la

gestión académica nos sitúa en el plano de la ética y de los valores, por las siguientes razones:

- Hay una misión y una dinámica que se gesta en el consenso del campo institucional. tanto interno como externo.
- La misión institucional debe ser congruente con la misión de la educación en la era planetaria la cual debe estar orientada a la formación de ciudadanos que asuman en la sociedad un rol protagónico, consciente, crítico; comprometido con la construcción de una sociedad solidaria y justa, que propenda al desarrollo respetando la relación tierra-humanidad para preservarlas (Morín, Ciurana y Domingo, 2003).
- La prosecución del bien común en el marco de la gestión académica tiene lugar en el encuentro con el otro, es decir con los actores de la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto; concepción centrada en la alteridad, en la pluralidad, la responsabilidad y el compromiso.
- En el contexto antes expuesto las acciones se despliegan bajo pautas, reglas, normas, principios éticos y valores que orientan la toma de decisiones en los procesos de gestión universitaria, por tal razón Lanz (2001) los considera componentes integradores en la conducción académica, según el autor intervienen bloqueando la búsqueda de beneficios personales.

De estos supuestos se desprende que la gestión ética impacta el estilo de gerencia, pues se deja de lado el modelo autoritario y se entiende la concepción del liderazgo desde el reconocimiento de los pares, de la participación extendida, esto es, que invita al establecimiento de un modelo pedagógico, pero también de gestión, dialógico y dialéctico, en tanto que, en lo cotidiano afronta permanentes resistencias y tensiones que más allá de ser resueltas -por tratarse de una organización educativa-, ha de “develar sentidos, identificar racionalidades, contribuir a la «reflexividad»” (Martínez y Góngora, 2000, p. 15). Este proceso de conciliación también se vincula con la interpretación que se hace del éxito o el fracaso de los programas y las políticas universitarias e igualmente sobre la concepción de la excelencia o calidad académica.

- En el despliegue de las acciones propias de la gestión académica se enlazan la intención y la decisión, por tanto resulta indispensable desde el punto de vista ético la integridad, pues constituye un principio para guiar la toma de decisiones, tanto en la intención como en la acción exterior elegida para que haya unidad entre el fin y los medios seleccionados en la ejecución.

En síntesis, según Guillen (2006) cuanto mejor es la intención, en una ejecución buena, mejor será la acción para alcanzar los objetivos; por ello es importante que las intenciones e intereses favorezcan el equilibrio entre la estructura de recursos, los procedimientos a seguir y los logros de la gestión académica.

Las ideas expuestas hacen referencia al comportamiento humano en el ámbito universitario, su proceder repercute sobre sí mismo y su entorno. En este contexto la ética y los valores cumplen un papel orientador en la elección de alternativas o cursos de acción inherentes a los procesos de la gestión académica.

Conflicto de intereses en la gestión académica

Para afianzar la gestión académica en un horizonte ético se hace necesario estudiar el conflicto como manifestación propia a la naturaleza humana, y por tanto a la de toda organización. En particular, cuando hablamos de intereses -como el apartado anterior lo hicimos- sale a la palestra la noción de conflictos de intereses, “causados por la competición entre necesidades incompatibles” o que son percibidos de dicha forma (Alzate, 2008, p. 5).

Tales desencuentros encaran un desafío ético en torno a las prácticas sociales inherentes a la gestión académica, en tanto que su origen radica en creencias o percepciones que pudieran catalogarse a simple vista como negativas, al respecto el autor mencionado señala que surgen “cuando una o más partes creen que para satisfacer sus necesidades, deben ser sacrificadas” las del otro, pudiendo referirse a algunos de los siguientes criterios: (a) cuestiones sustanciales, dinero, recursos físicos, tiempo, entre otros; (b) procedimientos o vías utilizadas para resolver la disputa; (c) psicológicos, percepciones de confianza, juego limpio, deseo de participación, respeto.

Para Ball y Míguez (1994), en el contexto universitario se entretajan disputas entre la filosofía institucional y los intereses de los distintos sectores que hacen vida en la universidad, mientras que para Lolas (2006) el conflicto en el seno universitario tiene su raíz en la coexistencia de diferentes legitimidades-autoridades. López (2015), por su parte hace una categorización más abstracta, señala que en el ámbito universitario los conflictos son de la siguiente naturaleza: latentes o manifiestos; interpersonales o intragrupal; funcionales o disfuncionales; sustanciales, psicológicos, normativos o de poder y de valores; pudiendo manifestarse todos ellos de manera progresiva o simultánea.

No obstante, esta no es una mirada basada en el decadentismo, por el contrario, el compromiso está en disponer del conocimiento de quienes forman parte de la académica en pos de alcanzar su eficiencia organizativa. Para ello, el análisis debe orientarse a la comprensión del reto que implican las pugnas internas y a su vez a actuar en la consecución de objetivos concretos que permitan interpretar las posiciones de los implicados en las mismas, tomando en consideración que “en cada una de estas tres áreas [sustanciales, procedimentales y psicológicas] deben de haberse tenido en cuenta y/o satisfecho un número significativo de los intereses de cada una de las partes” (Alzate, 2008, p. 6).

Es oportuno diferenciar entre conflictos e intereses antagónicos que se levantan fuera de las respectivas posiciones de las personas o de los grupos dentro de la estructura universitaria, dado que este segundo no siempre caracteriza las relaciones entre los sujetos cuyos intereses se oponen, mientras que el primero se refiere a una prueba o ejercicio de poder entre las partes antagónicas (Coser, 1998) dicho de otro modo, que en su ejercicio se reflejan relaciones posiblemente asimétricas.

El conflicto, a fin de cuentas, no es expresamente la razón para pensar que la universidad está en su ocaso, así lo expresa Foucault (2000, p. 139): “Lo que se llama crisis de la universidad no debe ser interpretado como pérdida de potencia, sino al contrario, como multiplicación y refuerzo de sus efectos de poder”, pues esto finalmente, conlleva a repensar la universidad y cómo esta realiza sus funciones, consolidando una nueva cultura de gestión institucional.

Tales ideas son afianzadas en los postulados de Dahrendorf (1988), quien señala que el conflicto puede ser entendido en el marco de una posibilidad de cambio, por ende, de progreso. Para que la universidad avance debe lograr a través de su gestión un sentido único, que permita construir, preservar, asimismo proyectar los intereses de los diversos actores y los resultados que espera alcanzar en atención a sus objetivos e identidad.

Algunas estrategias para la construcción de la plataforma ética de la gestión académica

En el marco de la gestión académica ética es prudente pensar postulados filosóficos y científicos con los cuales direccionar la coordinación, control y supervisión universitarios, a modo de afianzar las buenas prácticas e intereses que mantienen íntegra la identidad de la universidad y que coadyuvan a la constante transformación, evitando caer en lo que Gregorutti (2014) llama “acoplamientos” de políticas y sistemas que crean una visión monolítica poco saludable para la educación superior. La reflexión sobre este tema debe ser permanente pues en múltiples ocasiones y en diversas latitudes se han suscitado cambios, superficiales o estructurales sin éxito alguno.

Más allá de estudiar los modelos de gestión las ideas precedentes nos sirven de cimiento para consolidar la universidad que crece en un horizonte axiológico provisto de condiciones para el desarrollo integral de los estudiantes y de su entorno. Según Gregorutti (2014), algunas de las estrategias aplicadas pueden ser:

- Mecanismos de compensación alternativos, constituidos por proyectos que incluyan el desarrollo de valores o interacciones en y fuera del aula universitaria. Si los docentes son evaluados y promovidos únicamente a razón de la producción intelectual todo aquello que no esté orientado a este tipo de actividad podría ser considerado poco productivo o irrelevante.
- Universidad-comunidad-servicio. Su propósito es afianzar los valores sociales en la comunidad universitaria y fuera de ella, para alcanzar tal objetivo se necesita tener una conexión estrecha con las comunidades aledañas. Así, unificando las misiones básicas de la universidad puede innovarse mientras se solventan las necesidades sociales circundantes mediante la ejecución de proyectos en conjunto con diversos organismos y fuerzas. Al

participar en este tipo de experiencias, los estudiantes desarrollan habilidades que no solo les dan conocimiento, también les ayuda a entender el funcionamiento del mundo en sus dimensiones reales.

- Universidad-comunidad-aprendizaje. La conexión con los problemas sociales constituyen una herramienta para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, los docentes y de la universidad como organización. Los nuevos modelos educativos propenden a la conformación de comunidades de aprendizaje con modalidades variadas, en las que se incluyen personas y entes exógenos que son expertos en las áreas correspondientes a cada comunidad específica.

Analizando este punto puede decirse que de este modo se garantiza la pertinencia teórica y el aprendizaje cooperativo, a su vez, se fortalece el sentido de pertenencia a la institución, al nicho profesional; al tiempo que se robustece el sentido de colectividad y el bienestar subjetivo, bien lo resumiría Aristóteles (2002) al hablar del *zoon politikon*, ζῷον, «animal» y *πολιτικόν*, politikón «de la polis», entendiendo que el ser humano es un ser social, político, cívico, que solo logra crecer junto a los demás y cuya felicidad puede ser alcanzada mediante el aprendizaje

- Espacios curriculares para los valores. El currículo debe tener un espacio para reflexionar interrogantes referidas a la ética y deontología de cada profesión. Responder a estas preguntas de fondo relacionadas con estos ámbitos enriquecería la educación superior.

La universidad para permanecer y renovarse constantemente debe innovar en sus procesos gerenciales, reinventar su propuesta académica, pensando en el impacto y la transcendencia que esto tendrá en la comunidad, igualmente debe adecuar su sistema de gestión incorporando tecnología que responda a la nueva realidad social asumiendo como fundamento la ética y los valores.

Reflexiones finales

Las consideraciones teóricas precedentes dan lugar a la pregunta: ¿Cuál es el horizonte axiológico de la gestión académica? Para responder esa interrogante nos centramos en la etimología griega del término horizonte, cuya acepción es un lugar sin obstáculos, una línea circular que podemos observar a nuestro alrededor; aunque por la supresión de uno de sus componentes lexicales su significado quedó como límite o contorno, es decir, el límite hasta donde uno puede ir, llegar hasta donde dominamos con la vista. En el marco de la gestión académica, vale repensar hasta dónde podemos ir. La respuesta implica que podemos ir o llegar hasta donde:

- Nuestros valores cobren fuerza como principios orientadores del proyecto de vida y de las acciones personales. Dada nuestra capacidad para transferirlos al campo laboral se le imprimiría calidad a la gestión académica y sus procesos inherentes.
- Nuestra capacidad de utilizar los valores fundamente la toma de decisiones, y consolide la cultura así como el ethos de la organización.
- Observemos a nuestro alrededor la línea circular del compromiso social y el interés constante por la transformación de la institución educativa preservando su identidad.
- Hasta la línea donde la excelencia está marcada como un hábito.

Ante estas posibilidades podemos rebasar los obstáculos representados en ese horizonte por las asimetrías o antagonismos entre los fines, intereses y compromiso personal e institucional para lograr el bien común como promesa, que es metafóricamente hasta donde dominamos con la vista.

Al reflexionar sobre el horizonte axiológico de la gestión académica desde una perspectiva ética y al trasluz de los valores, notamos que los procesos institucionales universitarios están enlazados con fines e intereses conducentes al compromiso social y la transformación integral de los sujetos que en ella hacen vida, pues en esencia, ética y valores propenden a la excelencia humana. La gestión académica cumpliendo una serie de procesos organizativos y prácticas que tienen como hilos conductores la ética, los valores y las normas, brinda la posibilidad de alcanzar el bien social como objetivo propuesto por la organización.

Los valores delinear el comportamiento tanto de las organizaciones educativas como el de las personas que hacen vida en ella, configurando su ethos y determinando sus elecciones, las cuales tienen implicaciones sobre todos los involucrados o aquellos que forman parte de su entorno, de allí la necesidad de asumir la gestión académica bajo una concepción ética, comprometida consigo misma y con todos aquellos a quienes puede impactar, puesto que los valores son inseparables de la intención, la acción humana, y su ejecución.

Referencias

- Alzate, R. (2008). Teoría del conflicto. Universidad Complutense de Madrid. Escuela Universitaria de Trabajo Social.
- Aristimuño, M., y Rodríguez Monroy, C. (2014). Responsabilidad social universitaria. Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: una pequeña universidad latinoamericana. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 39(6), 375-382.
- Aristóteles. Rowe, C. J., & Broadie, S. (Eds.). (2002). *Nicomachean ethics*. Oxford University Press, USA.
- Arroyo, C. y Garrido, F. (1997). Libro de estilo universitario. Ed. Acento, Madrid, España.
- Ball, S., & Míguez, N. (1994). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Bujardón, A. (2008). Tratamiento del concepto de valores humanos desde un enfoque de las ciencias de la educación. *Humanidades Médicas*, 8(1), 0-0.
- Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R., y Quevedo, Y. (2007). El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Revista Negotium*, (8), 100-132.
- Coser, L. (1998). The functions of social conflict. (Vol. 9). Routledge.
- Dahrendorf, R. (1988). *The Modern Social Conflict: An Essay on the Politics of Liberty*. University of California Press.
- Follari, R. (2003). Ética y educación en la contemporaneidad. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* 9(1). Venezuela.

- Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre Michel. El poder y Foucault y contras conversaciones. Introducción y traducción de Miguel Morey. Alianza editorial.
- Gregorutti, G. (2014). Buscando Modelos Alternativos para la Gestión Universitaria Latinoamericana (Searching for Alternative Management Models for the Latin America University).
- Guillen, M. (2006). Ética en las organizaciones. España, Ed. Pearson Prentice Hall.
- Goleman, D. (2000). La práctica de la inteligencia emocional, Ed. Kairós, Barcelona, España.
- González, A. (2008). La medición del desempeño ético empresarial para avanzar en el cuadro de mando integral. Revista Científica Arbitrada Innovación y Gerencia, 1(1). Universidad Dr. José Gregorio Hernández. Venezuela.
- Interés. (2017). En Diccionario de la lengua española. Real Academia Española (RAE). Edición del Tricentenario. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=LtgQXGI>
- Lanz, R. (2001). El decálogo de la universidad que queremos. Editorial Instituto pedagógico de Maturín, Venezuela.
- Lolas, F. (2006). Sobre modelos de gestión universitaria. Calidad en la educación 24(39), pp. 35-45
- López, L. (2015). La mediación como estrategia para la resolución de conflictos universitarios una arista del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Martínez, R., y Góngora, N. (2000). Evaluación de la gestión universitaria. CONEAU, República de Argentina. Recuperado de <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00091.pdf>.
- Morín, E., Ciurana, E. y Domingo, R. (2003). Educar en la era planetaria. España, Editorial Gedisa.
- Ordoñez Ordoñez, M. (1997) coord. La nueva gestión de los recursos humanos 2a ed. Barcelona: Aedipe Gestión 2000, 416 p.
- Padrón, C. (2018). Educación en valores: una acción transformadora para la convivencia ciudadana. Trabajo especial de investigación para optar al grado de Doctora en Educación. UNERMB, Venezuela.

- Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 809-822.
- Rivera, J. (2015). Comprensiones epistémicas, conceptuales y metodológicas que fundamentan la relación entre los valores estratégicos institucionales y los sistemas de gestión de las instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Manizales. Trabajo especial para optar al título de Doctor, Universidad de Salamanca. España.
- Sánchez, O., Martha, R. coord. (2003). *Antologías de lecturas para la gestión escolar PEC*. Ed. México.
- Savater, F. (1992). *Política para amador*. Ariel.
- III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018). Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO, Instituto internacional para la educación superior en América Latina y el Caribe.
- Vallenilla, E. M. (1984). *El ocaso de las universidades*. Monte Ávila.

Capítulo 3

DESERCIÓN UNIVERSITARIA: UN ANÁLISIS DESDE LA BIOGRAFÍA DEL ALUMNO, EL DOCENTE Y LA INSTITUCIÓN

Luis Carlos Baleta Medrano
Jorge Eduardo Noro
Yunis Paola Ramírez Peña

Resumen

A diferencia de estudios anteriores sobre deserción universitaria, donde han tratado de explicar las causas desde factores que han sido propuestos. En este estudio se pretende identificar la importancia y la influencia de la biografía en la deserción universitaria; en este capítulo se aborda la problemática desde la biografía del alumno y el docente, y su interacción con la institución como determinantes en la decisión de abandonar o permanecer en la formación académica. A partir de la revisión bibliográfica se puede establecer que la biografía es una de las variables que determinan el éxito o fracaso en la culminación de su proyecto de formación académica, así como también la biografía del docente es determinante en el desarrollo de las motivaciones del alumno a través de ambientes propicios para la formación. Así mismo, desde la institución, la sinergia generada entre ella, estudiantes y docentes favorece la construcción de ambientes de aprendizajes que contribuyen al componente motivacional de los alumnos, siendo esta la principal razón para decidir sobre abandonar o no la Educación Superior.

Palabras clave: deserción, biografía, educación superior

Abstract

Unlike previous studies on university desertion, where they have tried to explain the causes from factors that have been proposed. The aim of this study is to identify the importance and influence of biography in university desertion; in this chapter the problems are dealt with from the biography of the student and the teacher, and their interaction with the institution as determining factors in the decision to abandon or remain in the academic formation. From the bibliographical review it can be established that the biography is one of the variables that determine the success or failure in the culmination of their academic training project, as well as the biography of the teacher is determinant in the development of student motivations through environments conducive to training. Likewise, from the institution, the synergy generated between it, students and teachers favors the construction of learning environments that contribute to the motivational component of students, this being the main reason for deciding whether or not to abandon Higher Education.

Keywords Desertion, Biography, Higher Education

Introducción

El cómo nos veamos a nosotros mismos es la herramienta con la que construimos nuestra vida. Si tú te ves con poca inteligencia para comprender las matemáticas, éstas aparecerán ante ti como imposibles.

La manera de tener un mejor concepto de ti mismo es aprender a conocerte.

Prof. Carlos González Pérez

La educación superior es motor de desarrollo en todas las naciones, es a partir de los procesos formativos a este nivel donde se generan las grandes transformaciones científicas, tecnológicas y económicas; por esta y otras razones es fundamental que los países desarrollados y en desarrollo hagan una apuesta a fortalecer la formación de sus ciudadanos.

En el documento Manifiesto de Medellín, sobre el abandono de educación superior, en el marco de la IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES) en el año 2014, se declaró, la educación es el medio fundamental para formar ciudadanía

y valores fundamentales para una sociedad justa y en paz. El abandono de estudios, en cualquier etapa o nivel del proceso formativo de cualquier país, impide o limita el desarrollo de capacidades y oportunidades de cada persona y de la sociedad. Siendo el abandono expresión de fracaso académico, hacemos constar otras manifestaciones no deseadas como el atraso en el avance académico y el rezago en la graduación. p (1).

Para Ortiz (2009). El desarrollo de un país está constituido en buena parte por el nivel de formación de sus habitantes y que se refleja en una mejor calidad de vida. Para eso, la educación, en especial la superior, juega un papel preponderante en el desarrollo de los países, aportando mayor tecnificación e investigación a los procesos productivos y culturales. En éste sentido la ilusión de una “educación para todos”, como lo reza nuestra constitución política, debe convertirse en el itinerario del sistema educativo, en especial en Colombia, por catalogarse como un país en vía de desarrollo. p (7).

Particularmente en Colombia desde finales del siglo XX se ha venido discutiendo acerca de la necesidad de aumentar el número de profesionales que estén en capacidad de generar cambios a nivel científico, tecnológico y económico. Es así como se ha ido implementado políticas de ampliación de cobertura con el fin de hacer más asequible la educación en el nivel superior en la población. El incremento de Instituciones de Educación Superior (IES) respondió a esta necesidad, permitiendo esto que la oferta de programas se diera sin unas condiciones óptimas de calidad, escasos recursos financieros, desorganización académica y administrativa, deficiencias en la función docente, baja o nula producción investigativa, y de proyección social, modelos curriculares incoherentes con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), indicadores que pueden considerarse como índice de baja eficiencia, relacionado directamente con la incapacidad de retener alumnos dentro del periodo de formación profesional (Ucros, Vargas y Blanco, 2013).

Los datos mostrados en los últimos años por el Ministerio de Educación Nacional frente a la cobertura educativa, evidencian un aumento significativo de estudiantes que inician su formación en el nivel superior (Vélez y Guzmán, 2014), gracias a la mayor participación de la población de bajos recursos económicos, aumento en la oferta de programas a nivel Técnico y Tecnológico, el aumento de programas de postgrado a nivel de

maestría y doctorados, además de una significativa participación del sector público.

Sin embargo y a pesar de los esfuerzos por garantizar la cobertura, persiste para los estudiantes la amenaza de abandonar la formación profesional. Hay que mencionar, además el reto que asumen las instituciones de educación superior de garantizar la permanencia de los estudiantes en el proceso formativo (Vélez y Guzmán, 2014).

En Colombia para el año 1990 la cifra de deserción, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) fue de 68.14%, y para el año 1999 fue del 47.68%, para el año 2015 fue de 45% (MEN, 2015). Algunos estudios sobre deserción universitaria en América Latina, corroboran que el mayor porcentaje de abandono ocurre durante los tres primeros semestres (80% aproximadamente), donde menos del 20% de los adultos mayores de 25 años ha accedido a la universidad y menos de un 10% ha completado sus estudios universitarios (UNESCO, IESALC y González, 2006). Así mismo, es conveniente abordar el fenómeno desde una perspectiva diferencial, ya que frecuentemente la deserción puede igualarse a la mortalidad académica. Sin embargo, a partir de la conceptualización de los mismos, se puede establecer que estos tienen un origen diferente, de modo que una está asociada al abandono voluntario y la otra a retiro forzoso (Sánchez, Navarro y García, 2009).

En este escrito se pretende identificar la importancia y la influencia de la biografía en la deserción universitaria, como una posible variable que debe ser tomada en cuenta por el impacto que puede tener en la decisión de abandonar la formación profesional. En relación a lo anterior, Geertz (1980) afirmó que “hay una tendencia sobre la concepción de la vida como una organización en términos de símbolos (signos, representaciones), y cuyo significado debe ser interpretado para comprender cuál es su dinámica, y sus particularidades” p (2).

La Biografía o Texto

Las vivencias, y experiencias que a lo largo de la vida humana se ha vivido, constituyen el texto del relato que se escribe en hojas en blanco, siendo la mediación entre historia y vida. No todo lo escrito en el texto se relata por el narrador, lo que requiere una lectura, análisis, comprensión, e

interpretación del texto de la vida humana. Para Sócrates una vida que no es analizada no es digna de ser vivida. Una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada (Ricoeur, 2006).

Cada texto es una obra original, es el resultado de una vida humana que es única. La recopilación de todas las experiencias que han sido inscritas en un texto, serán de una manera u otra cruciales para la actitud que asuma el ser en su vida. En este sentido vale la pena identificar todos los determinadores en el texto, como son: la familia, los amigos, la escuela, o el vecindario a la hora de ambientar situaciones que dejarán huella en la persona. Rol que podría definirse como autor filólogo- una especie de autor secundario— es reinscribir: interpretar un texto mediante un texto.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de relacionar lo escrito en el texto a partir de las vivencias de la vida humana, y su influencia en la actitud asumida frente a escenarios en particular. En este caso, la educación, experiencias afrontadas desde el núcleo familiar hasta el grado de auto-aceptación de la persona para ser socialmente aceptado, es decir, la estructura de valoración que se ha constituido en su relato cómo favorece o dificulta su inserción en grupos sociales, como en este caso la universidad.

La constitución de la biografía permite que cada vida humana asuma un personaje que luego le permitirá ocupar cada uno de sus proyectos, rol que no en todas las ocasiones ha favorecido el desarrollo de actitudes que faciliten la interacción con su entorno, en las relaciones sociales, laborales, familiares, en la escuela y en la pareja. Así mismo, es a partir de estas vivencias durante la vida que se edifica el aprecio o consideración que se tiene de uno mismo, condición fundamental para desarrollar fuertes lazos de confianza y motivación. Según Arango y Ramírez (2007), la motivación puede ser descrita como la dirección y la perseverancia de la acción, en muchas ocasiones durante un largo período de tiempo enfrentando muchas dificultades. En el contexto universitario el solo hecho que el alumno se sienta inmerso en la vida universitaria (la institución como texto), es suficiente para vivir la motivación por seguir siendo parte de ella, a pesar del bajo rendimiento académico, dificultades económicas, familiares o laborales.

Deserción

La deserción estudiantil es un fenómeno complejo multicausal, que emerge en medio del contexto académico como uno de los principales problemas que enfrentan las instituciones de Educación Superior (MEN, 2008).

Se considera desertor al alumno que aspira y no logra concluir su proyecto educativo, medido como la persona que siendo estudiante de una institución no presenta actividad académica durante dos semestres consecutivos (Tinto, V, 1982); (Giovagnoli, 2002).

La diversidad de los elementos involucrados en las situaciones que desencadenan en deserción ha motivado el interés de las instituciones, quienes, desde su quehacer, han procurado la implementación de acciones y estrategias, algunas veces consolidadas en una hoja de ruta denominada “política” o a través de actividades contundentes que entren a disminuir los índices de deserción.

Al respecto es conveniente tener en cuenta que las consecuencias relacionadas con la deserción son de interés gracias al impacto que generan en la sociedad y en las instituciones. Se ha demostrado que influye directamente en la dinámica de los costos y beneficios sociales, teniendo en cuenta que causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de recursos (Tinto, 1975).

Así mismo los costos asociados al capital humano y movilidad social, son negativos (Hanushesk y Dennis, 2000) y resultan intangibles teniendo en cuenta que favorecen un escenario de incumplimiento de metas establecidas, proyectos de vida alterados, afectando el crecimiento y desarrollo social, y económico, propiciando un fenómeno de mortalidad académica.

Los fenómenos de mortalidad y deserción estudiantil no excluyen a ningún sistema educativo, independientemente del nivel de desarrollo y del tipo o características del estudiante (culturales, edad, condiciones económicas, núcleo familiar, entre otras) (Arboleda y Picón, 1977).

Aquí, vale la pena conceptualizar el término permanencia o de retención, este se refiere a la acción institucional que permite que el

estudiante permanezca dentro del proceso formativo, a pesar de la pérdida del derecho de permanencia en la Facultad, mediado a través de diferentes estrategias de tipo académico, acordes con las políticas nacionales de educación (Vélez y López, 2004). El concepto está asociado a la prosecución exitosa de los procesos de formación académica. Ahora bien, dado que la palabra deserción tiene una connotación negativa, se ha propuesto hacer un cambio en la terminología. Esta se asocia a la idea de que es una responsabilidad exclusiva del alumno. Fernández (2012), “propone en su lugar el término retención-persistencia; la retención como responsabilidad de las instituciones y la persistencia como responsabilidad de los alumnos, siendo los procesos que atañen a la permanencia, una responsabilidad compartida” p (2).

En este sentido se puede considerar que los factores asociados a la deserción son subjetivos señalando como las principales causas (autoconcepto, autoestima, motivación), en nivel socio-económico (pobreza, inequidad, violencia y marginalidad social); como también a factores propios del ejercicio académico (relación docente-alumno, alumno-institución, e institución-currícula).

Desde la perspectiva de la subjetividad, la decisión de abandonar el proyecto de formación en educación superior obedece a una decisión voluntaria, no forzada a partir del bajo rendimiento académico o por situaciones disciplinarias (Hernández y Hernández, 1999) esta situación se interpreta como un comportamiento que se refuerza en el interior de la persona (Páramo y Correa, 1999).

En este sentido, Jewsbury y Haefeli (2000), citando a Elbaum (1998), quien plantea que la deserción presupone una conflictividad externa procesada a lo largo de un tránsito de autojustificación. El que abandona primero suele sentirse abandonado por la institución. Se inicia con una ruptura previa espacio-temporal dentro del aula y la relación con el resto de los compañeros se hace más distante y ajena. p (6)

Esta afirmación nos conduce a retomar la importancia de las relaciones propias del ejercicio académico. Que involucra al estudiante como ser humano y su interacción personal con compañeros y docentes.

Causas asociadas a la deserción

Según Álvarez (1997) citando a José Baquero, “entre las causas de la deserción se destacan cuatro factores: Factores Personales, Factores Académicos, Factores Socioeconómicos y Factores Institucionales” p (49). Los dos primeros y el cuarto tienen una fuerte relación por sus características con las biografías del alumno y el docente.

- Factores personales: están constituidos por motivos psicológicos, que se relacionan de forma directa con el devenir de la vida del alumno, lo que implica el sometimiento a aspectos motivacionales, emocionales, de desadaptación e insatisfacción de expectativas; así mismo a motivos sociológicos, debidos a influencias familiares y de otros grupos sociales como los amigos, vecinos, y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros (Spady, 1970); (Brunsden, Davies, Shelvin y Bracken, 2000); (Tinto, 1975); (Bean y Metzner, 1985); (Nora y Matonak, 1990), todos relacionados con fuertes autoconcepciones.

Las diversas situaciones experimentadas a lo largo de la vida, por intrascendentes que parezcan, y la simple necesidad de aceptación humana reciben el mismo tratamiento. La vida no es más que un tazón de estrategias. (Geertz, 1980).

La incidencia del factor personal se ha calculado en 39.2% sobre el total, discriminado así: desmotivación 51.1%, Insatisfacción académica, 21.3%, Problemas de salud, 8.5 %, Desadaptación, 6.4 %, Problemas emocionales, 4.3 %, Otras, 8.5 %. (Sánchez, Navarro y García, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que dentro de estos factores prima un elemento emocional, que da origen a otra nueva categoría: malestar personal (78.8%) categoría que resulta de la mezcla entre, la desmotivación, la insatisfacción académica y la desadaptación, lo que constituye el caldo de cultivo propicio para motivar la indisposición y la desesperanza del alumno con respecto a su plan de estudio, con la institución e incluso con los compañeros y docentes, ocasionando desmotivación lo que genera niveles bajos de comprensión, desinterés y apatía.

Todo lo antes descrito es potencializado por la incomodidad frente al impacto que genera el paso del colegio a la universidad, desencadenando ansiedad frente a lo desconocido, causando inseguridad y dificultades de socialización con el entorno, así como la resistencia de adaptarse al modelo pedagógico y currículo asumido por la institución. De acuerdo a este escenario, Jewsbury y Haefeli (2000), afirma “el que abandona se siente abandonado primero por la institución; la deserción no es un “quiebre instantáneo”, supone una conflictividad del estudiante con su entorno”. p (6)

- Factores académicos: estos están asociados a problemas cognitivos como bajo rendimiento académico, repitencia, ausencia de disciplina y métodos de estudio; deficiencias universitarias como dificultades en los programas académicos que tienen que ver con la enseñanza tradicional, insatisfacción académica generada por la falta de espacios pedagógicos adecuados para el estudio, falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera o institución y ausencia de aptitud académica (Tinto, 1975); (Spady, 1970). La incidencia de este factor es del 10.8% sobre el total, discriminado así: bajo rendimiento 46.1%, orientación vocacional 38.5% y repitencia 15.4%. Entre las diversas causas relacionadas a este factor nos centraremos en las deficiencias universitarias, que pueden clasificarse en dos: una que depende del docente (enseñanza tradicional, espacios pedagógicos no adecuados), y otra que depende del alumno (falta de orientación vocacional y ausencia de actitud académica).

El docente como parte fundamental en el proceso de formación es quien tiene la responsabilidad de crear el ambiente adecuado de aprendizaje de acuerdo a las condiciones del grupo que guía, esto requiere que esté en capacidad de leer e interpretar la biografía del alumno, pero más importante aún que esté en capacidad de rescatar de su propia biografía aquellas prácticas que permitan la ambientación del escenario de aprendizaje, descartando prácticas tradicionales que dificultan el proceso de socialización, reflexión y construcción del conocimiento por parte de los alumnos. De modo que la decisión voluntaria de desertar está influenciada por

factores académicos (docentes, compañeros, administrativos) y personales (Páramo y Correa, 1999).

El alumno debe reconocerse como el eje de la formación, lo cual requiere de disciplina académica para tener buen rendimiento.

En este sentido, Sánchez y otros, (2009) plantean que “la dificultad que tienen los estudiantes al reconocerse como protagonistas de su propia formación causada por autopercepciones bajas de sus capacidades, aspecto que los lleva a tener poca credibilidad en sí mismos responsabilizando al docente y la institución de su abandono o mortalidad académica”. p (5).

- Factores Institucionales: son causados por el cambio en las políticas de la institución que pueden o no tener en cuenta el tipo de alumno que recibe (currículum), la deficiencia administrativa, influencia negativa de los docentes, deficiencias en los procesos de selección y otras personas de la institución, programas académicos obsoletos y rígidos, baja calidad educativa (Adelman, 1999). La incidencia de este factor es del 7.5% sobre el total, se discrimina así: baja calidad 55.6%, cambio en las políticas institucionales 22.2%, unificación de programas 22.2%. Siendo la categoría de baja calidad la de mayor influencia. Con respecto a este factor nos centraremos en la currícula como guía de ruta de la vivencia durante la formación del alumno; es la institución la responsable de reconocer y planear lo que pretende con el proceso de formación brindado, teniendo como base su contexto, sus necesidades, sus oportunidades y sobre todo sus recursos (humano, físico, tecnológico y financiero), evitando inflexibilidad institucional y académica determinada por currícula rígidos, prácticas docentes obsoletas o tradicionales, autoritarias y verticales; esto aunado a la imposibilidad de garantizar espacios y recursos educativos adecuados (aulas, biblioteca, libros, bases de datos, plataformas de apoyo educativas, auditorios, entre otras), que no reconocen al alumno como el eje de su desarrollo, no existe preocupación por su biografía (historia de vida), solo se limitándolo a ser un registro más dentro de los sistemas de información institucional (Sánchez, Navarro y García, 2009).

Después de abordar los distintos factores que contribuyen en la motivación voluntaria de abandonar la formación en educación superior, y de identificar al alumno y el docente como determinadores de la decisión de desertar o de permanecer, entonces resulta fundamental ahondar en la historia, la biografía, el texto de cada uno de ellos.

