

PERCEPCIÓN DEL BUEN DOCENTE DE MERCADEO DE LA UNIVERSITARIA
AGUSTINIANA

ANGEL RODRÍGUEZ PABLO ANDRÉS
DÍAZ VENTO ALEXANDRA INÉS

UNIVERSITARIA AGUSTINIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2017

PERCEPCIÓN DEL BUEN DOCENTE DE MERCADEO DE LA UNIVERSITARIA
AGUSTINIANA

ANGEL RODRÍGUEZ PABLO ANDRÉS
DÍAZ VENTO ALEXANDRA INÉS

Asesor de trabajo
VILLAMIZAR GÓMEZ DIEGO FERNANDO

Trabajo de grado para optar al título como
Especialista en Pedagogía

UNIVERSITARIA AGUSTINIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES, CIENCIAS SOCIALES Y EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C

2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

... Al apoyo incondicional de mi familia, de mi esposa y mis hijos, y por sobre todo a Dios por darme fuerza y constancia en el fortalecimiento de mi vocación como maestro.

Pablo Angel

... En primer lugar a Dios, a mi familia, esposo e hijo que son mi inspiración. A nuestros docentes guía en este camino de mejora continúa.

Alexandra Díaz

Resumen

La importancia y pertinencia de esta investigación se deriva en el interés que debería reconocer el docente y en desarrollar las competencias necesarias para que el ejercicio de su práctica sea cada vez mejor, ajustada a las exigencias actuales, nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes, a la excelencia académica y a los procesos de acreditación de alta calidad de la institución donde ejerce, en particular la Universitaria Agustiniana

Abstract

The importance and relevance of this research derives from the interest that the teacher should recognize and the developing of necessary skills, so the exercise of their practice be better and better, adjusted to the current demands, new forms of student learning, the academic excellence and the processes of high quality accreditation of the institution where he exercises, in particular the Universitaria Agustiniana.

Contenido

Introducción	8
1. Planteamiento del problema.....	10
2. Objetivos.....	12
2.1. Objetivo general.....	12
2.2. Objetivos específicos	12
2.3 Justificación	12
3. Marco teórico.....	15
3.1 Marco conceptual.....	20
3.1.1 Competencias profesionales.....	20
3.1.2 Competencias docentes.....	22
3.1.3 Prácticas docentes.....	24
3.1.4 Buenas practicas.....	27
3.2 Marco referencial	28
4. Metodología	32
4.1 Tipo de investigación.....	32
4.2 Alcance	33
4.3 Población y muestra.....	33
4.3.1 Muestra.....	34
4.4 Instrumentos de recolección de información	35
4.5 Proceso de categorización.....	36
5. Análisis de datos	38
5.1 Concepción de competencia docente.....	38
5.2 Concepción de práctica docente.....	40
5.3 Concepción de buen docente	40
Conclusiones y recomendaciones	42
Referencias.....	44
Lista de tablas	49
Lista de anexos.....	50
Anexos	51

Introducción

La presente investigación hace referencia a la importancia de las buenas prácticas del docente universitario, que para el caso se relacionara con el buen docente. Como desde su rol, se fundamenta el proceso de enseñanza y la incidencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del programa de Mercadeo de la Universitaria Agustiniana.

La característica principal en el análisis es la medición de la percepción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje como complemento en su proyecto profesional y contextualización de la disciplina frente a la valoración docente actual en el programa. Medición importante, como herramienta fundamental en el proceso de mejora continua y de gestión en el programa.

Para su análisis es necesario, conocer la percepción de los estudiantes de últimos semestres (séptimo, octavo y noveno) del programa de Mercadeo, los cuales darán su valoración respecto a la percepción de buenas prácticas de los actuales docentes, para hacer del aprendizaje en la disciplina de Mercadeo mucho mas enriquecedor, e integrar en contextos de su actual y futuro perfil ocupacional profesional y por otro lado las valoraciones actuales de los docentes del mismo programa.

Este puede ser el punto de partida, ya que una vez identificado el contexto de buenas prácticas en la docencia universitaria, es posible mejorar el acercamiento a lo propuesto. En este sentido, el análisis parte de lo propuesto por Zabalza (2013), y en complemento antecedentes que soportan la transformación y apropiación de las practicas docentes en procesos de enseñanza y aprendizaje, revisión de los postulados en la teoría didáctica de autores como (Camilloni, 2008), (Barrientos, 2008), (Zambrano, 2006) y (Astolfi, 1997). Seguido, se hará una revisión teórica sobre los planteamientos propuestos por autores (Rogers, 1952) desde la didáctica docente y sus procesos de comunicación y libre expresión, (Durkhein, 1974), y su postulado frente a la responsabilidad como institucional social y (Stenhouse, 1985) en su propuesta del profesor como investigador.

La importancia de este trabajo, se fundamenta en el interés de dar a conocer la incidencia que tienen las buenas prácticas docentes para los estudiantes de Mercadeo de la Universitaria Agustiniana, y el rol que ejerce en el proceso aprendizaje y formación profesional, en términos de una aproximación a la necesidad actual de la sociedad y el panorama productivo.

Por otra parte, establecer posibles herramientas de medición y gestión para el programa de Mercadeo, esto a nivel departamento. Y a nivel institucional, su posible contribución a los indicadores propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad reglamentada por el decreto 2904 de 1994 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En el marco de la investigación, se aplicaran una serie de encuestas y entrevistas a la población objetivo, partiendo de un modelo no probabilístico para la toma de la muestra, docentes mejor valorados en los últimos tres periodos académicos y estudiantes de últimos semestres del programa de Mercadeo. Herramienta fundamentada por lo propuesto en (Zabalza, M. 2013). Posteriormente, se hace un análisis de correlación de resultados, para finalizar con una serie de conclusiones y recomendaciones generales, producto de este trabajo.

1. Planteamiento del problema

Desde varios puntos de vista es claro que el ingreso a una carrera de tipo profesional implica la toma de una decisión importante para el futuro de una persona, sin embargo, en el camino pueden ocurrir situaciones que hacen que esa decisión sea abortada o se pierda el interés, en algunos casos pueden ser situaciones externas como ingresos económicos, o por el desencanto a la carrera escogida.

Desde el punto de vista empírico, basado en la observación de la práctica docente, se evidencia una pérdida importante en el interés de los estudiantes por el programa, una falta de contextualización y claridad de lo aprendido en las clases con su proyecto profesional y quizás una falta de reconocer el hilo conductor o conexión entre diferentes asignaturas. Esto manifestado por los mismos estudiantes. Tema que reconocemos muy importante para su análisis. Para lo cual, es importante diagnosticar la percepción de los estudiantes de lo que reflejaría para ellos un buen docente en su proceso de aprendizaje. Haciendo énfasis principalmente en las buenas prácticas del docente y no profundizar con el tema curricular del programa.

Sin embargo, se generan algunos interrogantes respecto a la influencia que genera en los estudiantes la experiencia y práctica del docente en el aula de clase. Tales como, ¿es posible que los docentes dentro de su práctica puedan conllevar a un desencanto por la carrera escogida?, ¿cuáles deberían ser los motivadores entregados por el docente en el proceso de aprendizaje?, ¿qué tanto influye el docente para poder contextualizar el saber y su contextualización en el proyecto de profesional? ¿La didáctica actual del docente de mercadeo ayuda a encontrar la conexión entre asignaturas? Sin duda son varias las preguntas que se derivan respecto al tema de investigación, partiendo de un lado desde la toma de decisión del estudiante, la permanencia del estudiante en la universidad, hasta el apasionamiento por la disciplina y su contextualización integral, por lo menos en un acercamiento a lo que se reconoce como integral.

Razón por la cual, se pretende hacer una revisión a diferentes teorías de orden educativo, didáctico y pedagógico ajustadas a las buenas prácticas en la docencia universitaria, a la responsabilidad desde su rol como docente, y apropiación de la práctica docente como vocación y su proceso de transformación de sociedad, así como cuales son los efectos positivos en los estudiantes y su incidencia como motor de cambio.

Para lo cual, el punto de partida será lo propuesta de Zabalza (2013) respecto a las diez dimensiones de una docencia de calidad, basado en la identificación de competencias docentes. Así como, posturas teóricas desde la perspectiva de Camilloni (2007), Barrientos, (2008), Zambrano, (2006), Astolfi, (1998), Rogers, (1952), Durkheim, (1974) y Stenhouse, (1985), darán el sustento teórico a la investigación.

Sin dejar de lado la importancia que tiene en una educación de calidad, componentes como la procedencia socioeconómica del estudiante, herramientas escolares, infraestructura requerida, institucionalidad escolar y el liderazgo de sus directivos, son variables que deben ser consideradas como importantes por su influencia en los resultados institucionales y de los estudiantes. Sin embargo, lo planteado en este documento gira en torno al mejoramiento de la calidad docente como elemento fundamental en el avance de la calificación de alta calidad, proceso en el que se concentra la institución.

En definitiva, una vez identificada la percepción de buen docente que tienen los estudiantes, utilizando las diez dimensiones de una docencia de calidad propuestas por (Zabalza M. , 2013) se contrasta el resultado con las mejores prácticas que en la actualidad han venido siendo mejor valoradas por los estudiantes a los docentes de Mercadeo que han estado a cargo de las asignaturas a esta altura del programa académico. Una vez se lleve a cabo este análisis se identifican las responsabilidades en términos del buen docente que debería asumir el docente del programa de mercadeo.

De modo que, la importancia y pertinencia de esta investigación se deriva en el interés que debería reconocer el docente y en desarrollar las competencias necesarias para que el ejercicio de su práctica sea cada vez mejor, ajustada a las exigencias actuales, nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes, a la excelencia académica y a los procesos de acreditación de alta calidad de la institución donde ejerce, para el particular la Universitaria Agustiniana.

Por lo tanto, de manera general nos planteamos responder al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las competencias del buen docente para los estudiantes de mercadeo de la Universitaria Agustiniana?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Identificar cuáles son las Características del buen docente que inciden en la formación y desarrollo de los estudiantes de mercadeo de la Universitaria Agustiniana.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar de acuerdo al ejercicio docente, cuáles son las prácticas de éxito respecto a su calificación.
- Caracterizar cuales con las mejores prácticas docentes para los estudiantes de mercadeo de la Universitaria Agustiniana.
- Sugerir cuales son las buenas prácticas docentes en función del buen docente como indicador de gestión del programa.

