



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CARAZO FAREM-CARAZO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

Unidad Académica

Unidad de Posgrado y Educación Continua FAREM CARAZO No. de Cohorte

Tercera

Tema de Tesis

**La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por
competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de
Administración de Empresas de la UNAN Managua**

Para optar al título de Doctor en Educación e Intervención Social

Autor

M.A.E. José Javier Bermúdez

Tutor

PhD. Sandra del Carmen Dávila Flores

Carazo, Febrero 2024

El camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas, que el resultado de la aplicación de principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando y sobre todo velar por la coherencia del conjunto.

” CINTERFOR/OIT, 2004

La competencia no existe por sí sola, lo que existen realmente son personas más o menos competentes.

ICFES/INTEP 2005

Índice

<i>Carta aval</i>	1
<i>Palabras de dedicatoria</i>	2
<i>Palabras de agradecimiento</i>	3
1. Resumen	4
<i>Primera parte: contexto y ámbito</i>	7
2. Introducción	7
3. Justificación del estudio	10
4. Delimitación del objeto de estudio	12
4.1. <i>Hipótesis</i>	12
4.2. <i>Cuadro de operativización de las variables</i>	13
5. Objetivos de investigación	14
<i>Segunda parte: fundamentación teórica de la investigación</i>	15
<i>Marco teórico</i>	15
6. Capítulo uno: Educación por competencia	15
6.1. <i>Antecedentes</i>	16
6.2. <i>El Concepto por competencia</i>	21
6.3. <i>Atributos</i>	21
6.4. <i>Características</i>	22
6.5. <i>La educación superior por competencia en Nicaragua</i>	22
6.5.1. <i>Definiendo la gestión</i>	23
6.5.2. <i>La gestión de currículo en las universidades</i>	25
6.5.3. <i>La gestión del currículo por competencias</i>	33
6.6. <i>Metodología del perfeccionamiento curricular por competencia UNAN Managua</i>	41
6.6.1. <i>El modelo curricular por competencias aflora logros en el trabajo integral en los profesores y muy especialmente en los estudiantes</i>	43
6.7. <i>El proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo por competencias</i>	52
6.8. <i>Liderazgo Docente</i>	55
6.8.1. <i>El liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido aportes para el cambio educativo</i> 58	
6.9. <i>Trabajo en equipo para el desarrollo del liderazgo docente</i>	60
6.10. <i>El liderazgo docente en el trabajo en equipo un camino al cambio educativo</i>	61

6.11.	<i>Marco De Cualificaciones Para La Educación Superior Centroamericana (MCESCA).....</i>	62
6.11.1.	Marco de referencia	66
6.11.2.	¿Qué es el marco y cuáles son sus ventajas para Centroamérica?	68
6.11.3.	Descriptores y sus definiciones.....	70
6.11.4.	Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana.....	71
6.11.5.	Descriptores	72
6.11.6.	Resultados de aprendizajes esperados a nivel de licenciatura.....	73
6.11.7.	Duración	76
7.	<i>Capítulo dos: Formación profesional docente en las carreras del departamento de administración de empresas.....</i>	80
7.1.	<i>La universidad y su función en la formación de economistas en esta nueva era.....</i>	<i>82</i>
7.2.	<i>Educación en Administración: Currículo en administración; Isomorfismo institucional</i>	<i>86</i>
7.3.	<i>Perfil profesional.....</i>	<i>88</i>
7.4.	<i>Formación profesional docente en las carreras ciencias económicas</i>	<i>90</i>
8.	<i>Capítulo tres: Integración Docente</i>	103
8.1.	<i>Competencia docente.....</i>	<i>103</i>
8.2.	<i>El trabajo en equipo / competencia transversal del currículo por competencia.....</i>	<i>105</i>
8.3.	<i>El marco teórico de la competencia de trabajo en equipo.....</i>	<i>108</i>
8.3.1.	El concepto de equipo.....	111
8.3.2.	El trabajo en equipo.....	114
8.3.3.	Definición y caracterización de la competencia de trabajo en equipo.....	116
8.3.4.	Modelos de la Competencia de Trabajo en Equipo	120
8.4.	<i>Mapa del área de administración de empresas</i>	<i>124</i>
8.4.1.	Ámbito de aplicación	126
8.4.2.	Duración	127
8.4.3.	Estructura curricular	128
8.4.4.	Análisis de los resultados	129
	<i>Tercera parte: diseño metodológico de la investigación.....</i>	134
9.	<i>Tipo de diseño mixto.....</i>	137
9.1.	<i>La ruta mixta</i>	<i>137</i>
9.2.	<i>¿Qué diferencias existen entre las rutas cuantitativa y cualitativa?</i>	<i>139</i>
9.3.	<i>Tipos de Investigación</i>	<i>143</i>
9.3.1.	Por los propósitos o finalidades.....	144

9.3.2.	Por la naturaleza de datos o enfoque	144
9.3.3.	Por el nivel de conocimiento	145
9.3.4.	Por las fuentes de información, considera lugar y recursos	145
9.3.5.	Por las condiciones de información, considera la forma de investigar	146
9.3.6.	Por el diseño o control de las variables	147
9.4.	<i>Perspectiva cuantitativa</i>	147
9.4.1.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos por medio de la encuesta	147
9.4.2.	Enfoque cuantitativo asumido y su justificación	150
9.4.3.	Diseño de cuestionarios para encuesta	151
9.4.4.	Establecer el flujo y la estructura del cuestionario.....	156
9.4.5.	Población y muestra	158
9.4.5.2.	Plan muestral	162
9.4.6.	Confiabilidad y validez de los instrumentos	162
9.4.7.	Procesamiento de datos y análisis de las encuestas.....	165
9.5.	<i>Perspectiva cualitativa</i>	167
9.5.1.	Entrevista.....	167
9.5.2.	Observación	170
9.5.3.	Trabajo de campo	174
9.6.	<i>Criterios de calidad: credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad, transferibilidad y triangulación</i>	176
9.7.	<i>Trabajo de campo</i>	186
9.7.1.	Proceso inicial de tesis doctoral.....	192
9.7.1.1.	Datos de los evaluadores	193
9.8.	<i>Momento final</i>	196
9.8.1.	Fase cuantitativa	197
9.8.2.	Fase cualitativa.....	199
<i>Cuarta parte: Resultados de tesis</i>		202
10.	<i>Análisis y discusión de resultados</i>	203
10.1.	<i>Aspectos generales de los datos de investigación</i>	203
10.1.1.	Aspectos generales docentes	203
10.1.2.	Aspectos generales alumnos	218
10.1.3.	Resultados por objetivo específico 1.....	225
10.1.3.1.	Eje curricular.....	225

10.1.3.2.	Eje Integración	230
10.1.3.3.	Eje Evaluación.....	235
10.1.4.	Resultados por objetivo específico 2.....	236
10.1.4.1.	Eje curricular.....	236
10.1.4.2.	Eje de Integración	243
10.1.4.3.	Eje de evaluación	250
10.1.5.	Resultados por objetivo específico 3.....	257
10.1.5.1.	Eje curricular.....	257
10.1.5.2.	Eje de integración	266
10.1.5.3.	Eje de evaluación	270
10.1.6.	Resultados por objetivo general	273
10.1.6.1.	Curricular.....	273
10.1.6.2.	Integración	275
10.1.6.3.	Evaluación	278
Quinta parte: Resultados.....		280
11.	Discusión de resultados	280
11.1.	Resultados del objetivo específico 1	282
11.1.1.	Eje curricular	283
11.1.2.	Eje Integración.....	283
11.1.3.	Eje Evaluación.....	285
11.2.	Resultados del objetivo específico 2	285
11.3.	Resultados del objetivo específico 3	291
11.3.1.	Eje curricular	291
11.3.2.	Eje integración.....	294
11.3.3.	Eje evaluación	295
11.4.	Resultados de objetivo general	297
Sexta parte: Conclusiones		300
Séptima parte: Recomendaciones		304
12.	Recomendaciones generales.....	304
12.1.	Recomendación curricular.....	305
12.1.1.	Aprendizaje	306
12.1.2.	Académico	306
12.2.	Integración	307

12.2.1.	Aporte docente	307
12.2.2.	Aporte alumnos.....	308
12.2.2.	Evaluación.....	309
12.3.	<i>Recomendaciones específicas.....</i>	310
12.3.1.	Curricular	310
12.3.2.	Integración.....	311
12.3.3.	Propuesta Sistema de evaluación para componentes y componente integrador final... 316	
12.3.3.1.	Propuesta de rúbrica y evaluación por corte: Rubrica evaluativa para el primer y segundo corte evaluativo.....	319
12.3.3.2.	Propuesta de evaluación con cada corte y las mejoras (tutorías) en cada corte	321
12.3.3.3.	Propuesta de evaluación final del componente integrador	321
	<i>Octava parte: Referencias bibliográficas.....</i>	322
	<i>Novena parte: Anexos.....</i>	328
14.	<i>Formato de encuesta a alumnos de las carreras por competencia del Departamento De Administración De Empresas.....</i>	334
15	<i>Formato de entrevista al Director del Departamento De Administración De Empresas.....</i>	339
16.	<i>Formato de trabajo de campo (Aulas) para los alumnos I semestre / tercer año/Mercadotecnia/Todas las modalidades.....</i>	342
17.	<i>Evidencia de tutorías.....</i>	344
18.	<i>Evidencias de docentes llenando instrumento</i>	345
19.	<i>Evidencias de docentes Realizando evaluaciones de productos integradores</i>	347
20.	<i>Evidencias de alumnos de los diferentes turnos y carreras llenando instrumento</i>	348

Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones del Liderazgo Transformacional.....	59
Figura 2. Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional.....	59
Figura 3. De la sociedad del conocimiento a los ambientes del aprendizaje	105
Figura 4 Procesos mixtos	138
Figura 5. Sexo	203
Figura 6. Edad.....	204
Figura 7. Perfil académico por licenciatura	205
Figura 8. Tipos de categoría docente	206
Figura 9. Tipos de contratación	206
Figura 10. Antigüedad docente.....	207
Figura 11. Cargo que desempeña	208
Figura 12. Cantidad de semestre impartiendo componentes curriculares	208
Figura 13. Cantidad de semestre impartiendo componentes integradores	210
Figura 14. Experiencia laboral en su perfil.....	211
Figura 15. Experiencia laboral en empresas.....	212
Figura 16. Experiencia laboral en empresas privadas o públicas	213
Figura 17. Cargo que desempeñó	214
Figura 18. Perfil académico vrs tipo de contratación.....	215
Figura 19. Cargo que desempeña vrs Cantidad de semestres impartiendo componentes curriculares.....	216
Figura 20. Cargo que desempeña vrs Cantidad de semestres impartiendo componentes integrador.....	217

Figura 21. Edad vrs Sexo	218
Figura 22. Plan de estudio vrs Carrera	220
Figura 23. Año que cursa vrs Semestre académico.....	221
Figura 24. Alumnos: Tipo de cargo vrs Carrera	222
Figura 25. Docentes: Tipo de cargo vrs Carrera	223
Figura 26. Competencias de estudios de las carreras de administración de empresas y mercadotecnia.....	223
Figura27. Alumnos: Competencias desarrolladas vrs Carrera.....	224
Figura 28. Participación en comisiones de transformación curricular vrs Capacitaciones.....	225
Figura 29. Capacitaciones periódicas vrs Carreras.....	226
Figura 30. Estrategias de enseñanza y aprendizaje vrs coordinador de integrador	230
Figura 31. Estrategias en componentes integradores vrs Estrategias de integradores en la malla curricular	231
Figura 32. Comparación de dos temáticas para dos tipos diferentes de componentes integradores	232
Figura 33. Ejes disciplinares de mercadeo	234
Figura 34. Diseños e implementación de estrategias para evaluaciones vrs Conocimiento del proceso de evaluación	235
Figura 35. Efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los ejes integradores vrs Perfil de las carreras	236
Figura 36. Efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los ejes integradores vrs Cargos que desempeña	237
Figura 37. Recursos y materiales didácticos vrs bibliografía básica y complementaria actualizada.....	239

Figura 38. Equipos de trabajo en la elaboración de componentes curriculares vrs Cargo que desempeña	243
Figura 39. Cronograma de trabajo vrs Cargo que desempeña.....	245
Figura 40. Plan de estudio ante el claustro Docente vrs Cargo que desempeña.....	247
Figura 41. Plan de estudio ante alumnado vrs Carrera	248
Figura 42. Desarrollo de los saberes para el desarrollo de sus competencias vrs Docentes y alumnos	250
Figura 43. Competencias y planes de estudios ajustadas a las carreras vrs Cargo que desempeña y carreras.....	257
Figura 44. Hoja de evaluación de componente Publicitaria I Semestre I 2023.....	260
Figura 45. Competencias en el desempeño laboral de los alumnos vrs Carreras.....	264
Figura 46. Cargo que desempeña vrs Desarrollo de trabajo en equipo en los docentes	266
Figura 47. Estrategia de enseñanza en los integradores vrs Carreras	268
Figura 48. Cargo que desempeña vrs Determinación de las notas en función del desempeño de las competencias en los componentes	270
Figura 49. Carreras vrs Determinación de las notas en función del desempeño de las competencias en los alumnos	271
Figura 50. Nota final del integrador promediada vrs Nota final del integrador bajo consenso	272
Figura 51. Capacitación periódica vrs Cargo que desempeña y carrera.....	273
Figura 52. Actualización de planes vrs Cargo que desempeña y carrera	274
Figura 53. Nombramiento de coordinador de integradores vrs Cargo que desempeña y carrera	275
Figura 54. Orientación de trabajo en equipo vrs Cargo que desempeña y carrera	276
Figura 55. Implementación de cronograma de trabajo vrs Cargo que desempeña y carrera	277

Figuran 56. Cortes evaluativos vrs Cargo que desempeña y carrera	278
Figura 57. Dispersión de valores de tabla sistémica. Autoría Propia.	279

Índice de tablas

Tabla 1. Competencias evaluadas por arriba del promedio en graduados y empleadores	130
Tabla 2. Competencias evaluadas por arriba del promedio en académicos y estudiantes	130
Tabla 3. Comparación entre las rutas cuantitativa y cualitativa en sus fundamentos e implementación	140
Tabla 4. Población estudiantil matriculado I semestre año 2023.....	160
Tabla 5. Población Docente II semestre año 2023	161
Tabla 6. Criterios de rigor en la investigación cualitativa.....	178
Tabla 7. Control de aplicación de instrumentos	195
Tabla 8. Competencias en planes de estudios vrs Participación en elaboración de componentes. Autoría propia.....	227
Tabla 9. Resultados trabajo de campo, (Tabla elaborada por autoría propia)	254
Tabla 10. Rúbrica docente	262
Tabla 11. Fortalezas y debilidades	286
Tabla 12. Matriz sistémica (Influencia) Autoría propia	288

Carta aval



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN - MANAGUA

**FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CARAZO
FAREM-CARAZO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL**

Unidad Académica
Unidad de Postgrado y Educación Continua FAREM CARAZO
CARTA AVAL

"2024: UNIVERSIDAD GRATUITA Y DE CALIDAD PARA SEGUIR EN VICTORIAS"

Managua, enero 2024.