Según Noro (2015), el texto es una totalidad que involucra toda la vida, más allá de la escuela; por eso la educación formal se vive dentro de un texto, de una historia, de una biografía, con mucha profundidad y proyección histórica, y con la posibilidad de la interpretación. El texto se convierte en el insumo para la construcción, reconstrucción y deconstrucción de la motivación del estudiante por involucrarse en su proceso formativo, así también para que el docente pueda ejercer su labor de arquitecto de ambiente de aprendizaje. p (11)

Concebido el texto de esta manera se convierte en un determinante a la hora de decidir por el abandono o la resiliencia (Velásquez, 2010) a pesar de las páginas que se hayan escrito en el texto. La vida humana no es solo biológica sino biográfica, es una vida cargada de pasado pero que se proyecta hacia un todavía-no (Noro, 2015).

-Llegado a este punto surge la siguiente pregunta, *¿Qué escribir en la biografía del alumno y el docente, para evitar la deserción?*

Para responder a esta pregunta es indispensable conocer que la biografía es un libro con páginas que se escriben día a día con cada experiencia vivida sin discriminar episodios positivos, éxitos logrados, metas alcanzadas, proyectos concluidos, o episodios negativos, fracasos, planes inconclusos, frustraciones, entre otros; todos estos constituidos a través de la narración y de la experiencia, y que se impregnan en la vida humana.

El Alumno como texto

Las vivencias durante el período escolar transitado por el alumno, definido desde el jardín, la primaria, secundaria y durante la formación en educación superior; con sus prácticas sociales y culturales, asume una importancia crucial en la constitución del profesional, gracias a los momentos claves que en este tiempo experimenta.

Al respecto conviene decir que muchos de los aprendizajes alcanzados constituyen saberes fuertes y resistentes al cambio, aprendizajes que se inscriben en el texto. Ahora bien, es importante reconocer otros aspectos que deben ser valorados en el alumno como texto, sus vivencias, su historia, las experiencias con el aprendizaje no descritas en términos del fortalecimiento de la autoestima o disminución de esta, de la vida del sujeto a nivel general, las habilidades que posee el estudiante. La vivencia actual, lo que tiene, con lo que cuenta, no solo las experiencias pasadas si no la vida misma en el aquí y el ahora del sujeto, todo esto debe ser leído por el docente que debe encauzar y fortalecer la historia junto con las debilidades para el desarrollo y el cumplimiento del proyecto de vida del estudiante. No se deben desconocer ningún aspecto, todos deben ser leídos. Lo que requiere determinarlos para comprenderlos desde el contexto e interpretarlos (Aiello, Iriarte y Sassi, 2011).

Bien pareciera por todo lo anterior que estamos frente a una construcción gradual, que en un porcentaje significativo resulta oculta, ya que tiene una fuerte influencia del contexto y de sucesos socioeducativos, los cuales determinan la calidad del alumno. Como quiera que sea este tránsito por el periodo escolar resulta decisivo en la formación como profesional, porque se genera una fuerte idea sobre las capacidades y dificultades durante el periodo de transformación; es en este momento cuando el texto debe ser alimentado por concepciones de autoconcepto valorado, lo que conduce a generar actitudes de autoconfianza que facilite afrontar las dificultades y la transición, basados en una fuerte valía de su autoestima, durante y entre los distintos niveles del periodo escolar. Es así, como el conjunto de evaluaciones, experiencias e impresiones, se correlacionan para formar un sentimiento positivo de nosotros mismos ó por el contrario, un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos ser (Mejía, Pastrana y Mejía, 2011). Una autoestima negativa genera un autoconcepto débil causando desconfianza en sí mismo, lo que de manera inmediata afecta el rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz (Musitu, García y Gutiérrez, 1997); (Urquijo, 2002).

En este sentido, la construcción de autoconcepto se soporta a través de lo que sientes a partir de lo que eres, los sentimientos que se despiertan a hacia el mismo sujeto, estas concepciones están directamente ligadas a la

autoestima y se construye a partir de las experiencias tempranas durante su vida, determinando la alteración de la autoestima a partir de la alteración temprana del autoconcepto, calificativos como: soy malo, no sirvo, el estudio no es para mí, no soy capaz, soy incompetente, entre otros; inician en la infancia sin ser detectados o considerados como importantes por los padres o tutores ni por el mismo alumno, sino tiempo posterior cuando aparecen los problemas de tipo académico, emocionales, sociales y profesionales. En este aspecto existen estudios que han permitido una aproximación real del problema y el conocimiento del efecto que tiene en todos los aspectos de desarrollo personal.

La autoestima es una dimensión fundamental del ser humano, está siempre presente en nuestros actos y pensamientos, aunque a veces pase inadvertida para nosotros mismos, conduce nuestro comportamiento. Es por ello que el desarrollo y construcción de una autoestima adecuada es necesaria para responder a los cambios que se han presentado actualmente en el contexto educativo, permitiendo que la persona desarrolle actitudes de responsabilidad, autonomía, adaptación a nuevos ambientes, sociabilidad y esmero por el desempeño profesional (Mejía, Pastrana y Mejía, 2011).

Las vivencias en el ámbito académico carecen en gran medida de valores, moral y responsabilidad social, situación que no es ajena al escenario de lo que sucede en el día a día (Arango y Ramírez, 2007). Para contrarrestar las influencias del contexto frente a estas carencias es fundamental el desarrollo espiritual y emocional de los alumnos, conduciéndolos a que fortalezcan sus procesos de construcción como persona emocional logrando generar desarrollo integral, lo que se verá reflejado en el sentido de la propia identidad, constituyendo su marco de referencia, desde el cual interpreta la realidad externa y las propias experiencias; lo que influye directamente su rendimiento personal, aumenta sus expectativas, su motivación, contribuyendo así a su salud, a un buen desempeño escolar y un desempeño profesional responsable. En este aspecto Mejía y otros (2011) afirma que “lograr que un estudiante mejore su autoestima, se reflejara en su aprovechamiento escolar, desarrollo personal y ya como egresado capaz de afrontar sus tareas profesionales con ética y responsabilidad”. p (13)

En este sentido es una necesidad que las instituciones y sus colaboradores lean e interpreten al alumno, conozcan su biografía, su texto, su motivación para estar allí, es de esta manera como se logra comprender

realmente con qué presupuestos (pasado) cuenta para avanzar y alcanzar la culminación de su formación desde su propia motivación (por-venir). Es decir, es reconocer e identificar las características de su texto, donde se ubique sus recursos con los que pueda fortalecer el proceso de formación, y así mismo identificar sus debilidades para ser intervenidas y no que estas se conviertan en las razones del abandono.

El Docente como texto

El docente como mediador y dinamizador en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento, debe tener la capacidad de leer su propio texto, y leer el texto de los alumnos que eventualmente estén a su cargo; debe identificarse como lector de esos libros (cada alumno es un texto), al cual le recae la responsabilidad de comprender, entender y escuchar, dándole el sentido para interpretarlo. Es de esta manera como se percibe lo que realmente quiere el alumno, conociendo sus cualidades, fortalezas, debilidades, defectos, pero sobre todo sus potencialidades.

En este sentido, Noro (2015), afirma que, el único órgano revelador de que dispone como lector e intérprete para acceder a ese texto, que es el otro, es su propia realidad personal, porque antes que profesional es un ser humano que ya se ha educado y puede contagiar de humanidad a los demás. Pero también sabe (profesionalmente) que cada texto, que cada biografía es única y debe ser tratado como tal p (12).

En esta apreciación, el docente como lector debe ser cuidadoso, ser prudente en su aproximación, evitando imponer e invadir, generando un ambiente, apropiado de confianza donde pueda proponer, sugerir y guiar al alumno, y de esta manera lograr escribir una nueva página en su texto. Convirtiéndose y provocando un escenario propicio para que se den los acontecimientos a partir de los cuales se escribe paginas relevantes de la biografía (Noro, 2015). La integración del docente requiere especial cuidado y responsabilidad que estará marcada por la vocación, esto sumará en el momento en el cual se lea al alumno reconociendo que es un libro en construcción donde se reconozca sus capacidades y limitantes, sus miedos, sus ansiedades, su motivación, sus sueños, es reconocer al alumno desde el ser, porque todos somos seres en evolución, no solo biológica, sino biográfica.

En síntesis, el docente puede escribir en la vida de un alumno lo que el docente puede dar y lo que el docente relee de la historia, ayudar a reinterpretar, a pesar de los aprendizajes. Es a partir de esta relación que se construyen las condiciones para generar transformaciones desde el aprendizaje. El docente está ahí en el momento oportuno para rediseñar el universo del otro sujeto que da chispa de vida, las cuales deben ser aprovechadas.

Así mismo vale la pena indicar que el estudiante también lee al docente (la educación es un proceso bidireccional), y en la medida en que este descubra que su educador es capaz de monitorearse, redefinirse, recapitularse, y generar procesos orientados a la metacognición; él mismo lo comprenderá en su propia historia, y sabrá que tiene posibilidades de ser transformado al generar nuevas formas de vida y de aprendizaje para sí mismo (se verá reflejado), esto contribuirá a garantizar su estancia en la universidad.

Ahora bien, para quienes escogen la actividad docente como proyecto profesional, al leer su propio texto encontrarán una diversidad de experiencias monumentales, constituidas por episodios vividos como concepciones, actitudes y supuestos, a partir de los cuales se construye y se constituye su labor docente. En este sentido vale la pena resaltar que los docentes tendrán una visión de la didáctica, originada desde su texto, aunque no sea producto de la reflexión sistemática, es decir posee conocimientos y valoraciones de la enseñanza, la pedagogía, de la didáctica, de la evaluación; sin embargo deben reconocer que entre estas algunas favorecen la labor docente y otras no, es allí donde deben escribir páginas en su texto rescatando lo bueno y lo malo de una buena o mala enseñanza (Araujo, 2006) citado por Aiello (2011). “Lo que es indudable para los estudiantes es la impronta –positiva o negativa– que sus profesores han dejado en sí mismos; así, reconocen que todos “algo” les enseñaron” p (8)

El escenario académico es a veces el medio que encuentran los estudiantes para dar sentido a sí mismos, es la oportunidad de reconocerse en otro contexto distinto al que se construye desde el hogar. Es una segunda oportunidad y son los docentes los llamados a no dejar que se pierda, facilitarla, promover e instaurarla (Mejía, Pastrana y Mejía, 2011). En este sentido Arango y Ramírez (2007) afirman “el que un alumno se sitúe en uno u otro lugar va a depender de su motivación para aprender

significativamente y de la habilidad del docente para despertar e incrementar esta motivación”. p (393). La intervención del maestro en este sentido es un factor determinante.

Los docentes cuentan con diversas estrategias que permiten fortalecer la autoestima de los alumnos, lo que seguramente escribirá nuevas páginas en el texto de cada uno de ellos. Entre ellas es fundamental ser efusivo y claro al reconocer y valorar lo que los alumnos han hecho correctamente; si no han cumplido como se esperaba, darles una nueva oportunidad explicando mejor lo que se espera; generar un clima que posibilite la creatividad; propiciar un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada estudiante pueda ser reconocido; mostrar confianza en las capacidades de los alumnos y en sus habilidades para afrontar problemas; desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas de adaptación a la realidad; incentivarlos a asumir responsabilidades; poner exigencias y metas al alcance de los alumnos, y que puedan ser alcanzables con un esfuerzo razonable.

El texto en el curso y/o en la institución

Así como se escribe el texto del alumno y el docente, también se escribe constantemente el texto del curso o de la institución, definido por los participantes que llegan a él, por azar, por un tiempo definido, con unas características propias de interrelación docente-alumno que lo hacen único. Estos escriben su propia historia a partir de sus vivencias, encuentros y desencuentros, los éxitos y fracasos, los proyectos, los temas, las fortalezas, las debilidades y limitantes. La lectura de esa historia hace único a ese curso o institución impregnándose con un sello característico, cuyo significado e interpretación hecha por cada uno de sus integrantes los reconoce como actores fundamentales generando sentido de pertenencia, motivación por seguir siendo parte de esa historia.

Noro (2015), cita a Ricoeur (2000), donde afirma que, el proceso de composición, de configuración, no se acaba en el texto, sino en el lector (en este caso el docente y el alumno), y bajo esta condición, hace posible la reconfiguración de la vida por el relato (la motivación por sentirse incluido dentro del texto). p (13)

Rodríguez (2000) afirma, “las IES, por su parte no han detectado con suficiente precisión los períodos críticos en la trayectoria escolar universitaria, en los cuales las interacciones entre la institución y los alumnos pueden influir en el abandono” p (10). Estas interacciones son determinantes en el momento de superar la amenaza de abandono, o que finalmente el alumno se convierta en un dato o registro más de deserción. En este sentido resulta crucial que las instituciones de educación superior flexibilicen las estructuras de los planes de estudio, no deben limitarse con diseñar planes de intervención para apoyar a estudiantes con dificultades sino darlos a conocer; muchas veces los estudiantes no utilizan estos mecanismos de apoyo por desconocimiento de su existencia, así mismo evitar sistema de calificaciones, sistema de castigo, educación no personalizada, jerarquías rígidas y distantes, la ausencia de tutor, la cual genera una falta de orientación en la formación humana, limitando un adecuado crecimiento y potenciación de todos los aspectos humanos, así como la distancia entre docente y alumno.

Estos aspectos generan poca motivación e interés en aprender, encuentra poca satisfacción en el esfuerzo porque no confía en sus posibilidades de tener éxito. Situación que influye en la decisión de abandonar los estudios.

Noro (2015), afirma, es verdad que los estudiantes deben poner inteligencia y voluntad, capacidades y dedicación, pero la universidad y los docentes deben poner lo suyo para lograr que la mayor cantidad de alumno pueda culminar materias, años, ciclos, carreras. No todo lo pueden hacer los profesores, pero tampoco todo depende de los alumnos: a través del encuentro entre ambos se construye una universidad que no se enorgullezca por los abandonos, sino por la titulación de la mayor cantidad de sus estudiantes. p (34)

A modo de síntesis, es fundamental hacer un reconocimiento desde lo humano, desde el ser de cada uno de los protagonistas del proceso de formación, alumnos y docentes, restablecer sus historias, sus biografías y a partir de ello lograr potencializar cada capacidad encontrada. La posición asumida por los docentes desde este enfoque debe ser la de un docente que haya reconocido su propio texto, haya identificado cuales son las motivaciones que lo tienen en el rol de formador, y que retomará y

dejará de su biografía para acompañar a los alumnos en formación. Así también, resulta fundamental como las instituciones garantizan a través de sus políticas los espacios para que el docente pueda hacer real un proceso de reconocimiento biográfico de sus estudiantes, y como la institución consciente del aporte que esto haría, potencia las posibilidades de aumentar la motivación y la permanencia de los alumnos, lo que causa mejoras directas en su productibilidad con mayor capacidad y eficiencia.

Lo anterior impacta los niveles de deserción en educación, cuando las instituciones sean conscientes de la triada, alumno, docente e institución, los esfuerzos y efectividad de sus políticas serán más eficientes, porque estarán enfocadas a reconocer el interés y la motivación del alumno y el docente, y no al dato, a la meta de cumplimiento.

Referencias

- Adelman, C. (1999). *Answers in the Tool Box: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Department of Education, Washington, DC: U.S.
- Aiello, B., Iriarte, L., y Sassi, V. (2011). *Memorias Académicas. La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. La Plata. Retrieved 3 18, 2016, from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf
- Álvarez, J. (1997). *Etiología de un sueño*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Arango, M., y Ramirez, D. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia et Technica* Año XIII, 1(37).
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica* (Vol. 1). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Arboleda, y Picón. (1977). *Estudio de la deserción Estudiantil de la Educación Superior en Colombia*. Documento sobre el estado del Arte. UN-. 20p. Universidad Nacional de Colombia. Bogota: CONVENIO 107/2002.
- Bean, J., y Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.

- Brunsdon, V., Davies, M., Shevlin, M., y Bracken, M. (2000). ¿Why do HE Students Drop Out? A Test of Tinto's Model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301-310.
- CLABES, I. (2014). Manifiesto Medellín sobre el abandono en educación superior., (p. 2). Medellín.
- Elbaum, J. (1998). "La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar", en *Propuesta Educativa* (Vol. 9). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Fernandez de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 063-088.
- Geertz, C. (1980). Géneros Confusos. La Refiguración del Pensamiento Social. *American Scholar*, 49(2), 165-179.
- Giovagnoli, P. (2002). Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración. . Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias de la Economía , Argentina.
- González, C. (2013). Veintitres maestros, de corazón. Un salto cuántico en la enseñanza. Madrid: Desclee de Brouwer.
- Hanushek, E. A., y Dennis D, K. (2000). Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184.
- Hernández, M., y Hernández, C. (1999). Factores Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Comparación entre desertores y no desertores.
- Jewsbury, y Haefeli. (2000). Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública. Retrieved 14, 2016, from https://aaeap.org.ar/wp-content/uploads/2013/03/jewsbury_haefeli.pdf
- Mejía, A., Pastrana, J., y Mejía, J. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. (U. d. Barcelona., Ed.) Retrieved 16, 2016, from XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/103.pdf>

- MEN. (2008). Ministerio de Educación Nacional. Retrieved 2016, from http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagn
- MEN. (2015). Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior. Retrieved 4 14, 2016, from Ministerio de Educación Nacional: http://spadies.mineduacion.gov.co/spadies/consultas_predefinidas.html?2
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1997). Autoconcepto Forma A (A.FA). Manual. Madrid: TEA Ediciones. Retrieved 4 13, 2016, from http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- Nora, A., y Matonak, A. (1990). iTesting Qualitative Indicators of Precollege Factors in Tinto's Attrition Model: A Community College Student Population. Review of Higher Education, 13(3), 337-355.
- Noro, J. (2015). El estudiante como texto y biografía. Comprensión, explicación interpretación en la educación. Retrieved 4 12, 2016, from Academia: https://www.academia.edu/13897406/73._ALUMNOS_Y_ESTUDIANTES_COMO_TEXTO_Y_BIOGRAFIA
- Ortíz, C. (2009). Gestión estudiantil - Deserción. Periodo 2004 – 2007 Programa de Contaduría Pública. Investigación, Universidad de la Amazonía, Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas, Florencia.
- Páramo, G., y Correa, C. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT.
- Ricoeur, P. (1989). La vida: Un relato en busca de narrador. Educación y política, 45 - 58.
- Ricoeur, P. (2006). La Vida: Un Relato en Busca de Narrador. ÁGORA- Papeles de Filosofía, 25(2), 9 - 22.
- Rodríguez, P. (2000). Análisis de las causas de deserción en los estudios de Licenciatura en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y estrategias para su abatimiento. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez, G., Navarro, W., y García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana sede Neiva 2002 - 2005. Paideia, 97-103.

- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-65.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687-700.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from Higher Education: A Theoretical Synthesis of the Recent Literature. *A Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Ucros, M., Vargas, D., y Blanco, C. (2013). Costos monetarios de la deserción estudiantil en los programas académicos en la Universidad de la Guajira Colombia. *Revista Global de Negocios*, 1(2), 73 - 80.
- UNESCO, IESALC, y Gonzalez, L. (2006). Informe sobre la Educación Superior en América LATina y el Caribe 2000-2005, La metamorfosis de la educación superior. Repitencia y deserción universitaria en América Latina.
- Urquijo, S. (2002). Auto- concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Velasquez, C. (2010). LA PERMANENCIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública, Medellín.
- Vélez, A., y López, D. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y Educadores*, 7, 177-203.
- Vélez, M., y Gúzman, C. (2014). Acceso con equidad a la educación superior. Notas sobre oferta, demanda y retención. In *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década*. (pp. 137 - 151). Barranquilla: Universidad del Norte/Center for International Higher Education.

Capítulo 4

GESTIÓN ACADÉMICA EN PLATAFORMA MOODLE: PERSPECTIVA DOCENTE, PARA LA TOMA DE DECISIONES EN UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA FUERZA ARMADA BOLIVARIANA (UNEFA)TÁCHIRA

Rosa Consuelo Rodríguez Gelvez
Belkys Coromoto Rodríguez Gelves
Raúl Eduardo Rodríguez

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la gestión académica de los docentes en el entorno virtual de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA) Táchira Venezuela durante dos periodos académicos. La metodología se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo enmarcado en un estudio de tipo descriptivo con diseño de campo y recolección de datos sin manipulación de variables en el lugar donde ocurrieron los hechos con una investigación desarrollada en su ambiente natural. Los instrumentos aplicados a los docentes y expertos fueron el cuestionario y el recurso utilizado para la cuantificación en la supervisión docente, generando indicadores académicos bajo un medio automatizado para su integración. Los resultados obtenidos fueron consolidados, procesados y facilitaron cuantificar las dimensiones o categorías que contribuyeron al mejoramiento de control sobre las actividades desempeñadas en cada una de las asignaturas en el entorno virtual como apoyo a la presencialidad, aportando insumos para la toma

de decisiones sobre el uso de la didáctica, recursos, actividades e interacción utilizada según carrera y asignatura.

Palabras claves: gestión académica, entorno virtual, toma de decisiones

Abstract

The main objective of this work is to analyze the academic management of teachers in the virtual environment of the Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana (UNEFA) Táchira Venezuela during two academic periods. The methodology was developed under a quantitative approach framed in a descriptive type study with field design and data collection without manipulation of variables in the place where the events occurred with an investigation developed in its natural environment. The instruments applied to teachers and experts were the questionnaire and the resource used for quantification in teacher supervision, generating academic indicators under an automated means for their integration. The results obtained were consolidated, processed and facilitated the quantification of the dimensions or categories that contributed to the improvement of control over the activities carried out in each of the subjects in the virtual environment as support for attendance, providing inputs for decision-making on the use of didactics, resources, activities and interaction used according to career and subject.

Keywords: academic management, virtual environment, decision making

Introducción

El trabajo se enmarca en la evidencia empírica referente a la administración del entorno de aprendizaje Moodle, en la Universidad Nacional Experimental Politécnica de las Fuerzas Armadas UNEFA Núcleo Táchira, y se ha denominado “La Gestión Académica, Medición y Procesamiento de Datos en Plataforma Moodle desde la perspectiva docente, para la Toma de Decisiones en UNEFA Táchira.

Desde el año 2004 la UNEFA ha desarrollado diversas estrategias en aras de ofrecer oportunidades de estudio, situación que promovió la creación de una comisión multidisciplinaria integrada por personal de planta de

la universidad, con el fin de diseñar una modalidad de educación mixta. Para mayo 2006 nace el Sistema de Aprendizaje Auto gestionado Asistido (SAAA), sustentado en principios de la educación holista y de la educación a distancia. En la actualidad la universidad incorpora esta tecnología para revisar el estado actual de apropiación de los docentes con respecto al uso de recursos tecnológicos en su praxis académica, indicadores, que en muchos países están siendo utilizados para el fortalecimiento de los procesos de calidad en la educación y Venezuela no es ajeno a esta realidad, porque desde su carta magna impulsa a que todos los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y prácticas innovadoras de acuerdo a los requisitos pedagógicos, lineamiento establecido en el artículo 108 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Por su parte, la Ley de Universidades (1970) en su artículo 3 señala que la función rectora (educación, cultura y ciencia), encaminan sus objetivos a crear, asimilar y difundir el saber a través de la investigación y la enseñanza; es decir, la formación de profesionales que se requieren. La Universidad ha creado programas de perfeccionamiento profesional que cualifican a distancia a los docentes para el desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje a fin de incorporar esta modalidad educativa a su práctica diaria. Y dado que la UNEFA no contempla la educación a distancia dentro de su proceso académico, el entorno virtual se planteó como apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje, cumpliendo como universidad experimental en el desarrollo de programas que contribuyan con la investigación y la tecnología educativa, enmarcados dentro del Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013) que prevé la incorporación de las TIC al proceso educativo.

Para el año 2012, el Núcleo conformó la Coordinación de Innovaciones educativas y se planteó como objetivos identificar parámetros académicos de medición que son expresados en indicadores de gestión relevantes para la toma de decisiones sobre el desempeño de los docentes en la plataforma virtual de la UNEFA Núcleo Táchira. Para ello, se organizó el equipo de profesionales de la coordinación de innovaciones educativas con el apoyo de coordinadores de carrera y docentes para la aplicación del proyecto. Se desarrollaron mesas de trabajo conformadas por licenciados en educación, metodólogos e ingenieros de sistemas hasta alcanzar las categorías e

indicadores que fueron parametrizados y automatizados para su aplicación siendo el objetivo del proyecto.

El presente artículo plasma el trabajo desarrollado durante dos periodos académicos, partiendo desde la concepción del uso de entornos virtuales como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, reflejando la organización y trabajo realizado con el objeto de conocer, medir y poder tomar decisiones una vez conocida la realidad.

Metodología

Partiendo del interés sobre el uso de entornos virtuales de aprendizaje, la Universidad a través de la Coordinación de Innovaciones Educativas gestiona el uso de la plataforma Moodle y ubica mecanismos que le permitan cumplir con los niveles de excelencia educativa. Para Copertari y Trottini, (2011) La educación superior crece y el gran desafío es trabajar fuertemente para que estas instituciones sean cada vez más democratizadoras e inclusivas, evitando la deserción, el desgranamiento y el abandono. La UNEFA se ha caracterizado por ser una Institución incluyente, que abre sus puertas a la población abarcando todo el territorio nacional con el firme objetivo de formar profesionales altamente capacitados en Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil, Licenciatura en Administración y Gestión Municipal, Licenciatura en Economía Social, Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Administración de Desastres, Técnico Superior en Enfermería y Técnico Superior en Informática. Para ello se apoya en la tecnología educativa utilizando como herramienta el entorno virtual de aprendizaje Moodle.

Ahora bien, ¿cuál es el significado de virtual?, etimológicamente: virtual del latín virtuales, deriva de virtus que es energía, virtud, es por ello que lo virtual tiende a una actualización constante; y la virtualidad en el quehacer educativo se refiere a una dinámica de transformación constante que se da en un contexto con docentes y estudiantes orientados por la gestión académica hacia el objetivo del desarrollo de actividades formativas con una didáctica ajustada al entorno, lo que conlleva a trabajos individuales y colaborativos para la construcción de su propio conocimiento.

La UNEFA núcleo Táchira se apoya en Moodle para diseñar el esquema de trabajo debido a que es una aplicación web desarrollada como plataforma LMS (Learning Management System), en la cual discentes y los docentes generan colectividades de enseñanza aprendizaje, de esta forma se convierte en una herramienta de apoyo con funciones para gestionar todas las entradas, facilitar la publicación de material, administrar la comunicación a través de foros, chats y videoconferencias, y programar el envío de actividades evaluativas. Actualmente se desarrolla en la UNEFA un proceso de aprendizaje colaborativo y cooperativo basado en la teoría constructivista del aprendizaje, ya que diseña el entorno virtual dejando el camino para que los docentes apliquen estrategias con las cuales el discente construya su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información a la vez que logre con sus iguales intercambio de información, resultados y experiencias a fin de alcanzar un aprendizaje significativo.

El docente en su práctica pedagógica utiliza dicha concepción para direccionar el proceso y tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Esto forma parte de la planificación, organización, conducción y evaluación de la tarea docente. Conviene destacar en esta parte específicamente, cómo se construye el conocimiento, qué elementos lo sustentan, cuáles son las interacciones necesarias, qué requisitos o principios son necesarios, cuál es el carácter instrumental de dicho conocimiento y otros aspectos vinculantes

Dada la vinculación de las tecnologías a la educación y a los avances que en todas las áreas la educación ha presentado, el docente actual debe contar con las siguientes competencias globales:

- Guiar el aprendizaje conforme a determinadas reglas metódicas, tales como las relacionadas con la tutoría, la gestión didáctica y la innovación. En especial atención en contexto apoyados en la virtualidad, donde el docente establece un lenguaje permitido y las normas sobre el respeto y la participación de todos los estudiantes.
- Ser un agente primordial en el proceso de socialización. Cuando el docente se apoya en las tecnologías, encuentra una gran variedad de herramientas que le permiten garantizar la comunicación en todo momento, así como la participación de los estudiantes, sin

el temor del cara a cara, pero estableciendo los mecanismos que garanticen la veracidad de los aportes recibidos.

- Representar al evaluador del conocimiento que aportan los estudiantes, por ende mantiene en el tiempo esa responsabilidad como experto de contenidos, pero que posee un nuevo componente alcanzar las habilidades en materia de tecnología para así poder marcar un punto de partida a sus estudiantes que cada día supere los niveles de exigencia.
- Desempeñar una función fundamental de control social como agente mediador en los procesos comunicacionales, en especial con el uso de entornos virtuales, redes sociales y otras.
- Satisfacer las necesidades de autorrealización de los estudiantes en formación y de sus demandas de bienestar
- Poseer las cualidades pedagógicas tales como las habilidades didácticas, tutorías, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales. Punto de mayor relevancia en la presente investigación, ya que se plantea la necesidad de formación en materia de nuevas tecnologías lo que permitirá el mayor provecho de los medios con los cuales cuenta, y lo que afronta el futuro profesional.
- Poseer habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes y características personales: madurez, seguridad, autoestima, equilibrio emocional, empatía, todos propios del profesional que asume la responsabilidad de la educación.

En conclusión el docente de hoy día debe mantener una formación continua que garantice:

- El Desarrollo de contenidos propios
- Desarrollar un trabajo interdisciplinario
- Utilizar de la red como canal de comunicación.
- Asumir los diferentes entornos tecnológicos como espacios cooperativos y de formación.
- Usar las tecnologías y los contextos que en ellas se puedan diseñar como espacio de trabajo.

Sumado a lo anterior, el docente universitario es un formador con competencias en el saber, saber hacer, es investigador, gestor tecnológico, líder y emprendedor. Es así como Cañal (2005), señala:

La presencia de las Nuevas Tecnologías en la sociedad y las potencialidades que éstas ofrecen como recursos para la educación constituyen una razón suficiente para justificar su incidencia en el perfil del profesor, en la medida en que éste ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con la sociedad en la que vive aprovechando al máximo los recursos que le ofrece. (p. 125)

La presencia de las Nuevas Tecnologías en la sociedad y las potencialidades que éstas ofrecen como recursos para la educación constituyen una razón suficiente para justificar su incidencia en el perfil del profesor, en la medida en que éste ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con la sociedad en la que vive aprovechando al máximo los recursos que le ofrece. (p. 125)

El docente que vive en la sociedad actual debe conocer las nuevas tecnologías en todas sus dimensiones, lograr analizarlas de forma crítica, hacer una adecuada selección de los recursos y de la información, debe poder utilizarlas y realizar una adecuada integración al curriculum. Como universidad se consideran las diferentes posturas para el uso del entorno virtual y a través de la Coordinación de Innovaciones Educativas y Tecnológicas se definen lineamientos para administradores del entorno, para docentes y para estudiantes, dado que el resultado positivo o no que alcance el discente en el espacio virtual dependerá en gran medida de las estrategias y experiencia que tenga el docente. Se ha virado sobre éstos el trabajo de formación y supervisión desde el año 2006 como punto de partida del proceso dentro de la Universidad, partiendo con cursos, talleres, seminarios, prácticas, y apoyo personalizado, sin embargo no ha resultado sencillo predecir el desempeño de un docente al tratarse de la virtualidad convirtiéndose en desafío y compromiso institucional, dado que se deben considerar elementos indispensables tales como la accesibilidad, usabilidad y navegación.

Para definir estos elementos el método empírico se convierte en un aliado dado que cada núcleo y cada zona posee características particulares

que aportan variables con valores ajustados a sus actores. Ahora dado las características de UNEFA con un esquema administrativo centralizado el aspecto técnico no es modificable en los núcleos, no así los tres elementos señalados accesibilidad, usabilidad y navegación.

En la investigación para establecer los indicadores académicos, se utilizaron dos tipos de fuentes:

a) Fuente empírica debido al criterio metodológico cualitativo del personal de la coordinación y las autoras como docentes universitarios para enunciar y describir indicadores académicos y;

b) Fuentes de expertos en el campo del aprendizaje virtual debido a que se realizaron varias entrevistas a los docentes de las carreras de Ingeniería y Licenciatura del Núcleo que utilizan LMS dentro y fuera de la Universidad y el personal de la Coordinación de Innovaciones educativas.

El trabajo se planteó desarrollar durante dos periodos académicos I-2015 y II-2015, aplicado a todas las carreras del Núcleo: Ingeniería de Sistemas, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil, Licenciatura en Administración y Gestión Municipal, Licenciatura en Economía Social y Licenciatura en Turismo, Licenciatura en Administración de Riesgos, Técnico Superior en Enfermería y Técnico Superior en Informática, en su régimen diurno para los semestres del I al VIII. Se definió el equipo de trabajo estableciendo un supervisor del entorno virtual por carrera, actividad que se efectúa una vez a la semana, cuatro veces al mes, generando por corte académico un informe de la gestión del docente y la actuación del estudiante.

Para la investigación se estratifico la población en dos grupos. Las carreras de ingeniería y las carreras sociales. En cada estrato se realizó un muestreo aleatorio simple y se consideró una muestra representada por seis docentes que corresponden a tres por cada grupo. Se diseñó y se aplicó el cuestionario (ver anexo a y b) y con base en las respuestas de los docentes lograr definir el instrumento a utilizar para la supervisión docente. De igual forma se diseñó y aplicó cuestionario a los supervisores del aula virtual siendo seis profesionales uno por carrera. El objetivo poder establecer valores cuantitativos que contribuyan a la toma de decisiones a objeto de fortalecer en el tiempo el uso del entorno virtual no solo como

apoyo al proceso educativo sino poder realizar propuestas con sustento en la experiencia para el desarrollo de carreras virtuales en la UNEFA.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Aplicados los instrumentos diseñados a docentes y al personal que se desempeña como supervisor de aula virtual, los resultados se presentan en tablas de frecuencia:

Resultados del Cuestionario dirigido a Docentes de Pregrado

Tabla 1

¿Aplica usted el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	4	75%
Algunas Veces	2	25%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Como se observa la mayoría de los docentes desarrollan trabajo colaborativo y cooperativo en plataforma Moodle, permitiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje cuente con una herramienta que aporta sus ventajas para alcanzar un aprendizaje significativo. Sin embargo se deben establecer las causas por la cuales un porcentaje considerable solo algunas veces desarrolla trabajo en aula virtual.