2.3 Justificación

En las últimas décadas el campo de la educación y la pedagogía se destaca por su constante investigación y transformación, buscando ajustarse a las nuevas ciudadanías. Por consiguiente, este documento hace énfasis en cuáles deberían ser las buenas prácticas docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cambio en los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basado en la identificación y vista de buenas prácticas ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia universitaria (Zabalza, 2012).

Dicho lo anterior, se hace referencia que diferentes contextos formativos están en la obligación de tener actuaciones diversas, es decir, que posiblemente lo que funciona bien en una institución no debe funcionar en otras, que posiblemente las metodologías utilizadas con éxito por un docente no necesariamente se pueda hacer por otro. Por lo cual, todas las actuaciones trae consigo la idea que las actuaciones didácticas deberían estar asentadas en algunos principios,

pero sobre todo, deben acomodarse a las condiciones particulares en las que se producen (Zabalza, 2012).

Luego, la perspectiva de las buenas prácticas se sitúa entre los planteamientos normativos convencionales y la forma de reinterpretación de la doctrina haciéndolas más situacionales o a partir de su propia experiencia, de acuerdo con Zabalza (2012), afirma

La condición de rigor particular de los sistemas evaluativos tradicionales se diluye en los modelos basados en las buenas prácticas. Por lo tanto, ninguna práctica es buena en todos sus componentes. Ningún docente es una sinopsis de buenas prácticas. Sin embargo, dentro de las múltiples acciones que se llevan a cabo los profesionales, es posible identificar algunas a multitud de acciones que los profesionales llevamos a cabo, podemos identificar algunas que son meritorias en considerar como buenas prácticas. (p.19)

Como en los modelos de calidad, en algunos, por lo menos, se dejan un poco de lado el concepto de calidad verdadera para situarse en el más asumible de calidad sustitutiva (Sato, 1992).

Luego, se toman en consideración aquellos rasgos o indicadores de calidad que permiten un fácil acceso y análisis. Por tanto, hablar de proyecto profesional en términos absolutos se adentraríamos en terrenos y consideraciones abstractas, que serían un tanto difícil de contrastar, por tanto, la necesidad en reducir esa estimación a variables mucho más tangibles y codificables, la calidad sustitutiva que plantea Sato (1992). Y que se recogen en la herramienta propuesta por Zabalza (2013), ajustada al alcance que se proyecta.

Por un lado, de acuerdo a premisas empíricas comprobadas, la calidad del docente ayuda más que cualquier otro factor escolar a explicar notoriedad en el desempeño estudiantil (RAND Corporation, 2013). Por su parte, (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996) analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos y determinan que centrar recursos importantes en procesos de selección y retención del talento docente mejor calificado, la relación costo-beneficio para mejorar el aprendizaje que invertir, concluyen que focalizar recursos a seleccionar y retener los maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos recursos en reducir en número las clases.

Sin duda, la consideración más importante cuando se pretende hablar de buen docente basado en buenas prácticas, es que estas existan. Si algo se diferencia de otros planteamientos más

abstractos, es que para este caso se habla de cosas que son, que se están llevando a cabo, y que funcionan correctamente. Por lo tanto el primer objetivo es identificarlas. Y como segundo propósito, su necesidad de hacerlas visibles y gestionables. De modo que el ejercicio docente, el ejercicio pedagógico soportado en buenas prácticas se sitúa en esta línea de investigación, análisis, representación y claridad de buenas prácticas en los diferentes niveles del sistema educativo institucional (Zabalza, 2012).

La relevancia en lograr identificar las buenas prácticas desde dos puntos de vista, por un lado la percepción de buen docente desde la perspectiva de los estudiantes del programa de Mercadeo, y por otro lado los registros obtenidos por el mismo programa semestralmente sobre las valoraciones que se le dan actualmente a los docentes, es que se posibilita su uso en la gestión académica del programa y a niveles institucionales la posibilidad de su generalizar su aplicación. También como insumo de medición y seguimiento a indicadores a nivel institucionales.

Dicho de otra manera, así, como es de gran importancia la percepción de los estudiantes de últimos semestres del programa de Mercadeo de la Universitaria Agustiniiana respecto del buen docente, es muy importante conocer cuáles son las buenas prácticas actuales de los docentes del programa, a partir de la actual valoración que se les da a los docentes, contrastadas con lo propuesto por (Zabalza, 2013) respecto a las diez dimensiones de una docencia de calidad.

Lo anterior, es información relevante y necesaria para que se deriven otros importantes análisis y hacer seguimiento de la gestión del programa como: indicadores de deserción del programa, niveles de matrícula al programa de mercadeo, porque y que expectativas tienen, trayectoria laboral en los egresados del programa, resultados en Exámenes a la Calidad de la Educación Superior (ECAES), (prueba de conocimientos aplicados en Colombia para estudiantes de últimos semestres de una carrera profesional, promulgado por la ley 1324 de 2009) y la aproximación del profesional en su función de transformador de sociedad, entre otros. Es información de alto impacto para la Dirección del programa, para la institución y para la sociedad en general.

3. Marco teórico

Cuando se habla de buenas prácticas docentes en la educación superior, es necesario abordar el tema desde diferentes puntos de vista e identificar las variables que inciden en el ejercicio de la labor profesional y uno de los principales compromisos de la investigación educativa (Shulman, 1986). En este sentido, tener claridad de cuales debieran ser las competencias docentes necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pasar de de la definición deductiva y normativa, habituales en la pedagogía a una perspectiva inductiva y situada. Es decir, de seguir principios pedagógicos convencionales, se pasa a una representación más funcionalista y pragmática: donde lo bueno es lo que funciona bien, que es valorado por sus protagonistas, que es reconocido como valioso por sus grupos de interés (Zabalza, 2012).

La profesión docente, desde el ámbito universitario es vista como un lugar de encuentro entre los campos de la docencia y las profesiones de origen y la entiende según Vain (1998) como:

Una red de múltiples entrecruzamientos ubicada en el centro de un campo de tensiones que implica a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experiencia, la técnica, la teoría, la práctica. (p.5)

Labor que desarrolla el docente en una institución con ambientes y relaciones complejas, de exigencias, retos y proyectos que cada día son más exigentes (Ortiz, 2012).

La práctica docente se desarrolla desde dos perspectivas estructurales, el de la identidad profesional y el ambiente en el que actúa. La primera perspectiva, la identidad abordada desde la responsabilidad de su rol y lo que se hace, y por otro lado, sobre los escenarios de asumirla como practica social que se desarrolla en contextos determinados con estudiantes con características diferentes unos de otros, modalidades y normativas cambiantes. La segunda perspectiva vista desde el marco de las políticas institucionales que tiene unos procesos identificados y unas características particulares desde su ingreso, permanencia y promoción y la docencia integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza que es desarrollada por actores y resultados específicos (Ortiz, 2012).

(Zabalza, 2003), discute en la necesidad de observar que en la docencia no es posible controlar la gran cantidad de variables y circunstancias que afectan el desarrollo de la enseñanza y la consolidación de sus efectos por la naturaleza misma del fenómeno educativo. Por lo tanto, la atención de lo que se espera del rol docente en la educación superior, debe conducir a enfatizar que su labor este orientada a la formación de profesionales mucho más reflexivos y de interpretar una sociedad en constante cambio, y acelerados cambios del conocimiento, ruptura de paradigmas, modelos disruptivos y mayor incertidumbre, exigen el desarrollo de habilidades que antes eran propias del ejercicio docente; en este sentido debe ser formador de profesionales mucho más reflexivos y reconocer la complejidad de abordar la docencia universitaria como una práctica teórica, como lo afirma Vain (1998).

Por tanto, el docente debe ser un innovador de escenarios educativos, donde los estudiantes realicen una inmersión a la didáctica y a través de esta logren potenciar su conocimiento (Restrepo, 2016). Tradicionalmente el docente como transmisor y estructurador de conocimientos orienta su labor de una manera sensible hacia la proyección y necesidades de los estudiantes, Bozu (2008). Es entonces el docente quien debería guiar a los futuros profesionales en su proceso de aprendizaje y ser el guía en el cumplimiento de las metas que el estudiante se propone a futuro, como el poder integrarse al sector productivo y como responsable del proceso de transformación social.

De manera que, la didáctica hace parte importante de la práctica como docente. Por un lado, Zambrano (2006) afirma que “la didáctica es una disciplina científica cuyo objeto es el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje”(p.6). Este objeto se vuelve específico y tiene sus raíces en la especificidad de los saberes escolares y disciplinares. En la enseñanza, se parte del saber de cada disciplina. El saber escolar se entrelaza con el saber disciplinar y exige un referente disciplinar específico. De manera que denota relevancia del docente en el proceso de transformación, y el desempeño de su profesión. Por ejemplo, es común encontrar docentes que no reflexionan sobre el porqué y para qué de la profesión.

Desde un punto de vista crítico, en el ejercicio de la práctica algunas reflexiones llevan a, quizás, tener decepciones y a la vez esperanza; pero, su importancia recae sobre la reflexión interna de las motivaciones que lo llevan a ser profesional en su campo y no permitir que cese la motivación por ajustar las formas de enseñanza en relación con los cambiantes tipos de

ciudadanos. Es por esto que (Astolfi, 1998, p. 76), se interesa por su carácter cognitivo, saber o saber hacer, por su categoría epistemológica, saber erudito o saber social, por la metodología de su construcción, trasposición o elaboración de los saberes; por su organización en los currículos; por su historia institucional. Al igual, en su propuesta busca se desarrolle para la didáctica un vocabulario propio y eso genera una riqueza disciplinar, ya no es suficiente el conocimiento aun es más necesario poner en función ese conjunto de componentes que hacen parte de un ejercicio que podríamos llamar docencia integral; que por fin lleve a ese cambio tan buscado y se concrete en verdaderos aprendizajes en los estudiantes.