Estimado Comité Académico Evaluador:

En el marco del Doctorado en Educación e Intervención Social (III Cohorte) se realizó el trabajo "La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua" realizado por el maestro José Javier Bermúdez.

En correspondencia con el Reglamento del Sistema de Estudios de Posgrado y Educación Continua CD-SEPEC UNAN Managua se determina que este trabajo cumple con los requisitos requeridos y cuenta con el **sustento científico y metodológico** para ser sometido a la evaluación por parte del Comité Académico Evaluador.

Por todo lo expuesto anteriormente, y en mi calidad de docente tutora, manifiesto mi aprobación para que este trabajo sea presentado en la defensa escrita y oral de la temática.

Agradeciendo su valiosa colaboración al proceso de formación de los egresados, me despido.

Dra. Sandra del Carmen Dávila Flores

Tutora



iii A la libertad por la Universidad!!!

Palabras de dedicatoria

Dedicado a;

Al Tata de los Tatas, El mero papacito Chú, por guiarme, darme fuerza, por darme sabiduría, pero sobre todo darme las energías y la Fé de creer en mi propio yo y poder culminar esta gran etapa de formación profesional.

A lo máspreciado de mi vida, mi bella madrecita Piedad del Socorro Bermúdez, “mi Socorro” que a pesar de tener cumplido sus 81 años de vida, siempre tuvo al pendiente de mi alimentación cada vez que iba a clases, pendiente de tener lista mi vestimenta, siempre ella pendiente en todo para mi. Hoy yo muy feliz y contento de compartir con ella este gran logro, y seguir dándole ese gran orgullo por el que siempre ella pregona de uno de sus 11 hijos.

A mi tesoro adorado, mi hija Camila Saraí Bermúdez Talavera, que esta meta mía, sea para mi hija un ejemplo a seguir y ser el ejemplo de ella para con los futuros nietos.

M.A.E. José Javier Bermúdez

Doctorando en Educación e Intervención Social

III Cohorte

FAREM Carazo / UNAN Managua

Palabras de agradecimiento

Muy eternamente agradecido con mi alma mater UNAN Managua, Institución que, durante toda mi carrera de docente, me ha permitido desarrollarme en cada una de mi etapa como profesional en licenciado en administración de empresas, especialista en gerencia de mercadotecnia, como máster en administración de negocios con énfasis y mercadeo, máster en educación e intervención social y ahora como doctor en educación con sus programas de becas para el trabajador docente.

Agradecido con todos mis docentes del programa doctoral de la tercera cohorte que supieron guiarme en cada uno de los módulos de aprendizaje.

Total, y profundo agradecimiento a mi superhipermegaultratutora la doctora Sandra del Carmen Dávila Flores, Mujer y madre abnegada, así como también una docente ejemplar, docente en el que día a día siempre estuvo ahí para guiarme en los momentos más difíciles en el desarrollo y presentación de mi tesis doctoral. Bendiciones Doctora Sandra del Carmen Dávila Flores.

A todo el claustro docente, docentes horarios puros y administrativos del departamento de administración de empresas que fueron participe en el llenado de los instrumentos de investigación y que permitieron darle vida a esta tesis en pro de una mejora en el modelo curricular y desarrollo en la calidad de la enseñanza de nuestros alumnos.

Especial agradecimiento a toda la comunidad estudiantil de las tres carreras por competencia del departamento de administración de empresas de la dirección de ciencias económicas y administrativa de la UNAN Managua.

A mis amigos, que siempre estuvieron al pendiente en todo este proceso, siempre ellos dándome ánimos y alegrías en las buenas y en las malas.

M.A.E. José Javier Bermúdez

Doctorando en Educación e Intervención Social

III Cohorte

FAREM Carazo / UNAN Managua

1. Resumen

La presente investigación científica tiene como tema de tesis La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

La metodología aplicada fueron los instrumentos dirigidos a 36 docentes (de planta, ejecutivos, administrativos y horarios puro) del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas de la UNAN Managua, 84 encuestas a los alumnos desde primer año a tercero año de las tres carreras de los planes de estudios por competencia 2021, 2022 y 2023, Se realizó entrevista al director del departamento de administración de empresas UNAN Managua, se realizó un trabajo de campo de autoevaluación a los cuatro grupos de clases del tercer año de la carrera de mercadotecnia de todas las modalidades de estudios del plan de estudio 2021 por competencia.

Para esta investigación se tomaron tres ejes importantes tales como Modelo curricular, integración y evaluación.

Una vez tabulada toda la información cuantitativa y cualitativa, se tiene como resultado que para que se pueda desarrollar la integración docente en todas y cada una de las actividades docentes por competencia, se debe de considerar la inserción en todo el proceso curricular de transformación a través de la comunicación, capacitaciones, teniendo como base los tres ejes de estudios antes mencionados en los que se incluyan la revisión de los planes de estudios de las tres carreras por competencia (malla curricular, componentes curriculares, componentes integradores y ejes de componentes curriculares, estrategias integradoras), revisión de las competencias en cada una de las carreras, establecer procesos de integración bajo una normativa que flexibilice la participación de todo el colectivo docente en cada una de

las actividades que se realizan a través de los equipos integradores, establecimiento de una buena metodología de evaluación; esto con el fin de contribuir al fortalecimiento a una integración docente versus alumnos en miras de desarrollar competencias y desarrollo de capacidades y habilidades en el proceso de enseñanza versus aprendizaje y que den salida a las necesidades de negocios, de gobierno y social.

Finalmente se presenta un plan de acción estratégico de mejoras o de cambios desarrollados en base a las debilidades específicas que generaron el presente estudio, estas debilidades se centran en la Integración, Capacitación, Estrategias integradoras, Trabajo en Equipo, Bibliografía actualizada, Material didáctico, Alto nivel Académico, Capacidad académica, Modelo curricular, Componentes optativos, TICs, Planes de estudios, Ejes curriculares y Carga docente.

Palabras claves: Modelo curricular, plan de estudios, componentes curriculares, componentes integradores, integración docente, evaluación, competencias, docencia y aprendizaje, plan de acción y estrategias de mejoras.

ABSTRACT.

The present scientific research has as its thesis topic Teaching integration from the Methodology of Curriculum Improvement by competence in the professional training of the careers of the Business Administration department of UNAN Managua.

The methodology applied were the instruments directed at 36 teachers (staff, executive, administrative and pure schedules) from the business administration department of the Faculty of Economic Sciences of UNAN Managua, 84 surveys to students from first year to third year of the three careers of the 2021, 2022 and 2023 competency study plans. An interview was carried out with the director of the UNAN Managua business administration department, a self-

assessment field work was carried out in the four groups of classes of the third year of the career. marketing of all study modalities of the 2021 study plan by competition.

For this research, three important axes were taken such as Curricular Model, Integration and Evaluation.

Once all the quantitative and qualitative information has been tabulated, the result is that in order for teaching integration to be developed in each and every one of the teaching activities by competence, insertion into the entire curricular process of transformation must be considered. of communication, training, based on the three axes of studies mentioned above, which include the review of the study plans of the three careers by competence (curriculum grid, curricular components, integrative components and axes of curricular components, strategies integrative), review of the competencies in each of the careers, establish integration processes under regulations that make the participation of the entire teaching group more flexible in each of the activities carried out through the integrative teams, establishment of good evaluation methodology; This in order to contribute to the strengthening of teacher versus student integration in order to develop competencies and development of capacities and skills in the teaching versus learning process and to address business, government and social needs.

Finally, a strategic action plan for improvements or changes developed based on the specific weaknesses that generated this study is presented. These weaknesses focus on Integration, Training, Integrative strategies, Teamwork, Updated bibliography, Teaching material, High Academic level, Academic capacity, Curricular model, Optional components, ICTs, Study plans, Curricular axes and Teaching load.

Keywords: Curricular model, study plan, curricular components, integrative components, teaching integration, evaluation, competencies, teaching and learning, action plan and improvement strategies.

Primera parte: contexto y ámbito

2. Introducción

El interés de realizar una investigación de carácter científica sobre la integración y formación docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua, es tomando en consideración los ejes de Gestión Curricular, Claustro, Estudiantes, Infraestructura y Gobierno.

Considerando el eje de gestión curricular como línea de investigación, surge por la inquietud o problemática propia de las carreras de administración de empresas y mercadeo ajena al mismo en el quehacer académico del claustro y de docentes horarios, ejecutivos, de servicios y administrativos en el modelo curricular por competencia y específicamente en la funcionalidad de la implementación de los componentes integradores.

Desde la UNAN Managua y la necesidad propia de nación se desarrolló un diseño metodológico curricular por competencia. Con el fin de desarrollar en el alumnado las competencias laborales de mercado. En este sentido, se estructuró una propuesta de componentes y su componente integrador en su pensum de estudio de ambas carreras en el transcurso de sus 10 semestres académicos.

En diciembre del 2019 , la UNAN Managua, inicia su proceso de diagnóstico académico para recopilar información para transformación curricular por competencia en todas las carreras que oferta, se inició con el estudio de habilidades y destrezas de los egresados de ese mismo año, se realizaron encuestas a estudiantes de los V años de los diferentes institutos de secundaria a nivel nacional, se evaluaron los puntos de la agenda 20/30, se encuestaron a personal de empresas privadas y públicas para conocer las exigencias de los futuros

profesionales en el campo laboral, no consideraron las opiniones o participación de los claustros docentes, entre otros.

Es por ello que nace la iniciativa de realizar un estudio científico con el tema la integración y formación docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua. Con el propósito de analizar cómo se está desarrollando esta iniciativa académica.

Este estudio científico, tiene como objetivo Evaluar la integración y formación docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya al desarrollo profesional de los egresados en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua. Considerando así, el aspecto metodológico y procedimiento en el involucramiento de todas las áreas académicas, Claustro docente, Docentes ejecutivos, Docentes horario y docentes administrativos del departamento de administración de empresas.

Esta tesis doctoral pretende acercar a investigadores académicos de carácter curricular de la UNAN Managua y que conlleve a alternativas metodológicas y pedagógicas en el desarrollo e implementación del diseño curricular específicamente en los componentes integradores y en cada uno de los procesos de formación enseñanza aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico se rige bajo la normativa de presentación de tesis según normativa de la UNAN Managua. Se aplicó la APAs 7. En lo que respecta al diseño metodológico se aplicarán técnicas e instrumentos bajo el enfoque mixtos. Cada uno de estos será procesado bajo los programas cuantitativos y cualitativos para el análisis de la información.

Los principales descriptores que presenta el informe científico basado en la normativa de tesis de posgrado de la UNAN-Managua tiene la siguiente estructura: Primera parte: contexto y ámbito Introducción: Justificación del estudio, Delimitación del objeto de estudio , Hipótesis, Objetivos de investigación. Segunda parte: fundamentación teórica de la investigación dado por su Marco teórico: Capítulo uno: Educación por competencia, Capítulo dos: Formación profesional docente en las carreras del departamento de administración de empresas, Capítulo tres: Integración docente. Tercera parte: diseño metodológico de la investigación, Cuarta parte: Resultados de tesis, Quinta parte: Resultados, Sexta parte: Conclusiones, Séptima parte: Recomendaciones, Octava parte: Referencias bibliográficas, Novena parte: Anexos.

3. Justificación del estudio

En cuanto al Aspecto Teórico estará centrado en todos aquellos elementos teóricos relacionados al tema de investigación ya sean estos métodos, diseños, reseñas acerca de la integración desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia.

En la parte práctica, se aplicará el método de investigación científica, siendo beneficiado con dichos resultados ya sean estos cualitativos y cuantitativos la institución involucrada en el tema, el Consejo Nacional De Universidades, comunidad estudiantil, grupos sociales involucrados en la atención de calidad como tal. La principal función de la presente investigación será de gran utilidad para la vicerrectoría académica de la UNAN Managua, la Dirección Académica de la UNAN Managua y la “comisión de transformación curricular del Departamento de Administración de Empresas”, ya que con las propuestas de mejoras en esta tesis producto a los resultados cualitativos y cuantitativos dará salida a las mejoras del problema planteado.

Mediante la parte metodológica tendrá un gran y significativo aporte al rectorado, a la dirección o área involucrada en el desarrollo e implementación del sistema de gestión de la calidad institucional de la UNAN-Managua. También a todos aquellos alumnos que se dediquen a la investigación en relación a este tema, será un aporte directo a la facultad de ciencias económicas y al Departamento de Administración de Empresas respectivamente. La pretensión básica de este estudio es presentar una propuesta de trabajo en las que se integren cada docente de los componentes en la elaboración de las Base Operativa de Acción (BOA) y los integradores, así como también el cumplimiento de lo planteado en cada uno de los componentes e integradores del plan de estudio y su normativa de evaluación.

A su vez, contendrá aportes de conocimientos relacionados a las distintas estrategias de enseñanza que podría aplicarse a los integradores finales de cada semestre y para finalizar se cree que es una novedad esta investigación dado que a nivel de UNAN-Managua se presentarán resultados en cuanto a la integración docente.

4. Delimitación del objeto de estudio

Dado que las carreras de Administración de Empresas y Mercadeo del departamento tienen como propósito formar profesionales con capacidades y habilidades para responder a las necesidades del mercado laboral y de las políticas educativas de gobierno. Con ello nuestros egresados trabajen con mucho juicio y discernimientos en las tomas de decisiones estratégicas en las organizaciones. Por esta razón, debe de existir política, norma o estrategia y capacitaciones para incorporar al trabajo curricular por competencia, específicamente en la elaboración de los componentes en equipos, integración a la elaboración de los integradores por todos los docentes y para ello se tiene la siguiente proposición.

4.1. Hipótesis

Hi. A mayor integración docente, mayor será la formación profesional de los egresados de las carreras del Departamento de Administración de Empresas.