Tabla 2

¿Utiliza recursos como estrategia para el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	1	17%
Casi Nunca	1	17%
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Los recursos en el aula virtual representan los contenidos preparados por el docente y que son empleados por el estudiante como soporte de contenidos, los resultados demuestran que la mayoría de los docentes diseñan materiales y/o recursos, de igual forma un alto porcentaje entre algunas veces y casi nunca lo utilizan lo que invita a verificar que sucede al respecto.

Tabla 3

¿Aplica actividades de Formación en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	3	50%
Casi Siempre	3	50%
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Las actividades de formación en el aula virtual permiten que el estudiante construya su propio conocimiento, para ello se requiere que el docente diseñe actividades que faciliten y orienten al discente. Como se observa todos los docentes encuestados en mayor o menor grado hacen uso de las actividades de formación, lo que conlleva a que el estudiante fortalezca su desarrollo cognitivo.

Tabla 4
¿Aplica actividades de Evaluación en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	1	17%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	1	17%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

La evaluación en la formación puede presentar como objetivo evaluación sumativa o formativa, la temática es un punto de debate por cuanto el aula es utilizada como apoyo al proceso por tanto el objetivo de la evaluación tiende a no ser sumativa, lo que dejan claro en aula los docentes, sin embargo los docentes hacen uso de actividad.(Mejorar)

Tabla 5
Con base en su conocimiento empírico considera que la tecnología debe ser aplicada en la educación universitaria?

	Frecuencia	%
Siempre	1	17%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	1	17%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Como se puede observar el cien por ciento de los docentes encuestados favorecen el uso de la tecnología en la educación universitaria. No se trata de establecer nueva modalidad sino definir una herramienta que facilite el aporte de cada uno de los miembros de la comunidad educativa al proceso de enseñanza aprendizaje. Se evidencia tecnología al utilizar software para el diseño de presentaciones, guías entre otros, así como uso de enlaces e internet como recursos para estudiantes y docentes, por ende, la tecnología es una herramienta presente en la mediación para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Tabla 6

¿Considera Usted que la tecnología incide en el desempeño docente en el aula virtual?

	Frecuencia	%
Siempre	3	50%
Casi Siempre	3	50%
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Tal como señalaron los docente la opción siempre y casi siempre establecen el cien por ciento ya que la tecnología como recurso facilita el desempeño docente brindando calidad a los recursos y a la forma en la cual se llega al estudiante, permite acortar distancias, mejorar la comunicación y brinda esa característica de ubicuidad que le permite en todo momento y lugar ejecutar su desempeño docente.

Resultado del Cuestionario dirigido a Personal de Innovaciones

Tabla 7

¿Existe forma de verificarse el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Virtual de la UNEFA?

	Frecuencia	%
Siempre	6	100%
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Señala el personal de innovaciones que es totalmente verificable el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula virtual, su verificación como lo expresa Moodle entre sus características habilidades didácticas, tutorías, técnicas de investigación, conocimientos psicológicos y sociales.

Semanalmente cada supervisor de plataforma moodle chequea actividades utilizadas por docentes a fin de garantizar que el proceso se cumpla.

Tabla 8

¿Los docentes crean recursos que apoyen su desempeño en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	1	17%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	1	17%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: Innovaciones Educativas (2015)

l docente de UNEFA núcleo Táchira cuenta con formación previa al inicio de cada semestre a fin de garantizar que los docentes cuenten con la habilidad para el diseño de recursos que realmente orienten el trabajo de sus estudiantes.

Tabla 9

¿Los Docentes crean Actividades de Formación para ser utilizadas por sus estudiantes en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	2	34%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: Innovaciones Educativas (2015)

Al igual que con los recursos los docentes reciben formación para el manejo de actividades, y de forma continua reciben apoyo en el área de innovaciones educativas con el objetivo de realizar actividades de formación las cuales permiten que el estudiante autoevalúe su nivel de aprendizaje y pueden reforzar contenidos que no han sido superados.

Tabla 10
¿Los docentes crean Actividades de Evaluación para ser utilizadas en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	0	0
Casi Siempre	3	50%
Algunas Veces	3	50%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Como puede observarse el cincuenta por ciento expresa que algunas veces dado que las materias prácticas solo desarrollan actividades de formación y solo las materias teóricas si desarrollan actividades de evaluación sumativa. Este trabajo forma parte de la supervisión y apoyo que presenta el personal de innovaciones a los docentes, a fin de lograr que realmente la actividad cumpla con el objetivo de determinar el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, importante destacar que los contenidos han sido manejados presencialmente.

Tabla 11
Desde su perspectiva ¿Se cumple el papel de la plataforma Moodle en la UNEFA como herramienta de apoyo al proceso educativo?

	Frecuencia	%
Siempre	1	17%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	1	17%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

En atención a los resultados del instrumento y a la estructura para el manejo de la plataforma Moodle, se deduce que se cumple con el papel como herramienta de la plataforma Moodle, ya que se define el medio de comunicación, interacción, cooperación tanto entre iguales como docente – estudiante.

Tabla 12

Desde su perspectiva ¿La tecnología incide en el desempeño docente en la UNEFA?

	Frecuencia	%
Siempre	6	100%
Casi Siempre	0	0
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

El instrumento dio como resultado un cien por ciento de incidencia de la tecnología en el desempeño docente puesto que de manera permanente cuentan con apoyo personalizado y herramientas que pueden ser utilizados para el desempeño de sus funciones, facilita y mejora la interacción y comunicación así como la calidad de los recursos utilizados.

Tabla 13

¿La comunicación entre docente y docente en el entorno virtual de aprendizaje de la UNEFA se realiza de manera adecuada?

	Frecuencia	%
Siempre	2	34%
Casi Siempre	4	66%
Algunas Veces	0	0
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

La comunicación es uno de los puntos los álgidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, de allí radica la importancia de formación continua y de supervisión que se lleva en el entorno virtual, tal como se observa en la tabla el cien por ciento considera que se lleva de manera adecuada.

Tabla 14
Docentes y Dicentes participan de las actividades en la Plataforma Moodle?

	Frecuencia	%
Siempre	1	17%
Casi Siempre	2	34%
Algunas Veces	3	50%
Casi Nunca	0	0
Nunca	0	0
Total	6	100%

Fuente: *Innovaciones Educativas (2015)*

Docentes y estudiantes cada uno bajo sus funciones y responsabilidades participan en plataforma Moodle, como puede evidenciarse el cincuenta por ciento garantiza su uso y el cincuenta por ciento algunas veces hace uso de éste, en tal sentido la utilidad de plataforma como herramienta en la UNEFA es una realidad.

Con base en los resultados obtenidos se establecieron los indicadores de gestión académica y se diseñó el formato a ser hacer utilizado para la supervisión del desempeño docente en la plataforma Moodle, los indicadores son utilizados por corte académico:

Tabla 15
Indicadores de Gestión Académica corte I

Indicador	Variable
Administración	Matricula de estudiantes
	Perfiles de docente y estudiantes
Orientación	Presentación del Plan Analítico
	Uso de la Guía Didáctica
Recursos	Suministro recursos a los estudiantes
	Calidad de los recursos
Actividades	Configuración
	Evaluación
	Cantidad
	Variedad
Interacción - Comunicación	Interacción
	Motivación

Fuente: *Coordinación de Innovaciones educativas (2015)*

Tabla 16
Indicadores de Gestión Académica Corte II y Corte III

Indicador	Variable
Administración	Organización y Presentación del aula
	Distribución del tiempo en el aula
Orientación	Retroalimentación
	Uso de la Guía Didáctica
Recursos	Suministro recursos a los estudiantes
	Calidad de los recursos
Actividades	Configuración
	Evaluación
	Cantidad
	Variedad
Interacción - Comunicación	Interacción
	Motivación

Fuente: *Coordinación de Innovaciones educativas (2015)*

Cumplida la fase de delimitación de indicadores, la siguiente etapa consistió en aplicar los criterios previamente establecidos, para ello y con el objeto de organizar la información, se segmentó la misma por Cortes y se clasificó según los indicadores: gestión de administración, Orientación, gestión de recursos, gestión de actividades, gestión de comunicación y retroalimentación. Y se establecieron los códigos a ser considerados, todo ello en una hoja de Excel la cual se representa y describe a continuación.

Indicador	Variable	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor
1	1.1. Organización y Presentación del aula	1	1	1	1	1	1
2	1.2. Distribución del tiempo en el aula	1	1	1	1	1	1
3	2.1. Retroalimentación	1	1	1	1	1	1
4	2.2. Uso de la Guía Didáctica	1	1	1	1	1	1
5	3.1. Suministro recursos a los estudiantes	1	1	1	1	1	1
6	3.2. Calidad de los recursos	1	1	1	1	1	1
7	4.1. Configuración	1	1	1	1	1	1
8	4.2. Evaluación	1	1	1	1	1	1
9	4.3. Cantidad	1	1	1	1	1	1
10	4.4. Variedad	1	1	1	1	1	1
11	5.1. Interacción	1	1	1	1	1	1
12	5.2. Motivación	1	1	1	1	1	1

Figura 1. *Organización para la Supervisión Docente*

Fuente: *Coordinación de Innovaciones educativas (2015)*

El primer aspecto del formato corresponde a los datos de los docentes hacer supervisados, cada formato correspondiendo a una carrera, tal como se muestra en la figura 1, refleja los docentes de la carrera de Licenciatura en Turismo, semestres I y II, secciones turno diurno (01D y 02D), las tres columnas siguientes corresponden al resultado obtenido luego de la supervisión en cada corte académico, la última columna el resultado del desempeño docente y la actuación de los estudiantes, permitiendo así analizar resultados para la toma de decisiones.

CÓDIGO	CATEGORÍA	OBSERVACIÓN
1	Actividades	Si docente no ha efectuado algunas actividades realizadas por los estudiantes
2		No cumplió con el horario de actividades requeridas para el corte
3		Las actividades propuestas, están desordenadas y no están en su totalidad a bordo del aula virtual
4		Las actividades propuestas están desordenadas y no están en su totalidad a bordo del aula virtual
5		Se conformaron los contenidos de los contenidos
6	Administración	Se programó hacer una de las diferentes actividades con la que cuenta la plataforma
7		No ha realizado actividades
8		Si aula virtual se encuentra desorganizada
9		Contenidos actualizados con datos personales de plataforma (foto, correo, datos profesionales)
10		Actualizó a través de correo los datos, encriptados o no
11	Conclusión	Si docente demostró capacidad o interés por el trabajo en el aula virtual
12		Señaló puntos de partida con los datos de la Coordinación Local de Innovaciones Educativas y Tecnológicas (CILET)
13		No demostró interés en el aula virtual en el aula virtual
14		No demostró interés en el aula virtual en el aula virtual
15		No demostró interés en el aula virtual en el aula virtual
16	Orientación	No tiene acceso a la plataforma del aula virtual
17		Clases orientadas al uso y manejo de las herramientas
18		Se orientó para mejorar y participar de los estudiantes en actividades propuestas
19		Se orientó para mejorar y participar de los estudiantes en actividades propuestas
20		Se orientó para mejorar y participar de los estudiantes en actividades propuestas
21	Revisión	No presenta observaciones que permitan el desarrollo de las actividades
22		No presenta observaciones que permitan el desarrollo de las actividades
23		No presenta observaciones que permitan el desarrollo de las actividades
24		No presenta observaciones que permitan el desarrollo de las actividades
25		No presenta observaciones que permitan el desarrollo de las actividades
26	Revisión	Los docentes de la plataforma pueden tener acceso a una plataforma desde su propia computadora y su computadora de aula virtual
27		Los docentes de la plataforma pueden tener acceso a una plataforma desde su propia computadora y su computadora de aula virtual

Figura 2. Lista de Observaciones para evaluación de Desempeño

Fuente: Coordinación de Innovaciones educativas (2015)

La segunda ficha del formato contiene los códigos, categorías y observaciones que arroja durante el llenado del formato en cada aspecto. Cada corte, se encuentra protegido a fin de evitar alteración de los datos, una vez vaciada la data emite el resultado de forma automática, en tal sentido se realiza una cuantificación de los indicadores. Del resultado cada área vinculada logra tomar acciones que redundan en la excelencia educativa: a) desde la coordinación de innovaciones establecer mecanismos de formación, nuevas técnicas para brindar apoyo a los docentes en los indicadores de menor rendimiento; b) desde la perspectiva docente el ajuste didáctico que permita aprovechar el potencial que ofrece el entorno virtual; y c) desde la gestión académica plantear al nivel central las bondades que el uso de entornos virtuales ofrece a la comunidad Unefista, lo que a su vez permite mayor proyección como Institución de educación superior.

El informe de gestión resultante es tal como se presenta a continuación:

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA FUERZA ARMADA
COORDINACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS Y TECNOLÓGICAS
NIVEL INSTITUCIONAL - ESTADO TÁCHIRA

SEDE/AMPLIACIÓN: PRINCIPAL
ACREDITACIÓN DE PLATAFORMA: Loda (Innov. Educativa)

EXTENSIÓN: CARRERA - REGIMEN: TURSA
CORTÉ PERIODO: PRIMERO 2015-2

INFORME DE GESTIÓN DOCENTE EN AULAS VIRTUALES

DOCENTE	SEM.	SEC.	ORIENTACIÓN (10%)			ADMINISTRACIÓN (10%)			RECURSOS (20%)			ACTIVIDADES (40%)										
			Plan analítico	%	Guía didáctica	Maneja	%	Perfil	%	Suministró	%	Presentación	%	Contenido	%	Evaluación	%	Cantidad	%	Variedad	%	
JUAN CARLOS GARMENDIA MORA	VI	DES-01C	SI	5	ALGUNAS	2	SI	5	TODAS	10	2 Rec.	10	TODAS	10	TODAS	10	TODAS	10	Fact.	5	SI	5
LAURA REZA	VI	DES-01C	SI	5	NINGUNA	0	SI	5	TODAS	10	2 Rec.	10	ALGUNAS	5	TODAS	10	TODAS	10	Media 2 an.	5	SI	5
LEIDITH GARCIA	VI	DES-01C	SI	5	TODAS	5	NO	0	NINGUNA	0	Media 2 Rec.	10	TODAS	10	TODAS	10	ALGUNAS	5	Media 2 an.	5	SI	5
MORANA GRATEROL	VII	DES-01C	SI	5	TODAS	5	SI	5	ALGUNAS	5	2 Rec.	10	TODAS	10	TODAS	10	ALGUNAS	5	Ninguna	0	SI	5
FREDY ENRIQUE GARCIA REY	VII	DES-01C	NO	0	ALGUNAS	2	SI	5	ALGUNAS	5	1 Rec.	5	TODAS	10	TODAS	10	TODAS	10	Fact.	5	NO	0

Figura 3. Informe de Gestión Docente en Aula Virtual

Fuente: Coordinación de Innovaciones educativas (2015)

En la figura 3 se puede observar que cada categoría tiene una ponderación la cual se acumula según lo seleccionado en cada indicador tal como se muestra en la figura 4

ORIENTACIÓN (10%)

DOCENTE	SEM.	SEC.	Plan analítico	%	Guía didáctica
JUAN CARLOS GARMENDIA MORA	VI	DES-01C	SI	5	ALGUNAS

ORIENTACIÓN (10%)

Plan analítico	%	Guía didáctica	%
SI	5	ALGUNAS	2
NO	0	TODAS	10
SI	5	ALGUNAS	5
NO	0	NINGUNA	0

RECURSOS (20%)

Suministró	%	Presentación	%
2 Rec.	10	TODAS	10
Maxima 1 Rec.	5	ALGUNAS	5
1 Rec.	5	NINGUNA	0
Media 2 Rec.	10		

Figura 4. Ponderación de los Indicadores y opciones de cada una

Fuente: Coordinación de Innovaciones educativas (2015)

Gestión académica en plataforma moodle: perspectiva docente, para la toma de decisiones en universidad nacional experimental politécnica de la fuerza armada bolivariana (unefa)táchira

LOGICA

SECCION DE APLICACION

ADMINISTRACION DE PLATAFORMA

VIRTUALES

DOCENTE	SEM	SEC	N	INTERAC - COMUNICAC		TOTAL	OBSERVACIONES	CORTES		
				Interacción	Comunicación			1	2	3
CARLOS GARCIA ROSA	VI	005-002	5	30	30	30	90	100	100	100
A. NESA	VI	005-002	5	30	30	30	90	100	100	100
TH. GARCIA	VI	005-002	5	30	30	30	78	100	100	100
IPNA. GRATERES	VII	005-002	5	30	30	30	73	100	100	100
DR. FRANCISCO GARCIA ROSA	VII	005-002	4	30	30	30	77	100	100	100

Figura 5. Informe de Gestión Docente en Aula Virtual (continuación)

Fuente: Coordinación de Innovaciones educativas (2015)

En el informe de gestión docente se cuenta con cinco fichas u hojas, tal como se observa en las figuras 3 y 5, las que se encuentran identificadas como Corte I, Corte II y Corte III son las receptoras de la información una vez que se realiza la supervisión, siguiendo la parametrización establecida.

A	B	C	D	E	F	G	H	I
Nº	DOCENTE	MATERIA	SEM	SEC	CORTE	CORTE	CORTE	PROMEDIO
1	GABRIEL RAMO VILLAMIZAR	EDUCACION AMBIENTAL	4	015-002	80	80	80	80
2	LUIS RAFAEL MONTIEL	INGLES I	5	015-002	80	80	80	80
3	NELSON MIGUEL RODRIGUEZ CARRERO	MATEMATICA	5	015-002	80	80	80	80
4	NELLY TARAZONA PINEDA	MATEMATICA	5	015-002	80	80	80	80
5	ROSAL CONSUELO RODRIGUEZ DEL VAL	ADMINISTRACION	5	015-002	80	80	80	80
6	HERLY JOSEFINA QUINTERO CONTRERAS	FUNDAMENTOS DEL TURISMO	5	015-002	80	80	80	80

Figura 6. Informe Final de Gestión Docente en Aula Virtual

Fuente: Coordinación de Innovaciones educativas (2015)

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante los periodos I y II del 2015 se realizaron las supervisiones correspondientes al entorno virtual, se trabajó sobre la muestra a los espacios de los seis docentes en plataforma, los resultados fueron vaciados en Excel y se generaron con base en los porcentajes obtenidos los siguientes resultados:

Tabla 17

Porcentajes por estratos- indicador, supervisión entorno virtual Periodo 1-2015

	Administración	Orientación	Recursos	Actividades	Comunicación
Ingeniería	85	90	91	92	89
Sociales	96	94	97	95	91

Fuente: Supervisión personal de Innovaciones Educativas (2015)

Los valores corresponden al promedio de los porcentajes obtenidos de cada estrato en los tres informes Corte I, Corte II y Corte III.

Resultado por Estrato por Indicador Periodo 1-2015

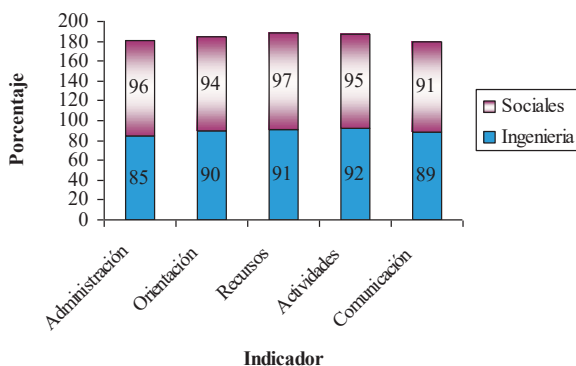


Gráfico 1. Porcentajes por estratos- indicador, supervisión entorno virtual Periodo 1-2015

Fuente: Supervisión personal de Innovaciones Educativas (2015)

Tabla 18

Porcentajes por estratos- indicador, supervisión entorno virtual Periodo 2-2015

	Administración	Orientación	Recursos	Actividades	Comunicación
Ingeniería	87	88	92	95	91
Sociales	96	95	97	96	95

Fuente: Supervisión personal de Innovaciones Educativas (2015)

Resultado por Estrato por Indicador Periodo 2-2015

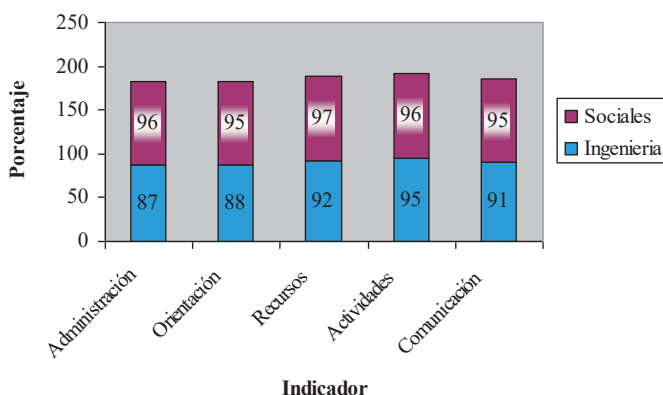


Gráfico 2. Porcentajes por estratos- indicador, supervisión entorno virtual Periodo 2-2015

Fuente: Supervisión personal de Innovaciones Educativas (2015)

Durante ambos periodos el desempeño docente presentó actuaciones positivas en lo que refiere al uso del entorno virtual, destacando la actuación de los docentes de las carreras de sociales, teniendo como particularidad que las asignaturas no utilizan laboratorio, ni salidas de campo. De igual forma el uso de recursos y actividades en todas las materias alcanzó puntajes significativos dejando inferir la aceptación del entorno virtual, así como la competencia de los actores para su desarrollo.

Conclusión

Finalizado el proyecto los resultados obtenidos de los indicadores académicos aplicados y estandarizados, permitieron organizar y supervisar el desempeño docente en el entorno virtual. La supervisión se desarrolló durante dos semestres académicos 1-2015 y 2-2015 bajo la responsabilidad del personal de Innovaciones Educativas con apoyo de los coordinadores de carrera, las autoras del presente tuvieron responsabilidad directa en el proyecto.

La plataforma virtual Moodle es una herramienta libre que facilita la organización de contenidos, la construcción de actividades didácticas y la generación de espacios para el debate y la reflexión. Es una plataforma de apoyo a las modalidades mixta (Blended Learning) y totalmente en línea (E-learning). La plataforma facilita el encuentro de los actores del proceso educativo y permite crear dinámicas para que un discente sea crítico y emancipador en la construcción de su propio conocimiento

Se vinculó a todos los docentes y carreras de la universidad núcleo Táchira con aceptación y vinculación en el proyecto demostrando interés por conocer los resultados. Algunos docentes contaban con experiencia en el manejo de entornos virtuales y productos de auto aprendizaje, otros asistieron a talleres de formación directa en la Universidad. Al automatizar la evaluación del desempeño docente se logró evitar conclusiones o análisis carentes de subjetividad, como se observa en la figura 5. Las observaciones o conclusiones son producto de los parámetros indicados.

Se logró mejorar el control sobre las actividades de cada una de las materias que utilizan el entorno virtual como apoyo al proceso educativo, a su vez registrar y cuantificar el trabajo en el entorno virtual influyendo en

la toma de decisiones sobre didáctica, recursos, actividades e interacción utilizada.

Se evidenció un mejor desempeño tecnológico en las carreras Sociales, por su parte las Ingenierías presentaron dificultad en las asignaturas prácticas, quedando como proyecto de una nueva investigación el diseño de laboratorios virtuales.

Referencias

- Cañal, P. (2005) La innovación educativa. [Libro en línea]. Andalucía: Akal. Disponible: <http://ow.ly/bW5F304MmIi>. [Consulta: 2015, Junio 15]
- Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. España. McGraw-Hill.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), (1999)
- COPERTARI, S. y TROTTINI, A. M. (2011): “Pedagogía de la virtualidad y gestión del conocimiento. El caso del campus Virtual UNR y el repositorio Hipermedial dinámico”, conferencia presentada en el XIV InforEdu: Congreso Internacional de Informática Educativa, La Habana, 7-11 febrero.
- De Silverio, M. (2012). Retos Del Docente Universitario Del Siglo XXI. Universidad Veracruzana
- Del Mastro, C (2005). Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual: un estudio sobre la formación de tutores en educación continua. Universidad de Barcelona España.
- Lacariere, J. (2008). La Formación Docente como factor de mejora escolar. Universidad Autonoma de Madrid.
- Ley de Universidades (1970). Caracas. Venezuela.
- Martínez, M. M. (2004). El rol del tutor en la educación virtual. Tokland: Revista Electrónica para el Fomento de la Lectura. universitario [Documento en línea]. Disponible en: <http://tokland.com/elearning/?p=80>. [Consulta: 2016, Marzo 12]
- Plan Estratégico de Tecnologías de Información y Comunicaciones para el sector educativo nacional 2002-2007
- Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013). Caracas. Venezuela

Sánchez (2006) Calidad y Productividad en la Docencia Universitaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Gervasio Rubio

ANEXO A

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA
DE LA FUERZA ARMADA BOLIVARIANA
COORDINACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS
NÚCLEO TÁCHIRA**

Cuestionario dirigido a Docentes de Pregrado

Instrucciones:

El presente instrumento tiene como finalidad indagar sobre aspectos relacionados con la didáctica metodológica utilizada por los docentes en su praxis y en su desarrollo profesional en la UNEFA Núcleo Táchira, en la vinculación de nuevas tecnologías en su práctica educativa, motivo por el cual agradecemos su receptividad.

I Parte: Datos Generales

Años de Servicio: _____ Género: M _____ F _____

Coordinación a la cual está adscrito (a) _____

II Parte: Desempeño Docente, Didáctica Metodológica

Instrucciones: Responda ampliamente a los Planteamientos indicados

1) ¿Aplica usted el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Moodle?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

2) ¿Utiliza recursos como estrategia para el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Moodle?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

3) ¿Aplica actividades de Formación en la Plataforma Moodle?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

4) ¿Aplica actividades de Evaluación en la Plataforma Moodle?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

III Parte: Nuevas Tecnologías

5) Con base en su conocimiento empírico considera que la tecnología debe ser aplicada en la educación universitaria?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

6) ¿Considera Usted que la tecnología incide en el desempeño docente en el aula virtual?

Siempre___ Casi siempre___ Algunas Veces___ Casi Nunca___ Nunca___

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO B
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA
DE LA FUERZA ARMADA BOLIVARIANA
COORDINACIÓN DE INNOVACIONES EDUCATIVAS
NÚCLEO TÁCHIRA

Cuestionario dirigido a Personal de Innovaciones

Instrucciones:

El presente instrumento tiene como finalidad indagar sobre aspectos relacionados con la supervisión que se realiza al entorno virtual utilizada por los docentes en su praxis y en su desarrollo profesional en la UNEFA Núcleo Táchira, en la vinculación de nuevas tecnologías en su práctica educativa, motivo por el cual agradecemos su receptividad.

Años de Servicio: _____ Género: M _____ F _____

Coordinación a la supervisa _____

1) ¿Existe forma de verificarse el Trabajo Colaborativo y Cooperativo en la Plataforma Virtual de la UNEFA?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

2) ¿Los Docentes crean recursos que apoyen el desempeño docente en la Plataforma Moodle?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

3) ¿Los Docentes crean Actividades de Formación para ser utilizadas por sus estudiantes en la Plataforma Moodle?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

4) ¿Los Docentes crean Actividades de Evaluación para ser utilizadas en la Plataforma Moodle

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

5) Desde su perspectiva ¿Se cumple el papel de la plataforma Moodle en la UNEFA como herramienta de apoyo al proceso educativo?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

6) Desde su perspectiva ¿La tecnología incide en el desempeño docente en la UNEFA?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

7) ¿La comunicación entre docente y estudiante en el entorno virtual de aprendizaje de la UNEFA se realiza de manera adecuada?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

8) Docentes y Estudiantes participan de las actividades en la Plataforma Moodle?

Siempre____ Casi siempre____ Algunas Veces____ Casi Nunca ____ Nunca____

Capítulo 5

PERTINENCIA DEL CURRÍCULO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL GRADUADO DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE - CECAR

Martha Lucia Contreras Contreras
Yolanda Patricia Cardona Arce
Jaime Arce Nader

Resumen

Este artículo surge del estudio realizado a los graduados del programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR en el período 2010-2017, el cual se desarrolló para indagar sobre el impacto del egresado en el medio social y económico de la región. El objetivo del presente capítulo es determinar la pertinencia del currículo del programa académico de Administración de Empresas en el desarrollo de competencias del graduado, desde la perspectiva funcional de la formación recibida por el egresado con relación a las necesidades del mundo del trabajo; es por ello, que la pertinencia es analizada desde los aprendizajes de los estudiantes en su paso por la Corporación, su percepción en cuanto a la formación brindada y su capacidad para hacer y aportar a las transformaciones sociales. Este es un estudio mixto, descriptivo – correlacional, de corte transversal. La información se analiza teniendo en cuenta los resultados de la encuesta de Impacto del graduado, aplicada a una muestra de ochenta y siete (87) profesionales que representan

la población graduada de los últimos 7 años del programa. Los resultados de este estudio muestran las habilidades de los graduados en cuanto a conocimientos y herramientas propias que adquirieron durante su proceso de formación, que permiten su adaptación en los escenarios laborales, el desempeño laboral del graduado en las empresas del sector, la percepción de los empleadores o sector externo en la formación de los graduados que egresan de CECAR.

Palabras clave: competencias, pertinencia, graduado, currículo, formación, impacto.

Abstract

This article arises from the study carried out on the graduates of the Business Administration program of the Caribbean University Corporation - CECAR in the period 2010-2017, which was developed to investigate the impact of the graduate in the social and economic environment of the region. The objective of this chapter is to determine the relevance of the curriculum of the academic program of Business Administration in the development of competencies of the graduate, from the functional perspective of the training received by the graduate in relation to the needs of the world of work; it is for this reason that the relevance is analyzed from the learning of students in their passage through the Corporation, their perception of the training provided and their ability to do and contribute to social transformations. This is a mixed, descriptive - correlational, cross-sectional study. The information is analyzed taking into account the results of the Graduate Impact survey, applied to a sample of eighty-seven (87) professionals who represent the graduate population of the last seven years of the program. The results of this study show the skills of the graduates in terms of their own knowledge and tools that they acquired during their training process, which allow them to adapt to the work scenarios, the labor performance of the graduate in the companies of the sector, the perception of employers or the external sector in the training of the graduates who graduate from CECAR.

Keywords: competencies, relevance, graduate, curriculum, training, impact.

Introducción

En el desarrollo del proceso de autoevaluación con fines de acreditación del programa de Administración de Empresas de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, se revisó de manera autocrítica los métodos y la forma como la Institución y el programa asume el progreso de los procesos académicos. Por lo tanto, los procesos de autoevaluación se han concebido como instrumentos de mejoramiento continuo desarrollado de forma participativa procurando generar cambios significativos en beneficio de la calidad. De allí ha surgido la necesidad de proyectar y visionar para la Corporación, el Plan Prospectivo 2036; el cual es un instrumento de planeación estratégica y prospectiva fundamentado en la construcción e implementación de los distintos planes de desarrollo de los programas académicos de pregrado.

En ese orden de ideas, el Sistema Nacional de Acreditación, proporciona las condiciones de calidad que se evalúan para otorgar el máximo reconocimiento al logro y esfuerzo sobre el cumplimiento de todo el conjunto de condiciones para la Acreditación. En ella, se encuentra la condición “egresado” planteada desde el decreto 1280 de 2018 y el acuerdo 01 del CESU¹; como la capacidad con que cuenta la Institución de Educación Superior para hacer seguimiento a los egresados y tener una relación e interacción con ellos que conlleve a conocer la ubicación y las actividades que desarrollan y garantizar la pertinencia de la oferta educativa. (Decreto, 1280).

El CESU en su acuerdo 01 de 2018, plantea que la pertinencia, es la capacidad con que cuenta una institución o un programa académico para dar respuesta a las necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o programa no responde de manera pasiva, sino de forma proactiva; y esa proactividad debe ser entendida como la preocupación por transformar el contexto en el que se opera, en el marco de los valores que inspiran y definen a la institución. En ese sentido, la pertinencia se convierte en una condición determinante de calidad no solo para el escenario de la educación superior, sino para la injerencia que este puede tener hacia la

1 CESU: Consejo Nacional de Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional.

generación de mejores investigaciones, cualificación del capital humano, y el desarrollo de una sociedad.

Las orientaciones curriculares en la corporación se soportan en la concepción pedagógica socio – cognitiva, bajo el enfoque social – formativo, este conlleva a los estudiantes desde su condición biológica, su cultura y las capacidades, a construir su humanidad con la intención de entregar a la sociedad profesionales con proyectos de vida, portadores de identidad caribe, garante en el tema de derechos humanos y conciencia del planeta. PEI, (2017).

Atendiendo a lo anterior, en cada programa, el currículo se aplica por competencias, en el hacer del ejercicio en el aula, una actividad motivadora, cognitiva y meta-cognitiva; cuyos resultados se visibilizan en el desempeño laboral basado en el modelo propuesto, donde el aprendizaje significativo es evidenciado en el desarrollo de competencias que le permiten al discente demostrar su afinidad con la profesión escogida, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. (Vicerrectoría Académica CECAR, 2018)

Ahora bien, al hablar de competencia, estamos refiriéndonos a un término en constante evolución y con múltiples discusiones al respecto de los que significa; pero en esta oportunidad, esta se analiza desde el contexto de la educación superior, vista desde los resultados arroajados del proyecto Tuning, desde lo planteado por la UNESCO y retomando los planteamientos de Luisa Sanz, en cuanto a las competencias cognitivas en educación superior. (Sanz de Acedo, 2013)

El Proyecto Tuning, se ha convertido en una metodología internacionalmente reconocida aplicada en América Latina y Europa, como un marco reflexivo- crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. (Beneitone, 2007)

Este artículo de investigación analiza los resultados del informe final del proyecto: Calidad y pertinencia del programa de Administración de Empresas de CECAR e impacto de sus egresados en los procesos académicos y en el medio social y económico del departamento de Sucre. Para efectos de segmentación del objeto de la investigación en cuestión, se enfoca en determinar la pertinencia social del programa teniendo en cuenta la capacidad en el hacer, a partir de las competencias adquiridas

del graduado en el entorno. Al igual, se examinan los resultados desde la óptica del egresado durante su formación, la adquisición de competencias y la apreciación del sector externo en cuanto al desempeño de los mismos.