Por otro lado Camilloni (2007) afirma “que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica” (p.22), es decir, las prácticas de enseñanza, que tiene como misión, describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Donde, desde el ejercicio docente se construye y transforma el conocimiento y que el rol tradicional ya no responde a las necesidades actuales. Así mismo, es necesario repensar si en la era de la información se quiere seguir siendo trasmisor de un conocimiento unidireccional, factor poco probable, eliminar de la práctica docente el rol la simple tarea de llevar un currículo sin pasar de ello. Estas tesis no son nuevas, son discusiones que se han venido trabajando, aun siguen vigentes y necesita mas trabajo al respecto.

Replantear o mantener los modelos propuestos desde la didáctica, es un trabajo que los docentes deben ponerse como objetivo primordial, es desde allí donde se inicia el proceso de innovación de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Las formas de cómo se viene o se venía transmitiendo conocimiento dejo de ser objetivo. De manera, que desde la didáctica nos ofrece ampliar el panorama de mejoramiento, en sentido de apropiar la responsabilidad del docente y llevarlo a mejorar sus prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acercándose al lo propuesto por (Chevallar, 1991) en referencia a lo propuesto a la transposición didáctica.

Aquí aparece el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986) como eje, ya que se encuentra entre la planificación de la enseñanza y la práctica docente; este programa procura estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y como logran transmitirlo a sus estudiantes, su eficacia, enlazada a la búsqueda de las finalidades del currículo, las estrategias y a la evaluación.

Por tanto, la discusión transformadora que se plantea desde la didáctica como transformador del saber sabio al saber enseñado, mediante transposición didáctica planteada por Chevallier (1991), es demasiado amplia. Pero, es la puerta de entrada a la discusión que el docente en sentido de mejorar sus buenas prácticas en búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el afianzamiento del conocimiento en los estudiantes poseen una alta correlación. De tal forma que no solo es poseer el conocimiento amplio de la disciplina, sino que, es necesario tener claras las competencias en su desempeño.

Luego, para Bernal y Teixidó (2012) “las competencias tratan de conocer el conocimiento teórico de un campo académico, de saber actuar como aplicación práctica y operativa del conocimiento, y por último de saber como ser desde los valores como forma de percibir y vivir” (p.31). Por otro lado (Perrenoud, 2004), afirma que la competencia es una capacidad de movilizar los recursos cognitivos para manejar una situación. De igual modo, las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran tales recursos y estas deben estar integradas a la forma de transmitir el saber y como habilidad innata del docente.

En semejanza con lo anterior (Perrenoud, 2007), considera que la escuela está en una constante evolución, no sólo por la cantidad de conocimientos que se generan en su entorno, sino por la necesidad de modificar sustantivamente los enfoques con los que se aborda su tratamiento en los *pensum* de estudio y en la actividad de enseñanza, lo cual está sin duda asociado a las prácticas docentes, que precisamente se buscan ser caracterizadas. Estos contenidos a su vez, y en conjunto con las competencias docentes llevadas a ser buenas prácticas generan cambios importantes en los procesos de aprendizaje.

De ahí que, en el ejercicio actual de la práctica docente en función de generar procesos más eficientes de enseñanza y ajustados a las exigencias de las nuevas ciudadanía en sentido de nuevas formas de aprendizaje, deben estar necesariamente acompañados de buenas prácticas. “Se entiende por buenas prácticas aquellas que generan en los estudiantes aprendizajes profundos, vale decir, una influencia duradera e importante en la manera cómo el estudiante piensa, actúa y siente” (Leymoní y Arzuaga, 2008, p.4). Es decir, que la práctica de la enseñanza es buena en un sentido moral, referida a las acciones docentes basadas en principios morales y en sentido epistemológico tiene que ver con lo que vale la pena enseñar en su disciplina, también asociado a la responsabilidad del docente.

Según (Sato 1992), en los últimos años, la problemática se ha centrado sobre la calidad de la enseñanza y la formación en el ejercicio de los docentes, estos últimos plantean que para cualificar su desempeño se requiere el desarrollo profesional y la renovación; sin embargo, en los últimos años se argumenta que además, debe favorecerse y recompensarse el desarrollo del oficio de la enseñanza. En este sentido, el mismo autor plantea que en función de la mejor preparación de profesionales debe haber sinergias entre estos y los profesores, de forma tal que los profesores asuman un rol más de tutor, donde se favorecería el dialogo y la descripción de la practica se complementa con la ejecución y las formas de interacción entre estudiantes, se orienten a ajustarse a diferentes contextos y tipos de aprendizaje.

Por lo tanto, el docente universitario debe ser un motivador, creador y proponer escenarios educativos donde los estudiantes lleven a cabo una inmersión en la didáctica y por medio de esto logren potenciar su conocimiento. Generalmente el docente como transmisor y estructurador de conocimiento orienta su labor de una manera sensible hacia la proyección y necesidades de los estudiantes, (Bozu, 2008). De tal modo que, es el docente quien debe guiar a los futuros profesionales en su proceso de aprendizaje y servir de guía en el cumplimiento de sus metas profesionales propuestas por estos.

Asi mismo, (Zabalza, 2007) sobre la didactica universitaria presenta tres propuestas referente a la mejora de la docencia universitaria. Por un lado, la didactica universitaria esta llamada a generalizar conocimiento sobre la docencia:

Donde se busca ampliar los campos de discusión, avanzar y profundizar en el estudio sistematico de la docencia universitario, asi como, abrir un poco el discurso didactico tradicional a un tipo de discurso menos abstracto y complejo desde la perspectiva de los docentes no pedagogos y no especialistas en la educacion. Finalmente, si el objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza en la universidad, resulta necesario reducir en lo posible la complejidad de los analisis e incrementar la accesibilidad conceptual y operativa a las propuestas generadas desde posturas multidisciplinarias. (p.18)

En segundo lugar, la didactica universitaria esta llamada a iluminar los procesos docentes: la visibilidad didactica, donde Zabalza (2007), afirma:

El reto de la visibilidad como uno de los principales desafios de la didáctica Universitaria y uno de los retos necesarios a asumir hacia la mejora de la docencia. Y también uno de los

compromisos que recogen explícitamente los documentos europeos sobre la convergencia: identificar y posibilitar el conocimiento e intercambio de buenas prácticas docentes. (p.19)

Por último, la didáctica universitaria está llamada a articular el reto de la formación del profesorado universitario, Zabalza (2007), al respecto asevera:

El ámbito de las didácticas específicas tiene que ser fortalecido también para el nivel universitario porque es el mejor escenario formativo para integrar los conocimientos generales y los más propios de cada especialidad, de modo tal que la formación sirva para buscar soluciones a los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que cada profesor va a tener que afrontar en sus clases. El impacto que este tipo de formación tiene sobre la mejora de la docencia, incluido el incremento de las medias en la valoración que los alumnos hacen de sus profesores, está abundantemente documentada. (p.19)

3.1 Marco conceptual

3.1.1 Competencias profesionales.

El concepto de competencia en los últimos tiempos ha tomado mucha fuerza tanto en el mundo laboral, como en el educativo. En sentido de buscar formar personas, profesionales competentes, como transformadores de sociedad y para el mundo productivo. Ahora bien, el término de competencia a pesar de tener múltiples puntos de vista, ha sido complejo de acotar. El término competencia es apodado de diferentes formas como: competencias básicas, emergentes, específicas, transversales, interpersonales, trabajo en equipo, docentes, entre otras. Todas competencias, pero con matices y contextos diferentes bajo el mismo marco de competencia. Es decir un término polisémico que puede adoptar diversos significados según el ámbito en el que se utiliza, (Bernal y Teixidó, 2012, p. 24).

El término competencia empezó a acuñarse en el sector empresarial en sus áreas de recursos humanos, a partir de los años setenta. Aparece como alternativa al enfoque basado en aptitudes y rasgos de la personalidad. Este enfoque había presentado algunas faltas de precisión, en sentido de evaluar candidatos de puestos complejos, donde los niveles de calidad en la realización no pueden establecerse de manera objetiva sino que deben vincularse a funciones organizativas. Por lo tanto, fue necesario profundizar en otras variables basadas en el análisis de las personas en sus

puestos de trabajo. Donde, no es suficiente los *inputs*, como aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad; es necesario tenerse en cuenta cómo se integran en el proceso interno que conduce a la acción, como se articula en la puesta en práctica y los resultados que se desprenden, (Tate, 1995).

De acuerdo con Zabalza (2003), toma el concepto de competencia, “como un constructo molar que sirve para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70). Cada competencia es abordada de forma diferente de acuerdo a la actividad misma y esta a su vez esta formada por diversas unidades de competencia.

En este sentido, los factores que determinan el comportamiento de las personas en las organizaciones van mucho más allá de los rasgos de personalidad o de las mismas habilidades. Es preciso que se den una serie de componentes que, de acuerdo con el análisis de Pereda, Berrocal, y Lopez (2002):

Incluyen el saber disponiendo de los conocimientos necesarios, el saber hacer referente a la capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades, el saber estar con la adopción de las actitudes adecuadas en función de las normas de cada organización y por último, el poder hacer, es decir estar en posesión de los medios necesarios. (p.48)

Así mismo, se presentan algunas otras aproximaciones en sentido con la definición de competencias. Por un lado, las competencias son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo (Boyatzis, 1982). Por otro lado, competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación (Spencer y Spencer, 1993).

Igualmente, es una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos que contribuye al trabajo bien hecho en el ejercicio de un rol o una función específica (Van Beirendock, 2004, p.19). Finalmente, la aptitud para enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa y múltiples recursos cognitivos (Perrenoud, 2004).

De ahí que, como es posible observarse la acotación del concepto de competencia es muy amplio y quizás complejo, en sentido que relaciona los atributos que se deben tener desde la persona con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características necesarias a cada lugar de

trabajo, así como la cultura de la organización. De modo tal que es preciso, y como énfasis en el presente documento identificar cuáles son las competencias que se exigen, por lo menos, mínimas en el ejercicio docente en el nivel universitario.