Ho. A menor integración docente, menor será la formación profesional de los egresados de las carreras del Departamento de Administración de Empresas.

Variable independiente

Variable dependiente

Integración docente

Formación profesional de los egresados

4.2. Cuadro de operativización de las variables

N°	Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicadores	Tipo de investigación	Objetivos a cumplir
VARIABLE INDEPENDIENTE							
1	Integración docente	Según Torres Rivera, Alma (2014,p. 130), el docente por competencia: a. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social. b. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad. Es por ello de la gran importancia de que todos los docentes que conforman cada uno de los componentes se integren en equipo para la elaboración del integrador.	Lo importante en un integrador es la integración completa de los docentes involucrados para organizar, implementar y dirigir en base a lo planteado en las BOA integradoras y que esto conlleve a un mejor aprendizaje en el alumnado por competencia.	Liderazgo, empatía, trabajo en equipo, comunicación, coordinación	Características, comportamientos y fenómenos a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje. capacidad para crear ambientes propicios de aprendizaje. dinámicas que involucren a los estudiantes capacidad del docente para actuar en congruencia en relación a las tareas. Compromiso con la calidad, Planificar y diseñar el programa de la asignatura, Elegir la metodología de enseñanza y aprendizaje, Planificar acciones de tutorización, Evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Contribuir a la renovación de la práctica docente, innovador e inspirador, Empatía e inteligencia emocional, Carisma, Conexión con el mundo laboral	Cualitativa nominal	Objetivo general y objetivo específico 2
VARIABLE DEPENDIENTE							
2	Formación profesional de los egresados	Alicia María Idiáquez López (septiembre 2021) En la sociedad actual, la educación superior enfrenta la problemática del desajuste entre las demandas del mundo del empleo y la formación docente brindada. Así pues, la universidad se encuentra inmersa en la sociedad del conocimiento, marcada por los grandes cambios que implican las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (García et al., 2017), en el entendido de las tecnologías son un medio en la resolución de problemas y no un fin en sí mismas (Tobón et al., 2015), lo que ha significado un cambio de rol del profesorado, generando la demanda de competencias determinadas que tienen que ver con el saber, saber hacer, saber ser, saber transferir, saber aprender y saber desaprender. En consecuencia, se necesita resolver el problema de la brecha existente entre el profesor que necesita la sociedad y el profesor que realmente tiene la universidad, lo cual representa un gran reto, siendo este uno de los desafíos propuestos por la UNESCO en su Conferencia Mundial de 2009, en la que se plantea la necesidad de formación docente, tanto inicial como en el empleo, a través de planes y programas que doten a los docentes las competencias necesarias ante los nuevos retos; al mismo tiempo, articulando tradición e innovación y congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen en sus diferentes actividades	En cada uno de los componentes se están definidos la metodología a desarrollar y estas a su vez se complementan en el desarrollo del componente integrador. El docente de cada componente, juega un papel importante en la implementación de todas y cada una de las estrategias de aprendizajes que conlleve a la integración del producto final o integrador. Dado el compromiso socio político y cultural de la UNAN Managua en preparar egresados con altos niveles de capacidades y habilidades, estas se ven reflejadas en los resultados en el producto final integrador planteados en la BOA y una vez depurado en cada uno de los componentes disciplinares en cada uno de los semestres. Sin embargo para que este resultado sea positivo, se deben de establecer políticas de capacitación constante en la formación de docentes por competencia.	Tomadores de decisiones, liderazgo, analista, Estratega, trabajo en equipo, Funcional	Capacidades de: análisis y síntesis, Aplicar conocimientos en la práctica, organizar y planificar tiempo, conocimiento sobre el área de estudio y su profesión, comunicación, investigación, creativa, identificar, plantear y resolver problemas, conciencia de los aspectos socio, político y cultural de nación, trabajo en equipo. Habilidades de: buscar, procesar y analizar información, trabajar en equipo, de auto estudio, compromiso ético,	Cualitativa nominal y cuantitativa	Objetivo general, y objetivos específicos 1, 2 y 3.

5. Objetivos de investigación

Objetivo general

Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

Objetivos específicos

1. Determinar la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.
2. Identificar las fortalezas y debilidades de la integración docente en la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.
3. Proponer acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN- Managua.

Segunda parte: fundamentación teórica de la investigación

Marco teórico

6. Capítulo uno: Educación por competencia

Actualmente, en las instituciones de educación superior (IES) se realizan grandes esfuerzos para diseñar proyectos y enfrentar los desafíos que impone el contexto educativo nacional e internacional en su vinculación con el mercado laboral, para dar respuesta en la formación de profesionistas mediante el perfeccionamiento de los instrumentos cognoscitivos teóricos e instrumentales del quehacer de la docencia e investigación.

El objetivo es encontrar las estrategias pertinentes que los hagan competitivos ante las realidades complejas emergentes y en constante transformación, como las llamadas crisis de los paradigmas del pensamiento, en la dinámica del mundo social y el paso de las sociedades del aprendizaje a las del conocimiento, las que con la influencia de los avances tecnológicos, se difunden con celeridad, dejando a los anteriores en la obsolescencia, lo que exige su aprendizaje, actualización e innovación permanente. (Vargas Leyva, 2008, p.9.).

Diseño Curricular por Competencias es una aportación valiosa e importante en el ámbito escolar. Esto se debe dado que nos muestra cómo el enfoque educativo por competencias centra su atención en el proceso, y desde los parámetros constructivistas manifiesta la urgencia de lograr en los estudiantes, la transferencia de los conocimientos no sólo a los contextos inmediatos, sino a la vida misma. También indica la forma de vislumbrar estrategias para el futuro, mediante contenidos que poseen un significado integral para la vida, porque las competencias están concebidas y desarrolladas como el conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para que los estudiantes se incorporen más fácilmente al mercado de trabajo, ya sea como técnicos, profesionales o mano de obra calificada.

La educación por el hombre y para el hombre, al desempeñar un rol primordial en la competitividad. Se considera como el factor estratégico que tiene como función básica el desarrollo del espíritu creador, lo que significa desplegar la capacidad de autodefinición, que permita disciplinar las propias fuerzas, tener la visión de nuevas metas y su aplicación en objetivos cotidianos; implica también, una afirmación del hombre que tiene fe en sus capacidades intelectuales y morales para hacer más pequeño el abismo entre lo ideal y la realidad. (Vargas Leyva, 2008).

6.1. Antecedentes

El Libro Blanco de la Comisión Europea para la Educación, la Formación y la Juventud (Comisión Europea, 1995) identifica tres shocks que vive nuestra cultura actual: el de la sociedad de la información, el de la mundialización y el de la civilización científica y técnica. Frente a esta nueva sociedad del conocimiento, el Libro Blanco propone dos respuestas complementarias entre sí para la educación.

La primera, está centrada en el fomento de la educación general, y la segunda, en el desarrollo de la empleabilidad (aptitud para el empleo) y la creación de empleo. La primera respuesta deriva de la necesidad de “comprender las situaciones que evolucionan de manera impredecible”, asumiendo la idea de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo a través de tres capacidades: para aprehender el significado de las cosas, para comprender y crear, y para tener criterio y tomar decisiones.

La segunda respuesta surge del sentido del conocimiento en las sociedades modernas, definido como una acumulación de saberes fundamentales, de saberes técnicos. El documento de la Comisión Europea sintetiza los componentes de la empleabilidad en: conocimiento de base (el saber), conocimiento técnico (el saber hacer) y aptitudes (el saber ser). Los cambios en el mundo del trabajo son tanto cualitativos como cuantitativos.

Cualitativamente el conocimiento se ha convertido en el capital intangible con alta valoración tanto económica como social, cambiando el contenido del trabajo que incorpora conocimiento, capacidades de interactuar con tecnologías de información y comunicación, y una amplia gama de competencias sociales, antecediendo la aparición del concepto de competencia laboral y de trabajador competente.

Cuantitativamente, las oportunidades de nuevos empleos están atadas a diferentes factores, no se ensanchan en cantidad, pero sí cambian en cuanto a la incorporación de nuevas características cualitativas para definir lo que sería un desempeño laboral exitoso, y se crean nuevos empleos con otros contenidos y demandas profesionales.

En este contexto, la gestión por competencias emerge como clave en la sociedad del conocimiento, referidas a competencias y educación, competencias en investigación y desarrollo, competencias e innovación, administración pública, y competencias esenciales.

En palabras de Zabalza (2004) recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día:

1. Adaptarse a las demandas del empleo.
2. Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.
3. Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.
4. Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
5. Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.
6. Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, y los sistemas de acreditación compartidos. (Vargas Leyva, 2008, pp.15 y 16.).

Educación basada en competencias

En el contexto de los cambios en el trabajo y el advenimiento de la sociedad del conocimiento a principios de la década de 1970, Gerhard Bunk introduce el término competencia en el mundo educativo y el mundo laboral. En 1973, McClelland, en la búsqueda de una alternativa a las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales, desarrolla el concepto de “competencia” definido como una característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con desempeño excelente versus personas con desempeño promedio.

En la década de 1980, la formación para el trabajo con base en competencias genera en Inglaterra y Australia reformas educativas, que tuvieron como objetivos: I) fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional; II) generar una fuerza laboral con la capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción; III) facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas, y IV) orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial (Tobón, 2005). En cambio, Mertens (2000) señala que el enfoque de las competencias surge a raíz de la necesidad de las empresas por promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral.

La preocupación por el nivel de competitividad y las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, incide en Estados Unidos en el informe SCANS, el cual identificó las competencias mínimas necesarias para el desempeño laboral; este Informe de la Comisión SCANS para América 2000, lo que el Trabajo requiere de las Escuelas del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, fechado en 1992, indica ya el peso de la formación por competencias en el sistema escolarizado de Estados Unidos.

En la década de 1990, se consolida la gestión del talento humano con base en competencias, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior; se

profundiza y da forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Se inicia así el proyecto de convergencia europea conocido como Tuning, dirigido a una base de comparabilidad para la formación profesional con base en competencias.

En la Comunidad Económica Europea, la enseñanza profesional asiste al desplazamiento de una pedagogía definida en términos de objetivos, hacia la formalización de una pedagogía definida en términos de competencias a adquirir. Se construyen referenciales de empleos y de diplomas de acuerdo con un procedimiento que es objeto de una reglamentación la cual establece que todo diploma está definido explícitamente por un referencial, y que éste es deducido a su vez del referencial de empleo al cual se supone que ese diploma conduce (Ropé, 2004).

En este caso, Grooting (1994), menciona que las competencias surgen en el Reino Unido asociadas a la evaluación; en Alemania, vinculadas a las definiciones profesionales globales, haciéndose más énfasis en el proceso formativo; en Francia, como crítica a la pedagogía tradicional basada y fundamentada en los conocimientos teóricos escolares; en Holanda, dentro de una óptica de integración institucional y descentralización de las responsabilidades formativas, posibilitando mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema; en España, la competencia se da como una combinación del sistema británico (normas de referencia para la formación inicial) y del sistema francés (fomento de la formación en la empresa).

Los procesos de Formación Basada en Competencias parecen surgir, principalmente, de dos orígenes:

1. De la necesidad del trabajador o trabajadora por obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación que demuestra un dominio insuficiente de la competencia.

2. De los procesos de modernización de los sistemas de formación, que ven en el enfoque de las competencias un referente válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza/aprendizaje en torno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.

En el Mercado Común Europeo, el concepto de “competencias” se ha generalizado en un contexto de depreciación de la formación profesional, como una crítica a la pedagogía tradicional, como un elemento para la formación continua de los adultos en las empresas, y en el contexto del desarrollo de sistemas de formación profesional.

Al respecto, Ducci (1997) señala que, el enfoque de competencia refuerza el punto de enlace entre el mercado educativo y el de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo.

Si bien la competencia tiene su origen en el mundo laboral orientándose rápidamente por la educación técnica, el término se ha hecho más complejo y se define con una connotación de “saber actuar con idoneidad y con excelencia”; la competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos, incorporando conocimientos, habilidades y actitudes.

El tema de la formación basada en competencia laboral, es importante porque:

1. Enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social sobre la valoración de los recursos humanos y su capacidad para construir el desarrollo. Y, porque el enfoque de competencias se adapta a la necesidad de cambio, omnipresente en la sociedad internacional, bajo una multiplicidad de formas (Ducci, 1997).
2. El mundo de la producción se ha visto afectado por las transformaciones a gran escala en el mundo del trabajo, en cuanto la forma de inserción de las economías nacionales en los mercados modernos globalizados, las exigencias crecientes de productividad y competitividad, y el desarrollo y difusión creciente de nuevas tecnologías y conocimientos aplicados en todos los niveles del quehacer productivo (Mertens, 2004).

3. La educación desempeña actualmente un rol importante en la competitividad, considerándose un factor estratégico para el progreso, y la formación de recursos humanos altamente calificados, capaces de dar respuesta al impacto originado por la innovación científica y tecnológica.
4. La sociedad del conocimiento se traduce en nuevos contenidos y demandas de conocimientos, la gestión del conocimiento en todos los campos de la actividad humana, la emergencia de regiones que aprenden, y la cada vez más frecuente educación virtual como medio para adquirir información y crear conocimiento. (Vargas Leyva, 2008, pp.16-19).

6.2. El Concepto por competencia

Los docentes interesados en la educación por competencias, deben tener una comprensión clara de los antecedentes, definición y evolución del término competencia, así como de su adopción en el diseño curricular como un enfoque que clarifica los propósitos de la formación profesional para la empleabilidad, el desarrollo profesional y la ciudadanía. Este capítulo aborda la definición del término, que ha evolucionado de la competencia laboral a la concepción holística de una competencia profesional integrada dentro del Proyecto Tuning (Vargas Leyva, 2008, p.21).

6.3. Atributos

En el Diseño Curricular, la competencia profesional debe caracterizarse por tres atributos:

1. Correlacional, debido a que vincula diferentes tareas, atributos y habilidades dentro de una estructura conceptual.

2. Holística, ya que reúne una multitud de factores con la finalidad de encontrar aquellos que expliquen el desempeño laboral exitoso, concentrándolos en tareas profesionales.
3. Contextual, en razón de que la competencia se vincula con el contexto social y cultural en el que se desarrolla el desempeño profesional exitoso. (Vargas Leyva, 2008, p. 26).

6.4. Características

Son características del currículo basado en competencias lo siguiente:

1. Adoptar una estructura modular.
2. Desarrollar un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones. Tiende a la integración de capacidades, contenidos, teoría y práctica, actividades y evaluación.
3. Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
4. Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.
5. Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando al estudiante las oportunidades para alcanzarlo. (Vargas Leyva, 2008, p.28).