En ese sentido se consideran cuatro variables (Investigación, estudios continuados, perfil ocupacional, grado de satisfacción del empleador,) para el estudio y la pertinencia social del egresado del programa de Administración de Empresas de CECAR. Los resultados, se interpretan de los datos obtenidos en la encuesta aplicada a graduados y empleadores en la que se describe la pertinencia social del programa desde las competencias del egresado. Asimismo, se establece una relación comparativa con los datos presentado en el informe de Auto evaluación del programa de 2018 y los resultados obtenidos de las pruebas Saber Pro.

Metodología

La metodología empleada para la construcción teórica de este artículo parte de los resultados obtenidos y recogidos en el informe del proyecto: Calidad y pertinencia del programa de Administración de Empresas de CECAR e impacto de sus egresados en los procesos académicos y en el medio social y económico del departamento de Sucre. Esta información se obtuvo de forma cuantitativa, mediante encuestas y entrevistas a graduados, empleadores y directivos de la Corporación; y cualitativamente, por las técnicas como grupos focales con graduados y empleadores. A continuación, se presenta la tabla que evidencia la distribución de la población y la muestra de graduados del programa de Administración de Empresas de CECAR, durante el período 2010-2017.

Tabla 1

Distribución de la población y la muestra de graduados del programa de Administración de Empresas de CECAR, durante el periodo 2010-2017.

Graduados de Administración de Empresas por año	Población de graduados	(%) de la población	Tamaño proporcional de la muestra	Encuestas Efectivas
GRADUADOS 2010	16	4,9	4	2
GRADUADOS 2011	14	4,3	4	1
GRADUADOS 2012	42	12,9	11	6
GRADUADOS 2013	50	15,4	13	6
GRADUADOS 2014	37	11,4	10	10
GRADUADOS 2015	39	12,0	10	11
GRADUADOS 2016	65	20,0	17	19
GRADUADOS 2017	62	19,1	17	31
TOTAL GRADUADOS Período de estudio	325	100,0	87	86
Encuesta - NSNR				1
TOTAL				87

Fuente: Oficina de seguimiento a graduados y cálculos del estudio.

El tipo de estudio es descriptivo – correlacional, de acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2010), por cuanto en él se hace una caracterización socio–demográfica, académica y laboral de los graduados del programa de Administración de Empresas y de los empleadores del departamento de Sucre que han vinculado profesionales de este Programa a las organizaciones que lideran. Para complementar la caracterización se realiza un análisis correlacional entre variables de tipo académico y laboral de los graduados. (Grupo ESAC- FACEA, 2018)

Con la información obtenida de las encuestas a graduados y a empleadores, se priorizan y categorizan cuatro variables relevantes para el análisis comparativo con los resultados y datos registrado en el informe de acreditación del programa, de esta manera se establecen unos criterios comparativos entre las competencias de las condiciones de calidad de autoevaluación con fines de acreditación y los datos de contexto educativo y profesional.

Resultados

Según lo estipulado en el estudio sobre competencias del proyecto TUNING, una experiencia consolidada de 175 universidades europeas, que permitió crear ambientes de trabajo donde se concentraron académicos, con la finalidad de converger entre diversos puntos de vista y llegar a confluir en cuanto al espacio europeo relacionado a la educación superior y sobre todo de convergencias que lleven a una comprensión de las estructuras educativas de dicho país. En el proyecto se plantea que las Instituciones desarrollen perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto, además desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currículos en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área. (Proyecto Tuning)

Ahora bien, según Beitone (2007) en América Latina surge la necesidad de implementar el proyecto TUNING, como una metodología reconocida a nivel internacional, donde la finalidad es que las profesiones sean comparables y comprensibles en relación a los objetivos planteados y los perfiles requeridos en los graduados; lo cual implica analizar dicha situación en términos de competencias, sobre todo si los graduados cuentan con las necesarias o logran alcanzarlas según la profesión o título, para satisfacer las necesidades de la sociedad y proyectarlas en lo regional, nacional e internacionalmente.

El concepto de competencia desde el punto de vista del sistema educativo y de educación superior, citando a UNESCO (1996), en cuatro líneas fundamentales:

1. Aprender a Ser, actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
2. Aprender a conocer, asimilar los conocimientos científicos y culturales generales y específicos, que se competan y actualizan a lo largo de la vida.
3. Aprender a hacer, o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar dificultades que se presenten en la vida y en la profesión

4. Aprender a convivir y trabajar juntos, o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones. Sanz, M, (2013)

Según la referencia de este estudio, y lo planteado por Beitone (2007), la metodología propia del proyecto Tuning - América Latina, tiene cuatro grandes líneas de trabajo:

1. Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas).
2. Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias.
3. Créditos académicos.
4. Calidad de los programas.

La primera línea de trabajo que contempla TUNING, identifica las competencias que se dan en la profesión y que son comunes a cualquier titulación, como la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad para organizar y planificar el tiempo, conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de comunicación en un segundo idioma, capacidad de investigación, de aprender y actualizarse permanentemente. (Proyecto Tuning)

En cuanto las habilidades la capacidad crítica y autocrítica, están: la capacidad para actuar en nuevas situaciones, la creativa, para identificar, plantear y resolver problemas, para tomar decisiones, trabajo en equipo. Dentro de las habilidades interpersonales están: la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes, compromiso con la preservación del medio ambiente, con su medio socio-cultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar en contextos internacionales, la habilidad para trabajar en forma autónoma, formular y gestionar proyectos, el compromiso ético, y el compromiso con la calidad. (Proyecto Tuning)

Teniendo claro las competencias genéricas y específicas, y la información del documento técnico de autoevaluación 2018 y los resultados de las pruebas Saber Pro de los últimos cinco años, en las competencias específicas del programa, tales como: Gestión de organizaciones, Gestión de proyectos y Gestión Financiera, demuestran niveles desempeño acorde

al promedio nacional y los resultados del estudio de Impacto del programa de Administración de Empresas de CECAR, a continuación se mostrarán por competencias los resultados de Saber Pro:

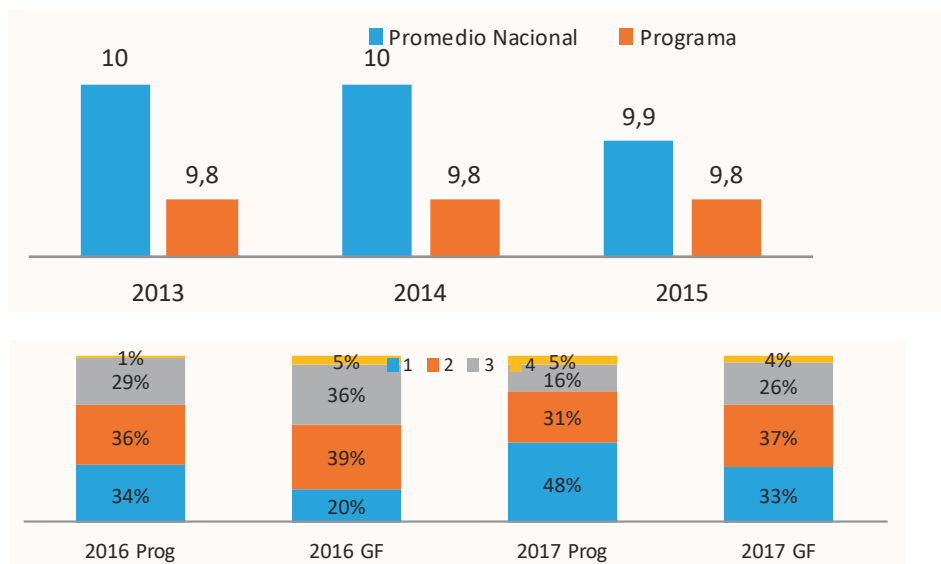


Gráfico 1. Competencia específica (Gestión de Organizaciones).

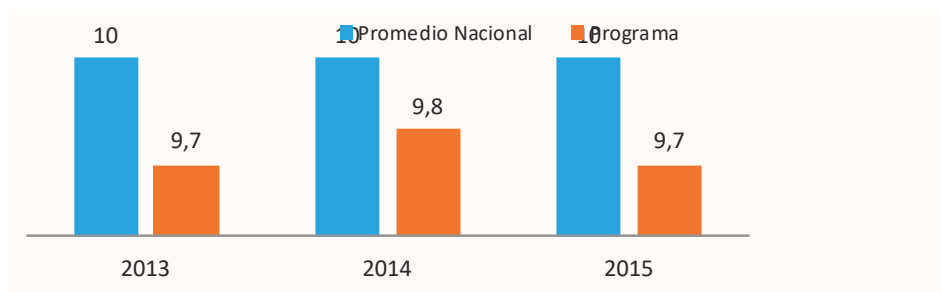


Gráfico 2. Competencia específica (Gestión de proyectos).



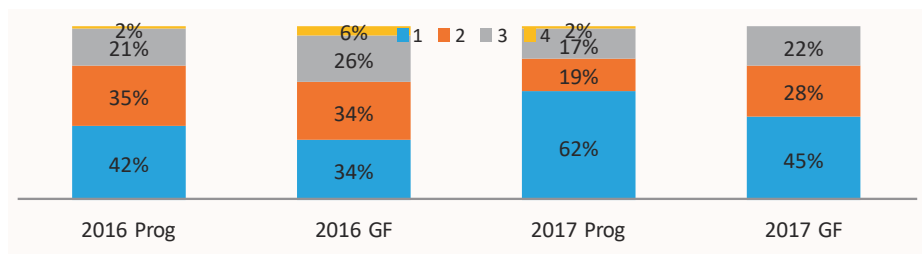


Gráfico 3. Competencias específicas (Gestión Financiera).

A pesar de tener un grado desempeño en las pruebas saber pro y los seis (6) semilleros de investigación vinculados a proyectos institucionales coordinados por docentes del programa, la producción en investigación como acción importante y factor determinante para la efectividad de los procesos de formación no ha tenidos los niveles de avance e impacto social, lo que ocasiona una disminución en la formulación e implementación de proyectos de investigación. (CECAR, 2018)

En el mismo informe, se identifican oportunidades orientadas a fortalecer la vinculación de estudiantes del programa en diversos escenarios de proyección y/o investigación tales como a) la práctica empresarial en temas de investigación; b) en proyectos de universidad, empresa y estado; c) programas de innovación; y d) programas institucionales de joven investigador.

Sin embargo, los resultados de la investigación *Calidad y pertinencia del programa de Administración de Empresas de CECAR e impacto de sus egresados en los procesos académicos y en el medio social y económico del departamento de Sucre*, considera que se debe aumentar los niveles en producción investigativa y formación continuada para los egresados pues, en la actualidad un 79% de los egresados del programa no han adelantado estudios de especialización o maestría. Así lo evidencia la gráfica 4. (Grupo ESAC- FACEA, 2018)

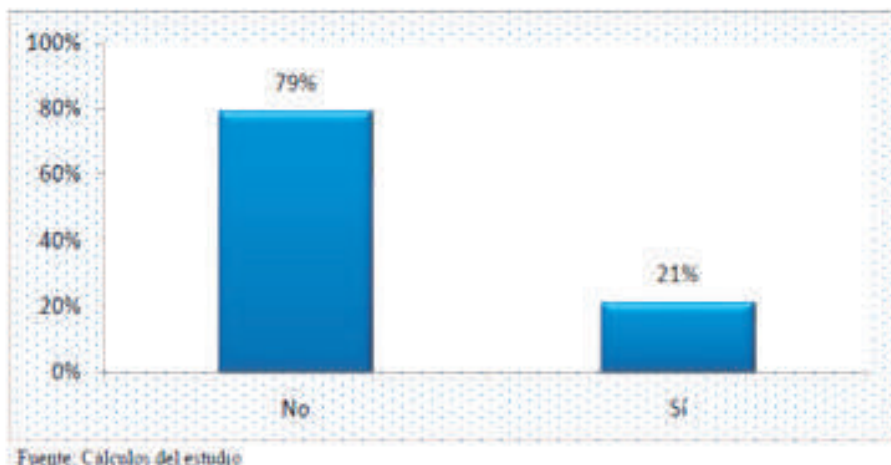


Gráfico 4. *Estudios de postgrado.* (Grupo ESAC- FACEA, 2018)

En cuanto a las competencias laborales, los graduados acceden al mercado laboral a partir de lo definido en el perfil profesional y ocupacional. Según el estudio en mención el primer momento del egresado es el de Asistente administrativo, en segundo lugar está el de Administrador jefe; y luego, en menor proporción, están los cargos de gerente, auditor, docente, directivo académico, independiente, investigador y político. Lo anterior, refleja la desarticulación que existe entre la realidad el contexto y lo propuesto en los indicadores de calidad de la acreditación pues esta determina que *“la relevancia académica del programa de Administración de Empresas responde efectivamente a las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales para lo cual el programa permanentemente es reestructurado y actualizado como resultado de la reflexión y el análisis sobre las tendencias y líneas de desarrollo de la profesión a Nivel local”*. (Grupo ESAC- FACEA, 2018).

La gráfica 5 ilustra los datos para el desempeño ocupacional de los graduados en el siguiente orden: Asistente y gerencia (17%), asesor y trabajador semicalificado (10%) alta gerencia (8%), docente (6%); técnico (5%). Lo anterior, evidencia la desarticulación entre la realidad ocupacional del egresado en los procesos académicos y en el medio social y económico del Departamento de Sucre. Para precisar solo el 1% de egresaos se dedica a la investigación.

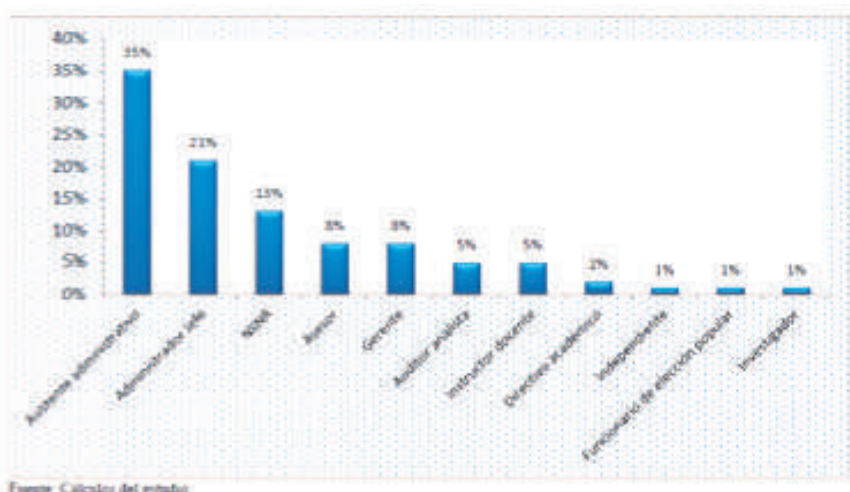


Gráfico 5. Desempeño ocupacional de los graduados.

En el año 2017 se actualiza El Proyecto Educativo del Programa (PEP) atendiendo a la correspondencia con los lineamientos establecidos a nivel nacional e internacional sobre Educación Superior y en el marco de las políticas Institucionales, que fueron la base en la definición de los propósitos formativos, los perfiles, las competencias, la organización del currículo y el plan de estudio. Este último contiene cursos organizados por créditos académicos, según el área de Formación. En ese sentido, el programa propende por una Formación Integral sustentada en un currículo socio-formativo en que el estudiante desarrolle las competencias específicas, del ser y lo pueda refrendar socialmente como estudiante y posteriormente como profesional. (CECAR, 2018)

Adicionalmente se asume el carácter flexible, dinámico e integral con miras a brindar una formación que sea correspondiente con los cambios suscitados en la sociedad del conocimiento, por la era de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); así como por las exigencias del mercado y las tensiones y necesidades propias de la sociedad global-local, y que demandan soluciones prontas y aportes efectivos al desarrollo con perspectiva de región, universalidad e interdisciplinariedad. (CECAR, 2018)

El programa de Administración de Empresas desarrolla la formación integral de profesionales con competencias para el emprendimiento, el bilingüismo, el uso de las TIC y la innovación; el compromiso con el

aporte a las ciencias y la producción de conocimiento al desarrollo humano y social sostenible; el servicio a la comunidad a través de la Proyección Social, con la finalidad última de construcción de nacionalidad y de país, en diálogo con lo global, signado por el respeto, defensa y libre ejercicio de los Derechos Humanos, su compromiso con el desarrollo sostenible, por la cultura, la paz y la convivencia digna de todos los asociados. (CECAR, 2018).

Lo anterior plantea la necesidad de revisar el currículo para mirar el tema de creación de empresa y de emprendimiento, como competencias genéricas y específicas a partir del fortalecimiento de la proyección social y la práctica profesional del Programa y su relación con el sector productivo de la región.

A continuación, se ilustran los criterios y el porcentaje considerados por los empleadores para seleccionar a los graduados del programa. Estos criterios se establecen a partir de la pertinencia social y las competencias específicas las cuales se orienta a los aspectos de la formación humanística, básica y profesional acordes a las exigencias del entorno.

Criterios de selección de los Egresados de Administración de Empresas de CECAR	%
Conocimientos y habilidades, Nivel de educación	14,30%
Conocimientos y habilidades, Experiencia laboral previa	10,70%
Conocimientos y habilidades, Responsabilidad y compromiso	7,10%
Conocimientos y habilidades	7,10%
Experiencia laboral previa	7,10%
Referencias	7,10%
Responsabilidad y compromiso, Nivel de educación	7,10%
Apariencia física, Responsabilidad y compromiso	3,60%
Conocimientos y habilidades, Capacidades en lectoescritura y matemática	3,60%
Conocimientos y habilidades, Familia	3,60%
Conocimientos y habilidades, Responsabilidad y compromiso	3,60%
Convenio inter institucional	3,60%
Mentocracia	3,60%
Nivel de educación, Experiencia laboral previa	3,60%
Nivel de educación, Referencias	3,60%
Proceso de selección por capacidades y competencias	3,60%
Responsabilidad y compromiso, Actitud y disposición	3,60%
Responsabilidad y compromiso, Referencias	3,60%

Fuente: Cálculos del estudio

Gráfico 6. Los criterios y el porcentaje considerados por los empleadores para seleccionar a los graduados del programa Administración de Empresas de CECAR.

En los resultados del estudio, sobre calidad y pertinencia del programa de Administración de Empresas de CECAR e impacto de sus egresados en los procesos académicos y en el medio social y económico del Departamento de Sucre, la evaluación con respecto al cumplimiento del propósito y objetivos de programa, coinciden con los resultados y antecedentes de investigaciones y documentos técnicos, por ejemplo: el documento técnico de Autoevaluación del Programa de Administración de Empresa, identifica los aspectos de mejora y relevancia frente a la pertinencia del mismo; el estudio de impacto del Programa en el contexto, propone obtener información necesaria para su fortalecimiento; además la encuesta a egresados aplicada desde la coordinación de seguimiento a graduados, identifica las necesidades del contexto, con el fin de retroalimentar el currículo del Programa, dando como resultado productos de nuevo conocimiento orientados al sector comercial. (2018)

Por otra parte, el análisis de contexto realizado en grupos focales a partir de lo plasmado por graduados y empresarios, se evidenciaron apreciaciones con relación al desempeño del graduado en cargos que ocupan y/o la generación de empresa a partir de nuevas ideas de negocio; situaciones que han ayudado a retroalimentar el currículo y determinar la pertinencia y la exigencia del contexto regional. Igualmente, el estudio del impacto del Programa en el medio establece el grado de satisfacción de los empleadores con el desempeño de los graduados de Administración de Empresas de CECAR. Los resultados de la encuesta segmentan un 75% están satisfechos, el 11% están totalmente satisfechos, pero hay un 14% indeciso. Esta situación implica estar en mayor contacto con el egresado y las empresas para cerrar esa brecha de los que no tienen una aceptación definida. (Grupo ESAC- FACEA).

Tabla 28. Valoración que le dan los Empleadores a la formación de los Administradores de Empresas de CECAR, vinculados a su empresa.

Características	Calificación			Total
	Media baja	Media alta	Alta	
a. Preparación académica	7,1%	35,7%	57,1%	100,0%
b. Actualización profesional	21,4%	42,9%	35,7%	100,0%
c. Interés por seguir aprendiendo	10,7%	28,6%	60,7%	100,0%
d. Responsabilidad	3,6%	35,7%	60,7%	100,0%
e. Compromiso	3,6%	42,9%	53,6%	100,0%
f. Ética y valores		42,9%	57,1%	100,0%

Fuente: Cálculos del autor

Gráfico 7. Valoración que le dan los empleadores a cada una de las características de la formación de los graduados del programa Administración de Empresas de CECAR.

Es interesante la valoración que le dan los empleadores a cada una de las características de la formación de los graduados. En las siguientes características: preparación académica, interés por seguir aprendiendo, responsabilidad, compromiso y ética y valores, la calificación es alta. Mientras que la actualización profesional es calificada en mayor proporción como media alta, y un porcentaje importante como media baja. (Grupo ESAC- FACEA)

La calificación alta de un 57% en la formación del graduado ratifica lo descrito anteriormente en relación a la preparación académica del graduado, es decir, los empresarios consideran que el desempeño laboral de los Administradores de Empresas egresados de CECAR, están acorde con las funciones propias de su disciplina porque tienen el perfil que ellos requieren.

En término generales para los empleadores es mayor la importancia que le dan las empresas a cada una de las once competencias laborales analizadas, que el nivel en que poseen estas competencias los graduados de Administración de Empresas de CECAR. En nueve de ellas se observa que para las empresas la importancia es alta, mientras que los egresados poseen estas competencias en niveles medio alto y alto respectivamente, según opinión de los empleadores.

Discusión de Resultados

Según los datos y la información analizada, en el componente sobre pertinencia de la formación recibida y la satisfacción de las expectativas personales y profesionales, en atención a la pregunta en materia de preparación para asumir las exigencias laborales actuales al terminar los estudios de Administración de Empresas, el 77% de los graduados al respecto de esa pregunta, respondió positivamente, argumentando su respuesta; en un 30% por los conocimientos adquiridos, en un 14% consideraron que contaban con las competencias necesarias y las herramientas para adaptarse al trabajo, en un 13% por el desarrollo de competencias profesionales, un 7% consideró que contaba con la experiencia laboral. Lo anterior se interpreta como un impacto positivo en el contexto empresarial y económico.

Por otra parte, el 16% de los graduados que manifestaron no sentirse preparados para el mundo laboral cuando terminaron sus estudios, argumentaron que las competencias laborales exigidas superaban las desarrolladas en sus estudios. Este aspecto, necesita revisar las debilidades del programa en esta materia y establecer las directrices adecuadas para superar las dificultades y atender las demandas de este grupo de egresados.

Con respecto a la fortaleza del programa, los estudiantes en proceso de formación cuentan con espacios propicios para potenciar las competencias, actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades; así como las diferentes estrategias y acciones que garantizan la formación integral; Sin embargo, existe también una percepción que es el reflejo de la falta de claridad en materia de ingreso y permanencia del estudiante en el programa y el aprovechamiento de la presencia de estos en la universidad después del séptimo semestre utilizando mecanismos orientados a la integralidad y participación fortaleciendo los Grupos o centros de estudio, proyectos de experimentación de desarrollo empresarial y en las demás actividades académicas y culturales de los estudiantes.

Por otra parte, es oportuno conocer la relación entre las actividades que desarrollan los graduados en su ámbito laboral y las expectativas de la organización o empresa donde laboran, que nos den una visión alrededor de la coherencia entre formación profesional recibida en CECAR y el desempeño laboral actual del graduado. En esta parte, fue preciso conocer la opinión de los profesionales exitosos y de los empleadores a

partir de una serie de interrogantes formulados en las encuestas y en el grupo focal. La discusión de los temas enfocados a pertinencia profesional se centró principalmente en los requerimientos de la empresa moderna, las competencias profesionales y habilidades gerenciales y técnicas del egresado del programa. Al respecto los participantes coinciden en la formación pertinente, es decir, la universidad provee unas herramientas, pero en el camino se superan los vacíos, que sean generadores de ideas y emprendimiento y emprender cada quien desde su perfil y ocupación la madurez profesional.

Dentro de las sugerencias de los egresados en relación a la experiencia laboral, plantean la posibilidad que, la Corporación pueda acreditar experiencia para acceder al campo laboral a partir de las prácticas empresariales, que generalmente se ven en los últimos semestres y es necesario realizarlas durante toda la carrera; esto es clave para que el estudiante interactúe con el campo laboral y empresarial.

Al ser la competencia de conocimiento y habilidad la primera en considerar por las empresas para seleccionar a un egresado formado como Administrador de Empresas, se destaca la vinculación por meritocracia. Los análisis anteriores permiten concluir que el promedio académico general de los graduados está asociado con las variables en calidad de la formación y el desempeño de los graduados, satisfacción con la calidad de los docentes y satisfacción con la calidad de la universidad. En efecto, los graduados con promedios de notas entre 3,1 y 3,8 destacan que la formación recibida durante sus estudios fue de excelente calidad; en tanto que aquellos con promedio entre 3,8 y 3,9, consideran que durante su formación académica recibieron buenas bases para el desempeño profesional. (2018)

Por último, la variable estudios posgraduales no muestra relación con la del escenario laboral actual de los egresados, en particular en lo relacionado con el tipo de contrato, el nivel de cargo, el salario y la situación laboral actual.

Conclusiones

Dentro de las competencias, relacionadas al conjunto de atributos, a la capacidad de combinar el conocer y comprender, desde lo teórico y lo académico; el saber hacer desde el punto de vista de la aplicación de los conocimientos y de la operatividad del mismo, y desde el ser, como una capacidad de integrarse y vivir en contexto, se presentan a continuación las principales conclusiones identificadas, producto del estudio.

La formación de los graduados de CECAR está siendo pertinente, un 77% de ellos, al enfrentar las exigencias laborales han estado preparados, y la Universidad les brinda los conocimientos, las competencias básicas o genéricas, y herramientas para adaptarse al trabajo; el otro 16% de la muestra manifiesta que al enfrentar el entorno laboral no se sintieron preparados, argumentando que se enfrentaron a competencias laborales que superaban las desarrolladas durante el estudio; en este sentido y referenciando a Billorou, Pacheco y Vargas (2011), este porcentaje de graduados logra transferir o aplicar adecuadamente sus aprendizajes al contexto de trabajo. Pues las competencias constituyen el desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas. Cabeza, Castrillón y Lombana (2012).

La Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, desarrolla actividades de extensión desde el programa y el consultorio empresarial que favorecen al sector social y productivo de departamento como son: formación de MIPYMES, asesorías empresariales a FENALCO, a la empresa Radio Taxi, a la sub Región de los Montes de María, a Microempresarios, asesorías comerciales a la Gobernación de Sucre, estudios relacionados con los factores asociados a la competitividad del sector apícola del departamento, entre otros; aportes significativos desde la Corporación y el programa de Administración de Empresas, a la necesidad social del entorno y que lo convierten en un programa pertinente en la región caribe Colombiana.

El programa le aporta al crecimiento personal y profesional de las personas, y el profesional CECARENSE está comprometido con la sociedad que lo rodea.

En materia académica es importante destacar que la mayor parte de los Administradores de Empresas de este estudio se graduaron entre los años 2014 y 2017, el resto se graduaron entre los años 2010 al 2013. De todos ellos, el 21% han realizado estudios de posgrado en la línea de especialización, maestría o cursos cortos para fortalecer competencias propias de la carrera. Por manifestación de los mismos graduados, los estudios de posgrado adelantados guardan relación con la carrera de Administración de Empresas que estudiaron y la principal motivación que tuvieron para realizar estos estudios está asociada con la adquisición de nuevos conocimientos para aplicar ante las oportunidades laborales que les brinde el mercado y para ser más competitivos.

En relación con los aspectos laborales, al comparar los momentos, inserción al mercado laboral del recién graduado con la situación laboral actual, el estudio dio cuenta que es evidente la evolución de las condiciones laborales y salariales que han tenido los Administradores de Empresas de CECAR, es notoria desde haber logrado un cargo de mayor rango en las empresas por ejemplo, un graduado inició su labor como asistente y hoy día ocupa cargo de gerencia media, hasta haber mejorado salarialmente; los primeros salarios de los graduados estaban por debajo del promedio nacional y hoy día el rango salarial está alrededor del promedio nacional e incluso por encima en algunos casos.

Lo anterior puede dar muestra de la dinámica empresarial actual, tal como lo describen los empleadores en el Focus Group realizado, éstos han manifestado que en el Departamento de Sucre hay personas preparadas con capacidades de responder ante las exigencias del entorno, que cumplen con las funciones asignadas en cargos gerenciales.

Los aportes al sector productivo desarrollados desde la Corporación y el Programa de Administración de Empresas, contribuyen de alguna manera a atender la necesidad social del entorno y lo convierten en un Programa pertinente en la Región Caribe Colombiana. En este orden de ideas, podría concluirse que el Programa le aporta al crecimiento personal y profesional de sus estudiantes y como profesionales están comprometidos con la sociedad que los rodea.

Finalmente, las competencias desarrolladas desde la academia, durante la formación del estudiante, aportan al desarrollo curricular en la

aplicabilidad de las competencias transversales y específicas del mismo, que finalmente, responde a las necesidades del contexto; así mismo el graduado y sector externo son quienes, a partir de la retroalimentación realizada a la Corporación se convierte en un proceso de mejora continua que fortalece los contenidos curriculares del programa.

Referencias

- Beneitone, P. C. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final del Proyecto Tuning en América Latina. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de HYPERLINK <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Reflexiones+y+perspectivas+de+la+Educaci?n+Superior+en+Am?rica+Latina+Informe#l>
- Billorou, N.; Pacheco, M.; Vargas, F. (2011). Guía para la evaluación de impacto de la formación. Editado por Organización Internacional del Trabajo –OIT/CINTERFOR, Montevideo, ISBN 978-92-9088-256-5
- Consejo Nacional de Educación Superior, (2018). Acuerdo 01 de 2018.
- CECAR. (2018). Informe de Autoevaluación del programa de Administración de Empresas. Sincelejo.
- CECAR. (2018). Proyecto Educativo del Programa de Administración de Empresas. Sincelejo.
- Grupo ESAC- FACEA. (2018). Calidad y pertinencia del programa de Administración de empresas e impacto de sus egresados en el medio y regionalo local. Sincelejo.
- Hernández, Fernández, Baptista. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. 5ª. Edición. México, 2010.
- Ministerio de Educación Nacional, (2018). Decreto 1280 de 2018. Recuperado de. HYPERLINK <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201280%20DEL%2025%20DE%20JULIO%20DE%202018.pdf>
- Proyecto Tuning. (s.f.). Tuning América Latina. Obtenido de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&>

- Sanz de Acedo, M. L. (2013). Competencias cognitivas en educación superior. Bogotá: Ediciones de la U.
- Vicerrectoria Académica CECAR. (2018). Lineamientos para el proceso de formación Integral de los estudiantes y el diseño de un currículo flexible de todos los programas académicos ofrecidos por la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR. Sincelejo .
- Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. (2017) Plan Educativo Institucional. Sincelejo - Sucre

Capítulo 6

APROPIACIÓN COMPETENCIAL DEL EMPRENDIMIENTO INNOVADOR SOCIAL BASADO EN TIC DEL PROGRAMA ACADÉMICO EDUCACIÓN INFORMÁTICA - UPEL

Ramón Eladio Torres Maldonado
Roberto Carlos Ontiveros Cepeda
Mariel Castellanos Adarme

Resumen

El objetivo del estudio es aportar reflexiones sobre la apropiación competencial del emprendimiento que fomente la innovación social basada en TIC en el diseño curricular del programa académico de Educación Informática en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Venezuela. Para su elaboración se ha utilizado una metodología de revisión de fuentes documentales y el análisis bibliográfico descriptivo-explicativo sobre conceptos, relaciones e implicaciones de desarrollar competencias hacia el emprendimiento, innovación social y TIC como componentes curriculares que posibilitan articular acciones entre comunidad, empresa y gobierno durante la formación de docentes en educación informática. Los hallazgos conllevaron a destacar la relevancia impostergable de fortalecer el emprendimiento hacia la innovación social apoyada en TIC en los estudiantes universitarios de educación informática, mediante una formación basada en competencias y enfoques de aprendizaje orientados a la construcción colaborativa de soluciones en contextos socioeducativos y productivos considerando criterios de desarrollo sostenible y las bondades de interacción que ofrecen las innovaciones tecnológicas. Finalmente, se sugieren algunos aspectos sobre las Competencias Emprendedoras a propiciar e integrar en la administración curricular del futuro Profesor Especialidad Educación

Informática de la UPEL, con el propósito ulterior de afianzar durante su formación docente habilidades, actitudes y experiencias pertinentes al emprendimiento proclive a materializar innovaciones sociales apoyadas en TIC, aprovechando la relación teórico-práctica inherente a los contenidos, estrategias y recursos que en el perfil competencial delineado en el plan de estudios, les posibilita como buscadores e implementadores de nuevas oportunidades para promover el crecimiento educativo y socioeconómico en su entorno de influencia.

Palabras clave: emprendimiento, competencias, innovación social, TIC, educación informática

Abstract

The objective of the study is to provide reflections on the competence appropriation of the undertaking that promotes social innovation based on ICT in the curricular design of the academic program of Computer Education in the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) - Venezuela. For its elaboration, a methodology has been used to review documentary sources and the descriptive-explicative bibliographic analysis on concepts, relations and implications of developing competences towards entrepreneurship, social innovation and ICT as curricular components that make it possible to articulate actions between community, company and government during the training of teachers in computer education. The findings led to highlight the urgent relevance of strengthening the undertaking towards social innovation supported by ICT in university students of computer education, through training based on skills and learning approaches aimed at collaborative construction of solutions in socio-educational and productive contexts considering criteria of sustainable development and the benefits of interaction offered by technological innovations. Finally, some aspects are suggested on the Entrepreneurial Competences to propitiate and to integrate in the curricular administration of the future Professor Specialty Computer Education of the UPEL, with the ulterior purpose of strengthening abilities, attitudes and pertinent experiences to the undertaking during its teacher training prone to materialize social innovations supported in ICT, taking advantage of the theoretical-practical relation inherent to the contents, strategies and resources that in the competential profile outlined in the curriculum, allows

them as searchers and implementers of new opportunities to promote the educational and socioeconomic growth in their environment of influence.