3.1.2 Competencias docentes.

En referencia con las aproximaciones planteadas anteriormente y en semejanza con lo dicho por Perrenoud (2004), “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos” (p.11). Esta movilización solamente resulta adecuada en cada situación, que siempre es única, aunque se le pueda tratar por análoga con otras ya conocidas. Donde, una competencia es capaz de movilizarse y comprometerse en una situación dada, en sentido del saber hacer.

Por otro lado, las competencias movilizan e integran saberes, maneras de hacer y actitudes, de tal modo que ejercitar una competencia significa hacer operaciones mentales complejas que permitan escoger y realizar la mejor adaptación a la situación específica (Parcerisa, 2006, p. 55). Es decir, generalmente una persona puede disponer de los conocimientos precisos de una disciplina y habilidades, pero muchas veces se presenta dificultad al movilizarlos en el contexto adecuado, momento oportuno, ni de la forma adecuada.

Por lo tanto la profesión docente de calidad, no involucra únicamente los conocimientos de la disciplina, si no que es necesaria la implementación de una serie de habilidades, didácticas y estrategias didácticas, con el fin de persuadir y llevar al estudiante a una motivación propia por el aprendizaje, de tal forma que se cree un vínculo muy fuerte docente-estudiante, gestando un proceso de retroalimentación en doble vía a tal fin de generar nuevos conocimientos.

De ahí que, en formación universitaria es necesario el desarrollo de unas competencias puntuales. Entre estas se plantean, el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes (Escribano, 1995), la creación de liderazgo y la mejora de la capacidad de comunicación (Domingo, 2008), la mejora en la autoeficacia (Cannon y Scharmann, 1996), el desarrollo de una actitud solidaria (Traver, y Garcia, 2006), la creación de un conocimiento holístico (Pan, Pan Lee, y Chang, 2010) y la mejora de la disciplina y el compromiso de los estudiantes (Learreta, 2005).

Es decir, que una reflexión mesurada del quehacer del docente está estrechamente relacionada con el devenir y transformar de la universidad misma, del papel que está jugando en su formación y en su apuesta al proyectar los futuros dirigentes y fuerza laboral del país (Soto, 2010). En este sentido, Bozu (2009) afirma “el perfil del docente es asociado a una imagen deseable, enmarcada en un modelo sistemático e interdisciplinar, donde su rol, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformaran su acción educativa” (p.90).

Por lo tanto, el saber implica que el proceso educativo se oriente a que las nuevas generaciones adquieran conocimientos propios de sus disciplinas, donde se construya un criterio y de forma rigurosa se evalúe, y sea transformado en nuevo conocimiento propio de sus necesidades y contextos actuales. Además, del reconocimiento del sentido de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad por los estudiantes, que permite la interacción de conocimientos diversos (Restrepo, 2016).

Las competencias son acciones basadas en conocimientos, no en simples prácticas Zabalza (2013), donde:

Un aspecto importante de las competencias es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía meramente experiencial, sino que precisa de conocimientos especializados. Donde, la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuyos principios juega un papel importante el conocimiento teórico combinado, obviamente con la práctica (p. 71).

En sentido de las competencias profesionales, específicamente con las competencias que todo docente universitario debería tener en el ejercicio de su práctica profesional, en el proceso de mejoramiento en las aulas de clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Zabalza (2013, p.183-209) agrupa en diez dimensiones las diferentes competencias que debe asumir el docente universitario:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo. La condición curricular. El proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿Qué se hace cuando se planea? ¿Cómo se planea? ¿Qué se planea?
2. Organización de las condiciones y el ambiente de trabajo.
3. Selección de contenidos interesantes y forma de presentación. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, competencia comunicativa.

4. Materiales de apoyo a los estudiantes como: Guías, dossiers, información complementaria entre otros.
5. Metodología didáctica. Diseño de la metodología y organización de las actividades.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personal a los estudiantes y sistemas de apoyo
8. Estrategias de coordinación con los colegas. Contextualización multidisciplinaria
9. Sistemas de evaluación utilizados
10. mecanismos de revisión del proceso

En referencia con las anteriores dimensiones propuestas por Zabalza, sirve de guía como reflexión de cómo se produce en el ejercicio docente por cada una de estas y que pueden ser tomados como aspectos relevantes para conseguir una docencia de calidad.

En sentido con lo anterior, es necesaria la identificación y reconocimiento de competencias específicas que deben adquirir y potencializar los docentes en su desempeño profesional y las universidades en su rol de control en que hace al personal docente. Más allá del conocimiento sobre la disciplina y su experiencia en la aplicación, es poder transmitirla de forma clara y fácil de comprender, y ajustarse a los nuevos modelos de aprendizaje en la educación universitaria.

3.1.3 Prácticas docentes.

Cuando se habla de prácticas docentes, es posible evidenciar que generalmente se deriva todo el debate en torno al conocimiento didáctico del contenido, propuesto por (Shulman, 1986), es decir del modo como los docentes comprenden y representan la materia a sus estudiantes. En esta vía, el mismo Shulman (1988), mantiene sus reservas críticas ante el auge en sentido de la reflexión y la formación del profesorado, “educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de porque actuó como se hace. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los docentes, la obligación como formadores de docentes debe ser hacer explícito el conocimiento implícito... esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella” (p. 33). Por tanto, el contenido de la reflexión, de acuerdo a esta óptica, es a la vez teórico y practica, necesaria para una profesionalización de los docentes.

Por esto, los docentes en un proceso consciente o inconsciente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido disciplinar para hacerlo comprensible a los estudiantes (Marcelo, 1994). En efecto, lo propuesto por (Shulman, 1988) es reivindicar la enseñanza como profesión, en la cual los docentes posean conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destaca el conocimiento de la disciplina y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable por los estudiantes.

Entonces, las prácticas de enseñanza pueden determinarse como aquellas que tratan acerca del conocimiento que vincula a un docente con su grupo de estudiantes. En este sentido (Suriani, 2003), se produce la construcción de contenidos culturales, seleccionados intencionalmente del universo más amplio de contenidos de la disciplina por enseñar. De igual forma (Edelstein, 2001), señala que las prácticas de enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento, basado en unos contenidos y saberes que se ambientan en procesos de escolarización, se ponen en manifiesto en la relación docente-conocimiento-alumno representado como triángulo didáctico (Camilloni, 2007), básicamente centrado en el enseñar y el aprender.

A su vez Jaramillo (2008), afirma que estas prácticas “pueden ser complejas y se desarrollan con el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en las más diversas situaciones. Además, considera que son plurales porque tienen relación en distintos contextos, historias y personas” (p.13). Donde, para cada situación debe asumirse una disposición abierta y en sintonía con dicha situación, es decir la construcción metodológica, debido a la complejidad de la práctica de enseñanza docente involucra situaciones, dilemas y tensiones a diario que deben ser resueltas.

Luego, respecto al concepto de práctica (Carr, 1999) afirma estar ligado y elaborado en el marco del pensamiento clásico, que se ha transformado. Los griegos hacen una distinción entre praxis y poiesis. Donde, la praxis hace referencia a la acción, realizar un bien moralmente valioso, suponiendo principios que habrán de entenderse en un contexto particular. Y por otro lado la poiesis es un tipo de acción instrumental, cuyo fin es hacer realidad algunos productos específicos, adquirido y ejercitado al trabajo manual.

Por otro lado, Lopez (1999) asevera que “la práctica se relaciona con una acción específica y la capacidad de quien realiza dicha labor o profesión. Entonces, esta hace referencia a una gama de consideraciones que son abordadas por diferentes autores desde distintas perspectivas” (p.

123). Acorde a lo anterior, es necesario que la práctica se aborde desde un aspecto teórico más amplio, ya que se aparta de ser únicamente vista como una función operativa a tratarse como una consecuencia de la acción, inclinada a un fin determinado, que para el particular es una enseñanza efectiva.

Así mismo, para Gimeno (1999), “la práctica es un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente, y que están sustentadas en conceptos culturales y normativos” (p. 16). Es decir, la práctica es una acción repetitiva de acuerdo a unos parámetros preestablecidos, no en términos de normatividad sino de regulaciones que suponen un acatamiento consensuado y voluntario.

Por otra parte, Gaitán y Jaramillo (2003) condensan algunas características de la práctica docente:

- Actividad instrumental que además aplica un saber; por tanto no es mecánica.
- Su racionalidad específica alude a un conocimiento impreciso, a condiciones cambiantes, y exige tener en cuenta la demanda concreta de la situación.
- Puede entenderse como “acción moralmente comprometida”.
- Sus fines deben clarificarse en relación con el saber práctico heredado de la tradición.
- No se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque requiere de ellas para responder a sus bienes intrínsecos. (p. 47)

Esto en sintonía con la propuesta de (Suriani, 2003), donde la práctica se fundamenta con base a las acciones concretas que el docente implementa a sus estudiantes, es decir, como lo involucra y lo hace partícipe de manera activa en el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos.

Es posible conceptualizar que los diferentes cambios que se deben implementar en el ejercicio docente, están relacionados con los procesos de innovación en las aulas. Entonces, recogiendo la importancia de las competencias adquiridas como docente y las buenas prácticas desarrolladas en su ejercicio y su necesidad de hacerlas visibles, sumadas a transposición didáctica propuesta por Chevallier (1991), llevan a que se involucre de manera activa al estudiante universitario como actor decisivo en el proceso educativo y la apropiación del proceso de enseñanza. De tal manera,

la importancia en interiorizar estas practicas docentes y transformarlas en buenas practicas docentes, tema que en el siguiente apartado se busca analizar.

3.1.4 Buenas practicas.

Dentro de los compromisos del proceso educativo, el estudio y visibilización de las buenas prácticas docentes se constituye como uno de los principales retos de investigación (Shulman, 1986). Desde este frente, Zabalza (2012) aduce que “el salto de los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basados en la identificación y visibilización de buenas prácticas ha puesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia” (p.18)

De ahí que, la importancia de las competencias docentes, practicas docentes e identificación de buenas prácticas en el desarrollo educativo. En este sentido, la existencia de diferentes contextos formativos requiere de actuaciones diversas. De que lo que funciona bien en la enseñanza de una disciplina funciona bien en la otra, de aquello que resulta eficiente y practico a un docente, es posible que no funcione para otro. Lo anterior, trae consigo que las actuaciones didácticas deben desarrollarse bajo principios relativos, pero deben ajustarse a las condiciones específicas en las que se producen (Zabalza, 2012).