6.5. La educación superior por competencia en Nicaragua

Según Martínez Avendaño (2016) de la UNAN –León; En Nicaragua, como en el resto de los países del mundo, las universidades, como todas las instituciones u organizaciones, están experimentando transformaciones muy significativas, que tienen que ver con todas sus funciones sustantivas, pasando por lo académico para llegar a su contexto organizacional.

Con estos escenarios, las universidades de hoy deben poder adaptarse a las nuevas demandas y demandas del mercado, el progreso tecnológico y los constantes cambios de los sistemas políticos, además de esto, las universidades nicaragüenses y principalmente las

universidades públicas deben enfrentar este proceso de adaptación en un contexto de matriculación masiva sostenida, lo que hace que la tarea sea aún más complicada.

6.5.1. Definiendo la gestión

Se dice que aquellas organizaciones que han apostado por la implantación de modelos de gestión en su quehacer cotidiano, están en condiciones de abordar su crecimiento futuro de una manera más segura, más rápida y más eficaz. Por lo tanto, el término de la Gestión está estrechamente asociado con los conceptos de eficacia y eficiencia, pero le debemos sumar el hecho de que para gestionar correctamente se debe considerar el enfoque de un planeamiento estratégico.

La Gestión es entonces, un término que se puede definir desde distintos ámbitos de aplicación del mismo, en el mundo empresarial hay quienes hablan de conjunto de políticas, conceptos y prácticas coherentes entre sí, con el propósito de alcanzar objetivos organizacionales de la empresa de manera eficiente y eficaz (I. Chiavenato; Y G. Villamizar, 2002), otros como (P. R. Milgrom Y J. Roberts, E. Jimeno, 1993) lo ven como las estrategias que diseñan las empresas para hacer frente a los problemas cotidianos de la misma y tratar de paliarlos en la medida de lo posible.

Estos conceptos concuerdan con lo expresado por García de Fanelli (1998) quien plantea que la calidad de la gestión se ve en la capacidad de anticiparse a los hechos que se vienen, en el buen uso de los recursos disponibles, en la preocupación por los servicios que se prestan, y en el ambiente o «clima» institucional que se vive. Para Casassus (1999), hablar de gestión es, básicamente, referirse a dos actividades como son la planeación (o planificación) y la administración de lo diseñado, es así que él define gestión como “la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera tal que se pueda lograr lo que se desea”.

Como vemos, todos concuerdan en que gestionar adecuadamente una institución u organización pasa por la búsqueda de lograr el buen funcionamiento de la misma, resolver las dificultades de su quehacer y al mismo tiempo poder ser capaces de anticipar los hechos futuros considerando la necesidad de mantener una vocación de planeamiento estratégico.

De igual forma, las definiciones anteriores ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con todos los componentes de una organización o institución, en cuanto a la forma en cómo se organiza, cómo articula los recursos, los objetivos y, sobre todo, la forma en cómo se interrelacionan las personas en la acción, una acción que tiene normas, estrategias, supuestos o modelos a seguir.

Si lo traemos esto a colación con el ámbito de la Educación Superior podríamos decir que una buena gestión está asociada, al rol que juega la institución, también al del sistema universitario como conjunto y al del mismo estado donde se opera, sin obviar los cuatro componentes del estado del arte en el campo de la gerencia como son: La Visión, la Planificación, Gerencia de Operaciones y la Calidad del Proceso. Este planteamiento se justifica en el hecho de que el papel de la institución educativa será diferente según sea su naturaleza, es decir si es pública o privada, si tiene una presencia local, territorial o nacional.

Podemos entonces referirnos a muchos estilos o formas de gestión, o como lo plantea Sotolongo (2002) considerar la existencia de diferentes procesos de gestión en las instituciones (principalmente las educativas) y esto es así porque no sólo se gestiona un aspecto de las organizaciones, sino que ésta, está en función de los problemas a enfrentar, de la naturaleza de la institución u organización y de la coyuntura en la que esté inmersa.

En este sentido, el aspecto que estamos abordando es la gestión del cambio, es decir ¿cómo se puede gestionar una institución en un ambiente de cambio? Y más específicamente se aborda el tema de la gestión de cambio en las universidades, de lo cual nos ocupamos a continuación. (Martínez Avendaño, 2016, pp.496-498).

6.5.2. La gestión de currículo en las universidades

Para Salinas (1998) explica que estamos viviendo tiempos verdaderamente extraordinarios, donde a los cambios económicos, al final de la guerra fría y el desarrollo de la tecnología espacial, se han añadido en los últimos años la explosión de las telecomunicaciones, la digitalización de la información y el desarrollo de la biotecnología, lo cual necesariamente conlleva a tener que implementar nuevas formas de gestionar los procesos productivos, comerciales, y por qué no decirlo, hasta educativos por parte de las instituciones u organizaciones.

Específicamente en el ámbito de las instituciones de educación superior, según Sotolongo (2002) la gestión educativa en los momentos actuales está situada en nuevos escenarios, donde las instituciones comienzan a transitar en un nuevo estilo de gestión caracterizado por una serie de cambios y transformaciones en sus estructuras, que van hacia formas más descentralizadas, donde los enfoques cualitativos están sufriendo modificaciones, para darle paso a la calidad total y donde la concepción normativa comienza a tener una orientación hacia los resultados y los procesos.

Es decir que, el mundo moderno está cambiando drásticamente, el proceso de globalización, el rápido desarrollo de la tecnología de la información, la competencia desenfrenada, la necesidad de reducir costos de operación, el énfasis en el cliente o usuario, la calidad total y la necesidad de competitividad constituyen poderosos argumentos para justificar una gestión de calidad.

En la actualidad se parte de la necesidad de gestionar todos los ámbitos de las organizaciones o instituciones; de gestionar el talento humano, gestionar los recursos financieros, gestionar los recursos físicos, gestionar los recursos tecnológicos.

Ante todos estos cambios y la consecuente necesidad de realizar una buena gestión, y por lo tanto planificación de todos los ámbitos de las instituciones u organizaciones debo

plantearme la siguiente cuestión, ¿cómo deben gestionar las universidades el cambio? O dicho de otra manera ¿Cuáles son los procesos que deben cambiar o evolucionar para no quedar aislados en el pasado?

Para dar respuesta a estas interrogantes es importante tener claro, primero, a qué cambios o desafíos se enfrentan las universidades, y en segundo lugar, de qué tipo de recursos se dispone y qué tipo de aprovechamiento se le está dando.

Según Vessuri, Kreimer, Arellano, & Menéndez (2010) las universidades se enfrenta a tres grandes desafíos, en primer lugar, enfrentar la internacionalización principalmente de los procesos de investigación. En segundo lugar, alcanzar la excelencia tanto de nuestros procesos investigativos como metodológicos y por último formular agendas de trabajo que sean relevantes tanto social como políticamente.

De igual forma existen planteamientos que se enfocan en los retos principales que tienen las Instituciones de Educación Superior ante todos estos cambios, esos retos se enmarcan en cumplir con eficacia y eficiencia las tres funciones sustantivas de una Universidad como son la docencia, investigación y transferencia de resultados hacia la sociedad (Extensión).

Así mismo, es necesario estar claros que para cumplir con las funciones lo debemos hacer considerando el papel importantísimo que juegan hoy en día las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya que indudablemente debemos reconocer que el progreso tecnológico ha sido el factor impulsor de todas las transformaciones que estamos presenciando.

De hecho autores como Salinas (2010), plantean que los avances que en el terreno de las telecomunicaciones se están dando en nuestros días están abriendo nuevas perspectivas a los conceptos de espacio y tiempo que hasta ahora habíamos manejado tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia, es decir, es indiscutible que hoy por hoy estamos asistiendo a una inflación de cursos on-line, de experiencias de aprendizajes abiertos y flexibles

en donde las aulas de clases no necesariamente están ubicadas en los campus universitarios, sino que se puede acceder a ellas desde cualquier espacio virtual, por esta razón no podemos obviar la necesidad de tener presentes estos nuevos enfoques en la enseñanza superior.

Por otro lado, debemos considerar que en los tiempos en los que estamos viviendo, la buena gestión de los recursos con los que se disponen en las universidades, es una condición necesaria para que éstas puedan ofrecer más y mejor educación, para que puedan ampliar la oferta educativa y al mismo tiempo mejorar los niveles de calidad.

Ya que, si se continúan implementando los métodos tradicionales de enseñanza, corremos el riesgo de no saber si lo que se está enseñando es relevante o no.

Teniendo claros los cambios a los que se enfrentan, las universidades deben iniciar un proceso de transformación que la impulse a poder adaptarse a este nuevo entorno. Entre ellos, se debe enfocar en el cambio metodológico, como posteriormente se estudiará. Esto ha ido modificando el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación profesor-alumno.

Esta situación necesariamente debe dar paso a un planteamiento educativo diferente, más centrado en el aprendizaje y en las competencias, que en la enseñanza y en los conocimientos. Es decir, la figura (o el actor principal) del nuevo proceso debe ser el alumno y se tiene que perseguir un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El profesor, en este nuevo enfoque actúa como un mediador y lleva una misión de guía y evaluación continuada. Por tanto, en este nuevo contexto, estar educado significaría adquirir conocimientos de un dominio específico, destrezas cognitivas generalmente útiles, así como estrategias y técnicas efectivas para la realización de tareas concretas.

La forma de autoridad o gobierno, los mecanismos de financiamiento y las modalidades que en cada caso asume la evaluación de la calidad, son otros de los aspectos a incluir al momento de enfrentar el cambio. Es decir que, la concepción del proceso de gestión en una institución educativa, debe ser vista con un enfoque sistémico, donde los cambios que se

producen en todos los componentes de la universidad, producen interacciones tanto en su contexto interno como en el externo.

Es así que, la Oficina de Cooperación Universitaria (2010) en su estudio “Tendencias Universidad 2020”, propone que para enfrentar con éxito los cambios, las universidades deben impulsar la implementación de sistemas de certificación eficientes que le permitan la modernización de los procesos en sus tres funciones básicas. De igual forma, se destaca que en la actualidad las estrategias universitarias se desenvuelven en un marco de competencia en el que el nivel tecnológico, la empleabilidad de sus egresados y su carácter innovador son aspectos esenciales para poder triunfar. Por consiguiente, estos son otros elementos importantes que se deben incluir en los planes estratégicos de las universidades para enfrentar con éxito los cambios actuales y futuros.

También habrá que considerar el tipo de Universidad que debe funcionar hoy en día, ya la Universidad no es una universidad profesionalizante, como lo plantea (Mollis, 2010), en el sentido de que el principal objetivo de la universidad de hoy, no es formar profesionales y administradores con una visión pragmática y estatista, encapsulados en aprendizajes teóricos y conceptuales.

Hoy por hoy, la universidad está más llamada a ser una Universidad científica, cuyo impulso principal es ser una universidad investigadora y generadora del desarrollo social, político, económico y cultural, una universidad que es la protagonista principal del cambio, es decir que se debe convertir en el objeto de cambio, no el sujeto a cambio.

Esto hace que nos hagamos planteamientos un tanto diferentes a los ya expresados con anterioridad, ahora nos preguntamos; ¿cómo se debe hacer el planeamiento de la gestión en la universidad, para que ésta se convierta en un sujeto de cambio? Paradójicamente, la respuesta a esta interrogante podría estar en un planteamiento realizado hace más de 50 años, según Aguerondo (2007), en 1958, el Primer Seminario Interamericano sobre Planeamiento

Integral de la Educación que se llevó a cabo en Washington del 16 al 28 de junio de 1958, adopta formalmente la siguiente definición de cómo debe planearse la gestión universitaria:

El planeamiento de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de la educación, de la administración, de la economía y de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como de la privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país. Con esto se deja claro que la universidad debe estar consciente que para poder realizar una gestión efectiva y eficiente, se han de considerar todas las dimensiones del ámbito en el que se desenvuelve.

De igual forma, tal como lo plantean (Lemaitre & Zenteno, 2012), también se debe estar dispuesto a dejar la visión tradicional de la educación superior para visualizar una más amplia, que reconozca que no sólo se debe tener el enfoque de que las fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales tienen influencia directa sobre la institución, sino que también se ejerce influencia en la dirección contraria. Es decir, que la institución educativa (en este caso la universidad) también influye en el desarrollo social, económico, político y cultural.

Así que, uno de los elementos o dimensiones a considerar son los métodos de la enseñanza y el aprendizaje utilizados, tal como lo plantean Monereo & Pozo (2003), cuando expresan que “dado que la universidad es un espacio privilegiado para la producción, distribución e intercambio social del conocimiento, parece necesario comenzar por repensar la enseñanza y el aprendizaje universitarios, en función de esos cambios que se están produciendo en la naturaleza del conocimiento y su gestión social”.

Por consiguiente, es justificable entonces que las universidades hayan iniciado, de un tiempo para acá, a modernizar sus procesos de enseñanza incluyendo instrumentos como las tecnologías del conocimiento (TIC), y transformando sus currículos de tal manera que éstos

respondan a las demandas modernas del mercado por lo tanto, tengan pertinencia social, económica, política y cultural. Más aun, cuando la ampliación y fortalecimiento de la vinculación entre la universidad, la empresa y la sociedad se ha constituido en uno de los temas centrales de las políticas científico-tecnológicas tal como lo plantea Correa (1995) citado por (Ganfong, Silveira, & Martorell, 2002).

Es entonces, indiscutible que los planteamientos realizados en el párrafo anterior nos conduzcan a reconocer que en el mundo moderno, específicamente en las universidades, emerja o aparezca lo que se conoce como la “gestión del currículo”. (Martínez Avendaño, 2016, pp. 498-503).

Según de Zayas (1996) el diseño curricular en una institución de educación universitaria, debe ser visto como un proceso de organización y planificación de la formación de los futuros profesionales, y como tal, éste tiene su propia dinámica la cual responde a las leyes internas de la universidad y a las condiciones socio culturales del medio en el que se desempeña. Es así que, para que dicho diseño sea un proceso eficiente y eficaz, debe ser entendido como el medio a través del cual se determinan las cualidades a alcanzar por el egresado.