Keywords: entrepreneurship, skills, social innovation, ICT, computer education

Introducción

El progreso de un país está íntimamente vinculado con la interacción entre los contextos económicos y sociales. En los últimos años, éste ecosistema ha cambiado substancialmente con la integración de los avances en Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC) como agentes que soportan y generan procesos de transformación entre las relaciones comunidad y mercado. En este sentido, han surgido estructuras más horizontales, deslocalización de equipos, reenfoques en procesos productivos, comercialización glocal, nuevos modelos de negocios, financiamientos y actores, mayor visibilidad y reconocimiento a iniciativas de índole social, entre otras manifestaciones nacidas en estos emergentes entornos socio-económicos apoyados en TIC.

Ante tal realidad, la educación ha venido posicionándose bajo nuevos enfoques que dan cuenta de su dinamismo, conllevando a trascender a las finalidades de alfabetización, formación básica, capacitación de mano de obra, preparación de profesionales para la industria, hasta alcanzar, hoy día, procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a una sociedad signada por la búsqueda, organización, clasificación, uso, construcción y socialización de información o conocimientos que coadyuven en la optimización de capacidades, actitudes, habilidades y destrezas de los estudiantes para su significativa integración en diversos contextos.

Bajo éste cambiante entorno, las Universidades se convierten en “Antenas de la realidad” (Romero y Matiax, 2017, p. 34) para captar, interpretar y retransmitir “en” y “desde” sus funciones cardinales: Docencia (enseñanza-aprendizaje), Investigación (búsqueda-experimentación) y Extensión (vinculación-aplicación) la Apropiación del Emprendimiento para la Innovación Social apoyada en TIC, específicamente, en el ámbito de “Formación de Docente”; por cuanto, quienes egresen con el perfil profesional de educar requieren ser preparados curricularmente en el

desarrollo de competencias acordes a las exigencias de conciliar iniciativas socio-económicas soportadas en herramientas digitales que respondan a necesidades en las comunidades, empresas y gobierno.

En ese orden de ideas, las Universidades han ido valorando e implementando el enfoque educativo de la “Formación o Aprendizaje Basado en Competencias” para fortalecer el dominio de una especialidad académica mediante el desarrollo y adquisición de ciertas destrezas, comportamientos y actitudes (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que enriquezcan a los estudiantes como personas y le serán requeridas como futuros profesionales para su desempeño, integración y progreso socio-laboral e individual.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), institución reconocida en Venezuela e Iberoamérica como “Formadora de Formadores”, desarrolló entre 2014-2017 un amplio proceso de Transformación Curricular en toda su oferta académica con la finalidad de ajustarse a las demandas contemporáneas; resultando, cambios significativos en la concepción de su “Modelo de Formación de Docentes”, al incorporar la perspectiva educativa “Competencial” en sus unidades y ejes curriculares (Investigación, TIC y Práctica Profesional) como agente que fortalece el perfil del futuro egresado de la docencia en sus distintas especialidades.

Entre las áreas para la Formación de Docentes ofertadas en UPEL, el Programa Académico de Educación Informática representa uno de los escenarios de enseñanza-aprendizaje más propensos al desarrollo competencial asertivo de educar para el emprendimiento proclive a la innovación social apoyada en TIC; por cuanto, en su preparación pedagógica-social hay implícita una práctica aplicativa que posibilita entrelazar iniciativas comunitarias, empresariales y gubernamentales soportadas en recursos tecnológicos.

Bajo las premisas anteriores, el presente artículo estima adecuado promover reflexiones sobre la apropiación de las competencias para el emprendimiento que fomenten la innovación social basada en TIC en el diseño curricular del Programa Académico de Educación Informática en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se extrapolan sustentos teóricos en conceptualizaciones sobre formación de docentes, emprendimiento, enfoque por competencias, innovación social basada en

TIC; cerrándose con sugerencias para integrar estos elementos en el diseño curricular de la precitada especialidad.

Metodología

El estudio se circunscribe en el paradigma cualitativo y enfocada desde una investigación documental, por cuanto, se orienta hacia buscar, recuperar, analizar, criticar e interpretar fuentes impresas y electrónicas (UPEL, 2016). Su principal fin consiste en desarrollar un abordaje teórico y reflexivo sobre realidades vinculadas con la apropiación del emprendimiento en la formación de docentes, innovación social apoyada en TIC, enfoque basado en competencias, competencias emprendedoras, además de sugerencias y aportes sobre la articulación de éstos elementos al Diseño Curricular del Programa Académico de Educación en Informática de la UPEL.

Respecto de las formas y mecanismos mediante los cuales acceder y procesar los datos, fue necesaria la incorporación del método hermenéutico para apoyar los procesos de comprensión, interpretación y reflexión crítica sobre las realidades observadas, que a juicio de Martínez (2006), contribuye a descubrir las estructuras y los sistemas dinámicos que dan razón de los eventos observados en las fuentes y los escenarios seleccionados.

Para la ejecución investigativa se llevó a cabo una detallada selección y revisión del corpus documental compuesto por artículos de investigación publicados en revistas científicas indexadas, libros especializados y documentos oficiales de la UPEL; éstos insumos, brindaron los aportes necesarios para concretar la discusión y consideraciones finales sobre el mencionado programa académico y complementar la administración de su diseño curricular.

En el diseño de la investigación, se consideró el análisis documental de fuentes (impresas y digitales) apoyado en el análisis de contenido cualitativo (descriptivo e interpretativo) de nivel fenoménico, subyacente, cuyos aportes fueron recopilados en matrices asociadas con técnicas de análisis por composición y estructural; orientando a interpretar los documentos, además de profundizar sobre su contenido y el contexto social que circunda la problemática Barrera (2009) . Se aplicaron técnicas

de análisis de contenidos, permitiendo el estudio temático buscando precisar aspectos evidentes y subyacentes en procura de obtener una objetiva interpretación de la narrativa asociada con el Emprendimiento en la Formación de Docentes para la Innovación Social basada en TIC de los egresados de la Especialidad de Educación Informática en la UPEL.

Referentes teóricos

Apropiación del Emprendimiento durante la Formación de Docentes para la Innovación Social apoyada en TIC

“Apropiación”, es descrita por Jaillier, Carmona y Suárez (2015) como “...una persona se apropia de un objeto o idea y, al personalizarla o convertirla en suya, adquiere además unas competencias que permiten aplicarla.” (p. 44), por tanto, la apropiación inicialmente surge como consecuencia de la interiorización individual que elige asumir un proceder ante un evento, una herramienta para accionar, una manera de pensar, e incluso, sumarse a una práctica colectivizada, entre otras premisas, que sienta cercanas, beneficiosas y realizables a su ser para impactar al entorno de influencia donde interactúa.

Ahora bien, cuando se habla de “Apropiación” en los diferentes escenarios formales de educación (inicial, especial, escuela, liceos, universidades, centros de capacitación, entre otros), adquiere una connotación relevante, por cuanto, implica que el entorno institucional ofrece y propicia condiciones para que sus actores estén mejor formados o competentes para aplicar conocimientos teóricos y prácticos -administrados en sus espacios- ante situaciones inherentes a la realidad; sin embargo, la conceptualización dada por las entidades académicas a dicho vocablo tiende a trascender a la memorización de saberes y/o repetición operativa de procedimientos, sino como una habilidad fortalecida que sirve de herramienta crítica para solucionar problemas.

“Emprendimiento”, tiene varias connotaciones dependiendo de los entornos organizativos, sociales o culturales que lo practiquen, al respecto Sánchez y Rodríguez (2015) exponen “Hay que recordar que el emprendimiento no es un concepto consistente exclusivamente en la

creación de empresas sino que configura toda una forma de vida y de pensamiento.” (p. 42), es decir, existe una meta razonable compartida que pretende ser alcanzada con excelencia para la consecución asertiva de la iniciativa consensuada que la impulsó, estimándose criterios de excelencia que conlleven a una necesidad de logro en un campo personal, grupal e institucional, constituyendo un motor de innovación, competitividad y desarrollo sostenible.

Al contextualizarse el “Emprendimiento” en las instituciones educativas, destaca el rol que tienen las Universidades como entidades que tienen posibilidades favorables de apalancar el “Espíritu Emprendedor” desde sus funciones naturales de Docencia (currículo manifiesto en los planes de formación), Investigación (estudios, desarrollos e innovaciones científicas, tecnológicas y/o sociales) y Extensión (vinculación comunidad, empresa, gobierno, ambiente), por cuanto, su estructura brinda diversos escenarios de interacción para enmarcar experiencias integradoras y enriquecedoras a los estudiantes del conocimiento teórico, práctico y vivencial para desarrollar comportamientos, habilidades y capacidades para crear valor en la sociedad no solamente al egresar sino durante su proceso de formación profesional.

Respecto a la “Formación de Docentes”, es uno de los recorridos de preparación profesional que insta a las Universidades -ofertantes- adecuarse en el menor tiempo posible a las demandas manifiestas desde los espacios áulicos a donde irán a ejercer sus egresados; donde, surgen diversos requerimientos a nivel de discentes, comunidad de padres y representantes, compañeros de trabajo, directivos, supervisores y entorno de influencia (sociedad, gobierno, empresa, entre otros), en función que el profesor logre generar y acompañar rutas didácticas que guíen hacia experiencias convergentes de actores directos y vinculados que contribuyan a construir una educación para la vida, el desarrollo sostenible, y el crecimiento personal.

En consonancia a lo previo, Arruti (2016) profundiza en el concepto de “Teacherpreneur”o (Profesor-Emprendedor) delineado por la Comisión Europea (2014) describiéndolo como “...un teacherpreneur es un acompañante y un guía con conocimientos vivenciales sobre el emprendimiento, la educación en emprendimiento, actitud reflexiva abierta hacia el emprendimiento, que como profesor ha de desarrollar en

el aula y durante su proceso de desarrollo profesional.” (p. 187), saberes que deben ser integrados en la administración curricular de los cursos en sus abordajes didácticos, metodológicos y experienciales, durante su etapa de “Formación Docente” en las Universidades en función de internalizar-fortalecer el perfil de Teacherpreneur.

Hablar de “Innovación Social apoyada en TIC”, en primera instancia, conlleva a puntualizar lo expresado por Romero y Mataix (2015) sobre la definición de “Innovación Social” cuando argumentan “es un reto a abordar, debido a que la innovación social es, en gran medida, un entorno de práctica, que evoluciona a medida que las personas y las organizaciones desarrollan nuevos enfoques y nuevas prácticas para abordar problemas sociales.” (p. 9), por tanto, hay una variación persistente de la búsqueda de soluciones aplicativas que facilitan la adopción de ideas, procedimientos, medios, entornos y actores, como variables intervinientes que permitan satisfacer las necesidades comunitarias y fortalecer el desarrollo del colectivo.

En segunda instancia, la frase de complemento “apoyada en TIC” requiere igualmente ser puntualizada, en este caso, partiendo de las palabras de Giraldo (2017) cuando expresa “Hablar, por tanto, de las aplicaciones sociales de las tecnologías de información y comunicación (TIC) es hablar del presente, siempre en clave de futuro. La sociedad ha incorporado las tecnologías de tal forma que ya no puede concebirse sin ellas.” (p.21), es decir, la humanidad en general pareciera haber adoptado la filosofía de incorporar las prestaciones brindadas por las herramientas TIC como aliadas para alcanzar un modelo colectivo basado en el conocimiento, creando mayores demandas de alfabetización, capacitación y perfeccionamiento digital de las comunidades para convertir el saber popular en información explícita para su intercambio e integración.

Teniendo en cuenta las instancias previas, la expresión “Innovación Social apoyada en TIC” es considerada por los Autores -del presente escrito- como el desarrollo y aplicación de soluciones prácticas, alteradoras de la realidad y sostenibles socioeconómicamente en beneficio de los ciudadanos que conforman una comunidad, con énfasis en el aprovechamiento racional de las posibilidades que ofrecen las TIC como generadoras de entornos para construir enlaces entre individualidades o entidades inconexas, en función de instituir redes de activistas comprometidos y con un gran poder

de transformar un problema comunitario en una posibilidad de crecimiento y bienestar social.

A nivel de entidades, las Universidades son uno de los nodos convocados a estar conexas en la “Innovación Social apoyada en TIC”, por cuanto, son organizaciones que tienen implícito en su quehacer institucional establecer interacciones con diversos actores (comunidad, empresa, gobierno, familia, ciudadanos, entre otros) mediante la profesionalización y capacitación del talento humano (Docencia), proponer y difundir soluciones e innovaciones (Investigación), y, vincular e interactuar con su entorno (Extensión), actividades que son soportadas mediante una plataforma de recursos digitales que sirven para el encuentro, asesoramiento y acompañamiento bajo escenarios configurables de interacción (presenciales, virtuales o mixtos).

Una vez establecidos -brevemente- los marcos conceptuales sobre Apropriación, Emprendimiento, Formación de Docentes, e Innovación Social apoyada en TIC, en cada uno de ellos surgió la natural vinculación con las Universidades por cuanto son “...las responsables de dinamizar, investigar e innovar sobre los programas de formación en emprendimiento (empresarial, social, cultural...) como también convertirse en aliados estratégicos para emprendedores e innovadores que quieran poner en marcha sus negocios, iniciativas sociales o productivas” (Vega y Mera, 2016, p. 31), por tanto, las Instituciones de Educación Superior ofrecen desde sus funciones básicas (Docencia, Investigación y Extensión) diversos escenarios para el abordaje teórico, práctico y experiencial de los conceptos previamente descritos.

Las Universidades mediante su función de Docencia ejercen la concepción, administración y renovación curricular de las carreras ofertadas, donde, las orientadas al ámbito educativo - Formación de Docentes- tienen que aproximarse a lo expresado por Estrada (2014) “El éxito para desarrollar y fomentar el espíritu emprendedor en la formación emprendedora, se sujeta fuertemente a la identidad que logre el maestro durante su preparación profesional, es deseable que él, desarrolle y demuestre las características típicas de los emprendedores.” (p. 3), de ahí, la importancia de saber seleccionar e integrar enfoques didácticos que promuevan la apropiación del emprendimiento enmarcado en la innovación social apoyada en TIC.

Existen diversos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje del emprendimiento, unos se fundamentan con su génesis económica (Escuela de Schumpeter, Escuela Austriaca, Orientación al Crecimiento de Drucker y Stevenson, entre otros) que centran las oportunidades en el aumento de la riqueza o capitalismo; mientras, otras perspectivas surgidas desde los aportes de la sociología y psicología concibieron el emprendimiento desde la persona, por tanto, su instrucción orienta a que es el emprendedor quien guía el desarrollo de la cultura emprendedora como base fundamental para el progreso personal, colectivo y social con la implementación de criterios económicos equilibrados. Ambas posturas coinciden en sustentarse en la consecución de activos financieros como soporte lograr las metas a concretar, para una es el fin para otra el medio.

Ahora bien, ¿Con cuál perspectiva enseñar-aprender sobre Emprendimiento durante la Formación de Docentes?, un posible criterio a estimar lo expone Estrada (2014) cuando argumenta “La formación docente es un continuo proceso de preparación con el objetivo de desarrollar en estos, habilidades pedagógicas, cognitivas e instrumentales que les permitan mejorar la calidad del proceso educativo, mediante el uso consciente de su compromiso con la sociedad” (p. 23), por tanto, los saberes a impartirse al estudiante universitario durante su profesionalización como profesor deben promover competencias que favorezcan el sentido de responsabilidad hacia el entorno socioeducativo en el cual ejercerá su carrera.

En este contexto, formar al futuro docente hacia el emprendimiento con enfoque proclive a generar bienestar colectivo, le corresponde a los diferentes responsables universitarios de la administración curricular (profesores de curso, jefes de departamento académico, autoridades institucionales, entre otros) valorar la implementación de metodologías, estrategias, técnicas y/o recursos instruccionales que direccionen a los discentes hacia el reconocimiento, comprobación y fortalecimiento de sus competencias emprendedoras; lo relevante, es integrar adecuadamente en los espacios áulicos conceptos, métodos y experiencias surgidas a nivel educativo, social, empresarial, gubernamental o su combinatoria, que los guíen a sentirse articuladores proactivos del crecimiento económico sostenible enmarcado en el progreso y cohesión socioeducativa.

A nivel de perspectivas, prácticas y experiencias relacionadas con la apropiación del emprendimiento tendente hacia la innovación social basada

en TIC, fueron analizados principalmente los trabajos de Manzini (2013), UNESCO (2013), Comisión Europea (2014), Orrego (2014), Smith (2014) Romero y Mataix (2015), Sáenz y López (2015), Arruti (2016), Vega y Mera (2016), Batet y Pellicer (2017), Mata (2017), Rama y Chan (2017) y Zabala (2017), quienes ofrecen desde sus ópticas diversas concepciones, métodos, técnicas y recursos que pueden convertirse en elementos a contemplarse en la didáctica desarrollada para la Formación de Docentes, con el fin de aproximar al enseñar y aprender hacia el emprender con pertinencia de transformación social soportada en medios electrónicos.

Entre los hallazgos convergentes -de los autores previamente indicados- sobre fundamentos, modelos, estrategias y/o TIC para educar hacia el emprendimiento con sentido innovador en la comunidad apoyándose en herramientas digitales, los cuales, puedan ser integrados bajo esta óptica en la administración curricular de la Formación de Docente, están los siguientes aportes:

- Visión Sincrónica y Diacrónica -denominación tomada de Batet y Pellicer (2017)-, descrita como la doble temporalización implícita que conlleva la programación de cualquier iniciativa, donde, la perspectiva diacrónica exige determinar con claridad el desafío inicial (objetivos, fases, contenidos, recursos, duración, entre otros) y los logros esperados (productos o servicios), mientras, la mirada sincrónica busca diseñar en cada tramo temporal formas de mantener un nivel de motivación e implicación adecuada para su realización.

- Enseñar y Aprender desde la Construcción Experiencial Personal y Colectiva de Iniciativas Solucionadoras, consiste en abordajes educativos fundamentados alrededor de plantear mejoras, resolver problemas o innovar situaciones en contextos reales y significativos para la audiencia participante. El recorrido formativo contempla eventos de indagación, análisis, proposición y evaluación enmarcados en lo hermenéutico-reflexivo para dar espacio al desarrollo de habilidades para liderar, colaborar y guiar en cada uno de los momentos del proceso. En la literatura relacionada con la educación se distingue bajos los nombres Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Equipos, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Basado en la Experiencia, o similares, cualquier propuesta formativa que conlleve desde lo individual hacia lo grupal a concentrar esfuerzos, recursos y destrezas en función de

impactar una comunidad, promoviéndose espacios para la cultura de la experimentación y el aprendizaje permanente.

- Innovación de Base Social (Grassroot Innovation), la innovación social por su naturaleza práctica está siendo con mayor énfasis objeto de estudio, aplicación y evaluación desde los espacios científicos y académicos, Smith (2014), por cuanto, los análisis de las denominadas “grassroots innovation” están evidenciando su potencial transformador a lo largo de la historia (pasada, actual y probablemente futura) como movimiento que ha incidido en la generación de emprendimientos considerados “de base económica”. En consecuencia, comprender la diversidad de soluciones manifiesta en artefactos, servicios, metodologías, infraestructuras, identidades, conceptos y relaciones originadas desde la comunidad, representan una fuente de iniciativas viables para organizar propuestas financieras que apunten a un desarrollo y progreso sostenible.

- Polinización Cruzada con Significado y Sentido (sensemaking) -nombres referenciados de Romero y Mataix (2015)-, entendida como el proceso de convergencia y entrelazamiento entre la creatividad, entusiasmo y voluntad inherentes al Emprendimiento, y la búsqueda de transformación sistémica, practicidad y dinamismo propio de la Innovación Social, fusionados con mayor fuerza gracias a las diferentes opciones de interacción, resguardo y soporte brindados por los avances en el ámbito de las TIC. Con lo cual, sus posibilidades de éxito aumentan debido al encuentro colaborativo y reflexivo de ideas, propuestas y transferencia de conocimiento entre actores, disciplinas o métodos diversos, propiciando que se renueven los modelos existentes y el surgimiento de otras configuraciones socio-económicas para apalancar el desarrollo inclusivo y sostenible.

- Hibridación de Roles, atendiendo a Manzini (2013) “El rol pasivo del consumidor y el rol activo del productor están mezclándose en muchas de las iniciativas existentes originando incluso nuevos conceptos como el de “pro-sumidor”, repetido alrededor de la “cultura maker” o “Do it your self” (“Hazlo tú mismo”)”. (p. 2), por tanto, la concepción tradicional de “Cliente” ha avanzado para combinarse ser al mismo tiempo “Demandante y Fabricante”, originando nuevos perfiles e identidades que reflejan una mixtura de saberes y praxis que pueden reconocerse en una persona, comunidad e incluso organizaciones, surgiendo denominaciones

como: pro-sumidores, emprendedores innovadores, empresas inclusivas, comunidades digitales;

En este contexto, dentro del campo educativo ha propiciado aparición de perfiles como profesor-emprendedor (teacherpreneur) y profesión académica digital (digital scholarship, Rama y Chan, 2017). La hibridación de roles está conllevando a cualquier emprendimiento e innovación social a detenerse a valorar simultáneamente a expertos y aprendices, activadores y beneficiarios, asesores y ejecutores, acompañantes y desarrolladores, entre otros actores, que eran delineados bajo una sola perspectiva funcional.

- Apoyados en TIC, ésta frase previa ha ido evolucionando en el ámbito del emprendimiento e innovación social de ser expresión que “... inicialmente indicaba invertir en infraestructura de sistemas tecnológicos para ofrecer soporte a procesos administrativos, hacia significar Aprender a Usar las TIC para contar con las herramientas necesarias que facilitan pasar -o “ser”- de una gran idea a un buen negocio.” (Sáenz y López, 2015. p. 162), propiciando con su dinámico desarrollo nuevos modelos de financiación (crowdfunding), redes sociales glociales colaborativas (comunidad, empresa, gobierno, universidad), formación al alcance de todos (MOOC), analítica de datos (Big Data), Internet de las cosas (IoT), computación en la nube (cloudcomputing), inteligencia artificial (Chatbots), entre otras oportunidades inéditas, apalancando e integrándose a la sociedad del conocimiento y la economía digital.

En atención a las consideraciones previas, es posible aseverar que es impostergable el reto y compromiso que tienen los responsables de la “Formación de Docentes” en las Instituciones de Educación Superior, sobre reconocer, evidenciar e integrar el espíritu de emprendimiento proclive a la innovación social apoyada en TIC en los discentes, manifestándose en la elaboración y desarrollo de políticas, directrices, proyectos, métodos didácticos, recursos instruccionales, y -con mayor énfasis- las acciones ejemplificadoras de profesores, directivos y autoridades para articular la natural complementariedad que tienen las funciones de Docencia, Investigación y Extensión en las Universidades, con el fin ulterior de enriquecer las competencias exigidas desde la sociedad y el mercado laboral al futuro educador.

Formación basada en competencias, un enfoque para impulsar el emprendimiento y la innovación social en la Especialidad de Educación en Informática de la UPEL

Las cambiantes, complejas y difíciles sociedades actuales, exigen a sus actores mayor capacidad para asumir retos en ocasión de desafiar sus propias exigencias, incertidumbres, necesidades e intereses, mediante procesos reflexivos, creativos e innovadores que partan del acto educativo con perspectiva práctica, demostrativa, además de conducente a la obtención de alternativas de solución; en pro de confrontar y superar la transmisión de contenidos para alcanzar la construcción de conocimientos útiles, factibles y aplicables ante situaciones laborales de contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos, científicos y tecnológicos.

Asumir un proceso educativo desde los aspectos previos, requiere la formación integral, holística, humana de una persona competente, que a juicio de Villarini (2008),

... significa que las personas tienen el conocimiento declarativo... sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el cual actúa. Ser competente, también implica, tener la capacidad de ejecución... las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud, disposición... para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considere correcta. En sus niveles complejos de desarrollo la competencia implica además un saber experiencial, la capacidad metacognitiva y la creatividad. (p.61)

En consecuencia, se propicia el desarrollo de competencias de carácter cognitivo, valorativo y práctico, mediante el desarrollo de aprendizajes situados apoyados en contenidos curriculares ajustados a escenarios reales, desde donde se fomenta la valoración de logros, resultados del estudiante, además de su impacto en el contexto para el cual se prepara, asignándole cualidades, capacidades y actitudes que le caracterizan como individuo con perspectiva integral que asume nuevas formas de construir y socializar conocimientos.

Estudios desarrollados por Chomsky (1970), McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer (1993) y Lévy-Leboyer (2003), revelan que las

competencias (laborales, formales, profesionales, educativas) han sido notablemente consideradas en el plano educativo y organizacional, además, sus definiciones son tan diversas como autores y conceptos existen sobre su contexto de origen, situación que evidencia la carencia de una acepción clara, concreta y consensuada del término. Por tanto, éste informe no pretende hacer una exhaustiva revisión al respecto, menos construir una afirmación universalizada, por el contrario, revisa algunas ideas para concretar sus aportes respecto de la denominada formación basada en competencias.

Desde el plano educativo, Zabala y Arnau (2011), señalan que las competencias son concebidas como el conjunto de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, componentes de comportamiento utilizados para que una acción ejecutada en el marco de un contexto particular pueda ser eficaz y responder a las exigencias planteadas. Tal concepción no asume las competencias como el medio para obtener un producto o cumplir una tarea, por el contrario, se consideran como las acciones utilizadas para atender demandas, necesidades e intereses previstos por el proceso de aprendizaje y el contexto.

En apoyo a lo anterior, González y Larrain (2006) refieren que las competencias son un saber hacer con conciencia, prácticamente, un saber en acción, cuyo sentido perentorio no es describir una realidad, sino modificarla; no buscan definir un problema sino solucionarlo; son un saber qué y un saber cómo; por tal razón, constituyen el conjunto de propiedades -en continua modificación- que poseen las personas para resolver problemas concretos en contextos cargados de incertidumbre y complejidad, en consecuencia, se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje donde se pueden integrar saberes conceptuales (saber conocer); procedimental (saber hacer); actitudinales (saber ser); en oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Por su parte, Tobón (2007), ofrece desde la perspectiva sistémica – compleja una aproximación conceptual sobre las competencias, al respecto señala que son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibi-

lidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies. (p. 4)

En ésta conceptualización se evidencian aspectos centrales como:

- a) procesos: acciones articuladas para el tratamiento de información y generación de resultados en un contexto;
- b) complejidad: entretejido e integración de saberes desde la multidimensionalidad que se les atribuye para incorporar pensamiento complejo ante las situaciones;
- c) desempeño: asociado con la actuación esperada de quien aprende y de lo aprendido (metacognición);
- d) idoneidad: obtenida mediante la actuación con base en criterios acordados que fomentan flexibilidad, creatividad e innovación;
- e) contextos: asumidos como ambientes y situaciones con características diversas que definen la actuación de quien aprende;
- f) ética: evidenciada a partir de la responsabilidad y respeto a valores, normas y acciones en conservación propia, de la sociedad, el ambiente y la especie humana.

Para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2017), las competencias son asumidas como “conocimientos, habilidades, disposiciones y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo de sus actividades, integrando las dimensiones del ser, conocer, saber, convivir y emprender, enmarcados en la ética y en los valores” (p. 2). Esta concepción asume como saberes los conocimientos y la acción practica que ejecuta el estudiante en el logro de sus actividades desde la mirada del desempeño apropiado, para responder mediante la integración de contenidos, habilidades, actitudes, destrezas, a diversas situaciones de aprendizaje que se plantea en los escenarios educativos y contextos reales, lo que fomenta la acción emprendedora con sentido ético, humano e integral como mecanismo de solución y transformación de tales contextos.

Al recoger las ideas previas, resulta necesario preguntar ¿Qué es la formación basada en competencias?, ¿Qué tipo de competencias se asumen para un diseño curricular?, en función de precisar sustentos para comprender su utilidad y puesta en escena como enfoque que permite la vinculación

teórico-práctica de la formación del estudiante y sus implicaciones en la resolución de situaciones que transforman los contextos reales.

Para precisar la Formación Basada en Competencias (FBC), en adelante se asumen los planteamientos referidos por Tobón (2007) y (2013), quien complementa a Villarini (2008), al referir que alguien es competente cuando se integra junto a otros en el cumplimiento de una labor, básicamente, busca su formación desde la concepción personal, cultural, social, laboral; por consiguiente, la FBC no hace exclusiva referencia a la preparación para alcanzar mayor poder o dominio sobre otros, todo lo contrario, consiste en formarse competentemente para hacer el bien de forma integral.

Desde la perspectiva sistémico-compleja que plantea Tobón (2013), la FBC es un enfoque que parte del aprendizaje significativo y se perfila hacia la formación humana integral; para lo cual integra teoría y práctica en diversas actividades formativas; promueve continuidad entre niveles educativos y contextos; impulsa el aprendizaje autónomo; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; fomenta el desarrollo del espíritu emprendedor, como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; además de promover que la organización curricular se apoye en proyectos y problemas, en pro de trascender el currículo basado en asignaturas para alcanzar un modelo conceptual integrador de las competencias.

La FBC centra sus aportes en el aprendizaje de las competencias de un currículo desde su vinculación con la formación humana integral, por tanto, realiza una imbricación de saberes (ser, hacer, conocer, convivir) mediante acciones didácticas y experienciales que posibiliten la aplicación de las competencias dentro y fuera del aula, en ocasión de asumir rutas de acción y actuación que fomenten el emprendimiento para resolver problemas de la vida personal, la comunidad, la sociedad, la ecología, el contexto laboral-profesional, entre otros; a efectos de contribuir con la construcción y transformación de la realidad.

Para Tobón (2007), la FBC concebida desde el enfoque sistémico-complejo otorga suma importancia a cinco aspectos medulares: a) el abordaje de las competencias deben alinearse de forma ética con el proyecto de vida del estudiante; b) contribuir con el emprendimiento de las personas como seres humanos en sociedad y en escenarios laborales; c) requiere procesos

formativos con fines claros, socializados, compartidos y asumidos por la institución educativa que describan el ¿para qué? de las competencias y las actividades de aprendizaje; d) el desarrollo de las competencias se orienta hacia habilidades de pensamiento complejo en oportunidad de formar personas éticas, emprendedoras y competentes; e) el proceso educativo no se reduce a obtener profesionales competentes, sino que espera formar personas integrales con valor por la vida, la conciencia de sí mismo y su contexto.

Tales afirmaciones, conducen a repensar los procesos formativos al asumir la realidad como ente sistémico y complejo, en este sentido, es necesario desarrollar propuestas curriculares que propendan por la integración de saberes y conocimientos desde la interacción social, en contraposición, a aquellos sustentados en la atomización, fragmentación y desarticulación de contenidos y áreas temáticas. Estas nuevas propuestas curriculares deberán ser novedosas, motivacionales, contextualizadas y pertinentes al ámbito de perfil profesional y las demandas de la sociedad siglo XXI.

Articular FBC en el marco de nuevos diseños curriculares, amerita establecer competencias de distintos niveles, para ello, han sido clasificadas por la Declaración de Bolonia (1999) como generales y específicas, las primeras son un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades adquiridos por el estudiante para alcanzar un desempeño satisfactorio, las segundas, son particulares del área disciplinar del egresado. La OCDE-Proyecto DeSeCo (2005), las agrupa en competencias claves para actuar de forma autónoma, interactuar en grupos heterogéneos, dominar instrumentos socioculturales de interacción con el conocimiento, Proyecto Tuning América Latina (2011-2013) las organiza en competencias genéricas y específicas según áreas de formación; y Tobón (2013), las precisa en básicas o fundamentales para la vida, genéricas o comunes a diversas profesiones, y específicas o propias de cada profesión o área del conocimiento.

Estas clasificaciones se alinean con la visión curricular dada a los programas de formación, pues, se aclara que los mismos son dirigidos a distintos niveles, audiencias y sectores, en consecuencia, se ajustan a las necesidades que se desean atender desde la formación integral del egresado. En este sentido, la selección de cualquiera de ellos o el diseño de otro

escenario clasificatorio, puede responder a los niveles de desagregación que se quieran evaluar sobre los posibles desempeños o actuaciones idóneas, en función de alcanzar alternativas de solución a situaciones experimentadas en los ambientes académicos o los contexto hacia los cuales se perfila el egresado.

En la UPEL, el diseño curricular de la Especialidad Educación en Informática (2015), se compone de competencias genéricas que delinear su perfil como profesional de la docencia, en ellas se concentran ideas de: valoración del ser humano desde su actuación en la construcción y gestión de saberes; responsabilidad con la profesión y la sociedad para generar educación de calidad; se asume la investigación como mecanismo para la solución de problemas e interacción social; fomenta la selección, apropiación y uso de recursos TIC en su praxis educativa; gestiona conocimiento como estrategia de apoyo docente; integra valores y principios para alcanzar una sociedad en libertad, paz, solidaridad, bien común y de sana convivencia; dominio del saber pedagógico para innovar en sus prácticas educativas; se reconoce la diversidad y dignidad humana como elementos claves de su acción docente.

Tales ideas se conjugan con principios curriculares de autonomía, pertinencia, relevancia, calidad, innovación, flexibilidad, integralidad, multiculturalidad, diversidad, movilidad y responsabilidad social; los cuales se entremezclan en las mallas curriculares mediante los distintos cursos y ejes (TIC, investigación y práctica profesional), desde donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje requeridos por los estudiantes. De tal forma, el diseño curricular se sustenta en aprendizaje continuo, interdisciplinar, transdisciplinar y cooperativo al procurar la vinculación teórico-práctica, a partir de necesidades contextuales y temporales.