El concepto de buenas prácticas ha estado asociado, con reiteración a diversos clásicos de educación; innovación, actualización de recursos, calidad, evaluación positiva, entre otras, por ende su uso también puede ser ajustado a cualquier situación de modo genérico. Por lo tanto se ha buscado en la identificación de buenas prácticas aquellas particularidades diversas de responder con eficiencia y satisfacción de los integrantes a los diferentes contextos educativos (Benavente, 2007).

(Sato, 1992) identifica una primera distinción funcional, entre buenas y malas prácticas vinculando esa cualidad a dos principios. Por un lado buena calidad significa buena función, es decir cuando algo funciona bien y por otro lado, buena función significa buen trabajo, cuando se logra que los procesos funcionen bien depende que todos hacen bien su trabajo. Por tanto, cada integrante debe estar sujeto a realizar bien su función en pro de un objetivo conjunto.

El concepto de buena práctica se enriquece aun más en representaciones donde la práctica se convierte en praxis. Donde esta praxis para Freire (1970) es la reflexión y acción de los individuos sobre el mundo para transformarlo. Por tanto una buena práctica está en función de resultados materiales, sino porque mejora su estado actual de las cosas o personas, por lo cual la praxis se integra como objetivo de transformación y mejora.

Para Zabalza (2012) claramente:

Las buenas prácticas de algo nunca se plantean al margen de cómo se entiende ese algo. En el campo de la enseñanza, la idea de buenas prácticas ha estado contagiada como los conceptos clave con que, en cada momento histórico, se ha definido a la enseñanza” (p.24)

Argumentos que se han venido transformando para darle mas forma y ser ajustados a los nuevos enfoques educativos, donde el objetivo de la enseñanza no es mostrar o explicar, sino que los estudiantes aprendan.

En síntesis, más allá de la identificación de buenas prácticas es poder hacerlas visibles, darle forma a la investigaciones y cuerpo científico a las innovaciones, con el fin de incorporar las evaluaciones a procesos de mejora, abrir el campo de la educación a un contexto de transferencia del conocimiento entre los actores principales e involucrados, que permitan un mayor intercambio de experiencias educativas y practicas docentes bien fundamentadas.

3.2 Marco referencial

En relación con el tema principal de análisis, muchas propuestas se han presentado a fin de robustecer o dar mayor fundamento teórico. Por un lado encontramos un estudio publicado por Restrepo (2016) titulado: Las competencias del docente de posgrados. Una perspectiva desde la formación de programas de maestría, como tesis doctoral, su propósito principal es abordar de forma general el concepto de competencias docentes desde la óptica de sus actores principales, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, analizar su apreciación respecto al perfil docente y sus necesidades de ajuste en términos competenciales requeridas.

Resulta relevante cuando se trata de abordar el tema de la calidad en la profesión docente, es ineludible contar con las variables que inciden en el ejercicio profesional, así como la cualificación de quienes asumen la responsabilidad como transformadores de sociedad. En este sentido, Restrepo (2016) afirma:

Existe una relación directa en tanto a mejor sea la cualificación docente, mayor es el beneficio de las instituciones de educación superior. A fin de inclinarse por una curva ascendente en calidad educativa y mantener en el ejercicio docente a personal capacitado y con experiencia en su disciplina. (p. 29)

Del mismo modo, atraer al ejercicio docente, a nuevos candidatos competentes, que además de la vocación encuentren en esta profesión sinergias entre su propósito como transformador de sociedad y su calidad de vida. Además, complementarse con programas de capacitación docente, que garanticen disminuir la alta rotación de la población docente y su constante re-inducción en el entorno educativo (Torres, 2012).

De tal manera que, el aporte a esta investigación está relacionado con la identificación de las competencias docentes que se deberían asumir en el ejercicio de la práctica docente, como tema centrar. Igualmente, como el análisis del estado del arte desde el punto de vista que lo aborda Restrepo, hace inferencia a la necesidad de visibilizar las competencias docentes y el poder socializarlas, aunque la investigación fue dirigida para docentes de maestría, gran parte de su estructura teórica es de gran valor en este documento.

Por otro lado, Pérez (2011) realiza un análisis de la caracterización de las practicas de enseñanza universitaria, teniendo como referencia la relación docente-alumno, toma como población objetivo la facultad de comunicación social de la Universidad Santo Tomas de Colombia como tesis de maestría. Titulado: Caracterización de las practicas de enseñanza desde las interacciones maestro-alumno en la población de docentes de la facultad de comunicación social de la Universidad Santo Tomas.

Esta propuesta, permite la caracterización elementos propios de estas prácticas de enseñanza desde la perspectiva didáctica, Pérez (2011) toma como base dos dimensiones de análisis, “las cuales se abordan desde tres categorías como son: enseñanza universitaria, aprendizaje y método de enseñanza” (p. 8). De esta manera, la aproximación que da la ciencia didáctica en relación a

identificar las buenas prácticas docentes, ayuda al fortalecimiento de las competencias que el docente debe tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, la transformación y apropiación del conocimiento depende de esta relación docente-estudiante en las aulas de clase y la contextualización de acuerdo a las necesidades específicas. Lo cual, sirve para determinar que existe un propósito general, en los miembros de la comunidad educativa, orientado a lograr un efectivo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los parámetros de interacción exitosa y formas adecuadas de transmitir dicho conocimiento.

Así mismo, Torres (2012), lleva a cabo un importante análisis acerca del rol del docente como líder en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como título: Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia, como tesis doctoral de la Universidad de Zaragoza España. En este documento, se aborda desde lo propuesto por la 45^o Reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre el tema “Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante” en Ginebra, oficina internacional de Educación:

Si la escuela no generaliza las tecnologías de la información y las integra en el proceso didáctico y si los métodos empleados para buscar información dentro y fuera de la escuela son demasiados diferentes, esta acabará por sufrir una crisis de legitimidad. En una sociedad rica en información, la escuela ya no tiene el monopolio de hechos, información y conocimiento, lo que significa que su cometido está llamado a cambiar. La asimilación de conocimientos y competencias se realizara en el futuro en varios lugares: la escuela, el hogar, la vida social y la vida laboral. Todo esto afecta a la tarea de la escuela y del profesor. (UNESCO, 1996, p.30)

Partiendo de lo anterior, y de acuerdo a la necesidad de transformación de la educación en cuanto las formas como se transmite el conocimiento, también hay que reflexionar en el que, para que, por quien y cuando. De manera que como se referencia de (Zabalza, 2012) en sus diez dimensiones de competencias docentes, una de estas es el uso de la herramientas de cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro de la relación de enseñanza-aprendizaje, que traen consigo modelos o teorías de auto aprendizaje y educación a distancia.

En esta vía, con el cambio constante y nacimiento de nuevas ciudadanías, nacen nuevas formas de aprendizaje. De modo que, deben ajustarse las nuevas formas y prácticas de enseñanza a estas nuevas necesidades y por consiguiente, los docentes deben adquirir estas nuevas

competencias para diseñar buenas prácticas de enseñanza en pro de transmisión del conocimiento. Es decir, no es opción, es un compromiso contar con estas competencias.

En síntesis, es amplio el debate respecto a cuáles son las practicas correctas que debe tener un docente universitario en el en su ejercicio de su profesión. Pero en lo que si coinciden los autores, es que desde sus diferentes planteamientos, el docente debe estar en constante transformación para ajustarse a los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, es decir buscar la máxima efectividad posible en el proceso de transmisión de conocimiento, es decir, que sea más fácil su comprensión y contextualización por los estudiantes.

4. Metodología

4.1 Tipo de investigación

Este trabajo se abordó con base a un estudio de tipo descriptivo, como afirma Sampieri (2003) “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (p. 26).

En su desarrollo se busca describir y caracterizar las buenas prácticas de enseñanza del docente del programa de Mercadeo y la medición de la percepción de los estudiantes del programa en su proceso de aprendizaje, dentro del marco de la educación superior. Tomando como referencia la propuesta de (Zabalza, 2013) respecto a las diez dimensiones de una docencia de calidad, basado en identificación de competencias docentes. Luego, hace referencia a particularidades y circunstancias de experiencias, en donde intervienen factores subjetivos y objetivos, intelectuales, morales, emocionales y entre otras.

Así mismo, se utilizó un enfoque cuantitativo principalmente y cualitativo de interpretación de datos. Donde Sampieri (2003) sostiene que estos enfoques, por un lado cuantitativo “usa recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento” y cualitativo “se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica como: las descripciones, las observaciones, la preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación” (p. 5).

Lo anterior, permite obtener la información pertinente y necesaria, referente al logro de caracterizar las buenas prácticas docentes que utiliza en la enseñanza de la asignatura o por lo menos una aproximación, de esperado por los estudiantes del programa de Mercadeo de la Universitaria Agustiniense. Por otra parte, los enfoques utilizados permiten efectuar la descripción de las actitudes, comportamientos, prácticas y conocimientos de la población objetivo, permitiendo extrapolar ciertos comportamientos y percepciones sociales.

4.2 Alcance

La importancia de este trabajo, se fundamenta en el interés de dar a conocer la incidencia que tiene el buen docente para los estudiantes de Mercadeo de la Universitaria Agustiniana, y el rol que ejerce en el proceso aprendizaje y formación profesional, en términos de una aproximación a la necesidad actual de la sociedad y el panorama productivo.

Por otra parte, establecer posibles herramientas de medición y gestión para el programa de Mercadeo, esto a nivel departamento. Y a nivel institucional, su posible contribución a los indicadores propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), entidad reglamentada por el decreto 2904 de 1994 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Además, su aplicación como herramienta de gestión del cambio en la calidad de los docentes del programa de Mercadeo y abierta la posibilidad de replicar en otros programas de pregrado y posgrado de la institución, claramente con los ajustes necesarios a su contexto.