Por lo tanto, hablar de gestión del currículo en el mundo moderno implica también que estamos hablando de la búsqueda continua de la calidad, ya no se trata sólo de controlar o mantener el estado de las cosas en un orden que permita definir metas fijas, lineales e inamovibles, sino que se deben de conjugar muchos elementos para poder mantener la calidad del servicio que se ofrece a la sociedad, tal es así que Fernández (2004) plantea que; al igual que una paleta fauvista, la administración o gestión del currículo debe procurar la armonía del mejoramiento continuo, la disciplina, la reducción de costos, el aprovechamiento y reconocimiento de la gente y el ejercicio de la libertad, de tal manera que se puedan exponer y probar las ideas propias en beneficio del crecimiento personal y de las Instituciones de

Educación superior, mejorar, por lo tanto, la calidad de la enseñanza en las universidades, se ha convertido en una de las prioridades de la gestión curricular moderna.

En consecuencia, si estamos de acuerdo con el planteamiento realizado, podríamos entonces afirmar que, el diseño curricular de una universidad, como proceso de organización y planificación de la formación de profesionales debe responder, además de, a las leyes internas de la propia universidad, también a las condiciones o contexto cultural, político, social, económico e incluso ambiental, en el que se esté desarrollando.

Es así que como lo plantea de Zayas (1996), el diseño curricular no se debe identificar con el proceso de formación del aprendiz, sino que, éste es el proceso mediante el cual se ha de contribuir a formar las cualidades del sujeto que se desempeñará como profesional, teniendo el sujeto formado, como característica principal un profundo sentido innovador, y yo diría que además de innovador debe ser emprendedor, líder, y con una visión holística de las cosas.

Todos los elementos aportados anteriormente me llevan a realizar la siguiente pregunta ¿En qué consiste la gestión del currículo en las universidades? Aunque, para responder a esta pregunta primero es necesario dejar claro ¿qué es currículo? y ¿cómo se diseña? Una aproximación a la respuesta de estas interrogantes la plantea, de Zayas (1996) expresando que: la carrera es el proceso docente que, en su desarrollo, garantiza la formación del profesional.

El diseño de la carrera es el proceso de planificación y organización que concibe cómo debe ser el proceso de formación del profesional. Así mismo, el proceso de formación del profesional se apoya en otro al cual sirve, que es el proceso profesional. Este momento es el que desarrolla el egresado en su actuación y comunicación social, en aras de la solución de los problemas a que se enfrenta en su labor. Es así que, de las relaciones entre estos dos últimos procesos se desprenden las leyes del diseño, y a esto podríamos agregar que también la forma en cómo se debe gestionar ese diseño, de hecho cuando se está planificando la forma en cómo

quedará estructurado el currículo, ya lo estamos gestionando, puesto que esa planificación se realizará en función de qué queremos lograr o del profesional que queremos graduar.

Ahora bien, hablando específicamente de la gestión del currículo, ya podríamos aventurarnos a expresar que éste proceso consiste, básicamente, en el aseguramiento de parte de las universidades de que los graduados cumplan con los requerimientos necesarios para el ejercicio profesional en condiciones y niveles adecuados. Esto significa que el currículo desde el momento en que se está diseñando debe estar centrado en el sujeto a formar, el estudiante.

Según Barrón, Navarrete, y Ferrer-Balas (2010), la adaptación al modelo actual de enseñanza y gestión universitaria, supone una reestructuración de la formación, la investigación, la gestión, la implicación y la participación de la comunidad universitaria. Desde el punto de vista de la formación, esta adaptación implica la inclusión de contenidos generales en los currículos de las diferentes titulaciones, por ejemplo; si queremos formar profesionales capaces de actuar críticamente en defensa de la sostenibilidad, debemos incluir contenidos ambientales, socio ambientales, podemos también agregar proyectos de trabajo interdisciplinar, entre diferentes áreas y materias, que garanticen la formación de personas pro-activas y participativas, capaces de tomar decisiones responsables.

Pero no debemos obviar que esos contenidos generales deben estar acompañados de contenidos más específicos, propios de la carrera que se está ofertando, y el poder concatenar esos contenidos de tal forma que la formación del profesionalizante sea integral, integrada e integradora es también consecuencia de una buena gestión curricular.

Por otro lado, es importante tener claro que no sólo basta con la inclusión de contenidos diferentes, se deben reorientar, de igual forma, las metodologías de enseñanza hacia estrategias que promuevan el pensamiento crítico y creativo de los alumnos, principalmente en el contexto actual de innovación y competitividad en el que existe un vínculo muy estrecho entre la universidad y la empresa, el cual según Ganfong et al. (2002) no puede ser visto únicamente como el aprovechamiento ocasional de las capacidades universitarias ya

instaladas, por parte de la empresa, sino que requiere además de estrategias activas para la construcción conjunta (universidad – empresa) de ventajas competitivas.

Tal como la plantea Tejada Fernández (2000) educarse y educar hoy, exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, y en el caso de las universidades esa pauta de cambio se la están dando siempre las empresas, el mercado en su conjunto y la sociedad en general.

Esta vinculación universidad – empresa, de la que hemos hablado en el párrafo anterior, es la que ha permitido la entrada de una nueva metodología para formar profesionales universitarios, los cuales no solo cargan un cúmulo de conocimientos de diferentes áreas de las ciencias que estudian, sino que también son capaces, al egresar de la universidad, de transformar ese conocimiento en hechos concretos, es decir, hoy por hoy la estrategia es formar profesionales competentes, propensos al cambio, y dispuestos a dar soluciones concretas a problemas concretos. Esa metodología de formación o si se prefiere, modelo de formación, es lo que se conoce como el “currículo por competencias”, de lo cual nos ocupamos de poner en contexto a continuación. (Martínez Avendaño, 2016).

6.5.3. La gestión del currículo por competencias

Como ya se ha venido planteando, actualmente existe una gran preocupación en las autoridades universitarias y también en todos sus miembros por dar la mejor atención desde el mundo académico a las demandas del sector empresarial y a los requerimientos de los empleadores, lo cual necesariamente genera una búsqueda de nuevas formas de dar respuesta a esas necesidades. Esto conlleva una revisión de la función de la universidad en la sociedad actual y un replanteamiento de los diseños curriculares tradicionales por otros más novedosos, que sean capaces de adaptarse al ritmo de cambio de las nuevas formas y

concepciones de procesos productivos, culturales, de relaciones sociales, económicas e industriales.

Consecuentemente como una alternativa ventajosa, para enfrentar estos nuevos retos, ha surgido la implementación del currículo basado en competencias, que como lo plantea el Grupo Operativo de Universidades chilenas (2009) esto es una forma de establecer un aprendizaje más activo, centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional, ya que, tal como lo expresa Barrio y Vásquez (2006), el cambio social y tecnológico trae consigo un cambio en la organización del trabajo, debido a la casi extinción del ejercicio profesional individual.

Antes de entrar en detalle sobre la forma en cómo se debe gestionar el currículo desde esta nueva perspectiva, es importante tener una clara definición de lo que significa el término “Competencia”, así como el contexto en el que es introducido al ámbito de la educación superior.

Desde el punto de vista conceptual, el término “competencia” tiene muchas acepciones que no necesariamente se refieren al ámbito en el que lo estamos empleando en este escrito, por ejemplo, se puede definir como “rivalidad o lucha entre dos o más personas en condiciones similares para conseguir una misma cosa o superar al rival”, por otro lado el término es referido a la “competencia que tienen dos o más empresas para producir y vender un mismo producto en condiciones similares de mercado” esta definición es más propia del ámbito empresarial productivo, también se conceptualiza como “la capacidad de la persona que es competente, que realiza su trabajo o desempeña su función de modo adecuado”, este significado es el que ha sido retomado por las universidades para generar los procesos de formación en la actualidad.

Según Díaz Barriga (2006) podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencia en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo.

Desde el punto de vista del ámbito laboral (que es el ámbito de influencia que nos interesa contextualizar) se concibe el término como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un futuro profesional, es decir, esto implica la adquisición de habilidades y destrezas que le vayan a permitir desempeñarse con eficiencia en su labor profesional, he aquí que para este autor el término competencia guarda una relación bien estrecha con los de aptitudes y habilidades.

Por otro lado, en cuanto a la forma en cómo se introduce el término en el ámbito educativo, Martínez (2008) afirma que, la significación de capacidades es la vía más empleada para la inclusión de este concepto en la educación y se relaciona directamente con el “saber – hacer” por el estudiante o el egresado de una profesión determinada.

Así mismo, también se plantea, que adoptar el modelo no es más que la respuesta generada por los círculos universitarios hacia las demandas del sector productivo y a los requerimientos de los empleadores, los cuales cada vez más requieren de profesionales competitivos capaces de hacer valer sus habilidades en una sociedad cambiante.

Para Tobón (2007), algunos de los argumentos a considerar para tener en cuenta el enfoque por competencias en la educación superior son:

1. El enfoque contribuye a aumentar la pertinencia de los programas educativos, en el sentido de que buscan orientar el aprendizaje según los retos y problemas actuales de la sociedad y el mundo empresarial;
2. El enfoque posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ya que desde el principio (con el diseño del currículo) se puede definir claramente cómo vamos a evaluar la calidad del desempeño del egresado y cómo vamos a evaluar la calidad de la formación brindada por la institución educativa;
3. La formación por competencia se ha convertido en una política educativa internacional de amplio alcance;

4. El enfoque de las competencias propicia un ambiente favorable para generar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y profesionales entre países. Todos estos argumentos son válidos para justificar la incursión de las competencias en los modelos educativos de las universidades.

Es así que, por ejemplo, en Europa a finales del siglo XX inmersos ya en la “Era del Conocimiento”, se comienza a tomar conciencia de la importancia que tiene para el desarrollo tanto cultural, social, como económico de todo el continente, incrementar la competitividad de sus ciudadanos a través de una mejora en los sistemas de enseñanza superior. Por tal motivo, en 1998 se firma lo que se conoce como la Declaración de la Sorbona, en donde ministros de educación de cuatro países (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) toman el acuerdo de iniciar un proceso político de cambio a largo plazo de la Enseñanza Superior en Europa.

Este acuerdo da inicio al proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual posiciona a la formación superior como un componente indispensable para consolidar y enriquecer el entorno europeo y al mismo tiempo enfatiza a la necesidad de aumentar la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas de educación superior de todos los países (Broncano & HEREDERO, 2010). Todos estos procesos conllevaron a que las universidades europeas incluyan cambios metodológicos de la enseñanza – aprendizaje, así como también cambios en la relación profesor – alumno, el cual está más centrado en el desarrollo de capacidades, es decir, competencias.

Ahora bien, se debe tener conciencia que frente a esta nueva opción (el currículo basado en competencias), como en toda innovación, también nos vamos a enfrentar con muchas dificultades para implementarla correctamente. De hecho, teniendo conocimiento de causa, puedo decir que las universidades se han encontrado con diversas dificultades en el desarrollo e implementación del modelo curricular basado en competencias.

Dentro de los temas más dificultosos que podemos resaltar están la evaluación de los aprendizajes, la integración al currículo de la formación en competencias genéricas o transversales tales como los valores, el liderazgo, las actitudes y otras.

Según Díaz Barriga (2006), las dificultades pueden aparecer desde el mismo momento en que se está diseñando el currículo, ya que para él, “en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas”, por lo que, si no se tiene el cuidado de realizar el ejercicio correctamente vamos a tener un currículo mal diseñado, que posteriormente también presentará problemas al momento de su ejecución. Ante estas dificultades debe jugar un papel muy importante la buena gestión que se pueda hacer del proceso desde el inicio del mismo.

Estas dificultades no solo se dan en la integración de las competencias al currículo, sino también en la capacidad de las universidades para proveer la práctica profesional, es decir, en la aplicación real de los conocimientos de su especialidad durante los estudios, muchas veces las competencias sólo están redactadas en los documentos curriculares, pero no se hace un proceso efectivo de desarrollo de las mismas ya que los métodos de enseñanza siguen siendo los tradicionales donde el maestro enseña y el alumno aprende mucha teoría, sin tener la posibilidad de poder ejercitar o llevar a la práctica lo aprendido.

Todo lo planteado en el párrafo anterior se fundamenta en el hecho de que para poder hacer frente a las dificultades encontradas, las universidades deben disponer de una forma eficiente para transmitir el conocimiento, ya que como plantea (Monereo & Pozo, 2003) las formas en que se produce, difunde e intercambia el conocimiento en una sociedad están íntimamente ligadas a las tecnologías del conocimiento dominantes en esa sociedad, que no solo actúan como vehículo de ese conocimiento, sino que lo conforman y determinan la naturaleza de los saberes socialmente válidos y las instituciones sociales que lo gestionan. Por lo tanto, si no se cuenta con esas tecnologías del conocimiento, no se podrá cumplir con los objetivos planteados.

En oposición a las dificultades que hemos resaltado trae consigo el modelo, para otros autores la formación basada en competencias implica una serie de ventajas importantes para la educación superior, por ejemplo, permite expresar mejor las capacidades que tienen los egresados al momento de completar sus estudios, esto necesariamente, debe facilitar la inserción al mercado laboral del nuevo profesional.

Así mismo, tal como lo hemos expresado anteriormente a partir de los planteamientos realizados por Tobón, el modelo de las competencias propicia una mejor y más efectiva interrelación entre la Universidad y la empresa, la Universidad y el Estado, y la Universidad y la sociedad.

Así mismo, hay quienes plantean que la implementación del modelo propicio la gestión de la calidad, es decir, el enfoque de las competencias posibilita gestionar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante dos contribuciones: evaluación de la calidad del desempeño y evaluación de la calidad de la formación que brinda la institución educativa.

Respecto al primer punto, hay que decir que las competencias formalizan los desempeños que se esperan de las personas y esto permite evaluar la calidad del aprendizaje que se busca con la educación, debido a que toda competencia aporta elementos centrales que están en la línea de la gestión de la calidad, tales como criterios acordados y validados en el contexto social y profesional, identificación de saberes y descripción de evidencias. En segundo lugar, el enfoque de las competencias posibilita una serie de elementos para gestionar la calidad de la formación desde el currículo, lo cual se concretiza en el seguimiento de un determinado modelo de gestión de la calidad que asegure que cada uno de sus productos (perfiles, mallas, módulos, proyectos formativos, actividades de aprendizaje, etc.) tenga como mínimo cierto grado de calidad esperada.

Ahora que tenemos una mayor claridad de la forma en cómo llegan las competencias a la educación superior, así como las ventajas y desventajas de poner en práctica el modelo, nos

centramos en el tema de la gestión del currículo por competencias, ya que como lo hemos planteado previamente al ser un enfoque novedoso debe implicar también la implementación de nuevas formas de gerencia del proceso de enseñanza – aprendizaje, del diseño del mismo y hasta de los métodos utilizados para convertir el conocimiento en competencia, habilidad y destreza.