Ahora bien, con la FBC es necesario establecer mecanismos de actuación y desempeño conducentes a la construcción o transformación de las realidades contextuales, en consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje han de fomentar la apropiación, el empoderamiento y el emprendimiento de acciones didácticas desde las cuales se evidencie la aplicabilidad de los contenidos previstos en cursos o unidades curriculares. Asumir esta realidad en búsqueda de fortalecer el diseño curricular de la Especialidad Educación en Informática de la UPEL, requiere la integración de competencias emprendedoras con sentido social, científico, tecnológico

e innovador que impulsen la formación profesional, humana e integral para el óptimo ejercicio docente del egresado.

Revisados los estudios de Martínez (2011), Olmos, González y Alcaraz (2014), Briasco (2014), Sáenz y López (2015), Patiño, Cruz y Gómez (2016), Gómez, Llanos, Hernández y Mejía (2017), respecto de las competencias emprendedoras, se constató su diversidad conceptual, puesto que unos autores le dan mayor énfasis al carácter empresarial y económico como centro del proceso formativo; mientras que, otros asumen esta acepciones e incorporan en su postulados teóricos referentes vinculados al emprendimiento social, de servicio y transformación a los distintos contextos donde se incorporen los egresados de estos nuevos diseños curriculares.

Las competencias emprendedoras asumidas desde ese último enfoque, se conciben, para este informe, como aquellas que se integran a los programas de formación con la intención de hacer más competente a un estudiante. Éstas propenden actividades didácticas que contemplan un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas (dimensiones motivacional, cognitiva y procedimental) que llevan a superar exigencias básicas en el dominio de un contenido, además de capacidades para asumir un puesto de trabajo, hasta alcanzar cualidades, valores y el manejo de situaciones que permiten la apropiación de elementos teórico-prácticos, con base a los cuales el estudiante construye propuestas o proyectos que consoliden su formación, coadyuven en la cohesión social, así como al desarrollo económico del contexto, desde donde ejercerá de forma individual o colectiva como ente transformador.

Al concretar estas ideas, se afirma que tales competencias deben contribuir, por una parte, al fortalecimiento de la creatividad e iniciativa para generar una cultura emprendedora en los estudiantes, y por otra, al desarrollo de capacidades humanas requeridas para una sana, constructiva y fructífera convivencia entre los actores del contexto. Cumplir con esto, supone el desarrollo de aspectos vinculados con iniciativa personal y grupal; fortalecimiento de la investigación; resolución de problemas; valoración de los riesgos e incertidumbre; elaboración de planes o proyectos sociales empresariales, productivos; toma de decisiones; autonomía; liderazgo; visión prospectiva, entre otros aspectos que impulsen la formación para el emprendimiento.

Ante las ideas presentadas previamente, conviene preguntarse ¿Cómo plasmarlas en la administración curricular?, pues, al ofrecer una alternativa de respuesta podría señalarse que es necesario: flexibilizar los contextos o ambientes educativos; generar escenarios, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje experienciales que procuren el análisis y la toma de decisiones; ofrecer oportunidades para construir y generar proyectos en respuesta a necesidades contextualizada; desarrollo de productos de investigación con visión estratégica de aplicación; desarrollo de acciones didácticas signadas por proactividad como técnica de anticipación a problemáticas y/o soluciones; además de fomentar el trabajo en equipo de forma cooperativa y colaborativa.

La integración de competencias emprendedoras en el diseño curricular de la Especialidad de Educación en Informática de la UPEL, requiere el desarrollo de características individuales que, puestas en ejercicio mediante escenarios didácticos y experiencias significativas en contextos reales, propician la adquisición de conocimientos para obtener acciones que resuelvan exitosamente diferentes problemáticas laborales, sociales y medioambientales; además de contribuir con el desarrollo profesional, humano e integral del estudiante.

Asimismo, la integración de tales competencias no solamente debe contribuir a que los participantes alcancen con éxito una iniciativa empresarial o económica; sino, fomentar valores y prácticas sociales basadas en principios de libertad, paz, prosperidad, servicio, democracia, diversidad, multiculturalidad, entre otros que contribuyan con la apropiación de emprendimientos para dinamizar el desarrollo socioeconómico, educativo, científico, tecnológico e innovador, con sentido sostenible y sustentable, en función de impulsar el bienestar y la calidad de vida desde su futuro ejercicio docente.

En atención a la revisión sistemática de los estudios de Ahumada (2013), Briasco (2014), Rodríguez y Gómez (2014), Sáenz y López (2015), Gómez, Llanos, Hernández y Mejía (2017), se pudo concretar un conjunto de aspectos a desarrollar en las competencias que impulsan la formación para el emprendimiento y la innovación social; la tabla 1 refleja tales elementos.

Para que las competencias logren su finalidad en pro de la apropiación del emprendimiento y su contribución con la innovación social, es necesario que se articulen en el desarrollo de los cursos del Programa Académico Educación en Informática, además de incorporarlos activamente en los proyectos y acciones didácticas que implican la ejecución de los ejes curriculares (TIC, Investigación y Práctica Profesional) de tal forma que, sean proclives a la superación de esquemas educativos tradicionales para contribuir con la integración de nuevas formas de trabajo pedagógico, experiencial, innovador, humano, integral, con enfoque sistémico del contexto desde el cual y para el cual se desarrollan estos cursos.

Concretar estas ideas en la formación del estudiante, requiere el uso de estrategias efectivas que evidencien el aprendizaje significativo; la construcción de conocimientos desde los contexto reales; el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas sustentadas en el pensamiento complejo y sistémico; además de la participación en prácticas (sociales, laborales, educativas, empresariales) auténticas. Estas ideas exigen el esfuerzo y la capacidad de los docentes-formadores-mediadores-instructores, para asegurarse de ofrecer a los estudiantes las posibilidades de vivir experiencias de emprendimiento mediante el manejo de métodos activos que propendan la creatividad y la innovación

Tabla 1
Aspectos a desarrollar en las Competencias Emprendedoras

Aspectos Centrales	Aspectos a Desarrollar en la Competencia
Saber Ser (actitudes y capacidades personales)	Autonomía, Adaptabilidad a los cambios, proactividad, toma de riesgos, creatividad, autoconciencia, autoeficacia, autoconfianza, tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad, perseverancia, tenacidad, definición de objetivos y metas.
Saber Conocer (conocimientos y saberes del trabajo a desarrollar)	Información de contextos (sociales, laborales, educativos, económicos, científicos, tecnológicos, ambientales), estrategias para fomentar innovación-creatividad, fundamentos de gestión empresarial, estrategias y herramientas para aprovechamiento de oportunidades e iniciativas emprendedoras, perspectiva sistémica y compleja de su rol emprendedor para el desarrollo del contexto, visión y proyecto de futuro como profesional.

Aspectos Centrales	Aspectos a Desarrollar en la Competencia
Saber Hacer (habilidades y destrezas para asumir acciones)	Solución de problemas (manejo de metodologías, técnicas y herramientas), interacción dialógica en sociedad, trabajo en equipo, organización y gestión de recursos, formulación, ejecución y evaluación de proyectos, gestión de redes socioproductivas, re-conocer modelos asociativos y solidarios, pensamiento estratégico.
Saber Convivir (principios para la interacción y transformación social)	Código y sentido ético para su interacción e integración a contextos (sociales, laborales, educativos, económicos, científicos, tecnológicos, ambientales), pensamiento crítico y constructivo, trabajo en equipo (colaborativo y cooperativo), aplicación de estrategias y técnicas motivacionales, relaciones de interacción social, comunicación, gestión de redes sociales, otros

Fuente: *Torres y Ontiveros*

En atención a lo expuesto y en correspondencia con Sánchez, Ward, Hernández, Flórez (2017), se afirma que es necesario apoyar los procesos formativos emprendedores desde los primeros semestres o ciclos que el estudiante asume en su carrera profesional o programa académico, de tal manera que se familiarice con los niveles de exigencia, compromiso, identidad e idoneidad respecto de la visión de emprendimiento, innovación y transformación social, educativa, científica y tecnológica en su futuro contexto de ejercicio laboral.

En consecuencia, se hace propicio la aplicación de estrategias pedagógicas contemporáneas como el aprendizaje situado en la solución de problemas auténticos; metodología basada en proyectos; aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo y; particularmente, en las distintas estrategias TIC señaladas ampliamente al final del apartado anterior del presente informe.

Finalmente, a lo largo de este informe se hicieron discusiones desde los preceptos teóricos que condujeron a plantear una alternativa para dar cabal cumplimiento a lo establecido en el Documento Base del Currículo UPEL (2012) y en el Diseño Curricular de la Especialidad de Informática (2015), en particular, con la incorporación de la perspectiva emprendedora como mecanismo de innovación social que debe ofrecerse al estudiante del referido programa, en términos de concretar su formación centrada

en el desarrollo humano e integral que le caracterice como profesional competente para el ejercicio de la docencia y su interacción con la realidad diversa, dinámica y controversial que le exige la cambiante realidad social.

Consideraciones finales

La Apropiación del Emprendimiento durante la Formación de Docente para la Innovación Social apoyada en TIC, puede describirse como el reto a superar y el compromiso a evidenciar que tienen los responsables universitarios de preparar al futuro profesional en la carrera docente, por cuanto, el egresado en el área de educación tiene un rol predominante como agente dinamizador de los cambios necesarios en sus diversos entornos de influencia (educativo, social, laboral, político, cultural, entre otros), por considerarse el mediador idóneo para incidir y fortalecer en terceros las competencias que facilitan transformar ideas en hechos sostenibles de bienestar personal, comunitario y económico soportados en las bondades de los avances tecnológicos.

La formación de profesionales docentes requeridos en los cambiantes contextos sociales, laborales, empresariales, científicos y tecnológicos, encuentra en la FBC un enfoque para el desarrollo curricular y las actividades didácticas que contribuyen con su preparación competente en atención a las exigencias de su futura praxis educativa. La FBC resulta de gran utilidad para cumplir con esta labor, debido que centra sus aportes en el logro de aprendizajes desde la vinculación con la formación humana e integral, por tanto, favorece la imbricación de saberes (ser, hacer, conocer, convivir) mediante acciones didácticas y vivenciales que fomentan la aplicación teórico-práctica de contenidos dentro y fuera del aula, toda vez que permite asumir acciones para impulsar el emprendimiento en la resolución de problemas de contextos diversos (vida personal, comunidad, sociedad, ecología, contexto laboral).

La perspectiva sistémica-compleja de FBC planteada por Tobón (2007), constituye un apropiado referente teórico para asumir el diseño, desarrollo, ejecución, evaluación y reajustes en la preparación de programas académicos, puesto que, se sustenta en la alineación de las competencias con el proyecto de vida del estudiante, fortalece el emprendimiento de las

personas para su convivencia social y laboral, precisa el para qué de las competencias y las actividades de aprendizaje de un currículo, fomenta el pensamiento complejo, asume que el proceso formativo no se concentra en la formación de profesionales, sino en la formación de personas integrales con valor por la vida, la conciencia de sí mismo y su contexto. Elementos que resultan de suma importancia, interés y complementariedad al diseño curricular del Programa Académico Educación en Informática en la UPEL.

El desarrollo de competencias emprendedoras permite una formación competente del estudiante, en términos de trascender el escenario academicista hasta alcanzar la interacción en contextos reales para evidenciar el dominio de contenidos, capacidades para asumir un puesto de trabajo, cualidades, valores, apropiación de elementos teórico-prácticos, así como el manejo creativo e innovador de situaciones o problemáticas, con base a las cuales se estructuren propuestas o proyectos que consoliden su formación, coadyuven con cohesión social, así como al desarrollo económico del contexto, además de fortalecer su rol como ente individual o colectivo de transformación.

La integración de competencias emprendedoras en el Programa Académico Educación en Informática de la UPEL, ha de hacerse mediante el uso de recursos, técnicas, estrategias, metodologías contemporáneas, apoyadas o no en TIC, las cuales propendan acciones de emprendimiento con perspectiva pedagógica, social, humana, integral, para complementar el perfil profesional del egresado y la formación de un ciudadano con cultura emprendedora, de servicio, con perspectiva sistémica y pensamiento complejo, que favorezcan su accionar en la atención de las diversas realidades que se presenten en su práctica docente.

Referencias

- Arruti G., A (2016). El desarrollo del perfil del teacherpreneur o profesor-emprendedor en el currículum del grado de educación primaria: ¿un concepto de moda o una realidad? *Revista Contexto Educativo*, N° 19, págs. 177-194
- Ahumada M., L. (2013). Las competencias aplicadas al emprendimiento. *Escenarios*, 11 (1), Enero-Junio, pág. 44-56.

- Barrera, M. (2009). Análisis de contenido en investigación. Técnicas de análisis cualitativo: análisis semántico de signos, significados y significaciones. Caracas, Venezuela: Ediciones Quyrón S.A. SYPAL.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: a model for effective performance*. Nueva York, United States: John Wiley & Sons.
- Briascó, I. (2014). *El Desafío de emprender en el siglo XXI. Herramientas para desarrollar la competencia emprendedora*. Madrid, España: Narcea.
- Comisión Europea (2014). *La educación en emprendimiento. Guía del educador*. Recuperado de <http://goo.gl/fHZjpr>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Estrada G., A. (2014). Diseño de un curso de formación para formadores de emprendedores, en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Giraldo R., M. E. (2017). De los tópicos a los mitos de las TIC y la educación virtual. En *Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC*. Coordinado por Claudio Rama Vitale y María Elena Chan Núñez. Universidad de Guadalajara. México.
- Gómez, L., Llanos, M., Hernández, T., y Mejía, D. (2017). Competencias emprendedoras en básica primaria: Hacia una educación para el emprendimiento. *Pensamiento & Gestión*, 43, pág. 150-180. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n43/2145-941X-pege-43-00150.pdf>.
- González L., & Larraín A. (2005). Formación universitaria basada en competencias. Aspectos referenciales. En CINDA, Seminario Internacional Currículo Basado en Competencias. Seminario llevado a cabo en Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Recuperado de <https://www.cinda.cl/download/libros/Curr%C3%ADculo%20Universitario%20Basado%20en%20Competencias.pdf>.
- Jaillier, E., Carmona, Y. y Suárez, L. (2015). Los retos de la comunicación en la apropiación social del conocimiento, en algunas experiencias significativas de innovación social en Medellín. *Comunicación*, (32), 39-54. Consultado [15, Julio 2018] disponible en <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/4360>

- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de Competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión
- Mata, G. (2017). *Manual de innovación social*. Siglo XXI Editores. México.
- Manzini, E. (2013). Small, local, open and connected: resilient systems and sustainable qualities. *Journal of Design Strategies*, Volumen 4, No. 1. Consultado [16, Julio, 2018], disponible en: <http://designobserver.com/feature/small-local-open-and-connected-resilient-systems-and-sustainable-qualities/37670>.
- Martínez, F. (2011). Percepción del Profesorado de las Escuelas Taller y Casas de Oficios en Andalucía acerca del Nivel de Competencias Emprendedoras en su Alumnado. *Revista de Educación*, 356, pág. 303-326. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_13.pdf.
- Martínez M., M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D.F., México: Editorial Trillas.
- McClelland, D. (1973). *Evaluar la Competencia en Lugar de la Inteligencia*. Madrid, España: Narcea.
- Niño, J., y Anaya, R. (2017). Hacia un enfoque basado en competencias para la enseñanza de la ingeniería de software utilizando investigación-acción. En Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería, Evento llevado a cabo en Cartagena, Colombia. Recuperado de <http://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2017/10/memorias-acofi-eiei-2017.pdf>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>.
- [Documento en línea], disponible en: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>
- Orrego, C. I. (2014). La voluntad de emprender: un estudio fenomenológico. *Estrategias*, 12(22), 17–28

- Olmos, R., González, R., y Alcaraz, E. (2014). Desarrollo de Competencias Emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. Cuadernos de Estudios Empresariales, 22, pág. 29-53. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/view/44644>.
- Proyecto Tuning América Latina (2011 – 2013). Competencias Genéricas. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=217&Itemid=246>.
- Rama V., C., y Chan N., M. E. (2017). Futuro de los sistemas y ambientes educativos mediados por las TIC. Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual. Jalisco, México.
- Rodríguez, D., y Gómez, A. (2014). Las competencias emprendedoras en el Departamento de Boyacá. Apuntes del CENES, 33(58), Julio – Diciembre, pág. 217-242.
- Romero, S., y Mataix, C., (2015). Estrategias de apoyo a la innovación social. El itdUPM como espacio para la innovación social de base tecnológica. Centro de Innovación en Tecnología para el Desarrollo Humano (itdUPM). Universidad Politécnica de Madrid, España.
- Sáenz, N., y López, A. (2015). Las competencias de emprendimiento social, COEMS: Aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica. Revista de estudios cooperativos REVESCO, 119, pág. 159-182. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/49066/45764>
- Sánchez C., S.M., y Rodríguez G., P. (2015). Fomento del emprendimiento universitario mediante la innovación docente en la asignatura creación de empresas. Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Córdoba.
- Sánchez, J., Ward, A., Hernández B., y Flórez, J. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte. Propósitos y Representaciones Revista de Psicología Educativa, 5 (2), pág. 401-473. Recuperado de <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/190/324>.
- Smith, A. (2014). Considering social innovation from a social movement perspective. Journal of Cleaner Production. Disponible en: <http://www.transitsocialinnovation.eu/blog/considering-social-innovation-from-a-social-movement-perspective>

- Spencer, L.M. (1993). Competence at work, Models for superior performance. New York, United States: John Wiley & Sons.
- Tobón, S. (2007). El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos. Revista Acción Pedagógica. (16), Enero – Diciembre, pág. 14 – 28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/222525>.
- Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá, Colombia: ECOE.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2017). Reglamento de evaluación del desempeño estudiantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Consejo Universitario UPEL, Caracas. Venezuela.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). Diseño curricular especialidad Profesor en Informática. Comisión Nacional de Currículo UPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización, maestrías y tesis doctorales. 5ta. Edición, Caracas, Venezuela: FEDEUPEL.
- Vega G., J.C., y Mera R., C.W. (2016). Modelo de formación en emprendimiento social para instituciones de educación superior en Colombia. Revista Escuela de Administración de Negocios. N° 81. Julio-Diciembre, 2016. págs. 29-44. Bogotá - Colombia.
- UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) Santiago - Chile.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2011). 11 Ideas claves como aprender y enseñar Competencias. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Zabala M., P.A. (2017). Emprendimientos digitales y sus efectos en la calidad de vida. Trabajo de grado en antropología. Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia

Capítulo 7

LA PRÁCTICA PROFESIONAL, ESTRATEGIA ARTICULADORA EN LOS PROCESOS SOCIALES DEL CABILDO MENOR INDÍGENA LAS HUERTAS

Edwin Alberto Támara Garay

Resumen

La Práctica Profesional, también conocida como práctica Integral o práctica Estudiantil (CECAR, 2016), se ha convertido para las instituciones de educación universitaria en la estrategia pedagógica por excelencia, la cual permite al estudiantes, profesionales e instituciones, validar sus conocimientos, potencializarlos e impactar realidades en lugares que por múltiples factores de tipo político, económico, culturales, sociales y formativos no contribuyen con su desarrollo. Es aquí, donde la Práctica acompañada de una estrategia intencional, promueve condiciones favorables de manera circular y transversal en sistemas sociales locales e internacionales, facilitando la reactivación de dinámicas olvidadas y la incorporación de otras, a través de un ejercicio sinérgico y sistémico, promovidas por diferentes sectores y disciplinas que aportan de manera estratégica a imaginarios colectivos que han sido desgastados en el transcurrir del tiempo. Ésta supera las pretensiones académicas y se incorpora en las dinámicas sociales, cumpliendo una función de puente entre la ciencia y la cosmovisión grupal. La Práctica Profesional permite la generación de procesos articulados con grupos o colectivos, que identifican oportunidades para promover el desarrollo local a nivel interno y externo; restando importancia al protagonismo individual y abriendo nuevos escenarios en la construcción del trabajo cooperativo y convocante. A demás, permite al estudiante, capitalizar experiencias sin restar importancia a los principales actores del sistema social en el cual se encuentra

inmerso, convirtiéndolos en sujetos sensibles, analíticos y críticos; con capacidad para responder ante situación complejas de manera asertiva. Es capítulo comparte reflexiones generadas antes, durante y posterior a la implementación de esta experiencia, la cual responde a un método de investigación cualitativo desarrollado durante los años 2015 al 2017, con estudiantes de los programas de psicología, Trabajo Social y Ciencias del Deporte de la Facultad de Humanidades y Educación de la Corporación universitaria del Caribe CECAR en el cabildo menor indígena Las Huertas del municipio de Sincelejo, departamento de Sucre Colombia. Esta experiencia permitió identificar aspectos y estrategias que contribuyen al fortalecimiento del tejido social en territorios con múltiples dificultades.

Palabras clave: Práctica profesional, tejido social, dinámicas sociales, desarrollo local, modelo pedagógico social cognitivo.

Abstract

The Professional Practice, also known as Integral Practice or Student Practice (CECAR, 2016), has become for the institutions of university education the pedagogical strategy par excellence, which allows students, professionals and institutions, validate their knowledge, potentialize them and impact realities in places that do not contribute to their development due to multiple political, economic, cultural, social and formative factors. It is here, where the Practice accompanied by an intentional strategy, promotes favorable conditions in a circular and transversal way in local and international social systems, facilitating the reactivation of forgotten dynamics and the incorporation of others, through a synergetic and systemic exercise, promoted by different sectors and disciplines that contribute strategically to collective imaginaries that have been worn out over time. This exceeds academic pretensions and is incorporated into social dynamics, serving as a bridge between science and the group worldview. Professional Practice, allows the generation of processes articulated with groups or collectives, which identify opportunities to promote local development internally and externally; diminishing importance to individual protagonism and opening new scenarios in the construction of cooperative and convener work. In addition, it allows the student to capitalize on experiences without reducing the importance of the main actors of the social system in which he is immersed, turning them into sensitive, analytical and critical

subjects; with the capacity to respond to complex situations in an assertive manner. “PROFESSIONAL PRACTICE, ARTICULATING STRATEGY IN THE SOCIAL PROCESSES OF THE SMALLER CABILDO INDIGENA LAS HUERTAS”, shares reflections generated before, during and after the implementation of this experience, which responds to a qualitative research method developed during the years 2015 to 2017, with students of the Psychology, Social Work and Sports Science programs of the Faculty of Humanities and Education of the Caribbean University Corporation CECAR in the Las Huertas indigenous minor town council of Sincelejo, Department of Sucre Colombia. This experience allowed identifying aspects and strategies that contribute to the strengthening of the social fabric in territories with multiple difficulties.

Keyword: Professional practice, social fabric, social dynamics, local development, cognitive social pedagogical model.

Introducción

El Gobierno Colombiano en esta última década, viene adelantando esfuerzos interesantes en posicionar el tema de la paz y la erradicación de la pobreza (Janer Quiñones, 2017), sin embargo, la apropiación frente a estos temas requerirá que las bases sociales e instituciones comprendan y se apropien de los mismos, con el fin de garantizar una verdadera participación y compromiso para tal fin (PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA, 2016). Mientras esto sucede, se logra identificar el déficit de talento humano formado en intervención psicosocial, posconflicto, reconciliación y reincorporación a la vida social (Universidad de los Andes, 1998). Realidad que no incidirá en la disminución de la brecha existente frente al conflicto interno.

Ante a este panorama, aparecen los siguientes interrogantes que la educación superior intentan responder: ¿Con qué número de profesionales formados y/o sensibilizados sobre posconflicto contamos?, ¿La incorporación de los grupos al margen de la ley a la vida social es una solución de hecho frente al tema de la paz?, ¿La sociedad, qué tanto está preparada para desarrollar acciones fundamentadas en el perdón, la participación y equidad?, ¿La universidad cómo prepara a la comunidad educativa frente a estos temas? (MINSALUD, 2016).

La corporación Universitaria del Caribe CECAR, reconociendo el grado responsabilidad asumida en la localidad y el país, ha desarrollado e incorporado el modelo pedagógico Social cognitivo, lo mismo que en su proyecto pedagógico PEI. Hoy transversalizado en sus propósitos misionales el cual fue asimilado en la cotidianidad de la institución a través de sus acciones administrativas, académicas y de proyección social, permitiendo con esto, generar sincronía entre la formación profesional y la práctica en contextos próximos.

En tal sentido, la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR, 2015), concibe el modelo pedagógico Social Cognitivo, fundamentado en el constructivismo, el cual contribuye a la generación del conocimiento por el sujeto, bajo la interacción con el contexto, promoviendo una formación integral en los estudiantes (Casas Bernard, 2014). Es así como los escenarios naturales que brindan el medio, son tomados como plataforma para aspectos investigativos y científicos, los cuales son orientados a través de preguntas problematizadoras fundamentadas con el resto de los miembros que la conforman; capitalizando sus competencias en el ser y convivir, el saber y el saber hacer en la cotidianidad (Tobón, 2017), promoviendo interés en los estudiantes por los ejercicios investigativos y de transformación de la realidad a través de su inmersión con una mirada integral científica, los cuales se encuentran soportados por principios y postulados de Jean Piaget y Vigostky, y la Educación Popular propuesto por Paulo Freire (Muñoz y Villa Holguín, 2017).

El hacer posible la Práctica de los estudiantes de diferentes programas académicos de CECAR en el Cabildo Menor Indígena del corregimiento de Las Huertas del Municipio de Sincelejo, se acude a la ruta propuesta por el lineamiento, procedimiento, instructivos, formatos y protocolos los cuales le aportan a un Modelo de práctica propio de la Institución, estos son revisado y ajustado por periodos de tiempo o contextuales, con el fin de responder a realidades sociales, los cuales son desarrollados en unos momentos y productos propuestos por los lineamientos de práctica, en los cuales se identifican los siguientes:

- Firma de un convenio de apoyo interinstitucional. entre el Cabildo Menor y CECAR.

- Elaboración conjunta de protocolos para la ambientación e implementación de la estrategia de práctica. atendiendo a las cuatro etapas del ciclo de los proyectos sociales como: inmersión – diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del proceso del proyecto; etapas que se estructuran por momentos, los cuales se describirán en el componente metodológico.

Metodología

La metodología empleada para el desarrollo de este capítulo, fue la de ciclo de los proyectos sociales, el cual para esta experiencia se plantean cuatro etapas claves conocidas como: Identificación; diseño; implementación y evaluación del proceso (CARE y Román C, 2017), estas etapas pueden variar dependiendo a instituciones o investigadores (BUSINESS SCHOOL, 2018). A continuación se describen cada una de estas, adaptadas a la realidad para su implementación en el Cabildo Menor Indígena Las Huertas, estas son:

1). **Etapas de Identificación:** Cada una de las etapas del ciclo del proyecto permiten que funcionen de una manera sistémica, es decir, una etapa le aporta a la siguiente etapa y estas a momentos, lo que los ubica en un nivel de importancia para el desarrollo del propósito; sin embargo, la etapa de la identificación por ser el eslabón inicial, integrada por los momentos de inmersión y diagnóstico, se convierte en el de mayor interés en todo el sistema. Su apropiado diseño y desarrollo permite que el resto de las etapas puedan tener el posicionamiento y relevancia en el tiempo y espacio del proyecto, garantizando el éxito y el mayor impacto del proyecto a nivel general.

Esta etapa, tuvo una duración de 16 semanas, tiempo que coincide con el desarrollo curricular para preparar a los estudiantes en práctica a nivel emocional y conceptual, haciendo un fuerte énfasis en el conocimiento y manejo de las estrategias metodológicas participativas como: el diseño y desarrollo de diagnósticos e intervenciones puntuales en campo. Simultáneamente a lo anterior, el docente responsable de la práctica e implementación de la estrategia en campo, realiza gestiones y acercamientos con miembros de la comunidad, con el fin de garantizar un nivel de confianza entre las partes, promoviendo un ambiente propicio para

el proceso de inmersión de los estudiantes en la localidad, momento en el cual se coloca a disposición los conocimientos previos desarrollados en la academia como: Entrevistas semiestructuradas y estructuradas, historias de vidas, diagnósticos participativos cualitativos y cuantitativos (Racionalidad Ltda., 2014) y actividades sencillas de intervención como mecanismos con el fin de minimizar las dificultades complejas identificadas en el ejercicio diagnóstico.

Como resultados de esta primera etapa se puede presentar el primer Diagnóstico Rural Participativo DRP adelantado en esta comunidad (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2008), el cual, refleja aspectos críticos como: bajo nivel académico y accesibilidad al sistema educativo en la básica secundaria, técnica y tecnológica; bajo nivel de ingreso; débiles procesos organizativos; bajo nivel de arraigo cultural y étnico, elementos que permiten propiciar entre los estudiantes en práctica y miembros de la comunidad un análisis de cada una de las situaciones identificadas, que lo propician y cuáles podrían ser las posibles soluciones de manera organizada y responsable. Junto al DRP de manera simultánea se diseñaron protocolos y aplicaron encuestas y entrevistas estructuradas y semiestructuradas (Méndez Ramírez, Namihira Guerrero, Moreno Altamirano, & Sosa de Martínez, 2007), las cuales fortalecieron la información antes adelantadas.

2).- Etapa para el diseño de la intervención: La segunda etapa del ciclo de los proyectos sociales no deja de ser menos importante que la primera. la clave del éxito para su diseño dependerá de las habilidades desarrolladas por el facilitador o facilitadores (docentes y estudiantes en práctica) para promover espacios de análisis y negociación entre los actores involucrados que permitan el desarrollo de posturas consensuadas a nivel comunitarias con el fin de responder a la solución de sus problemas y a la participación en el diseño y posterior la implementación y evaluación del proyecto, garantizando en todos su desarrollo condiciones permanente del auto desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, 2007).

Para la puesta en marcha de la segunda etapa dentro de la experiencia de práctica en el Cabildo Menor del corregimiento de las Huertas se procedió a.

- La creación de diferentes escenarios para conocer la opinión de los niños, niñas, jóvenes, adultos, adultos mayores, representantes de la escuela y líderes de organizaciones que desarrollan su trabajo en la localidad, con el fin de identificar sus intereses, anhelos y expectativas al respecto.
- Construcción del mapa o cuadro de los actores (Inversión Social Estratégica, 2017) el cual permite el diseño de estrategia con el fin de minimizar los riesgos y fomentar niveles de participación dependiendo a sus intereses (Poggiese, 2012).
- Diseño del proyecto con metodología de Marco Lógico (INSTITUTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL, 2004) para la gestión e implementación de una Biblioteca ludoteca con énfasis étnico que promuevan dinámicas de educación formal, no formal e informal con elementos de la cosmovisión de la etnia Zenú (TERCER LABORATORIO DE PAZ MONTES DE MARÍA, 2010), impulsando la organización de la comunidad (TERCER LABORATORIO DE PAZ DE LOS MONTES DE MARÍA, , 2010).

3)- **Etapas de implementación:** La tercera etapa de implementación es la puesta en funcionamiento de lo diseñado en la etapa anterior. Para ello, se requirió de la preparación y sincronización de los diferentes actores frente al número de actividades y estrategias diseñadas en el proyecto (Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social, 2007), las cuales se combinaron a los intereses, destrezas y habilidades de los miembros de la comunidad con el fin de promover sinergia en los equipos o colectivos de trabajo. El reconocimiento intrínseco y extrínseco de los grupos y junto a esto los nuevos aprendizajes que se promueven durante todo el acompañamiento.

Desde una mirada retrospectiva los facilitadores del proceso de práctica empiezan a ver desde afuera como miembros de la comunidad se incorporan, unos más que otros en las actividades desarrolladas con algunas deficiencias conceptuales e interpretativas las cuales fueron mejoradas, estas son:

- Los miembros de la comunidad logran reconocer sus intereses, anhelos y expectativas, se cumplen desde la experticia adquirida en el tiempo por los actores sociales.
- El desarrollo de actitudes y aptitudes frente a la gestión del proyecto de la Biblioteca ludoteca comunitaria, identificando en el diagnóstico participativo, se convirtió en la excusa para promover sinergia en los miembros de la comunidad.
- La creación de un plan de choque, el cual consiste en la puesta en funcionamiento de la biblioteca con los pocos elementos gestionados y el personal de la comunidad disponible mientras se concreta la financiación de la misma. Es así como la comunidad identifica y ofrece un local subutilizado en la comunidad y la implementación de actividades para su adecuación y/o remodelación, permitiendo de esta manera la puesta en funcionamiento de la Biblioteca y ludoteca en menor tiempo.

Dentro de las actividades comunitarias realizadas para la implementación del proyecto de la Biblioteca Ludoteca Comunitaria y sus estrategias de proyección se encuentran: Jornada de integración y recreación comunitaria, Ayudatón pro-biblioteca, Jornada de aseo comunitaria, 1era. Feria de la familia Zenú modelo de desarrollo local, tienda popular itinerante, mantenimiento al pozo comunitario, implementación de la estrategia “El espacio más bonito de mi escuela”, mantenimiento de la Casa campesina.

4.- Etapa de Evaluación: El diseñar e implementar la etapa o momento de evaluación según el Sociólogo (Valdés, 2000) en el documento de “Evaluaciones de proyectos sociales: Definiciones y tipologías” recomienda posturas paradigmática en la investigación como la cuasi experimental y la naturalista, esto con el fin de identificar los diferentes procedimientos utilizados en su diseño e implementación en el ciclo del proyecto social.

Para cualquiera de los anteriores paradigmas utilizados, su propósito central es permitir la reflexión frente al impacto que generan las acciones desarrolladas en el marco del proyecto, desvirtuando el imaginario que la evaluación solo se desarrolla en el último momento. Las evaluaciones deben ser incorporada en todas y cada una de las estrategias y actividades desarrolladas durante todo el proyecto; teniendo en cuenta el momento y la finalidad que se implemente. En esa misma medida tomará nombres

diferentes (evaluación ex antes, evaluación durante o intermedia y evaluación post o terminal). Lo importante es identificar los aprendizajes significativos, los aciertos y desaciertos y aspectos por seguir potencializando de manera personal y colectiva, colocando a su disposición elementos científicos que conduzcan a ejercicios de deconstrucción y construcción, promoviendo aprendizajes significativos que perduren en el tiempo.