Por considerarse como punto de partida la propuesta por (Zabalza, 2013) y sus diez dimensiones de las competencias docentes, y la aplicación en la población docente y estudiantes de últimos semestres del programa de mercadeo de la Universitaria Agustiniana, la naturaleza del presente trabajo será de tipo descriptivo.

4.3 Población y muestra

Respecto a la población objeto de estudio, se contextualiza al espacio físico donde se lleva a cabo la investigación es la Universitaria Agustiniana, sede Tagaste, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Programa de Mercadeo, en Bogotá, Colombia. Por un lado, el cuerpo docente del Programa de Mercadeo está compuesto por 24 docentes en las modalidades de hora cátedra, medio tiempo y tiempo completo, donde el 100% cuenta con título de pregrado, el 87% cuenta con título de Especialización y el 70% con título de Maestría, en promedio cuentan con 14 años de experiencia profesional y docente, y el 46% con estudios posgraduales en pedagogía y educación.

De otra parte, alumnos activos, pertenecientes al programa de Mercadeo en los semestres séptimo, octavo y noveno que totalizan 92 estudiantes, su mayoría jóvenes entre los 20 y 27

años, se trata de una población en proporción en hombres y mujeres del 45% y 55% respectivamente.

En razón, población específica objeto del estudio está conformada por el total de estudiantes del programa de Mercadeo activos en semestres séptimo, octavo y noveno, de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Donde, dicho programa tiene como objetivo, formar profesionales éticos con sentido de responsabilidad social empresarial, competentes en el liderazgo de los procesos de mercadeo y capaz de aplicar los más altos estándares de calidad en los sectores públicos y privados. De tal forma que su perfil profesional de su egresado, es estar en capacidad de investigar, dirigir, planear, y gerenciar actividades de mercadeo relacionadas con los productos y servicios de gran impacto social y comercial, como perfil profesional.

4.3.1 Muestra.

Conforme al diseño metodológico propuesto, los participantes seleccionados se ajustan a las necesidades de la investigación. Asegurando que fuera una muestra representativa, como criterio inicial que fueran estudiantes activos de últimos semestres del programa académico (séptimo, octavo y noveno) del Programa de Mercadeo en jornadas diurno y nocturno que decidan participar en el proceso. Soportado en un modelo de muestreo no probabilístico, que según Malhotra (2008) considera:

Este modelo no se basa en el azar, sino en el juicio personal del investigador para seleccionar a los elementos de la muestra. El investigador puede decidir de manera arbitraria o consciente qué elementos incluirá en la muestra. Las muestras no probabilísticas pueden dar buenas estimaciones de las características de la población. (p.340)

Así mismo, la técnica de muestreo no probabilístico utilizada es el muestreo por conveniencia, según Malhotra (2008) esta técnica “busca obtener una muestra de elementos convenientes. La selección de las unidades de muestreo se deja principalmente al entrevistador. Muchas veces los encuestados son seleccionados porque se encuentran en el lugar y momento adecuados” (p.341). En este sentido, la elección de la técnica se ajusta a la accesibilidad de las unidades de muestreo por georeferenciarse en el mismo espacio. Es importante aclarar que los resultados no se pueden generalizar más allá de la muestra, de igual forma a las conclusiones a las que se llegue.

Por otro lado, la elección de la muestra en la población docente, está determinada en los ocho docentes mejor valorados por los estudiantes en los últimos tres periodos académicos 2016-I, 2016-II y 2017-I. En esta, valoración docente del Programa de Mercadeo, se evalúan competencias como: competencia académica, competencia pedagógica y didáctica, competencia evaluativa, competencia personal, competencia investigativa y tecnológica.

En la (tabla 1) se caracteriza al población docente del programa de Mercadeo elegida en la muestra, en la cual se encuentra descrito el perfil del docente, de acuerdo a su nivel educativo y formación en pedagogía, además de sus años de experiencia docente y tiempo de dedicación en el programa.

Tabla 1

Perfil docente

Unidad de muestreo	Formación Académica	Formación Pedagógica y Educación	Experiencia docente	Modalidad
Docente 1	Magister	No	6 años	Tiempo Completo
Docente 2	Magister	No	5 años	Tiempo Completo
Docente 3	Magister	No	10 años	Tiempo Completo
Docente 4	Magister	Si	20 años	Medio Tiempo
Docente 5	Magister	Si	8 años	Medio Tiempo
Docente 6	Magister	Si	22 años	Medio Tiempo
Docente 7	Especialista	Si	13 años	Tiempo Completo
Docente 8	Magister	Si	10 años	Tiempo Completo

Nota: Información suministrada por la Dirección Académica del Programa de Mercadeo, docentes mejor valorados en los últimos tres periodos académicos

4.4 Instrumentos de recolección de información

Con el propósito de recolectar la información pertinente se diseñó un instrumento de obtención de información cualitativa, encuesta estructurada tipo cuestionario. La técnica de encuesta según Malhotra (2008), “se basa en el interrogatorio de los individuos, a quienes se les plantea una variedad de preguntas con respecto a su comportamiento, intenciones, percepciones, actitudes,

conocimiento, motivaciones, así como características demográficas y de su estilo de vida” (p.183).

Por tanto, el diseño está justificado en un cuestionario formal, las preguntas tienen un orden predeterminado, ajustadas a la necesidad de información mediante las diferentes escalas de medición que buscan una mayor comprensión de la población objetivo y rigurosamente estandarizada, para poder aplicarlo al interior de la institución. Así, como garantizar abarcar a la mayor parte de la población elegida en la muestra de estudiantes (ver anexo 1).

Por otro lado, se diseñó un instrumento cualitativo tipo entrevista a profundidad con el fin de abordar la muestra de la población docente. Para Malhotra (2008) la entrevista en profundidad “son una forma no estructurada, directa y personal, en la cual un entrevistador altamente capacitado interroga a un solo encuestado, para descubrir motivaciones, creencias, actitudes y sentimientos subyacentes sobre un tema” (p.158). Por lo cual, se llevaron a cabo de forma directa a cada uno de los docentes elegidos como muestra (ver anexo 2).

La estructura en los instrumentos aplicados mantienen una estructura que garantice se recoja la información pertinente para el desarrollo del objetivo de la investigación y tomando como referencia el marco teórico propuesto por Zabalza (2013) enfatizando en las diez dimensiones de una docencia de calidad, basado en lograr identificar las competencias docentes y buenas prácticas llevadas a cabo en el programa.

4.5 Proceso de categorización

Una vez estructurado el marco teórico que da soporte a la investigación, partiendo de la información requerida, se pudo determinar que de acuerdo al objetivo general planteado, la investigación sería de tipo descriptiva, además de orden mixta, ya que se soporta en técnicas cualitativas y cuantitativas. Luego, se diseñaron los instrumentos de recolección en función de la de la información necesaria, que buscan responder a las categorías planteadas, así:

Tabla 2

Categorías planteadas

Categorías	Subcategorías
Competencias docentes	Habilidades
	Capacidades
Práctica docente	Conocimiento y experiencia aplicada en el aula
	Generación de proyectos de aula
	Estrategias didácticas
Buen Docente	Trasmisión de conocimiento
	Cumple y genera valor
	Empatía con los estudiantes

Categorías principales y emergentes

Nota: Autoría propia

En el análisis de la información recolectada, se partió de las categorías previas formuladas en esta investigación, en el apartado del marco conceptual de describe cada una de estas. Donde se da el sustento desde diferentes perspectivas teóricas. En complemento, al proceso de revisión de información se evidencia que a partir de las categorías principales resultan unas categorías emergentes.

5. Análisis de datos

En sentido de proporcionar un análisis de las categorías propuestas, con la información recolectada por medio de los instrumentos seleccionados, a la población objetivo es preciso realizar el análisis de los resultados, en cuanto a lo que la muestra se refiere. Para lo cual, se da conforme a las categorías fundamentales: competencia docente, práctica docente y buen docente. Este análisis se da en simultáneo en lo referido en el marco teórico y conceptual, la caracterización que la muestra entrega y el proceso de categorización.

5.1 Concepción de competencia docente

Tomando como base a Zabalza (2013), quien afirma que una competencia docente:

Son acciones basadas en conocimientos, no en simples prácticas. Un aspecto importante de las competencias es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía meramente experiencial, sino que precisa de conocimientos especializados. Donde, la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuyos principios juega un papel importante el conocimiento teórico combinado, obviamente con la práctica. (p. 71)

Inicialmente tomamos la información entregada por los docentes, donde hacen referencia que las competencias docentes, son habilidades y capacidades propias que tiene el docente que va adquiriendo a través del tiempo. De igual forma, son identificadas con las cualidades que se desarrollan a través de la experiencia profesional disciplinar y en las aulas. Así mismo, con las capacidades que tiene el docente en transmitir el conocimiento, con un desarrollo coherente y enriquecido.

Por consiguiente, entre lo planteado desde la teoría y la evidencia recogida en la aplicación de los instrumentos, se puede evidenciar un conocimiento por parte de los docentes de lo que se determina como práctica docente, y en su ejercicio del día a día lo reconocen.

En cuanto a las diez dimensiones las diferentes competencias que debe asumir el docente universitario de (Zabalza, 2013). Se analizan a las mayor énfasis le dieron los elementos de la muestra.

1. Planificar el proceso de enseñanza: desde la teoría hace referencia a la planeación del proceso y seleccionar las diferentes estrategias didácticas ajustadas a las necesidades de los estudiantes. Al respecto el total de la muestra de la población docente reconoce esta competencia y la pone en marcha en el desarrollo de su ejercicio. En este sentido, la muestra de estudiantes le da una valoración alta, que traduce sentirse satisfechos con la planeación que hacen sus docentes de las diferentes asignaturas.

2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares: por un lado los docentes reciben un planeador de la asignatura desde el programa, posteriormente elegir las teorías, la bibliografía adecuada, la metodología adecuada para garantizar que lo que se propone se ajusta a lo que se espera los estudiantes puedan contextualizar en la práctica. Lo cual, es coherente con lo que esperan los estudiantes, afirman estar muy satisfechos con los contenidos del programa.