Para Martínez (2008) la buena gestión debe comenzar desde el primer momento del diseño del currículo, ya que según su planteamiento, un currículo por competencias implica establecer los fines de la formación en términos del “saber hacer de manera efectiva en un contexto dado”, así como la necesidad de modelar una actuación en la que estén presente habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que se correspondan con las tareas o funciones a cumplir o ejercer por parte del graduado en la empresa.

Cuando tenemos claro que los desafíos a los que se enfrentarán los nuevos profesionales son de múltiples dimensiones y diferentes contextos, en donde sólo se puede ser capaz de competir teniendo una formación de amplio perfil.

Por otro lado Silva (2006) plantea que en el momento del diseño o transformación curricular, tan importante es diseñar un buen currículo como lo es preparar a los profesores que lo van a ejecutar, ya que, según él, si el currículo llega a los profesores que lo van a aplicar sin que éstos hayan participado en el proceso de diseño, entonces cada uno de los profesores lo adecuará a sus propias vivencias, en correspondencia con su formación pedagógica y profesional, y el resultado seguirá siendo el mismo que antes en líneas generales.

Esto ocurre de esta forma, ya que cada profesor universitario actúa según su experiencia precedente la cual con mucha frecuencia, refleja la forma en que a él le fueron impartidos esos contenidos y por lo tanto aunque teóricamente (a través del macroprograma, del microprograma y de las normativas internas de la institución de educación superior) se plantee que la universidad está desarrollando un modelo de formación por competencias, lo que se está haciendo es lo mismo de siempre, transfiriendo conocimientos teóricos, a través de

conferencias magistrales, donde el actor principal es el docente y el alumno absorbe información sin desarrollar capacidades.

Otros de los elementos que se deben tener en cuenta en la gestión del currículo por competencias es que, éste necesariamente implica un cambio metodológico, es decir un cambio en la forma en cómo se va a desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje, para (Broncano & HEREDERO, 2010) este cambio en la forma de enseñar se debe estructurar de manera tal que el docente no sea la fuente de la que se obtiene el conocimiento, sino que debe ser un facilitador o guía que oriente cómo y de qué manera debe aprender el alumno. En definitiva, tanto la labor del profesado como la del alumnado debe cambiar, ya que el primero pasa de ser actor a diseñador de situaciones y escenarios de aprendizajes y el segundo de espectador a actor de su propio aprendizaje.

Necesariamente este nuevo enfoque metodológico conlleva otro aspecto que hay que gestionar de forma diferente en el ámbito educativo, nos referimos al tema de “la evaluación” según Margalef (2005) el nuevo modelo educativo supone un aprendizaje centrado en el alumno, un fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, así como un desarrollo de habilidades y capacidades críticas, que obligatoriamente requieren de nuevas formas de evaluar que estén acorde a los nuevos modos de concebir la enseñanza.

En este contexto la evaluación se debe caracterizar por ser holística, democrática, que cuente con la participación de todos los que intervienen en el proceso mismo, también debe ser una actividad ética que se guíe por la búsqueda de la equidad, debe tener en cuenta, siempre, al alumno y al contexto en que se desempeña, en fin, es una actividad crítica de aprendizaje.

En esta misma línea de la evaluación de los aprendizajes con la implementación del modelo de formación por competencias, también se afirma que éste exige de la comprobación sistemática y final de la efectividad en la ejecución de las tareas por parte del estudiante, tareas que deben acercarse lo más posible a aquellas que deberá cumplir en el ejercicio de su

profesión, lo cual nos sitúa, necesariamente, en la evaluación de resultados observables y objetivamente medibles (Martínez, 2008).

Como vemos, hablar de gestión del currículo por competencias, implica tener presente que se deben realizar muchos cambios a lo interno de la institución que ejecuta dicho modelo, es decir, no se trata de un cambio que se produce de forma instantánea, en este caso no basta con legislar o decretar una reforma que nos lleve a una transformación de concepciones y modelos, también es necesario realizar cambios profundos en todos los ámbitos de la Universidad, es necesario incluir en el mismo proceso de rediseño a los actores principales como son los alumnos, docentes, trabajadores, sociedad en general, empresas privadas, y el Estado, de tal forma que al momento de iniciar a ejecutar el nuevo modelo éste sea efectivo, pertinente e innovador. (Martínez Avendaño, 2016, pp. 504-515).

6.6. Metodología del perfeccionamiento curricular por competencia UNAN Managua

Transformación curricular en la Educación Superior: Experiencias del modelo curricular por competencias en la UNAN-Managua fue el tema de la conferencia impartida por el doctor Álvaro Escobar, director de Docencia de Grado, durante el séptimo encuentro del Foro Permanente de Educación Superior en Nicaragua, organizado por el Vicerrectorado de Docencia y el Centro de Estudios del Desarrollo Miguel d'Escoto Brockmann (CEDMEB).

En este encuentro inaugurado por la directora del CEDMEB doctora Marcelina Castillo, el doctor Escobar hizo un recuento acerca del proceso de perfeccionamiento curricular de carreras de grado, que inició en el 2019, con la finalidad de transitar del modelo tradicional por objetivo hacia el modelo por competencias en el que el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje.

Como parte de la experiencia, el académico reconoció el aporte invaluable de los estudiantes, docentes, dirigentes estudiantiles y egresados, quienes han contribuido a

identificar las fortalezas y oportunidades de mejora. A su vez, mencionó la importancia de las capacitaciones y acompañamiento que ha brindado la Universidad de La Habana en cada una de las fases, lo cual ha propiciado el fortalecimiento significativo del aprendizaje, el proceso de enseñanza como una nueva cultura de integración e innovación pedagógica, la evaluación del ejercicio docente con relación al aprendizaje de los discentes y el trabajo en equipo integrados.

Esta iniciativa asumida por la Universidad tiene la finalidad de formar profesionales capaces de responder a las necesidades sociales del país con base en el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano. De acuerdo a este planteamiento, se ha implicado de manera comprometida en las distintas fases, entre ellas, la elaboración de documentos metodológicos y normativos, implementación de currículos de carreras en pilotaje, el inicio proceso de aprobación de carreras con el nuevo modelo y proceso de autoevaluación de carreras que se realiza actualmente.

Posterior a la disertación, hubo un espacio de reflexión con los participantes en modalidad virtual lo que enriqueció el intercambio de conocimientos. En este espacio, el director de Docencia recalcó que el Modelo por Competencia se centra en el aprendizaje de los estudiantes y el mayor grado de autonomía para construir su aprendizaje. Agregó que la misión es formar profesionales integrales con altos valores humanísticos y fortalecer las tres dimensiones de las competencias: el saber, el saber hacer y el saber ser, porque no pueden estar desvinculadas en la obtención de resultados significativos.

Por su parte, el doctor Hugo Gutiérrez Ocón, Vicerrector de Docencia, manifestó que se ha avanzado en la transformación de la educación, no obstante, se puede hacer más a partir de las críticas constructivas y la retroalimentación.

A su vez, como autoridad universitaria puso a la disposición la réplica del modelo a las universidades que estén interesadas. «Nicaragua necesita que nos apropiemos de las necesidades existentes y que contribuyamos al desarrollo local, a mejorar la salud, el bienestar

de la población en lo económico, social, en las artes y en la cultura», enfatizó. (Alvarado Amador, 2022).

6.6.1. El modelo curricular por competencias aflora logros en el trabajo integral en los profesores y muy especialmente en los estudiantes

Una muestra como evidencia Introducción La UNAN-Managua inició el proceso de transformación curricular en el 2019 principalmente tratando de dar respuesta al reto de la maestra Ramona Rodríguez Pérez, rectora de esta alma mater y presidenta del CNU, de armonizar las carreras de ciencias de la educación que se imparten en las universidades públicas. Las carreras de ciencias de la salud y de ciencias económicas finalizaron su proceso en el año 2020.

La Dirección de Docencia de Grado ha venido cumpliendo con su misión que expresa: «Fortalecer la calidad de la docencia universitaria, mediante un proceso ordenado y sistemático de acompañamiento pedagógico en los colectivos docentes de los Departamentos y Facultades de la UNAN-Managua, que incluya además la formación en innovación pedagógica, metodología de la revisión, asesoría, evaluación y en sistematización de la práctica de mejora continua.

Es insoslayable la aplicación de los principios y valores institucionales antes, durante y después del proceso de Formación Profesional». Bajo este precepto los ejecutivos que forman parte de esta Dirección han cumplido en tiempo y forma con esos estándares del perfeccionamiento, del acompañamiento, de la formación pedagógica y muestra de ello son los resultados reflejados en la muestra que se presenta a continuación.

El informe de ambas Facultades evidencia el trabajo de integración alcanzado y de las formas de evaluación que ha venido cambiando como un paso transicional de la evaluación de objetos a evaluación de competencias, del trabajo aislado y personal que realizaba el profesor

(educación tradicional) al trabajo en equipos de áreas y con funciones específicas dictadas bajo el enfoque curricular (trabajo integrado por competencias).

En este trabajo se exponen los productos obtenidos por los ejecutivos de Docencia de Grado quienes han asumido muy responsablemente, con compromiso social e institucional, con ganas de promover el cambio a partir de su propio ejemplo, con disciplina, con audacia de aprender haciendo y con el cuidado de diseñar cada una de las fases, etapas, documentos guías, procedimientos y talleres. Lo estamos logrando, ya se observan avances significativos, los que hay que seguir promoviendo, apoyando, motivando en su ritmo y su calidad. Objetivos:

1. Dar a conocer a la comunidad educativa de la UNAN-Managua los logros alcanzados desde la Dirección de docencia de grado y los Departamentos Docentes (Comisiones de carreras).
2. Demostrar algunas formas auténticas de integración y evaluación en los procesos: Perfeccionamiento curricular y de formación profesional.
3. Reflexionar en cada Departamento Docente/Facultad, sobre los procesos que aquí se presentan, con ánimos de conocer, comprender, analizar, evaluar y replicarlos.

El trabajo en el encuentro lo dirigió el Director del Departamento Docente: Maestro Carlos Avendaño, profesor comprometido con el proceso, quien se refirió a las experiencias vividas en algunos grupos de clases de esta carrera con base en los aspectos siguientes: La evaluación la generará un sólo producto integrador, mismo donde se articulan todos los componentes curriculares presentes en el semestre.

En ese sentido, se ha establecido trabajar un producto o servicio definido por el mismo equipo de estudiantes. Podemos observar que llama a la integración, para prepararse ante la evaluación de cualidades, capacidades, habilidades, conductas y comportamientos. Llama a que los estudiantes seleccionen, presenten y demuestren los indicadores de logros alcanzados (competencias en desarrollo o completa).

Cada profesor de cada componente curricular ponderará la nota correspondiente a su componente curricular (básicos, profesionalizante e integrador) utilizando los indicadores de logros y criterios de evaluación establecidos en la rúbrica de evaluación integral de los aprendizajes evidenciados en el Producto Integrador Final. Aquí se le indica, se le recuerda el trabajo integrado, de equipo, necesario para discutir sobre contenidos, áreas, objetivos y el cómo evaluar, insiste en el cambio de cultura del trabajo individual al trabajo integrado).

Los estudiantes deberán conocer previo a la entrega de su producto integrador final la rúbrica con la que serán evaluados por cada componente curricular. (Rompen con el paradigma de la bola escondida, en el sentido de que al estudiante antes, con la evaluación tradicional, no se le daban las orientaciones e instrumentos de evaluación, hoy las conoce y las utiliza para darse cuenta sus avances).

Es un avance muy significativo el observar que en esta Facultad y sus Departamentos estén asumiendo el reto, tal como lo manda el modelo curricular: Integración para la planificación y evaluación. En el informe se evidencian estos aspectos, no así la parte ejecutiva que tiene otro peso importante en la evaluación del trabajo del perfeccionamiento curricular en esta Facultad.

Se puede apreciar un trabajo holístico disciplinar y evaluativo, los estudiantes conocen previamente el instrumento con el cual serán evaluados, otro salto cualitativo en este proceso para desarrollar competencias. Todos los componentes son importantes en la formación profesional de los estudiantes. Los componentes curriculares disciplinares (básicos y profesionalizante) generan conocimientos teórico-prácticos (saber conocer) y en el integrador lo desarrolla y evidencian a través de la práctica (saber hacer y saber ser).

Algunos eruditos en competencias consideran que, para desarrollar una competencia, se necesita del conjunto de contenidos necesarios y justos para ampliarla, no más.

Por eso, el llamado de que todos los componentes son importantes y generan conocimientos. Pero...vámonos a aquéllos que permiten al estudiante partir del conocer y llegar

a resolver. ➤ Los equipos de estudiantes serán los responsables de determinar cuál será su producto o servicio a trabajar en el informe final (producto integrador, para los cuales aplicarán un plan de mejora desde los conocimientos adquiridos y por adquirir en cada componente curricular.

Este es otro salto de calidad en el proceso, son los propios estudiantes quienes plantean lo que desean investigar, no es correcto indicarles, orientarles, imponerles trabajos investigativos en los cuales no están motivados o no tienen la menor idea de ello. Si ellos lo proponen es porque están interesados en indagar, están motivados en llegar a esa verdad. Esto es un vivo ejemplo del aprendizaje basado en proyectos, en retos o en problemas.

Se les hizo hincapié a los estudiantes que serán evaluados bajo tres criterios (cognoscitivos, procedimental y actitudinal), por tanto, este último será considerado desde el comportamiento y actitud de cada estudiante tanto de forma colectiva en su equipo de trabajo, como de manera individual (valores y competencias genéricas). Esta orientación deja sentada la base de que lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal tienen el mismo peso, el mismo valor en la formación profesional. Algunos expertos en evaluación señalan que el estudiante que no muestra actitudes compatibles con su formación profesional o ciudadana, aunque sea muy bueno en lo otro, no alcanza la competencia. Reprueba.

También se les explicó a los docentes el rol que deberán jugar en el desarrollo del Plan de Mejora en el producto o servicio seleccionado por los equipos de estudiantes. Donde cada docente tendrá que establecer sus propias estrategias para alcanzar el mayor número de contenidos esenciales abordados en el presente semestre.

Aquí es importante la retroalimentación, el profesor debe estar atento a sugerir, acompañar al estudiante en aquéllos aspectos que necesita mejorar y lo hará mediante un plan hasta alcanzar el aprobado o lo exitoso.