Análisis de los resultados

Las prácticas profesionales en la educación superior, no puede ser tomadas como un momento de la etapa de formación de manera lineal o unidireccional. Esta por su razón de ser, implica el equipamiento y consideraciones no solo del estudiante para el fortalecimiento del perfil ocupacional y profesional. La interrelación que se produce con el resto de actores directos o indirectos en el entorno que promueve relaciones, conocimiento y saberes en diferentes niveles y sistemas. Siendo así, la práctica se convierte en una dinámica de oportunidades en la cual las relaciones de los implicados pueden variar en gran medida frente a las habilidades y competencias personales que cada uno de dichos actores disponga.

El acompañamiento e intervención, responde a un Modelo de Planificación estrategia, es decir, la experiencia fundamentada en la academia producto de experiencia anteriores. Concentra su interés en promover en los territorios dinámicas y competencias sociales que le permita equipararse de herramientas para la reactivación de un desarrollo sostenible, el cual se construye bajo elementos de planificación en donde las partes se alinean para el logro de un fin en común, de esta manera se construye comunidad, minimiza los niveles de vulnerabilidad en la cual por muchos años han sido objetivo de manipulación a nivel económico, cultural, político e ideológico.

La oportunidad que brindó la práctica en el Cabildo Menor Las Huertas, se convierte en un activador en las dinámicas comunitaria, permitiendo de esta manera promover nuevos vínculos y miradas sobre lo que acontece en la cotidianidad, las cuales han sido vista en su mayoría como normal. En este sentido, una ganancia que permite la dinámica de la práctica es como los miembros de la comunidad reactiva el derecho a

la palabra y promueven nuevas conversaciones alrededor de los que han vivido o están viviendo, encontrándose ellos mismos con una realidad la cual pueden transformar de manera favorable a mediano y largo plazo con el menor esfuerzo, esto es posible cuando un volumen alto de dichos actores se compromete en tal compromiso. Es así como se identifican tres grandes etapas en todo el desarrollo de la experiencia, las cuales fueron adaptadas a la cosmovisión del territorio para su comprensión y afianzamiento, ejercicio que promueven conectores mentales con el territorio, con lo que mejor saben hacer como es: el respeto y cuidado de la madre tierra y su entorno; dándose a conocer cómo: Etapa de preparación, Etapa de Siembra y Etapa de la cosecha para el trueque de experiencia, las cuales desglosaremos a continuación apoyados de la analogía a los momentos previo, durante y posterior a la cosecha de los productos del campo, esto con el fin de convertirlos en insumo que permita la ruta del modelo de intervención a nivel institucional en territorios rurales o indígenas.

1. Etapa de preparación: Para el imaginario territorial, se identifica cómo el periodo en el que la población se apoyado de su experiencia milenaria para identifica en tiempo y espacio factores naturales y ambientales que posibilitan el desarrollo de actividades principales previas para la preparación de la tierra; entre ellas, la focalización del personal que participarán, visita a los espacios que se aspira acompañar y junto a las visitas la consecución de recursos internos y externos para luego pasas al diseño de una agenda en común. Es así, como de manera inicial el programa de psicología y más tarde Trabajo Social y Ciencias del Deporte y la Actividad física, una vez firmado el convenio de prácticas y de cooperación interinstitucional, se inician las conversaciones con la junta administradora del Resguardo Menor Indígena Las Huertas y se inician las primeras visitas exploratorias al territorio. Esto con el fin de identificar posibles aliados locales y lecturas iniciales de sus realidades, entre ellas vías de acceso, tiempo y sistema de seguridad para los participantes. Insumos que permiten ser afinados con los temas de los planes de aula o cursos de los programas académicos participante, tales como: Estrategias de inmersión, diseño y diagnósticos participativos, cosmovisión, territorio, comunidad, asentamiento, trabajo en equipo, educación propia e incorporar otros sobre política pública, modelo universal para el aprendizaje y metodologías flexibles con el fin de garantizar el tema de inclusión no desconociendo sus realidades.

Una vez ajustados los planes de aula, curso y metodología, se organizaron los estudiantes por subgrupos de trabajo permanente por semestre, con el fin de fortalecer competencias de liderazgo, trabajo en equipo basado en la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (Díaz Martínez, Llama Salguero, y López Fernández, 2016). Elementos que permiten afianzar el trabajo en equipo, minimizando los riesgos y facilitando la proyección de lo aprendido hacia la comunidad, mejorando de manera significativa el ambiente en los grupos que más tarde fueron promovidos a “Equipos de Trabajo” en quienes queda la responsabilidad en diseñar e implementar las estrategias de convocatorias y participación a las actividades diagnósticas. Insumo que ayuda con la construcción de una agenda comunitaria en los ámbitos, de organización comunitaria, salud, educación y aspectos culturales entre otros.

2.- **Etapas de Siembra:** Posterior a la etapa de preparación en el ámbito académico y comunitario, se realiza un despliegue de la agenda comunitaria concertada (Núñez, 2014), esto permite continuar con la etapa diagnóstica y la realización de actividades que le aportan a la participación en las diferentes actividades con niños, niñas, jóvenes, adultos y representantes de las organizaciones de base. Esto permite identificar una permanente participación de los miembros de la comunidad por grupos etarios, cambiando la rutina y la confianza entre la población, estudiantes y organizaciones locales. En este sentido, se pudo identificar el valor importante que la experiencia imprimió en el Cabildo Menor Las Huertas. La amplia convocatoria y participación de los niños niñas, jóvenes, mujeres, adultos, lo mismo que de la representación de organizaciones de base como: mujeres artesanas, la iglesia, escuela y jóvenes, los cuales trabajaban de manera aislada, en su mayoría por alto nivel de desconfianza que fueron promoviendo entre ellos, generando en el tiempo resentimientos entre las organizaciones y los grupos administradores locales.

El nuevo sistema de trabajo, organizado y liderado por los equipos de estudiantes en práctica de los diferentes programas académicos, permite que los niños y niñas; jóvenes, docentes de la escuela, mujeres artesanas y líderes comunitarios no solo se sientan incorporados en dicho proceso, sino atendidos frente a sus necesidades particulares y más tardes, socializadas y trabajadas con el resto de los miembros de la comunidad desde una mirada

más globalizada, es decir, se identifica temas comunes que responde al interés de los diferentes grupos atendidos, entre ellos:

- Educación propia, etnoeducación o interculturalidad: Al revisar junto con la comunidad, se logra evidenciar que el modelo impartido en la institución responde a la educación tradicional (Piamontes Cruz & Palechor Arpevalo, 2011), formación fundamentada por el logro de objetivos, dejando a un lado las riquezas culturales Zenú, adoleciendo de manuales, procedimientos, guías o instructivos que permita acerca la escuela a su cosmovisión.
- El bajo nivel académico: la educación formal, no formal e informar es otro de los factores que incide de manera directa el bajo desarrollo de la comunidad. La institución educativa como plataforma articuladora a los procesos del desarrollo se encuentra a espaldas de esta realidad, es decir: no promueve alternativas que permita minimizar en parte este problemática, adolece de escenarios o estrategias no formales e informales producto de una estrategia institucional.
- El número de quejas por parte de los docentes frente al rendimiento académico y deserción estudiantil es permanente, el bajo apoyo por los padres o cuidadores en temas o estrategia de refuerzo en los hogares, afirma la problemática dificultando el proceso de formación.
- La ausencia de la plataforma de las tecnologías de la información y comunicación TIC, ascrito al servicio de una biblioteca en el cual se desarrollen diferentes estrategias no formales e informales para niños, niñas, jóvenes y adultos suma al no aprovechamiento del tiempo libre, fortalecimientos a intereses personales en educación propia y cultural.

Los elementos antes descritos junto con otros aspectos, permite que los estudiantes de práctica de los diferentes programas académicos implementen otras estrategias que contribuyan a fortalecer la confianza, las redes sociales y la autogestión, entre ellos se destaca: capacitaciones para el fortalecimiento del trabajo al interior de junta Administradora del Cabildo Menor, Actividades recreativas, deportivas, culturales y de saneamiento

básico, autogestión para el puesto en funcionamiento de una biblioteca y ludoteca comunitaria con énfasis Zenú y plan de mejoramiento alimenticio.

3.- Etapa de la cosecha para el trueque de experiencia: En esta etapa, se concentra el ejercicio de recolección de los aprendizajes y elementos por redireccionar o para mejorar las practicas comunitarias en el territorio, entre ellas se identificaron las siguientes:

La planificación estratégica es una herramienta que permite la reactivación de los procesos armónicos a nivel comunitario, el cual permite la construcción colectiva de una ruta orientadora en el proceso de acompañamiento, a de más, proporciona elementos para afinar el perfil y nivel de responsabilidades de los actores que lo componen, desde un nivel circular u horizontal, antes que vertical, atendiendo dinámicas de equipos de trabajo donde los conocimientos, aprendizajes y desaciertos circulan sistémicamente con el fin de permear al ser y las realidades sociales. En la experiencia se lograron identificar cambios actitudinales y aptitudinales que favorecieron las relaciones interpersonales y la confianza intergrupal.

La planificación estrategia responde a la transformación de dinámicas estructurales, contribuyendo a la generación capacidades instalada y al desarrollo local, promoviendo niveles de reingeniería en los seres humanos, dotándolos de valores e insumos conceptuales y metodológicos que los coloca en una ser con Derechos y responsabilidades sociales. La experiencia permite un nivel de apropiación de la problemática y de responsabilidad para la solución de las mismas; pasando de una actitud de observador a miembro activo de la solución.

Se lograron identificar comportamiento de liderazgo autócrata marcados en algunos miembros adultos, con una fuerte incidencia en miembros de la comunidad. Esto hace que existan posiciones diferentes con poco fundamento, lo que genera cierto ruido y mayor tiempo para el logro de los resultados en el proceso.

Los estudiantes de práctica lograron fortalecer las competencias en el ámbito del trabajo comunitario como: el trabajo con grupos de diferentes edades y condiciones, aprovechamiento de los medios y recursos ambientales, a la resolución de problemas emergentes y a promover alternativas de solución atendiendo a las circunstancias.

Permitió promover reflexiones a diferentes niveles y como estos contribuyen a la revisión y alimentación de los planes de aula y cursos de los programas.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en el Cabildo Menor Indígena Las Huertas, es uno de las muchas experiencias que la Corporación Universitaria del Caribe CECAR a través de sus programas de pregrado ha venido realizando con diferentes estrategias de intervención, atendiendo las realidades sociales posterior a un ejercicio diagnóstico participativo y sistematizado, fundamentado en el modelo pedagógico Social Cognitivo, el cual impacta de manera positiva a los miembros de la comunidad y a todo el equipo de estudiantes, profesionales y entidades que se incorporan a dicho proceso, con una dinámica y tiempos particulares de cada realidad, dinámica, que la hace única de las otras intervenciones o experiencias.

Es así como el cúmulo de conocimientos aprendidos en cada una de las intervenciones se convierten en oportunidades investigativas que permite la reflexión y la puesta en escenas de nuevas apuestas transformadoras y potencializadas en otros escenarios, convirtiéndose en elemento de estudio de manera permanente, promoviendo el desarrollo de nuevos caminos y alternativas de solución, los cuales pueden ser enriquecidas y adaptadas a otras realidades.

La Práctica Estudiantil en Las Huertas, no solo promueve la consecución de bienes y servicios o elementos tangibles, en primera instancia, le apuesta a través de su modelo pedagógico Social cognitivo a fortalecer o desarrollar competencias sociales y profesionales en los estudiantes de prácticas, que puedan ser transferidos en los grupos atendidos, garantizado de esta manera el empoderamiento y el aumento de la responsabilidad individual social y grupal.

El Modelo Social Cognitivo, incorporado en la Práctica Profesional promueve dinámicas permanentes que potencializan en el estudiante competencias en la solución de problemáticas complejas que muchos territorios presentan, los cuales deben ser atendidas no solo con la sensibilidad requerida sino con las herramientas y estrategias pertinentes

que contribuyan a la disminución de la brecha que hoy los grupos sociales presentan frente a la accesibilidad de los servicios básicos, restitución de sus derechos, fortalecimiento de la redes y gestión de sus necesidades básica de una manera autónoma y confiada. En el caso particular del Cabildo Menos Las Huertas, se logran identificar los siguientes avances:

- Aumento en la confianza mutua entre los miembros de la junta administradora del Cabildo Menor y los miembros de la comunidad. Durante el proceso de acompañamiento, se logró identificar como la junta administradora presentaba una fractura en sus relaciones, situación que no le permitía generar sinergia en su trabajo, permeando y transfiriendo la problemática a la comunidad, situación que complejizaba mantener el liderazgo y la capacidad de convocatoria.

- Se despertó el interés comunitario, por encima del interés personal a través de acciones planificadas para tal fin, ejercicio que ayudaron a los miembros de la comunidad descentrarse de su microrealidad y necesidades, pasando a una situación más amplia donde ellos se identifican como sujetos no solo de derecho, sino con responsabilidades más universales en las cuales sus compromisos y aportes contribuyen a las realidades identificadas, aumentando la autoestima comunitaria y el deseo por el trabajo por grupos y equipo para el beneficio de todos.

- Se descubrieron y promovieron talentos y habilidades en cada uno de los actores sociales y como estos se direccionan al desarrollo de su territorio, dando iniciativa a una propuesta de relevo generacional en los miembros, ampliando el círculo de oportunidades coherente con el discurso de responsabilidad y compromiso social.

Para la academia e institucionalmente la experiencia permite la revisión de los micro currículos y la incorporación de temas y estrategias que responde de manera pertinente a las realidades y necesidades locales, entre ellos: Diversidad, postconflicto, restitución, estrategias de afrontamiento y gestión local. A demás, se ofertan seminarios, simposios y cátedra de la paz a estudiantes, docentes a nivel interno y externo, con el fin de fortalecer en dichas temáticas.

Referencias

- Muñoz, D., & Villa Holguín, E. (20 de 06 de 2017). file:///C:/Users/edwin.tamara/Downloads/Dialnet-PauloFreireEnLaEducacionPopularLatinoamericana-6110066.pdf. Obtenido de Paulo Freire en la educación popular latinoamericana: el porqué y el para qué de estarse formando como pueblo.
- ALIANZA MISIÓN CARIBE (2 de 05 de 2017). <https://www.elheraldo.co/politica/pobreza-y-desigualdad-mayores-retos-para-implementacion-de-paz-355531>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Pobreza y desigualdad mayores retos para la implementación de la paz.
- BUSINESS SCHOOL. (2018). WWW.OBS.COM. Obtenido de Etapas de un proyecto social: un diseño que garantiza el éxito: <https://www.obs-edu.com/int/blog-project-management/proyectos-sociales/etapas-de-un-proyecto-social-un-diseno-que-garantiza-el-exito>
- Care, & Román C, M. (2017). <http://phttp://www.biblioteca.org.ar/libros/88594.pdf>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Guia práctica para el diseño de proyectos sociales.
- Casas Bernard, C. (2014). Desarrollo Social y Comunitario, una nueva profesión. Mexico D.C.: Trillas.
- CECAR. (2015). <https://es.scribd.com/document/319349763/Modelo-Pedagogico-Social-Cognitivo-CECAR>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL COGNITIVO CON TIC.
- CECAR. (Junio de 2016). Acuerdo interno 010. Sincelejo, Sucre, Colombia.
- Díaz Martínez, C. Llama Salguero, F., & López Fernández, V. (2016). Obtenido de Relación entre creatividad, inteligencias múltiples y rendimiento académico en alumnos de enseñanza media técnico profesional del área gráfica. Programa de intervención neuropsicológico utilizando las TIC.: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecara.edu.co:2443/docview/1824677633/9CA109EC88BA424EPQ/1?accountid=34487>
- FAO. (2007). <http://www.fao.org/docrep/pdf/010/a1476s/a1476s00.pdf>. Recuperado el 2016, de COMUNICACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE.

- FAO. (2008). <http://www.fao.org/3/a-at795s.pdf>. Obtenido de DIAGNOSTICO RURAL PARTICIPATIVO DRP Y PLANIFICACIÓN COMUNITARIA.
- INSTITUTO LATINOAMERICANO Y DEL CARIBE DE PLANIFICACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL. (30 de Octubre de 2004). <http://www.cepal.org/ilpes/noticias/noticias/2/37742/boletin15.pdf>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de METODOLOGÍA DE MARCO LÓGICO.
- Inversión Social Estratégica. (17 de Enero de 2017). <https://ziglablog.com.ar/201https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/quc3a9-es-el-mapeo-de-actores-tapella1.pdf>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario.
- Méndez Ramírez, I., Namihira Guerrero, D., Moreno Altamirano, L., & Sosa de Martinez, C. (2007). EL PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN, Lineamientos para su elaboración y analisis. Mexico D.C.: Trillas.
- Núñez, H. C. (2014). Obtenido de ENFOQUES DE EVALUACIÓN ORIENTADOS A LA PARTICIPACIÓN EN LOS PROCESOS DE ACCIÓN COMUNITARIA/PARTICIPATION-ORIENTED EVALUATION APPROACHES IN COMMUNITY ACTION PROCESSES/ ENFOQUES DE AVALIAÇÃO ORIENTADOS A PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS DE AÇÃO COMUNITÁRIA.: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1556014160?accountid=34487>
- OIDLES. (12 de 2007). <http://www.eumed.net/rev/oidles/02/Esparza.htm>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de FORMULACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES.
- Piamontes Cruz, M., & Palechor Arpevalo, L. (2011). Obtenido de Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano: <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/2046656413/2C8D4A-DE1E2D4803PQ/2?accountid=34487>
- Poggiese, H. (2012). Planificación Participativa y Gestión Asociada PPGA (1era.2011 ed.). Buenos Aires , Argentina: Espacio.

- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (12 de 01 de 2016). <http://es.presidencia.gov.co/noticia/Gobierno-invita-a-estudiantes-universitarios-a-adelantar-sus-practicas-en-municipios-afectados-por-el-conflicto-armado>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Archivos de la presidencia de Colombia.
- RACIONALIDAD LTDA. (10 de 10 de 2014). <https://racionalidadltda.wordpress.com/2014/10/10/diagnostico-rapido-participativo-una-metodologia-de-investigacion/>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Diagnóstico Rápido Participativo: Una metodología de investigación.
- TERCER LABORATORIO DE PAZ DE LOS MONTES DE MARÍA, . (2010). Fortaleciendo la Gobernabilidad de los Cabildos y comunidades indígenas Zenú de los Montes de María. Sincelejo- Sucre Colombia: CECAR.
- TERCER LABORATORIO DE PAZ MONTES DE MARÍA. (2010). DIAGNOSTICO PARTICIPATIVO, Lineamiento para la construcción del Plan de vida de las comunidades indígenas de Zenú de los Montes de María. Sincelejo Sucre Colombia: CECAR.
- Tobón, S. (2017). <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>. Obtenido de Formación basada en competencias, pensamiento complejo, curricular y didácticas.
- Universidad de los Andes. (Diciembre de 1998). <https://res.uniandes.edu.co/view.php/647/1.php>. Recuperado el 27 de 08 de 2016, de Revista de estudios sociales, La paz perpetua.
- Valdés, M. (2000). http://www.mapunet.org/documentos/mapuches/evaluacion_proyectos_sociales.pdf. Recuperado el 26 de 08 de 2016, de La evaluación de proyectos sociales: definición y tipología

Capítulo 8

PERSPECTIVA DE LAS COMPETENCIAS DEL TUTOR VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Luz Ángela Bustamante Janna
Sandra Elena Jarava Otero
Ligia Rosa Martínez Bula

Resumen

El presente estudio surge de la necesidad de conocer las competencias que debe poseer un tutor de virtualidad frente a los diferentes contextos o escenarios que enfrenta en su práctica docente. El tutor desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las actividades propuestas por contextos innovadores y deben demostrar cómo se pueden desenvolver en el día a día frente a las metodologías diseñadas para la modalidad e-learning en donde deberán tener en cuenta la planeación de cada sesión, el uso de recursos atractivos y didácticos y el manejo apropiado del tiempo en la enseñanza – aprendizaje virtual; es decir, conectar al estudiante a vivir y pensar de manera flexible pero rigurosa, llegando a comprender que ellos son los responsables principales de su proceso educativo. La metodología utilizada en la realización de este estudio es cualitativa e interpretativa donde se diseñó una matriz en Excel para categorizar y delimitar los documentos de análisis utilizando la información de las bases de datos de PROQUEST Y GOOGLE ACADÉMICO comprendidas entre los años 2006 a 2018. Los resultados del estudio muestran la importancia que ejercen las competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas en el buen desempeño del tutor. Para concluir es posible resaltar que los tutores tengan manejo en nuevas tecnologías, sean capaces de mantener motivados a sus estudiantes en su proceso educativo y realizar un seguimiento que haga sentir al

estudiante que el tutor es el mejor guía que puede tener en este nuevo reto que enfrenta.

Palabras clave: Competencias, aprendizaje virtual, enseñanza, e-learning, tutor.

Abstract

The present study arises from the need to know the competences that a virtual tutor must have in the different contexts or scenarios that he or she faces in his or her teaching practice. The tutor plays a fundamental role in the development of the activities proposed by innovative contexts and must demonstrate how they can be developed in the day to day in front of the methodologies designed for the e-learning modality where they will have to take into account the planning of each session, the use of attractive and didactic resources and the appropriate management of the time in the teaching-learning; that is to say, to connect the student to live and to think in a flexible but rigorous way, coming to understand that they are the main responsible of their educational process. The methodology used to carry out this study is qualitative and interpretative, where an Excel matrix was designed to categorize and delimit the analysis documents using information from the PROQUEST and ACADEMIC GOOGLE databases from 2006 to 2018. The results of the study show the importance of pedagogical, communicative and technological skills in the good performance of the tutor. To conclude, it is possible to emphasize that the tutors are skilled in new technologies, are capable of keeping their students motivated in their educational process, and follow up to make the student feel that the tutor is the best guide he or she can have in this new challenge he or she faces.

Keywords: Competences, virtual learning, teaching, e-learning, tutor.

Introducción

El mundo de hoy busca acercar a las personas través de la tecnología y convertirlos en una sociedad de la información, Prensky (2001) nos habla como los niños y los jóvenes de hoy son conocidos como nativos digitales por haber nacido en esta era a diferencia de aquellos que han tenido que irse familiarizando con los sistemas digitales ya de adultos. Los seres humanos han evolucionado produciendo cambios que los llevan a apreciar lo que los rodea de manera diferente, entendiendo que ahora se encuentran más cerca de otros, a pesar de estar lejos geográficamente, y con más herramientas para conocer el mundo que los rodea sin necesidad de salir de sus hogares. Esta forma de conocimiento del mundo es lo que relacionamos con la expresión “la aldea global” y muchos son los efectos que esta globalización produce en la vida de cada individuo. (Gideens, 2000).

El internet une a las personas y logra que en el mundo digital las fronteras convencionales se desdibujen, pues aquello que se consideraba que estaba muy lejos ahora está a solo un clic del ordenador que cada persona tiene a su alcance. (Gates, 1995).

Los nuevos recursos informáticos ayudan a afianzar la presencia de cada individuo en el mundo sin importar el país al que pertenezca, poniendo a su disposición el conocimiento de la cultura y de diferentes modelos educativos que intervienen en su transformación, dándole un sentido a la enseñanza que imparten las instituciones de educación superior en la modalidad virtual.

No podemos olvidar que para poder poner todos estos recursos tecnológicos al servicio del hombre es necesario desarrollar algunas competencias que los ayuden como seres humanos a hacer buen uso de ellas. Ser competente en el ámbito tecnológico se ha convertido en una necesidad para todas las personas y con mucha más razón para aquellos que desean educar a través de estos recursos electrónicos que hoy el mundo pone a su disposición. Los orientadores o tutores, como se les conoce en el ámbito de virtualidad, deben apropiarse de unas habilidades para poder ejercer su labor educativa. Los maestros de hoy para enfrentarse a los nuevos contextos educativos que el mundo digital les propone deben poseer competencias: comunicativas, cognitivas, tecnológicas, investigativas, pedagógicas, de gestión, entre otras. Recordemos que las competencias se pueden definir

como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que facilitan el desempeño eficaz y con sentido en diferentes contextos (MEN – Ministerio de Educación Nacional, 2006). Todas estas destrezas que un educador virtual debe tener son necesarias para lograr en el estudiante un trabajo autónomo y colaborativo en su proceso de formación, al igual que un desarrollo cognitivo basado en aprendizaje por descubrimiento y que aporte significado para así poder transformar el entorno en el que viven a través del desarrollo de una conciencia social; donde la implementación de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje) promueva el proceso de fundamentación de las dimensiones del ser humano en ambientes virtuales. (Manzano, 2011).

Las instituciones de educación superior consideran que un profesor que ha sido valorado satisfactoriamente en su evaluación de desempeño puede ejercer de igual manera su labor como docente virtual. Sin embargo, algunos expertos en educación online opinan que no siempre un educador presencial puede hacer un buen papel como tutor, pues para ellos es indispensable que además de las competencias necesarias para desempeñarse como maestro, éste debe tener mucho dominio de 3 aptitudes que se consideran necesarias para su labor en virtualidad. La primera de la que se habla es la comunicativa, que haciendo parte de las habilidades que cualquier ser humano debe desarrollar, los docentes de virtualidad deben poseer un alto dominio en ella, especialmente en dos de sus componentes: la oralidad para poder alcanzar una comunicación asertiva y clara con los estudiantes y la escritural para transmitir pensamientos, conocimientos y sensaciones a través del teclado del ordenador que alcancen a inspirar a esa persona que se encuentra al otro lado del computador. La segunda competencia es la tecnológica que desarrolla las habilidades informáticas que el docente debe poseer para ser capaz de crear actividades virtuales innovadoras y dinámicas que lleven al estudiante a adquirir un aprendizaje significativo, motivador e impactante. La tercera y última destreza es poseer un dominio de su inteligencia inter personal que le permita relacionarse de manera efectiva con el ser humano que se encuentra detrás del ordenador. Muchos docentes no tienen el talento necesario para diseñar e implementar ambientes de aprendizaje ricos en tecnología lo que hace más difícil su labor como tutores.

En Estados Unidos, la ISTE (Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación) considera que “el uso efectivo de la tecnología es esencial para enseñar y aprender en la era global digital”. (ISTE, 2011).

La corporación Universitaria del Caribe CECAR establece como modelo educativo el social cognitivo apoyado en TIC para la educación virtual, donde el estudiante es el centro de la educación desempeñando un papel principal y fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje y donde el tutor es un guía que actúa como mediador. Para el desarrollo de las clases virtuales la universidad utiliza la plataforma Moodle que es un sistema gratuito para gestionar cursos en la modalidad E-Learning donde se crean recursos en línea para diferentes comunidades de aprendizaje y que se ajusta a su modelo educativo debido a que su creador Martín Dougiamas la diseñó con ideas constructivistas.

Este panorama presenta las competencias que pueden tener los docentes y la necesidad de indagar sobre cuáles deben ser las que estén presentes en el tutor virtual. Ahora bien, la reflexión que se realiza en la elaboración de un estado del arte permite analizar las habilidades y destrezas del docente para clarificar la condición actual de ellas y compararlas con las propuestas por CECAR para así alcanzar el propósito de nuestra investigación de conocer las competencias del educador e-Learning para definir si son las mismas que posee un docente de la modalidad presencial y presentar una propuesta del perfil del docente según el contexto en que se desenvuelva.

Lo anterior evidencia la necesidad de unificar criterios en la realización de esta investigación cualitativa, usando el estado del arte como herramienta para la formulación de las competencias que se pueden proponer para los tutores virtuales de las diferentes instituciones de educación superior presentando así los resultados y conclusiones del estudio realizado.

Referentes teóricos

Competencia fue un término que surgió inicialmente en el campo laboral y deportivo como una manera de exponer la necesidad de cada persona de alcanzar sus metas y entregar lo mejor de sí mismo para lograrlo. Luego fue asumido en el campo educativo como un saber hacer en una

situación determinada y un contexto específico. En los últimos años, los diferentes países, han generado un acercamiento entre el mundo educativo y el productivo centrandó sus propuestas en las competencias generales o específicas según sean los retos a los que se enfrenten los profesionales de cada uno de ellos.

Vasco define las competencias como: “Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores”. Esta definición integra los aspectos que están relacionados con el conocimiento, las habilidades y los valores reconociéndolos como componentes cognitivos, procedimentales y actitudinal que se desarrollan en la búsqueda de desempeños eficientes en diferentes contextos asociados al ambiente educativo y laboral.

Podemos clasificar las competencias en genéricas y específicas. Las genéricas o transversales son aquellas que se imparten a cualquier estudiante universitario y, como afirma Rycken (2003), se presentan bajo 3 criterios: el primero, abarca el trabajo personal y social de cada individuo; el segundo; maneja la importancia del contexto y, el tercero, expresa que para tener éxito en la vida hay que enfrentarnos a diferentes retos. Los docentes deben desarrollar las competencias de cada uno de sus estudiantes, pero para hacerlo ellos necesitan interiorizarlas. Uno de los desafíos de los maestros universitarios es garantizar las habilidades de sus aprendices, al adquirir las destrezas que le permitan incursionar en el mercado laboral de manera exitosa y para ello deben desarrollar capacidades como inducir, deducir, argumentar, pensar críticamente, comunicar y comprender (Zubiria, 2013). Para alcanzar este compromiso se debe generar una política educativa que prepare de forma adecuada a aquellos que incursionaran en la vida laboral teniendo en cuenta las exigencias de la economía mundial y dentro de una sociedad de la información que enmarca la época que estamos viviendo.

En la actualidad nos enfrentamos a una vida acelerada, con grandes cambios y sometida al mundo de la información donde la incertidumbre de qué hacer con los conocimientos que encontramos en línea nos obliga a ser competentes para poder aplicar estos saberes de manera asertiva en nuestro desempeño profesional. Esta nueva realidad nos enfrenta a docentes capaces

de generar análisis desde un proceso de enseñanza aprendizaje - apoyado en una práctica interdisciplinar, reflexiva y en el uso de las TIC.

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se han convertido en una herramienta generadora de espacios sociales y educativos conocidos como educación virtual (Echeverría, 2002).

La educación virtual da una respuesta a aquellos estudiantes que por su situación laboral, económica, familiar, personal o la lejanía de los centros de estudio no cuentan con la posibilidad de estudiar de manera presencial. Esta modalidad educativa presenta unas características que la diferencian de la modalidad presencial. Una de ellas es un mayor desarrollo de la independencia y de la autonomía durante su proceso de aprendizaje y manteniendo su propio ritmo para aprender y trabajar. Otra, es que estos estudiantes tienen una motivación que los conduce a un trabajo más práctico y productivo.

Suarez y Anaya (2009) expresan que esta modalidad de formación requiere de estudiantes auto-reguladores, responsables y comprometidos con su proceso formativo. Sin embargo, la educación virtual nos limita en nuestras relaciones de aprendizaje colaborativo o cooperativo convencional que tanto utilizamos en la educación tradicional y que ayudan a enriquecer la experiencia de cada uno de los estudiantes. Aunque hoy en día la utilización de nuevas plataformas virtuales favorece este aspecto con el aprovechamiento de recursos como foros de discusión, video conferencias, correos electrónicos e implementación de comunidades educativas a través de creación de páginas web o blogs.

La educación virtual ha tenido un gran auge en los últimos años, generando un enfrentamiento y un análisis exhaustivo entre la importancia de la conectividad (Downe y Siemens, 2004) contra las clases con docentes presenciales (Butcher y Hoosen 2014). Los exponentes de la conectividad la presentan como una teoría pedagógica moderna donde las competencias tecnológicas y profesionales (habilidades, aptitudes y actitudes) son fundamentales para los docentes que imparten estos cursos virtuales y que buscan que sus estudiantes alcancen las habilidades propias de su profesión. Los representantes de la educación tradicional manifiestan que la calidad educativa depende del contexto donde se desarrollen (Marciniak, 2016) y para ellos, la adquisición de conocimiento de sus estudiantes es

mayor cuando tienen la posibilidad de interactuar directamente con ellos y generar debates cognitivos que contribuyan a su proceso de aprendizaje.

Hoy en día las universidades se enfrentan al desafío de diseñar currículos generadores de competencias profesionales lo que implica un cambio en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los roles que desempeñan los estudiantes y los docentes generando así oportunidades reales para que estos profesionales puedan competir en el campo laboral.

Ausubel, Novak y Hanesian (1978) nos presentan un aprendizaje constructivista donde el estudiante es el centro del proceso educativo y quien debe ser capaz de construir su propio conocimiento a través del desarrollo de tres factores, que son claves para alcanzarlo, como sus actitudes, aptitudes y los contenidos a aprender. (Mercer, 1997). Este modelo nos presenta un docente guía pues es el estudiante quien realiza el mayor esfuerzo y es el papel del docente apoyarlo en la adquisición de sus conocimientos.

La UNESCO nos presenta una serie de competencias en TIC que debe poseer el tutor, entre ellas:

- Conocimiento de las políticas educativas nacionales y necesidades sociales.
- Conocimiento profundo de su asignatura y tener la habilidad para aplicarlo de manera flexible según el contexto o las diversidades humanas.
- Capacidad para plantear problemas complejos que permitan medir el grado de comprensión de los alumnos.
- Comprender que el proceso de enseñanza – aprendizaje se centra en el estudiante y que su papel es ser un guía que apoye y ayude a sus aprendices.
- Generar y diseñar ambientes de aprendizajes flexibles utilizando las TIC.
- Ser competentes y manejar conocimientos que le permitan generar proyectos educativos.

- Colaborar con otros docentes y hacer uso de las diferentes redes sociales para interactuar con ellos y mejorar su formación profesional.
- Líderes con una visión innovadora y de aprendizaje permanente.
- Utilizar las TIC para crear comunidades de conocimiento.

Este planteamiento permite crear una idea de las habilidades y destrezas que deben poseer los maestros de virtualidad y nos deja ver la diferencia con aquellos que imparten clases magistrales permitiéndonos introducir el concepto de buenas prácticas docentes (Hammer, 1990:105) para hablar de cómo realizar buenos trabajos produce resultados positivos y excelentes reconociendo en ellas aspectos innovadores y replicables.