3. Manejo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): desde la teoría propuesta por Zabalza (2013) “las TIC se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de la informaciones con propósitos didácticos” (p.92). Los docentes del programa resaltan la importancia de su uso, y la pertinencia en las nuevas formas de aprendizaje en las generaciones actuales y futuras de estudiantes, pero, en su mayoría reconocen no utilizarlas con frecuencia debido a las limitaciones de infraestructura. Por su parte, la población estudiantil asevera no sentir como importante el uso de las TIC por parte de sus docentes, ni su uso es frecuente en el desarrollo de las clases.

4. Diseñar la metodología y organizar las actividades: por un lado, los docentes afirman diseñarla de modo tal que los estudiantes perciban, reciban y contextualicen de forma efectiva los diferentes contenidos de acuerdo a la asignatura, y lo asemejan al cumplimiento de lo propuesto en el syllabus de la clase, así como diversificar los espacios de aprendizajes como, clases magistrales, trabajo de campo, salidas pedagógicas, etc. Para estos últimos no sienten fácil su desarrollo por temas institucionales. A lo que los estudiantes perciben, concordancia con lo que aseveran los docentes, pero sienten una gran debilidad en que los docentes no hacen énfasis en los temas de mayor complejidad dentro de la materia.

5. Tutorizar: su objetivo principal es ser un proceso complementario a la función docente. Los docentes desarrollan este proceso sujetos a los procedimientos institucionales, es decir a los espacios que les asigna la Universidad para que atiendan a las diferentes inquietudes de los estudiantes, pero, manifiestan estos espacios no son eficientes, ya que los estudiantes no los

utilizan para la naturaleza que son desarrollados, salvo cuando están próximos a un examen, evaluación o cierre de semestre. Al respecto, los estudiantes sienten que esta competencia se desarrolla a cabalidad por los docentes, dando una alta ponderación, lo que asemeja que con frecuencia cumple sus expectativas.

6. Evaluar: la planeación de los parámetros de evaluación, de las diferentes actividades a evaluar, los criterios importantes de evaluación para cada una de las actividades, son reconocidas por el total de docentes de la muestra como algo que se cumple a cabalidad y desde el inicio de semestre. Así como, reconocen ser el mecanismo que certifica la apropiación del conocimiento de los alumnos. Desde la perspectiva de los estudiantes elegidos en la muestra, por un lado sienten que no son muy claros en los requisitos necesarios para superar la asignatura. Por otro lado, sienten que los sistemas de evaluación no son los adecuados y por último, se sienten poco satisfechos con las retroalimentaciones al proceso evaluativo.

5.2 Concepción de práctica docente

Desde lo planteado en el marco teórico, la práctica docente para Suriani, (2003), donde la práctica se fundamenta con base a las acciones concretas que el docente implementa a sus estudiantes, es decir, como lo involucra y lo hace partícipe de manera activa en el proceso de aprendizaje y apropiación de los contenidos. Acorde con lo anterior, la información entregada por los diferentes docentes deja ver que estos reconocen que es una práctica docente, como se puede desarrollar, que consiste en transmitir el conocimiento en la disciplina y buscar los espacios, y las estrategias didácticas para generar eficiencia en la apropiación de los contenidos. Es decir, entienden la responsabilidad que se tiene como docente ya que están formando personas para la sociedad.

5.3 Concepción de buen docente

La importancia de las buenas prácticas, del buen docente está en su desarrollo aplicación y visibilización. Donde, para Zabalza (2012) quien manifiesta que:

Las buenas prácticas de algo nunca se plantean al margen de cómo se entiende ese algo. Para el campo de la enseñanza, la idea de buenas prácticas es considerada como uno de los conceptos clave con que, en cada momento histórico, se ha definido a la enseñanza (p.24).

Conforme a lo anterior, en la información recolectada se evidencia que los docentes reconocen la importancia de transformar su actividad en un conjunto de buenas prácticas, para que esto se vea reflejado en la población estudiantil como buen docente. Donde, además de ser un orientador en una asignatura, debe ser una persona que cumple con las expectativas y genera valor en los estudiantes por intermedio de su compromiso a la integralidad y en el proceso eficiente de transmitir conocimientos.

Además, que el docente logre generar un alto relacionamiento con los estudiantes, que sientan confianza, credibilidad, comunicación en doble vía, y una fuerte empatía, para ser mucho más enriquecedor y ameno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

En términos generales se evidencia una coherencia entre lo que manifiestan los docentes y lo que expresan sus estudiantes frente al ejercicio docente.

A continuación, se presentarán las conclusiones, para la mejora del ejercicio docente estas son de tipo A, al igual que se detalla oportunidades de mejora institucional, tipo B.

1. A. Se evidencia una clara e importante oportunidad de mejora en el nivel de preparación y aplicación de las TIC por parte del docente. Este punto se ve reforzado por la percepción expresada por los estudiantes en cuanto al nivel de habilidad de los docentes en el uso de las TIC.
2. B. La conectividad a internet en la institución se manifestó como una deficiencia a la hora de implementar el manejo de las TIC en el aula. Mas sin embargo, hace parte de las competencias docentes ser recursivo e implementar opciones en sus clases de las TIC dentro de las limitaciones que se puedan presentar.
3. A. En cuanto a la gestión del desarrollo de las actividades los estudiantes consideran que los docentes deben implementar e incrementar diferentes actividades didácticas en sus clases.
4. B. Los docentes refieren que la institución es burocrática e impide que se lleven a cabo actividades como salidas pedagógicas, trabajos de campo fuera de la institución.
5. A. Los estudiantes manifiestan que los sistemas de evaluación pueden mejorar así mismo piden que la sus docentes deben ser más claros en la exigencias y requisitos para superar las asignaturas.
6. B. Al preguntar por la evaluación docente, ningún docente tenía perfectamente claro las competencias evaluadas por parte de los estudiantes así mismo todos manifestaron que no es oportuno el momento en que se realiza. Esta pregunta solo se realizó al cuerpo docente.
7. Para la población docente investigada, el buen docente es inspirador, tiene pasión por su profesión, no repite únicamente lo que dice la teoría, transmite sus experiencias, su conocimiento y generan valor. Además, genera empatía con los estudiantes, logra

entenderlos. Es investigador, recursivo, creativo, y en el ejercicio de su práctica genera diferentes estrategias didácticas para transmitir el conocimiento.

8. Para los docentes no son claras las competencias institucionales que se miden en el desempeño de su ejercicio, por lo tanto, se evidencia un vacío entre lo que espera la institución de los docentes y las herramientas de medición de su gestión.

Referencias

- Astolfi, J. (1997). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Diada Editora.
- Barrett, T. M. (2006). Effects of cooperative learning on the performance of sixth- grade physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 84- 102.
- Barrientos, E. (2008). *Didáctica de la Educación Superior*. Textos de la Maestría en Educación.
- Benavente, A. (2007). *Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps*. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles Seminaires/5eSeminaires_Maurice_juin07/5eSeminaires_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum”. Junio 2007. Extraído el 17 de julio de 2017.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/
- Bernal, J. L., & Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ed. Síntesis
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. Londres, Willey.
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo del profesorado universitario novel. Un estudio de caso*. Disertación doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.
- Bozu, Z., y Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa*, Vol. 2, N°2, 87-97.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cannon, J., y Scharmann, L. (1996). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teachers' science self- efficacy. *Science Education*, 80(4), 419- 436.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos De Trabajo Social, (21), 231- 246.
- Durkheim, E. (1974). naturaleza y Metodo de la Pedagogía. En educación y Sociología. Bs. As.: Schapire.
- Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 13, 89- 104.
- Escribano González, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S.XXI
- Gaitán, C. y Jaramillo, J. (2005). “Estado del Arte sobre Prácticas Educativas y Procesos de Formación. Línea de Investigación en Prácticas Educativas y Procesos de Formación”. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gimeno, Sacristán José. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ed. Morata.
- Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The effect of scholl resources on student achievement. Review of educational research 66 (3), 361-396.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Learreta, B. (2005). Formación inicial del profesorado de educación física a través del aprendizaje cooperativo. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 8(1) Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509945.pdf.
- Leymonié, J., & Arzuaga, M. (2008). Las buenas prácticas de enseñanza en las carreras de comunicación de AUSJAL. Universidad Católica del Uruguay.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU.
- Malhotra, Naresh K. (2008). Investigación de Mercados. Pearson Educación, México.

- Ortiz, J. V. (2012). Como mejorar las practicas de evaluación de la docencia universitaria. Bogotá: Corcas Editores.
- Pan, P. J., Pan, G. H., Lee, C., y Chang, S. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 199- 209.
- Parcerisa, A. (2006). Plan docente: planificar las asignaturas en el marco europeo de educación superior. En AAVV Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona, Octaedro.
- Perez, J. (2011). Caracterización de las prácticas de enseñanza desde las interacciones maestro-alumno en la población de docentes de la facultad de comunicación social. Universidad Santo Tomas Bogotá.
- Perrenoud, Philippe. (2004). —Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Ed. Graó.
- RAND Corporation. (2013). Teachers Matter: Understanding Teachers Impact on Student Achievement. Obtenido de Recuperado el 02 de Julio de 2017 de <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>
- Restrepo, J. J. (2016). Las competencias del docente de posgrados: una perspectiva desde la formación de programas de maestría. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rogers, C. (1952). Communication: Its blocking and its facilitation. *Northwestern University Information*, 20-25.
- Sampieri, R. (2001). Metodología de la investigación., México: Mc Graw Hill.
- Sato, K. (1992). La calidad de la buena administración. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: a contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), Handbook of Research on Teaching, (3ªed.) (pp. 3- 36), N. York: McMillan.
- Spencer, L. M. y Spencer, S. M. (1993). Competence at work. New York: John Wiley and sons, Inc.
- Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.
- Suriani, B. (2003). Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina. Universidad Nacional. En:
http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatri.PDF (20 de agosto de 2017).
- Toro, P., Ochoa, P., Villegas, G., & Zea, C. (2000). Competencias deseables de un docente universitario en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-74000_archivo.pdf.
- Torres, A. (2012) Rol y características del liderazgo del docente en la educación superior a distancia en Colombia. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Zaragoza, Zaragoza. Recuperado de: <http://zaguan.unizar.es/record/9936>
- Traver, J. A., y García López, R. (2006). La técnica Puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria. Revista Iberoamericana De Educación, 40(4) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1519Traver.pdf>.
- UNESCO (1996): Encuesta de preparación de la 45ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación sobre el tema: “Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante”. UNESCO: Ginebra
- Van Beirendock (2004). Management des competences. Evaluation, development et gestion. Bruxelles. De Boeck.

- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17- 95). Barcelona: Inde.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*. 10 (1), 17- 42. Recuperado el 13 de julio de 2017 en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Zabalza, M. (2013). *Competencias docentes de los profesores universitarios*. Bogotá: Ediciones la U.
- Zabalza. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza. *Revista de docencia universitaria*, 17-42.
- Zambrano, A. (2006). “Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica,” *Educere*, vol. 10, no. 35, pp. 593– 599, 2006.

Lista de tablas

Tabla 1. Perfil docente	35
Tabla 2. Categorías planteadas	37

Lista de anexos

Anexo 1. Formato de encuesta tipo cuestionario	51
Anexo 2. Formato de entrevista encuesta a profundidad	55

11. De las anteriores características mencionadas (puntos 1 al 10), cual considera usted como la más importante _____ y porque? _____

II. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Considera usted que el contenido disciplinar de la asignatura, la organización de las condiciones de las clases y el ambiente de trabajo le permite a usted desarrollar durante la clase:

1. Adquirir un conjunto de conocimientos	No importante	___	___	___	___	___	___	Muy importante
2. Desarrollar habilidades para su desempeño laboral		___	___	___	___	___	___	
3. Desarrollar actitudes adecuadas para responder las exigencias del entorno		___	___	___	___	___	___	
4. Reforzar valores frente a la sociedad actual		___	___	___	___	___	___	
5. Cumplir los objetivos propuestos		___	___	___	___	___	___	
6. Pensamiento crítico		___	___	___	___	___	___	
7. Trabajo en equipo		___	___	___	___	___	___	
		1	2	3	4	5	6	7

III. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (Competencia comunicativa)

Considera usted que las competencias comunicativas del docente aportan a su proceso de aprendizaje en cuanto a que:

		Casi		Con		Casi	
		Nunca	nunca	A veces	frecuencia	siempre	
1. Ofrece información clara y oportuna		___	___	___	___	___	
2. Da explicaciones comprensibles		___	___	___	___	___	
3. Sus ideas frente al tema están son organizadas y estructuradas		___	___	___	___	___	
4. Tiene presente sus conocimientos previos y/o experiencia		___	___	___	___	___	
5. Busca que se apliquen los conocimientos adquiridos en clase		___	___	___	___	___	

IV Manejo de las nuevas tecnologías

Cuál es su consideración frente a la utilización de las nuevas tecnologías (clases virtuales, herramientas web, dispositivos móviles, entre otras) en el desarrollo de las clases por parte de los docentes:

1. Los docentes tiene habilidades en el uso de las TICs	Satisfecho	___	___	___	___	___	___	Insatisfecho
2. Genera procesos participativos como foros de discusión,								

- canal de comunicación, intercambio de contenidos, etc. Satisfecho ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Insatisfecho
3. Cuál es su percepción frente al nivel de preparación del docente en el uso de las TICs Satisfecho ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Insatisfecho
4. Cuál es la frecuencia de uso Nunca ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Siempre

V. Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En cuanto a la gestión del desarrollo de las actividades, usted considera que los docentes:

- | | Nunca | Casi nunca | A veces | Con frecuencia | Casi siempre |
|--|-------|------------|---------|----------------|--------------|
| 1. Organizan las actividades que se realizan en las clases | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 2. Utiliza recursos de apoyo (audiovisuales, plataforma virtual, entre otros) que le ayudan en su proceso de aprendizaje | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 3. Maneja diferentes actividades didácticas en sus clases (clases magistrales, trabajo de campo, salidas pedagógicas etc.) | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 4. El docente describe el nivel de importancia de los contenidos y hace énfasis en los de mayor complejidad | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |

VI Comunicarse-relacionarse con los alumnos

- | | Completamente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo, Ni en desacuerdo | De acuerdo | Completamente de acuerdo |
|---|-----------------------------|---------------|---------------------------------|------------|--------------------------|
| 1. El docente manifiesta una actitud receptiva y respetuosa en sus relaciones | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 2. El docente siempre está dispuesto a ayudar a los estudiantes que tienen dificultades | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 3. El docente resuelve las inquietudes que se le plantean | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 4. En general me siento satisfecho con la labor Docente | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 5. No tendría ningún reparo en ir a pedir consejo a los docentes fuera de clase | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 6. Los docentes tienen un verdadero interés por los estudiantes | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |

VII Tutorizar

Enseñar no es solo explicar unos contenidos, sino dirigir todo un proceso de formación y de acompañamiento, en este sentido los docentes:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre
1. Ejercen una función orientadora y formativa durante su proceso de aprendizaje	___	___	___	___	___
2. El Docente hace un seguimiento en el proceso de aprendizaje a lo largo del curso	___	___	___	___	___
3. El Docente dialoga con usted sobre la marcha de las clases	___	___	___	___	___

VIII Evaluar

Los docentes informan la estructura y metodología de evaluación, en este sentido:

1. Tengo claro lo que se me va a exigir para superar la asignatura	Satisfecho	___	___	___	___	___	___	Insatisfecho
2.Cuál es su percepción frente a las estructuras sistemas de evaluación	Satisfecho	___	___	___	___	___	___	Insatisfecho
3. El Docente proporciona retroalimentación de sus valoraciones	Satisfecho	___	___	___	___	___	___	Insatisfecho

IX Identificarse con la institución y trabajar en equipo

En cuanto a la pertenencia institucional y el trabajo en equipo de sus docentes, usted percibe:

	Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre
1. Que existe solidaridad, apoyo mutuo, la disponibilidad para la colaboración entre docentes	___	___	___	___	___
2. Considera que existe un ambiente de respeto entre los docentes	___	___	___	___	___

Muchas gracias

Anexo 2. Formato de entrevista encuesta a profundidad

UNIVERSITARIA AGUSTINIANA – UNIAGUSTINIANA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y ADMINISTRATIVAS
DOCENTES PROGRAMA DE MERCADEO

Se esta realizando un estudio con el propósito de conocer un poco más sobre la percepción de buen docente en el programa de Mercadeo de la Universitaria Agustiniiana, la idea es poder conocer distintas opiniones. Desde la óptica y el ejercicio como docente es muy importante conocer cuáles son las buenas prácticas que se llevan a cabo actualmente.

En este sentido, siéntase libre de compartir sus ideas en este espacio. Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es justamente su opinión sincera. Cabe aclarar que la información es sólo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima. Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación y tomar notas a mano. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?
 SI ____ NO ____

¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!

Datos personales

Antigüedad en el cargo como docente

Antigüedad en la Uniagustiniana

I. Percepción del Buen Docente

1. Si yo le digo buen docente, ¿qué es lo primero que se le viene a la mente? ¿A qué le remite el concepto de Competencia docente? ¿Qué es para usted una buena práctica docente?
2. ¿Qué es para usted una práctica docente?, ¿Qué beneficios cree que aporta una buena práctica docente al ejercicio académico? ¿Por qué? ¿En qué benefician?, ¿Presentan algún obstáculo? ¿Cuáles? ¿Por qué?
3. A nivel personal ¿Considera que usted, en su práctica cotidiana desarrolla buenas prácticas docentes? ¿Cuáles? ¿Para qué objetivos en específico? ¿En qué momentos cree que no ejerce buenas prácticas docente? ¿Por qué?

II. Ahora pensando en el aula y en las 10 competencias docentes presentadas por el autor Miguel Zabalza.

¿Usted conoce las diez competencias docentes planteadas por el autor Miguel Angel Zabalza pedagogo español?

Le vamos a mencionar cada una y usted nos cuenta como las entiende y como las aplica con los estudiantes

1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada (competencia comunicativa)
4. Manejo de las nuevas tecnologías
5. Diseñar la metodología y organizar las actividades.
6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos
7. Tutorizar
8. Evaluar
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo

III. Experiencia con la institución

1. ¿Usted conoce las competencias que actualmente le son evaluadas como docente?

¿Conoce usted cuales competencias le son evaluadas por parte de los estudiantes? ¿Por qué no las conoce? ¿Cómo le es socializado los resultados de esta evaluación? ¿Piensa que la evaluación docente permite la mejora de su desempeño? ¿le parece correcta la manera de cómo se desarrolla el proceso de evaluación? ¿Qué propuestas tendría para que sea más efectivo?

Las siguientes son las competencias que actualmente evalúa la Universitaria Agustiniana:

- a. Competencia académica
- b. Competencia pedagógica y didáctica
- c. Competencia evaluativa
- d. Competencia personal
- e. Competencia investigativa y tecnológica.

2. ¿Qué entiende por cada una de estas? ¿En la Universidad se capacita en estas competencias? ¿Cómo se planifica esta competencia? ¿Cuáles son las principales limitaciones u obstáculos que se presentan para este proceso? ¿Qué le aporta realizar este proceso?

Para las que no utilizan, preguntar:

¿Por qué no utilizan? ¿Qué limitaciones le ve?

Desde las directivas de la Universidad, ¿Se promueve?

Si no las promueven, preguntar:

¿Por qué no promueven desde las directivas este proceso? ¿Qué obstáculos perciben?

Si se promueven, preguntar:

¿Por qué sí? ¿De qué manera se promueve? ¿Con qué objetivos? ¿Qué se proponen desde el equipo directivo con esta práctica docente? ¿Cómo se fueron incorporando? ¿Con qué finalidad?

IV Respecto al equipo Docente

¿En qué medida se comparten e intercambian entre docentes experiencias en el aula de clase? ¿Hay espacios habilitados para este intercambio? ¿De qué manera intercambian? ¿Por qué sí? ¿Por qué no se intercambian? ¿Alguien en particular los promueve?

Muchas gracias