Acuerdos alcanzados

Para alcanzar una mejora asertiva en el cierre de este semestre bajo un Modelo Curricular por Competencias en la carrera de Mercadotecnia, es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Forma de evaluar

Como todos los docentes ponderan nota, se genera la posibilidad de que un estudiante no alcance el nivel mínimo de 3 para ser aprobado en ese componente curricular específico, para eso se acuerda lo siguiente:

1. Elaborar una rúbrica con indicadores de logros de forma generales, que permita medir las variables relacionadas a las habilidades descritas en los objetivos de semestre y objetivo integrador de semestre.
2. Cada profesor aportará desde sus experiencias y pertinencia al aprendizaje de los estudiantes, mínimos dos y máximo tres indicadores de logro más a los establecidos de manera genérica. Esto con la idea de que se evalúen algunos conocimientos propios a la disciplina establecida en los componentes curriculares disciplinares (básicos y profesionales).
3. El docente a cargo del componente integrador definirá la estructura para la entrega del informe final que contendrá los aspectos relacionados al Plan de Mejora del producto o servicio. Esta estructura será propia para un grupo de clase en particular, ya que las experiencias sistematizadas hasta el momento son diferentes entre grupo y grupo.

Con estas orientaciones se pretende medir y evidenciar mediante qué indicadores podrá evaluar los logros, las competencias y las habilidades mejoradas.

4. Para el desarrollo y elaboración del informe final sobre el Plan de Mejora será necesario que todos los profesores de los componentes curriculares disciplinares expresen al profesor del integrador cuáles son los contenidos esenciales que han desarrollado hasta el momento y cuáles serán los que estarían desarrollando para el cierre del semestre.

Esto es una previsión que todo profesor debe tener en cuenta, ya evidencié dónde llegó el estudiante, ahora voy a preparar los contenidos siguientes para llegar al contínuum desarrollo de competencias. Es preparar al estudiante para la próxima actividad, es dejarle la cosquillita del auto preparación del autoestudio, de la búsqueda de la información.

Producto integrador

El producto integrador será una propuesta innovadora y emprendedora que los equipos de estudiantes establecerán a lo inmediato, esta orientación deberá ser asumida por el profesor del componente integrador.

Este es quien dará las pautas a los estudiantes de cómo será el proceso de construcción del producto integrador final. Sin embargo, considero que todos los profesores deben enfatizar, señalar y describir la oportunidad presentada sobre el producto integrador, su estructura, alcance, método investigativo o innovativo, presentación del prototipo, producto- servicio, etc. El profesor del componente integrador les entregará a los estudiantes la estructura de cómo presentar el producto integrador final. En ese sentido, los estudiantes podrán usar como producto o servicio los siguientes:

1. Los productos o servicios generados y presentados como prototipo en el eje de introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales.
2. Los productos o servicios generados en los casos que se han desarrollado hasta el momento como estrategia en la BOA. Aquí se muestra que se ha venido

acompañando, entrenado y ejercitando a los estudiantes para llevarlos hacia el producto final, hacia lo que se quiere evaluar, medir, etc. Dirigido y acompañado por Ing. César Pereira, ejecutivo de Docencia de Grado.

Rúbrica de evaluación

La rúbrica deberá establecer nuevos criterios de evaluación, desde lo cognoscitivos, procedimentales y actitudinales que deberán demostrar de manera integral en el Informe del Plan de Mejora a entregar como Producto Integrador. Se deberán identificar las variables principales y secundarias que permitirán establecer los indicadores de logros a evaluar en la rúbrica respectiva.

Fortalezas

Lo que más ha repercutido es la creación de una comisión de trabajo integrada por representantes de todas las carreras. Situación de mucha importancia dado que este aspecto el principio fundamental para la realización de esta tarea, la integración ayuda a reflexionar más allá de lo acostumbrado, se reflexiona para generar problemas a resolver a partir de las ideas, formular rutas y métodos para llegar a resolver las situaciones de mejora, a identificar, proponer y seleccionar las alternativas que son más compatibles, menos traumáticas en los procesos y principalmente en quienes repercuten, la reflexión genera críticas constructivas, hay avance significativos y se obtienen excelentes resultados.

Es decir, se pueden observar telescópicamente los problemas curriculares, las situaciones a resolver (académicas, investigativas, innovativas), se tiene una mirada holística del proceso de perfeccionamiento del currículo, se evidencia que este es permanente, cíclico, recurrente, complejo y que, por lo tanto, requiere del trabajo de equipo.

Se ha mejorado la colaboración de manera activa, creando las pautas a seguir, por medio de cada una de las comisiones curriculares y con el apoyo de otras personas expertas en diferentes procesos. Este es el verdadero trabajo de la comisión, integrarse activamente, es decir, proponiendo, solicitando, sugiriendo, expresando ideas, etc.

Los resultados han sido favorables para el proceso, y cuando hay integración, se les da la oportunidad a más profesores de las diferentes carreras de ciencias de la salud de participar y a aportar sus conocimientos sobre la carrera e incluso algunos de ellos fueron parte de su creación, y sus experiencias han enriquecido la recolección de evidencias.

Los conocimientos tecnológicos de las comisiones de cada carrera han contribuido a que los docentes utilicen las herramientas tecnológicas a disposición y dominio en el desarrollo del proceso de aprendizaje, como por ejemplo las videoconferencias y los archivos compartidos.

Se sugiere mantener, continuar y ampliar las competencias del uso de la tecnología, principalmente para hacer una videoteca a disposición del alumnado, esto les permitirá reaprender, entender, comprender para después aplicar y compartir los conocimientos con el vídeo, el archivo compartido, el webinar, etc., hacerlo a modo del Aula invertida o Flipped Classroom.

Otro avance obtenido es la sensibilización de que se trata de un trabajo arduo que requiere de mucha organización para cumplir con los tiempos de entrega y recolección de evidencias, se ha desarrollado a través del cronograma de trabajo. Es interesante el avance en materia organizativa y principalmente la administración del tiempo de los profesores y equipos de trabajo.

Oportunidades

El proceso de la auto verificación ha permitido obtener una visión global de las carreras de ciencias de la salud de la UNAN-Managua (incluye las sedes regionales), y se pudo observar durante el llenado de los formatos de las obligaciones o pautas.

Se ha logrado también estandarizar los procesos y funciones, como por ejemplo los programas de cursos, el formato de los mismos y su nivel de dificultad. Esto garantiza que se mantenga la misma complejidad y calidad de la carrera en todos los lugares en donde se imparten las diversas carreras de Ciencias de la Salud.

Debilidades

Las particularidades de cada sede han dificultado la interacción de todos los miembros de la comisión, por lo que se sugiere analizar aspectos comunes, generales o de interés institucional y después cada sede asume lo particular, puesto que cada contexto es diferente.

Se identificó que la magnitud del trabajo que representa este proceso es grande, la recolección de evidencias es un procedimiento compendioso que depende, en la mayoría de los casos, de la información que las diferentes oficinas puedan suministrar. Sin embargo, se debe estimular, propiciar y sugerir en cada Facultad, departamento y carrera la necesidad de compilar y sistematizar la información. No solo se trata de recoger la información, es ordenarla cronológicamente o atendiendo otra variable por ejemplo el área, es también analizar, entender, comprender, y a partir de ello, aplicar, resolver y administrarla. (Aburto Jarquín, SF).

6.7. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo por competencias

El paradigma tradicional de enseñanza se basa en la estandarización de prácticas y contenidos, reduciéndose a una mera acumulación de información o de aprendizajes específicos, el cual se ha cuestionado constantemente en diversos contextos, tanto nacionales como internacionales, además se señala la falta de pertinencia y eficacia en el mundo laboral, demandando nuevas cualidades en los individuos como creatividad, enfoques diversos, de capacidad de solución de problemas complejos, de flexibilidad de pensamiento, entre otros (Gutiérrez, 2010).

Estas preocupaciones deben evaluarse en las características del proceso formativo, especialmente en los roles y prácticas que han venido desarrollando los principales actores del proceso educativo: los profesores y los estudiantes.

En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje debe establecerse a través de un sistema de acciones en el docente y estudiante en función del logro de los objetivos planteados, y que además constituya la vía primordial para el desarrollo de competencias, conocimientos, valores y actitudes que estén vinculados con el resto de las actividades en el aula y extra-aula que realizan los estudiantes.

También se debe considerar cuales son los métodos y los recursos didácticos estratégicos que estén encaminados para desarrollar las habilidades generales y específicas en relación con el perfil esperado del egresado.

Además, deben facilitar el desarrollo del aprendizaje del alumno y utilizar estrategias didácticas flexibles de acuerdo a las diferencias individuales de los estudiantes, siendo un factor importante para el logro de los objetivos establecidos.

Por tal motivo el docente debe examinar su trabajo dentro del aula y modificar su comportamiento, donde es necesario capacitarse y actualizarse con nuevos conocimientos pedagógicos y disciplinares, además de modificar la visión que tiene de sus estudiantes a partir

de la individualidad de éstos, examinar las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, diseñar materiales que propicien el aprendizaje significativo (Cepeda, 2013).

Las competencias del docente, desde la perspectiva constructivista, se refieren a que los docentes deben ser activos, reflexivos y que en su práctica sean un mediador del conocimiento. Asimismo, se debe promover una evaluación de aprendizaje total, considerando dos aspectos importantes: el cualitativo y el cuantitativo, por lo que dicha evaluación no se limita sólo a valorar los conocimientos, sino que además integra habilidades y valores, propiciando el desarrollo integral del estudiante (Vélez, 2006, p. 58).

En el caso de los tipos de evaluación se involucra la selección de instrumentos y evidencias que arrojen información acerca del desempeño del estudiante, donde la evaluación debe ser integral, válida, confiable y transparente, por tal motivo las actividades de aprendizaje y la evaluación deberán reproducir los retos de este mundo real. Si los estudiantes construyen y aprenden de cierta manera, la evaluación debe proveerlos de oportunidades para aplicar su propio aprendizaje en problemas que reflejen sus actividades diarias de manera auténtica.

Asimismo, utiliza métodos capaces de producir evidencias que comprueben los resultados de aprendizaje y criterios de desempeño. A continuación, se muestra el desarrollo de la función docente, considerando las actividades que tienen lugar mientras se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje en una organización determinada (García et al, 2008).

El profesor, con la finalidad de evaluar una competencia de manera integral, debe utilizar métodos e instrumentos de evaluación que combinen conocimiento, comprensión, solución de problemas, técnicas, actitudes y principios éticos (UANL, 2011). La mirada más inclusiva establece que la evaluación no sólo proporciona información respecto del nivel de aprendizaje de los estudiantes, sino que también se obtiene indicios empíricos acerca de la eficacia de la enseñanza (Jackson, 2002). De tal forma que la evaluación por competencias debe partir de tres consideraciones (Cano, 2008):

1. Debe orientar al currículo y generar un verdadero cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Debe establecer oportunidades de aprendizaje y utilizarse en forma objetiva, no para adivinar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas.
3. Debe ser coherente con los elementos del diseño formativo y estar integrada en éste, de tal forma que las experiencias componen actividades relevantes para la evaluación por competencias.

Entre los métodos y recursos que se pueden utilizar, se encuentran los siguientes (UANL, 2011):

1. Diálogos.
2. Proyectos.
3. Debates.
4. Bitácoras de observación.
5. Experimentos tecnológicos.
6. Estudio de casos.
7. Entrevistas.
8. Aprendizaje basado en problemas.
9. Juego de roles.
10. Portafolio de evidencias.
11. Mapas conceptuales.
12. Coevaluación.
13. Autoevaluación.

Con respecto a los instrumentos tradicionales que pueden ser pertinentes para la evaluación de aprendizajes específicos, son los siguientes:

1. Pruebas de respuesta simple.
2. Pruebas de identificación de componentes a través de figuras.

3. Pruebas de ordenamiento o jerarquización.
4. Pruebas de asociación de hechos.
5. Pruebas de complementación de frases.
6. Pruebas de opción múltiple. La transformación de la práctica docente implica romper con la fuerte inercia de la evaluación tradicional.

Es importante que los docentes analicen en forma permanente su práctica educativa y promuevan acciones adecuadas para evaluar los aprendizajes reales de sus estudiantes, congruentes con los enfoques centrados en el aprendizaje (UANL, 2011).

En este contexto, el docente debe ser un actor dinámico, participativo e innovador, el cual se debe transformar en respuesta al nuevo modelo educativo y capacitarse con respecto a las nuevas prácticas educativas, además de considerar nuevas herramientas y ambientes de aprendizaje en su espacio educativo. (Hernández Paz , et all, SF, pp. 120-125.).

6.8. Liderazgo Docente

Cuando se habla de un cambio educativo el concepto liderazgo está implícito. Es así como las competencias docentes no se limitan únicamente al “saber enseñar”, van más allá en la medida que el liderazgo es reconocido dentro de las instituciones con un carácter más comprometido con los miembros de su equipo (Montecinos, 2013), conocido como liderazgo distribuido bajo el lema “líder de líderes” (Walling, 1994; Lieberman y Miller, 2005 citados en Murillo, 2006) el cual da la verdadera significación al liderazgo docente con respecto a los aportes del profesorado y no lo considera como una característica de la personalidad sino que sea una competencia intrínseca al perfil del docente (Delgado, 2004).

Para investigadores como Fullan (2002) el liderazgo docente es el camino hacia el cambio educativo, este cambio debe partir de la reestructuración de prácticas educativas de tal forma que se promueva la innovación, el desarrollo de habilidades para la vida, la creatividad,

la solución de problemas que lleven implícitos elementos como el razonamiento crítico y el uso de la tecnología.

De esta forma se plantea un modelo de liderazgo que mejora los resultados en los centros educativos para el siglo XXI. Al respecto, McLaren (2010) plantea que el cambio educativo debe darse dentro de un orden social, que promueva reformas educativas donde el liderazgo docente logre mediante la participación activa consiente y crítica cambios en su realidad social. . La educación debe orientarse como un bien social, la investigación debe aportar a reconocer las características, necesidades y demandas educativas de los pueblos con el fin de orientar las políticas educativas (Puiggrós, 2010, citado en McLaren, 2010).

Investigadores como Bolivar (2010) y Maureira (2004) citan a Bass (1988) y Leithwood y Cousins (1990) reconociendo en el liderazgo docente la importancia de la transformación de los imaginarios de los colaboradores para convertirlos en líderes, este modelo de liderazgo nuevamente está enfocado en mejorar los resultados de los centros educativos y tal como lo expone Fullan (2002) dentro de una reestructuración de las prácticas educativas.