La Corporación Universitaria del Caribe CECAR manifiesta que un tutor virtual se caracteriza por ser un mediador, un guía y participar de manera activa en el proceso promoviendo ambientes de colaboración, respeto, comunicación y construcción colectiva de los saberes. Para la institución el tutor debe además poseer los conocimientos en diversas disciplinas de su área y tener competencias relacionadas con el uso, manejo y gestión de tecnologías, herramientas e información para así facilitar el aprendizaje en los diversos ambientes virtuales que se le pueden presentar.

Para la universidad algunas de las principales acciones que debe asumir un tutor de la modalidad de virtualidad son:

- Ser un experto en el diseño y adaptación de los saberes que conformarán los módulos de su curso.
- Presentar contenidos que puedan ser asimilados en un ambiente virtual de aprendizaje.
- Definir espacios de acompañamiento y asesoría.
- Dinamizar los espacios comunicativos y de socialización.
- Responder en el menor tiempo posible a las necesidades que presentan los estudiantes.
- Promover actividades que permitan al estudiante el autodiagnóstico, autoevaluación y autorreflexión.

Entre otras que son importantes para mantener la armonía y la buena organización de las tutorías desde las generalidades planteadas por la universidad en el área de virtualidad.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación se desarrolló a través de un estudio cualitativo e interpretativo, en la modalidad de Estado del arte, en donde se determinó la manera de seleccionar y registrar los documentos bibliográficos relacionados con las competencias que deben tener los tutores virtuales para realizar un análisis crítico- interpretativo de los estados producidos por otras personas y poderlos comparar con el perfil y las competencias propuestas por la Corporación Universitaria del Caribe CECAR para sus tutores virtuales y establecer un criterio de cuáles deberían ser las competencias de un docente de virtualidad en cualquier institución de educación superior que ofrezca esta modalidad.

Unidades de estudio

En una matriz bibliográfica de Excel se detallaron un total de 20 documentos de diferente tipo de material: artículos de revistas, trabajos de investigación, libros, entre otros. Luego, fueron organizados teniendo en cuenta las terminologías de búsqueda utilizadas: competencias docentes, educación virtual, competencias docentes virtuales, estado del arte: competencias docentes virtuales y documentos aportados por la Corporación Universitaria del Caribe CECAR como lineamientos pedagógicos y comunicativos para la educación virtual, el documento maestro de virtualidad y los PEP de los diferentes programas virtuales que ofrece la universidad.

Los buscadores utilizados en internet fueron PROQUEST y GOOGLE ACADÉMICO.

Instrumentos

La matriz bibliográfica: instrumento diseñado en Excel donde se inventariaron todos los textos utilizados en la investigación organizándolos por categorías según el término de búsqueda utilizado.

Entrevista: técnica utilizada para recabar información de forma verbal a través de preguntas que permitieran conocer el criterio que manejan los docentes de virtualidad de la corporación universitaria del caribe CECAR y proponer un análisis sobre la manera en que ellos se enfrentan a la modalidad virtual.

Procedimiento

Durante la realización de este artículo se tuvieron en cuenta varias actividades:

1. Recolección y análisis de la información por criterios de categorización bibliográfica.
2. Elaboración de una matriz bibliográfica diseñada en Excel para inventariar todos los textos que serían utilizados y así poder categorizarlos para su análisis.
3. Lectura de los documentos aportados por la Corporación Universitaria del Caribe CECAR relacionados con virtualidad.
4. Entrevista a dos tutores de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR.
5. Análisis de los resultados encontrados en las diferentes referencias bibliográficas relacionado con las competencias del tutor de virtualidad.
6. Comparación de competencias para tutores de virtualidad.
7. Discusión de los resultados.
8. Conclusiones y propuesta de competencias para tutores virtuales de instituciones de educación superior.

El análisis se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación y es el fundamento para la comparación con los documentos aportados por la universidad, sin embargo, las entrevistas a los dos tutores aportaron

una visión realista de lo que cada uno de los involucrados en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje en ambientes virtuales consideran necesarios para desarrollar su labor de la mejor forma posible.

MATRIZ BIBLIOGRÁFICA

Nº	categoria de búsqueda	Título	Autor	Año	Descripción	Tipo de material	Centro de documento	Ubicación
1	Competencias Docentes	Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores	Dios, Irene; Calmaestra, Juan; Rodríguez-Hidalgo, Antonio J.	2018	Este artículo presenta un estudio de validación de una escala para evaluar las competencias docente	Revista Mexicana de investigación educativa.	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.ccar.edu.co/2443/docview/1067532296/CB4F7334CD346570PQ/ *laccountid=34487
2	Competencias Docentes	Competencias docentes: desde una perspectiva etnoeducativa y tecnológica	Nancy Rosa Roys-Romero.	2016	El desarrollo y fortalecimiento de competencias docentes en los estudiantes en formación del Programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de la Guajira	Artículo de investigación científica y tecnológica	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.ccar.edu.co/2443/docview/1067532296/fulltextPDF/CB4F7334CD346570PQ/0?accountid=34487
3	Competencias Docentes	Estatus actual del profesorado en la educación superior: revisión de conceptos y modelos competenciales	García, María Pilar López	2016	El cambio epistemológico hacia una sociedad y una universidad del conocimiento ha tenido como consecuencia inmediata una renovación de la docencia basada en una exhaustiva reflexión sobre el nuevo papel de los docentes y los discentes en la educación superior.	Linguistics, Literature	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.ccar.edu.co/2443/docview/17655 48856?accountid=34487
4	Competencias docentes	Formación basada en competencias, n enfoque orientado al aprendizaje	Rosa Angélica Carvallo Gajardo	2016	conocimiento sobre la metodología que orienta la enseñanza	educación	Proquets	https://www.ebooks7-24-com.ezproxy.ccar.edu.co/2443/doc/3734

Nº	categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descripción	Tipo de material	Centro de documento	Ubicación
5	Competencias Docentes	Gestión educativa y tic en la docencia universitaria. Caso: universidad simón bolívar	Flores Trujillo, María Victoria	2017	La gestión educativa debe adaptarse a las demandas del siglo XXI	Educación, revista orbis	Proquets	https://search.proquest.com/cippony/ccar.edu.co/2443/docview/1911614999?accountid=34487
6	EDUCACIÓN VIRTUAL	Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes	Marciniak, Renata; Sallán, Joaquín Gairín	2018	comparación de modelos evaluativos en virtualidad.	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	Proquets	https://search.proquest.com/cippony/ccar.edu.co/2443/docview/1910183489?accountid=34487
7	EDUCACIÓN VIRTUAL	Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual/ Training in good teaching practices for virtual education	Rodríguez, Rodrigo Durán; Estay-Niculcar, Christian A	2016	La calidad de la educación virtual se ve afectada por la falta de planificación y control de los ambientes virtuales.	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia;	Proquets	https://search.proquest.com/cippony/ccar.edu.co/2443/docview/178708109?accountid=34487
8	EDUCACIÓN VIRTUAL	Las tics y el entorno virtual para la tutoría universitaria (icts and virtual environments for university tutoring)	Clares, Pilar Martínez; Cusó, Javier Pérez; Juárez, Mirian Martínez	2016	Función del docente en las modalidades presencial, distancia y virtual.	Educación	Proquets	https://search.proquest.com/cippony/ccar.edu.co/2443/docview/1737514700?accountid=34487
9	COMPETENCIAS DOCENTES VIRTUALES	Informe de investigación Grupo Ambientes de Aprendizaje Competencias del tutor en ambientes virtuales de aprendizaje, a partir del imaginario social del estudiante	Ignacio Jaramillo Urrutia; Luz Esperanza Bustos Sierra	2006	Competencias que deben tener los tutores virtuales	Educación	Proquets	https://search.proquest.com/cippony/ccar.edu.co/2443/docview/2018713064?accountid=34487

Perspectiva de las competencias del tutor virtual en la educación superior

Nº	categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descripción	Tipo de material	Centro de documento	Ubicación
10	COMPETENCIAS DOCENTES VIRTUALES	Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación	García-Cabrero, Benilde 1 ; Serrano, Edna Luna 2 ; Cisneros-Cohernour, Edith J 2 ; Arroyo, Graciela Cordero 3 ; Díaz, Yessica Espinosa 2 ; Vigil, María Hortensia García	2018	Las competencias que deben tener los tutores que trabajan en ambientes virtuales de aprendizaje.	Computers-Computer Assisted Instruction, Education-Adult Education	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.orcat.edu.co/2443/docview/1970179139?accountid=34487
11	EDUCACIÓN VIRTUAL	lineamientos pedagógicos y comunicativos para la educación virtual	Formación con responsabilidad social CECAR		lineamientos que tiene la universidad para el trabajo de virtualidad en los diferentes programs	Educación		Centro de virtualidad CECAR
12	COMPETENCIAS DOCENTES VIRTUALES	propuesta de un perfil ideal del docente para la educación en la virtualidad: caso fundación universitaria católica del Norte.	Roldán, Nelson Dario	2014	Estudio derivado de la experiencia de la universidad en relación con las competencias que deben tener los docentes de virtualidad	Educación	Proquets	https://search-proquest-com/docview/1628959133?accountid=34487
13	COMPETENCIAS DOCENTES VIRTUALES	La planificación docente y la plataforma Moodle	Rafael Oliver Cuello; Delgado García, Ana María	2010	utilización de la plataforma moodle para facilitar el trabajo del docente virtual	Law	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.orcat.edu.co/2443/docview/154408862?accountid=34487
14	ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIAS DOCENTES DE VIRTUALIDAD	La gestión académica y administrativa, factor clave en los procesos de Educación Virtual	Patiño Lemos, María Ruth	2008	Investigación realizada por la universidad pontificia bolivariana sobre ambientes virtuales.	Communications, Education	Proquets	https://search-proquest-com.ezproxy.orcat.edu.co/2443/docview/1328328722?accountid=34487

Nº	categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descripción	Tipo de material	Centro de documento	Ubicación
15	ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIAS DOCENTES DE VIRTUALIDAD	La comunicación y la estética en los procesos de virtualización	Gómez, Christian Felipe Lizarralde; Rojas, Ana María López	2011	Este artículo presenta los resultados de investigación sobre la concepción de comunicación y estética digital en docentes que orientan asignaturas relacionadas con tecnologías de la información y la comunicación, en los programas de comunicación social-periodismo, en el Departamento del Valle, en el periodo 2010-2011.	Humanities: Comprehensive Works	Proquets	https://search.proquest.com/ciprony.cecar.edu.co/2443/docview/91490845?accountid=34487
16	ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIAS DOCENTES DE VIRTUALIDAD	La docencia en entornos virtuales interculturales	Barreto, Carmen Tulia Ricardo; Ricardo, Tulia; Haydar, Jorge Miguel Mizuno; Mizuno, Miguel	2010	Estudio realizado por la universidad del norte que refleja la educación intercultural.	educación	Proquets	https://search.proquest.com/ciprony.cecar.edu.co/2443/docview/143567164?accountid=34487
17	ESTADO DEL ARTE: COMPETENCIAS DOCENTES DE VIRTUALIDAD	Nuevas formas de aprendizaje en EAD	García Londoño, Beatriz Elena	2007	la metacognición y el metaaprendizaje	educacion	Proquets	https://search.proquest.com/ciprony.cecar.edu.co/2443/docview/1328330058?accountid=34487
18	DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD	Lineamientos pedagógicos y comunicativos para la educación virtual.	CECAR		Documento que presenta los lineamientos de la universidad con relación a la educación virtual.	Educación virtual.	CECAR	Biblioteca Cecar.

Perspectiva de las competencias del tutor virtual en la educación superior

Nº	categoría de búsqueda	Título	Autor	Año	Descripción	Tipo de material	Centro de documento	Ubicación
19	TUTOR VIRTUAL	eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales.	Area.M. y Adell.J	2009	Formación del profesorado virtual.	Revista de educación	Google Académico	http://andemalvarez.edu.pe/wpblog/wp-content/uploads/2016/04/elearning.pdf
20	COMPETENCIAS DE LOS TUTORES VIRTUALES.	Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales	Del moral, mª esther; villalustre, lourdes	2012	Competencias de los docentes en campus virtuales.	Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)	Google Académico	http://rusc.usc.edu/ij/index.php/rusc/article/view/961-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre
21	DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD	Documentos Maestros de los programas virtuales	Docentes CECAR	2016	Lineamientos pedagógico y comunicativo de educación virtual	Documento Educativo.	CECAR	Biblioteca de la universidad. CECAR
22	DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD	PEP Pedagogía Infantil	Docentes CECAR	2018	Lineamientos del programa de pedagogía infantil virtual.	Documento Educativo.	CECAR	Biblioteca de la universidad. CECAR
23	DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD	PEP Administración de empresas	Docentes CECAR	2018	Lineamientos del programa de pedagogía infantil virtual.	Documento Educativo.	CECAR	Biblioteca de la universidad. CECAR
24	DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD	PEP Inglés	Docentes CECAR	2018	Lineamientos del programa de pedagogía infantil virtual.	Documento Educativo.	CECAR	Biblioteca de la universidad. CECAR

Análisis y discusión de resultados

Para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos por esta investigación, cabe destacar que la matriz bibliográfica tomada es uno de los ejes trascendentales para el estudio y análisis de la percepción de la realidad virtual en el mundo de hoy. Así mismo, es importante señalar

que dicho material bibliográfico hizo posible una mirada más amplia y profunda sobre los alcances de la investigación.

Es así que al analizar los documentos macros de los cursos virtuales de la Corporación Universitaria del Caribe se evidencia que existe un protocolo procedimental para validar los cursos virtuales desde su construcción hasta la finalización de los mismos. Dicho procedimiento debe desarrollarse de la mano de tres agentes esenciales: los tutores virtuales, los coordinadores académicos y el equipo de virtualidad y consta de varias fases.

La primera de ellas es la construcción de los cursos virtuales, la cual se desarrolla de la mano de los diseñadores instruccionales y el tutor encargado, en un proceso de elaboración y creación de material inédito y actualizado para cada curso virtual. Diseñados los cursos, se inicia la segunda fase del proceso: la revisión y aprobación del curso, teniendo en cuenta los tiempos, el número de actividades y el uso de un lenguaje entendible para los estudiantes. La revisión de los cursos virtuales se realiza a través de una lista de chequeo, en la cual se determinan los cambios necesarios para estos y se aprueba si es posible su oferta a los estudiantes.

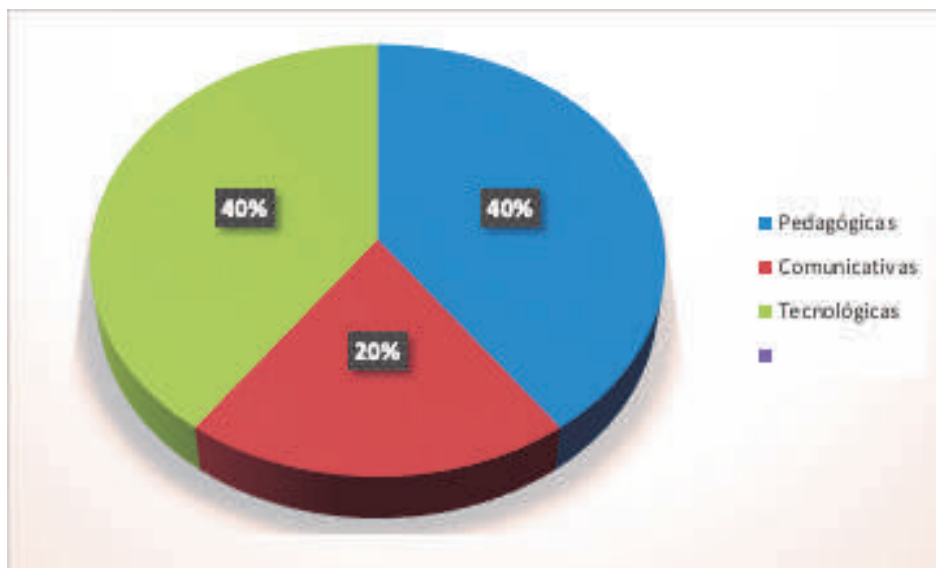
Sin embargo, una de las funciones más importantes del tutor consiste en el permanente seguimiento de los cursos aprobados, el cual debe ser desarrollado mínimo una vez a la semana. Este proceso permite verificar la pronta respuesta a las inquietudes de los estudiantes y al constante proceso comunicativo entre tutores y estudiantes. Es así como cuando un tutor presenta inactividad por más de una semana, el sistema automáticamente envía un reporte al coordinador académico de cada programa y este debe hacer el debido acercamiento con el tutor.

Por otra parte, los tutores tienen espacios de videoconferencias, las cuales se realizan tres veces en cada curso cumpliendo con un propósito específico. La primera videoconferencia es de inducción, en la cual se da a conocer las directrices del curso virtual, la metodología de evaluación y demás elementos específicos de cada curso. La segunda videoconferencia se caracteriza por ser de seguimiento y la última de cierre y despedida. Para la creación de estas videoconferencias, el tutor debe preparar con anticipación la secuencia del encuentro en el formato institucional denominado escaleta. Así mismo, al finalizar la videoconferencia debe redactar el acta de la misma. Ambos documentos deben ser enviados a los respectivos coordinadores

académicos y a la persona encargada, desde virtualidad, de llevar el seguimiento de los tutores.

Ahora bien, con esta visión general sobre cómo funciona la virtualidad en este campus, se procede a explicar los resultados de la entrevista, la cual se ejecutó en el mes de julio a dos tutores, uno de ellos es el encargado de toda la parte direccional del programa en esta modalidad y el otro, encargado de crear cursos para la plataforma, quien también se ha desempeñado como tutor virtual en las siguientes modalidades: (presencial, distancia y virtual). Se elaboraron 3 preguntas que responden a los intereses de la investigación.

La primera pregunta, se enfoca en la percepción de los tutores hacia las modalidades (presencial y virtual), para lo cual se les preguntó: desde su rol como tutor virtual, ¿Cree usted que el proceso de enseñanza es igual en las modalidades presencial y virtual? Por favor, responder: sí, casi siempre, a veces, no y justifique su respuesta.



Gráfica 1. Pregunta 1: ¿Cree usted que el proceso de enseñanza es igual en las modalidades presencial y virtual?

Fuente: Elaboración: propia (2018).

Teniendo en cuenta a los entrevistados se les ofrecieron 4 opciones de respuestas, de las cuales debían seleccionar 1 y justificar el porqué de su escogencia, se puede apreciar que las opciones en la gráfica 1 que las

opciones escogidas fueron sí y casi siempre, obteniendo un 50% cada una. Lo anterior, se puede interpretar como una afirmación positiva ante la mirada de similitud entre la enseñanza desde las modalidades presencial y virtual. Esto es, los tutores no encuentran diferencias marcadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realizan desde la presencialidad y la virtualidad.

Lo anterior, también se puede evidenciar al analizar la intervención de cada uno de los tutores entrevistados. Para el tutor 1 la presencialidad permite procesos de forma más efectiva gracias al contacto directo con los estudiantes, mientras que desde la virtualidad estos procesos son eficientes, pero limitan algunas acciones. No obstante, el tutor 2 plantea que la pasión por la enseñanza virtual permite que la efectividad se dé de igual forma en ambas modalidades. Todo depende del manejo en los procesos pedagógicos que realice el tutor.

La pregunta número dos de la entrevista está asociada al seguimiento, control y retroalimentación de los materiales construidos y utilizados con los tutores en sus cursos virtuales. Para ello, se interrogó: ¿Considera usted que se realiza un proceso de retroalimentación del material usado por los tutores? ¿Cómo se lleva a cabo? Para esta respuesta debe responder sí o no.

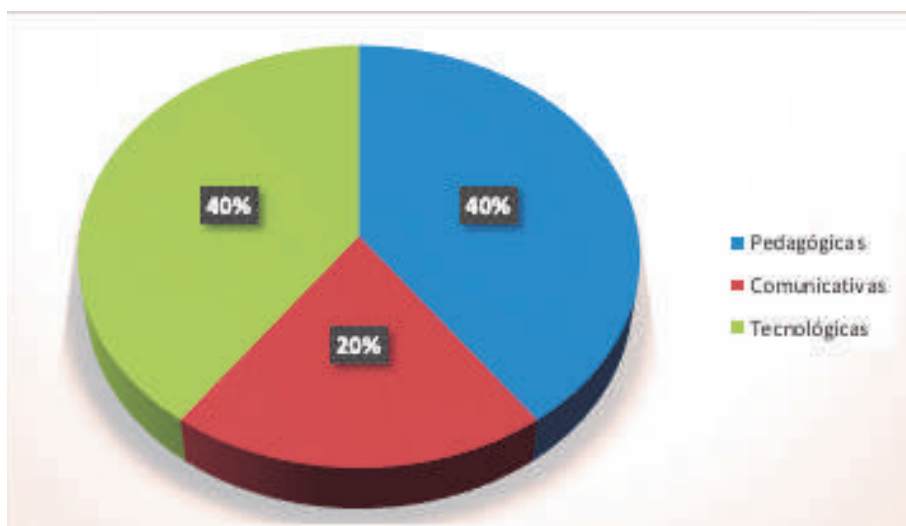
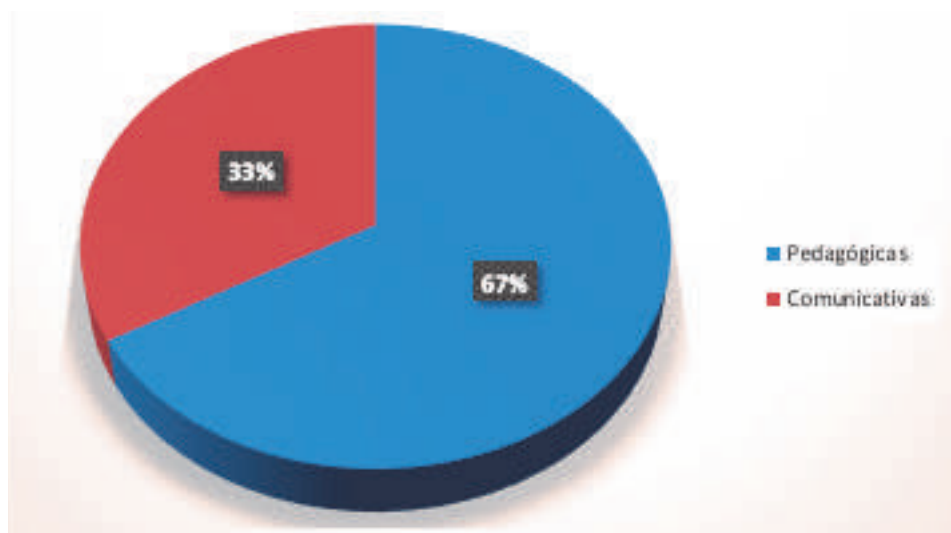


Gráfico 2. Pregunta 2: ¿Considera usted que se realiza un proceso de retroalimentación del material usado por los tutores?

Fuente: Elaboración: propia (2018).

Como se aprecia en la gráfica 2, el tutor 1 manifiesta que sí se lleva a cabo la retroalimentación del material pedagógico y didáctico utilizado en los cursos virtuales. Sin embargo, el tutor 2 afirma que, si bien, ella hace entrega oportuna de las escaletas, actas de videoconferencia y diapositivas, nunca ha recibido una valoración cualitativa sobre las mismas. Por lo que se puede concluir con este interrogante que las opiniones se encuentran divididas de forma opuesta.

Para culminar, la última pregunta estaba centrada en reconocer, desde la mirada del tutor, las competencias que ellos consideran más importantes desarrollar en la modalidad virtual. Así, se cuestionó ¿cuáles, considera usted, que son las principales competencias que debe desarrollar un tutor virtual?



Gráfica 3. *Pregunta 3: ¿cuáles, considera usted, que son las principales competencias que debe desarrollar un tutor virtual?*

Fuente: elaboración propia, (2018).

Para dar respuesta a la pregunta 3 los tutores tenían la libertad de escoger, desde su conocimiento y apropiación como docentes virtuales, las competencias que consideran más pertinentes en el proceso de la enseñanza virtual. Tal como se expresa en la gráfica 3, ambos coinciden en mencionar tres conjuntos de competencias: las pedagógicas, las cuales asocian a los conocimientos propios de la enseñanza y la didáctica; la comunicativa, que, para ellos, hace referencia a las capacidades de transmitir mensajes claros a

los estudiantes y la tecnológica, que está ligada directamente con el uso y manejo de las herramientas digitales.

No obstante, es claro que cada una de las competencias mencionadas obtiene un porcentaje que las hacen, desde la perspectiva de los tutores, a unas más relevantes que otras. Así, se observa que las competencias pedagógicas y tecnológicas poseen un porcentaje de 40% cada una, mientras que las competencias comunicativas solo obtiene un valor del 20%, convirtiéndola en la competencia menos relevante de las tres, según los entrevistados. Así, es claro que existe una unificación de criterios en ambos tutores con respecto a las competencias. Sin embargo, el tutor 2, en su intervención, realiza la salvedad que también es fundamental apasionarse por ser un guía, reflexionar sobre los procesos y determinar los tiempos para cada estudiante.

En concordancia con lo antes analizado, en la educación virtual el estudiante es protagonista de su propio conocimiento y el tutor es un guía de este, es decir, es quien indica la ruta que debe llevar el educando para lograr los objetivos propuestos en cada una de las asignaturas que tiene el pensum. Pero, es importante que tanto estudiante como tutor tengan la destreza y la eficacia en el manejo de las plataformas que utilice la universidad o corporación, ya que esta se convierte en el tablero donde se escribe la clase y se asignan las actividades, las cuales están pensadas desde una secuencia didáctica que permite al educando la construcción de su propio conocimiento con un alto grado de responsabilidad y con deseo de superación, para así llegar a hacer un profesional competente con la capacidad de desempeñarse en la línea o carrera profesional desde la educación virtual.

Es preciso aclarar que el docente tutor debe tener la pedagogía en la instrucción y orientación de llevar al educando a entender cada una de las inquietudes que este tenga y además hacer llegar su asignatura de la manera más didáctica posible para lograr el entusiasmo y agrado de esta en cada uno de los estudiantes virtuales que tenga a cargo, haciendo frente a cada una de las particularidades (costumbres, ideologías, lugares de procedencia) de los participantes, a través de un lenguaje claro y preciso para no despertar inconsistencias o ambigüedades.

Por otra parte, el tutor debe tener un alto grado en el manejo de la plataforma donde se cuelgan las actividades, ya que es él quien dirige el proceso utilizando este medio, convirtiéndose en el espacio de comunicación por excelencia; por lo tanto, en la educación virtual se enfrentan con los medios tecnológicos que hacen posible el motor acelerador del conocimiento, ya sea a través de foros, video-conferencias programadas, chat, entre otros digitales que en la actualidad se encuentran. Así mismo, el tutor de la Corporación Universitaria CECAR debe utilizar los recursos que se tienen como lo es la biblioteca virtual y los buscadores en internet como lo son PROQUEST y GOOGLE ACADÉMICO e incentivar al educando a la búsqueda de información veraz y confiable.

Así, después del análisis de la matriz bibliográfica y las entrevistas realizadas, se puede reafirmar que existen diferencias entre la educación virtual y la educación presencial, donde la primera permita la independencia y autonomía del estudiante, las cuales serán acordes a los ritmos de aprendizaje del mismo. Por lo tanto, Suárez y Anaya reconocen que estos estudiantes son autoreguladores, responsables y comprometidos. Sin embargo, no hay que negar que la educación virtual limita las relaciones de aprendizaje colaborativo o cooperativo entre estudiante-tutor, los cuales son elementos comunes en la educación tradicional. Por lo anterior, para la universidad el tutor debe ser capaz de mantener motivado al estudiante y generar en él las competencias necesarias para desempeñarse en el campo laboral.

Conclusiones

La investigación realizada ha permitido entender los elementos que convocan la educación virtual en la corporación Universitaria del Caribe, desde la mirada de los tutores y la matriz bibliográfica diseñada. Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de enseñanza desde la virtualidad es el rol del tutor, quien está llamado a formar profesionales idóneos, capaces de afrontar los desafíos de cada una de las carreras profesionales. Además de ello, debe tener las competencias tecnológicas y disciplinares para poder orientar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, entendiendo así el valor de la tecnología y el papel de mediación que está cumple en la educación virtualizada.

Por otra parte, se hace fundamental comprender el valor de la comunicación en este proceso, puesto que esta permitirá que se lleven a cabo las actividades y el seguimiento de los estudiantes. Así, tanto el tutor y el educando, son conscientes que la comunicación en la virtualidad es permanente y efectiva, gracias al acercamiento de los agentes que intervienen en la misma. Esto es, mientras en la educación presencial el contacto docente-estudiante se realiza en jornadas de clases o en asesorías, en la educación virtual la interacción es constante a través de los múltiples canales comunicativos con los que esta cuenta.

Otros elementos esenciales que se evidencian son el seguimiento de los cursos, la labor docente y la responsabilidad del estudiante. Se entiende así que la educación virtual requiere de un control desde los diferentes agentes que intervienen en la misma. Así mismo, el educando debe ser autodidáctica, organizado y distribuidor de su tiempo de estudio; de él depende el cumplimiento de las actividades asignadas y por ende, del curso. Y es labor del docente hacer el debido seguimiento del cumplimiento de las mismas y a su vez reportar a la persona competente las novedades.

Con todo lo anterior, se puede concluir que la educación virtual es una oportunidad fundamental para que las personas puedan acceder a una formación de calidad desde diferentes espacios. Claro está, esta requiere de procesos idóneos para su adecuado funcionamiento.

Referencias

- Area, M. Y Adell, J. (2009): —eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Aljibe, Málaga, pags. 391-424.
- Carvalho, R. (2016). Formación basada en competencias. Pearson Educación. Tomado de <http://www.ebooks7-24.com.ezproxy.cec.ar.edu.co:8080>
- Clares, P. M., Cusó, J. P., & Juárez, M. M. (2016). LAS TICS Y EL ENTORNO VIRTUAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA (ICTS AND VIRTUAL ENVIRONMENTS FOR UNIVERSITY TUTORING). Educación XX1, 19(1), 287-310. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cec.ar.edu.co:2443/docview/1737514796?accountid=34487>

- Corporación universitaria del Caribe CECAR. Lineamientos pedagógicos y comunicativos para la educación virtual.
- Del Moral, M^a Esther; VILLALUSTRE, Lourdes (2012). «Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales» [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 9, n.º 1, págs. 2±-50 UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-moral-villalustre/v9n1-moral-villalustre>>ISSN 1±98-580X
- Departamento Nacional de Planeación. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: prosperidad para todos. Recuperado el 1 de abril de 2012, de <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=4-J9V-FE2pI%3d&tabid=1238>
- De Zubiría Samper, J. (2013). Cómo diseñar un currículo innovador por competencias. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez-Hidalgo, A.J. (2018). VALIDACIÓN DE LA
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ESCALA DE COMPETENCIAS DOCENTES ORGANIZACIONALES Y DIDÁCTICAS PARA EDUCADORES. Revista Mexicana De Investigación Educativa, 23(76), 281-302. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/2023955408?accountid=34487>
- Flores Trujillo, M. V. (2017). GESTIÓN EDUCATIVA Y TIC EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. CASO: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR. Revista Orbis, 12(36), 5-23. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1911614999?accountid=34487>
- García, M., Pilar L. (2016). ESTATUS ACTUAL DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN DE CONCEPTOS Y MODELOS COMPETENCIALES. Tonos Digital, (30), 1-21. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1765548856?accountid=34487>
- García-Cabrero, B., Serrano, E. L., Cisneros-Cohernour, E., Arroyo, G. C., Díaz, Y. E., & Vigil, M. H. G. (2018). Las competencias docentes

- en entornos virtuales: Un modelo para su evaluación. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.cecacar.edu.co:8080/10.5Q44/ried.21.1.18816>
- Gates, Bill, *Camino al futuro*. McGraw Hill, México, 1995.
- Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, Barcelona, 2000.
- Hammer, M. (1990). *Reengineering work: don't automate, obliterate*. Boston: Harvard.
- Hammer, M. (1990). *Reengineering work: don't automate, obliterate*. Boston: Harvard.
- ISTE. (2011). *Technology, Coaching and Community. Power Partners for Improved Professional Development in Primary and Secondary Education*.
- Nancy, R. R. (2016). Competencias docentes: Desde una perspectiva etnoeducativa y tecnológica. *Praxis*, 12, 78-89. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.cecacar.edu.co:8080/10.21676/23897856.1849>
- Marciniak, R., & Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.cecacar.edu.co:8080/10.5944/ried.21.1.16182>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Los diez temas y sus macro objetivos*. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf
- Morin, E. (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO.
- Patiño Lemos, M. R. (2008). La gestión académica y administrativa, factor clave en los procesos de educación virtual. *Revista Q*, 2(4) Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecacar.edu.co:2443/docview/1328328722?accountid=34487>
- Proyecto Tuning. (2004-2008). Recuperado de: <http://tuning.uni-deusto.org/tuningal/>
- Rafael, O. C., & Delgado García, A. M. (2010). La planificación docente y la plataforma moodle. *Revista De Educacion y Derecho*, 2 Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecacar.edu.co:2443/docview/1544098682?accountid=34487>

- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Pune, Y., Gijsbers, G., Kirschner, P., et al. (2011). *The Future of Learning: Preparing for change*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies.
- Rodríguez, R. D., & Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual/ training in good teaching practices for virtual education. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 19(1), 209-232. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.cecar.edu.co:2443/docview/1787988109?accountid=34487>
- Suárez, J. M. y Anaya, D. (2012). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 65-75.



Edición digital
Gestión Académica en Instituciones de Educación Superior: Reflexiones y experiencias
exitosas

Diciembre de 2019
Sincelejo, Sucre, Colombia

Gestión académica en instituciones de educación superior: reflexiones y experiencias exitosas

La educación por ser un hecho imperativo para transformar la sociedad, posee un carácter multidireccional y multidimensional que exige calidad para rebasar los desafíos y retos que impactan los procesos de formación. Ante este compromiso, los profesionales del área estamos obligados reflexionar acerca de las competencias y cualidades requeridas por quienes hacen vida en las organizaciones educativas. En las presentes líneas son bosquejados de esos escenarios en los que se dan en la gestión y las tendencias actuales marcadas por los avances tecnológicos que han impactado académica y epistemológicamente esta función, y por ende la educación, así como la concepción gerencial de los espacios académicos.