Por otro lado, Senge (1992) le da un carácter administrativo al término liderazgo enmarcándolo hacia el desarrollo y crecimiento de la organización para el alcance de los objetivos deseados. Algunos investigadores como Willinsky (2005) comparten la postura de Senge en la medida que los logros académicos influyen directamente en la competencia de los estudiantes en el mundo laboral y el contexto socioeconómico actual.

Sin embargo, es importante considerar que fundamentalmente la dinámica del liderazgo y el trabajo en equipo influye directamente en el logro de objetivos, a partir de un buen clima laboral Steel y Craig (2006) afirman que factores como la credibilidad y la confianza de los administrativos en sus docentes, además de buenos canales de comunicación y colaboración, desarrollan un empoderamiento especial del docente hacia el mejoramiento personal y profesional.

Otros de los investigadores que apoyan esta postura son Beachum y Dentith (2004) reconociendo como el liderazgo docente aborda un modelo educativo más inclusivo y colaborativo, promoviendo un cambio cultural entre los maestros y llevándolos a proyectarse más allá del trabajo en aula logrando su involucramiento en la reestructuración organizacional de la institución, permitiendo a los directivos generar un voto de confianza en sus colaboradores. Se reconoce al liderazgo docente el papel como gestor dentro del cambio educativo (Uribe, 2005), en donde el docente se encarga de plantear la orientación y las estrategias que direccionan el cambio, coordinan y comunican las decisiones pertinentes y mantienen la motivación para el logro del mismo.

En palabras de Senge (1992) expone la necesidad de que este liderazgo sea compartido con el fin cambiar las prácticas tradicionales por la flexibilidad, la adaptabilidad, la descentralización y la autonomía de las instituciones con el fin de que ellas mismas solucionen sus problemas. El postulado de Senge, aunque de carácter administrativo hace repensar en la necesidad de ver las instituciones educativas como una organización donde la comunidad educativa en especial docentes y directivas deben promover, el aprendizaje organizacional, desarrollando un sentido de pertenencia frente a la organización, y reconocerse como un elemento más que permite el correcto funcionamiento de la misma.

Ante lo anterior, Uribe (2005) en su Teoría general de sistemas plantea desarrollar cinco disciplinas claves para el cambio:

1. Construir visiones compartidas: Todos los miembros descubren en sí mismos la capacidad de desarrollar una visión personal que apoye la visión del líder, con el fin de construir la visión de la organización.
2. Fomentar el dominio personal: En la medida en que sean capaces de reconocer sus propias capacidades tendrán la oportunidad de llevar a cabo el mismo proceso con las personas que los rodean logrando una visión de organización.

3. Mejorar los modelos mentales: Es necesario mirar hacia su propio interior y reconocer los modelos que orientan su actuar para encontrar los paradigmas les orientan con el fin de convertirlos en un apoyo para el crecimiento y no en una restricción de conocimiento del mundo que les rodea.
4. Aprendizaje en equipo y diálogo: El dialogo es la base del trabajo en equipo ya que permite compartir ideas. El uso de la asertividad en la comunicación permitirá que las relaciones entre los colaboradores logren construir experiencias de aprendizaje en equipo y pensar juntos.
5. Pensamiento sistémico: Esta dado por una visión de las situaciones que permiten identificar las interrelaciones y cambiar la visión lineal de causa-efecto. El proceso de cambio debe observarse desde sus etapas y no desde resultados inmediatos.

A su vez, Senge (1992) propone el liderazgo desde un enfoque de “comunidad de liderazgo” donde todos los miembros ejercen un liderazgo coherente entre todos, para definir este tipo de liderazgo conocido también como liderazgo distribuido. (Romero Torres, 2016, p.1.).

6.8.1. El liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido aportes para el cambio educativo

El liderazgo transformacional y el distribuido como modelos de liderazgo docente se enfocan en un objetivo en común como lo es el cambio educativo (Uribe, 2005). En este sentido, Murillo (2006) y Bolívar (2010) al igual que diferentes investigadores, se respaldan en el modelo de liderazgo transformacional que Bass y Avolio proponen, identificando cinco elementos claves como lo son: el carisma, la visión, la consideración individual, estimulación intelectual y la capacidad para motivar. Ver figura 1 y 2.

Figura 1.

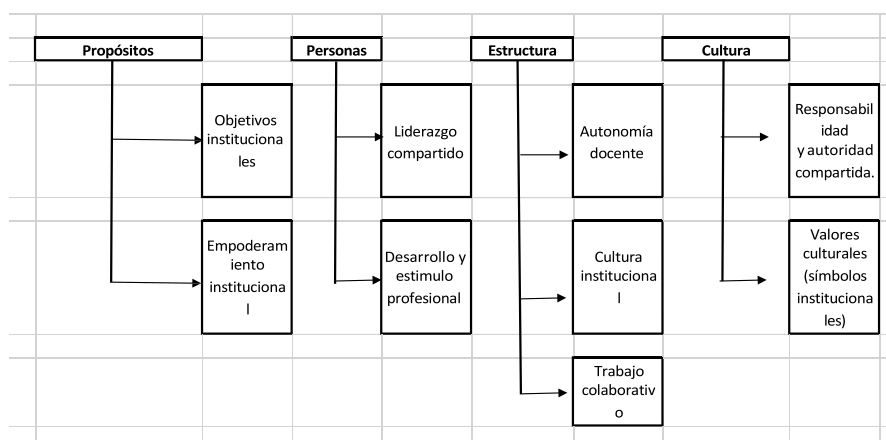
Dimensiones del Liderazgo Transformacional (Fuente Elaboración propia a partir de Romero Torres, 2016).

Liderazgo transformacional							
Carisma		Visión		Consideración en individual	Estimulación intelectual	Capacidad para motivar	
Identidad institucional	Inspira confianza	Construye la misión orientada al cumplimiento de objetivos		Reconoce las cualidades y diferencias de cada uno de los miembros de su equipo	Cambiar mentalidad de los miembros con respecto a sus relaciones, valores y actitudes	Potenciar habilidades	Brindar apoyo intelectual y emocional

Nota: La aplicación de este modelo a la educación es reconocido por Leithwood en cuatro dimensiones sintetizadas por Murillo (2006) y corresponden a las acciones que debe llevar a cabo el equipo directivo para promover el cambio. (Romero Torres, 2016).

Figura 2.

Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood (Fuente: Elaboración propia (Romero Torres, 2016)).



Nota: Como su nombre lo indica el liderazgo transformacional le apuesta al logro de objetivos y metas claras para desarrollar un cambio educativo a partir de una propuesta de

reestructuración organizacional que podría ser considerada una “reingeniería” (Senge, 1992). (Romero Torres, 2016)

Algunos investigadores Harris y Chapman en 2002 (citados por Murillo, 2006) referencian el liderazgo distribuido orientado al cambio educativo, mediante un cambio en la cultura, logrando que se maneje el liderazgo en cada uno de los niveles de la organización, ya que el director aprovecha las habilidades de todos los miembros en una causa común para de esta forma convertirse en un agente de cambio. De igual manera este tipo de liderazgo es más democrático y permite aprender de unos y otros, lo que permite romper con esquemas de trabajo individual y el aislamiento en las prácticas docentes permitiendo compartir objetivos (Crawford, 2005, citado en Murillo, 2006). (Romero Torres, 2016, pp. 2-5).

6.9. Trabajo en equipo para el desarrollo del liderazgo docente

Para abarcar este tema Senge (1992) define un equipo como “un grupo de personas que se necesitan entre sí para lograr un resultado; es decir, en definitiva que se embarcan juntos en una tarea”. Una organización que trabaja en equipo puede lograr alcanzar los objetivos establecidos, sin embargo, es necesario realizar acciones que generen en cada uno de los miembros un sentido de pertenencia y un compromiso que los lleve a empoderarse de su labor, en términos coloquiales a “ponerse la camiseta”.

Liderar el trabajo en equipo no es tarea sencilla, como lo afirma Bolívar (2011) en el documento “Aprender a liderar líderes” y es allí donde entra en juego el liderazgo distribuido, el objetivo de esta tarea es permitir que las competencias de un liderazgo para el aprendizaje y el liderazgo docente se contextualicen y conjuntamente se desarrollen para lograr una misión la cual consiste en mejorar los aprendizajes de los estudiantes

Una organización aumenta su productividad y su eficiencia en la solución de problemas en la medida que desarrolle un buen trabajo en equipo (Senge, 1992), para lograrlo se requiere

el compromiso de cada uno de los miembros lo cual implica abandonar sentimientos de individualismo, desarrollar la confianza en las capacidades de los otros y trabajando conjuntamente para alcanzar los objetivos institucionales (Delgado, 2004).

De acuerdo con investigaciones realizadas por Beachum y Dentith (2004), el liderazgo docente debe ir de la mano de un ambiente de confianza y seguridad, en el rol del liderazgo docente frente a sus aportes en la organización y la motivación para emprender un cambio frente a sus propios paradigmas, a mostrar todas sus capacidades para el logro de objetivos comunes que les permitan ser reconocidos por sus competencias profesionales y personales. Los directivos docentes deben depositar un voto de confianza en los docentes y permitirles demostrar sus capacidades para lograr cumplir las demandas educativas de manera conjunta y apoyar el desarrollo institucional (Beachum y Dentith , 2004). (Romero Torres, 2016, p. 11).

6.10. El liderazgo docente en el trabajo en equipo un camino al cambio educativo

En este caso, Steel y Craig (2006) explican cómo los cambios favorables pueden suceder en el aula y en la institución escolar, cuando los administrativos creen y confían en sus docentes, cuando hay buenos canales de comunicación, cuando se colabora y se le dan oportunidades de crecimiento personal y profesional, cuando existen estos factores nace un empoderamiento especial del docente hacia el mejoramiento personal y profesional. (SED, 2009).

Para llevar a cabo esta estrategia metodológica es necesario que las docentes hagan un alto en el camino y un balance sobre las prácticas pedagógicas que realizan, observar como desarrollan el liderazgo dentro y fuera de su aula. Retomando a De Zubiría (2013) es fundamental diseñar estrategias que permitan afrontar los retos del mundo actual y observar, como lo afirma Perrenoud (2004), que los docentes pueden fortalecer sus competencias para lograr los objetivos propuestos específicamente para la Primera Infancia.

El cambio educativo en la práctica no es decir “borrón y cuenta nueva”, por el contrario, es promover mediante el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido una oportunidad para desarrollar las habilidades de cada uno de los miembros del equipo (Supovitz y Jolley, 2005). Es claro que teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo y los cinco pilares propuestos que el trabajo en equipo permite potenciar y desarrollar las capacidades de cada docente sin caer en el grave concepto del individualismo y por el contrario mostrar el logro de objetivos en común y la oportunidad de crecimiento mediante el compartir saberes (Supovitz y Jolley, 2005). Esta idea es apoyada por los investigadores Penuel y Riel (2007) quienes desarrollan el uso de herramientas de uso tecnológico como las redes sociales para este intercambio de saberes, lo cual permiten el aprovechamiento de recursos de innovación en redes de maestros. (Romero Torres, 2016, p. 12).

6.11. Marco De Cualificaciones Para La Educación Superior Centroamericana (MCESCA)

Aunque ha habido importantes avances en Centroamérica, en la mayoría de instituciones y programas de estudio, la educación superior sigue siendo tradicional, centrada en el docente, la clase magistral en aula, el libro de texto y la memorización. Los planes de estudio tienden a estar sobrecargados, centrados en información y contenidos, con muy pocos espacios para la integración y aplicación de los aprendizajes. La evaluación de estos, por lo general se centra en pedir al estudiante la devolución o repetición de la información y de los contenidos transmitidos. Además, por diversos motivos geopolíticos, históricos y culturales, la región centroamericana comparte la aspiración y una larga historia de búsqueda de la integración regional.

El Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) promovió la construcción y desarrollo del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana

(MCESCA), como una estrategia para impulsar la armonización académica regional de la educación superior en América Central.

Para esto se articuló una amplia alianza con diversas instituciones de la región centroamericana y de Europa, la que a través del proceso de Boloña y de la Unión Europea, ofrece un ejemplo pertinente de integración regional de la educación superior. Alianza articulada mediante dos proyectos sucesivos, apoyados por la Comisión Europea (Alfa PUENTES y Erasmus Plus HICA), mediante la cual el CSUCA y sus universidades miembros, con socios europeos y centroamericanos realizó la investigación, y organizó los debates y el trabajo técnico para la construcción participativa y validación de la propuesta MCESCA, que se presenta en esta publicación.

Se propone el MCESCA como una herramienta útil para promover la innovación de la enseñanza, la convergencia y armonización académica regional y para hacer más transparente el sistema de educación superior de la región. Aunque la mayoría de universidades que han participado en el proceso de su construcción han sido públicas, también han participado universidades privadas y académicos de dichas instituciones. Este Marco de Cualificaciones ha sido diseñado y propuesto para que sirva y sea útil a todo el sistema de educación superior de la región, incluyendo universidades públicas y privadas.

El MCESCA tiene tres propósitos básicos: Impulsar la innovación curricular enfocándose en los resultados de aprendizaje esperados, impulsar la armonización académica regional al definir un referente regional común, y brindar una mayor transparencia a las titulaciones universitarias ofrecidas en la región.

Con el MCESCA, por primera vez en la región se define una cualificación o título universitario por los resultados de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar, en lugar de hacerlo, como tradicionalmente se había hecho, con base únicamente en los requisitos de ingreso, la duración del programa, el número de créditos y los requisitos de egreso.

El MCESCA incluye cuatro niveles del sistema de educación superior de la región, numerados de acuerdo a los niveles previstos en la Clasificación Internacional Normalizada de Educación CINE de la UNESCO: Nivel 5. Técnico Superior Universitario, Nivel 6A. Bachillerato Universitario, Nivel 6B. Licenciatura, Nivel 7. Maestría y Nivel 8. Doctorado.

El MCESCA indica los resultados de aprendizaje que se espera que una persona alcance al culminar cada uno de estos niveles. Los resultados de aprendizaje están agrupados en cinco categorías o descriptores:

1. Saberes disciplinarios y profesionales, 2. Aplicación de conocimientos, análisis de información y resolución de problemas e innovación, 3. Autonomía, responsabilidad personal, profesional, social y toma de decisiones, 4. Comunicación y 5. Interacción profesional, cultural y social. Incluye además el rango de tiempo que actualmente los sistemas educativos de los países de la región prevén para cada nivel.

La construcción de la propuesta MCESCA ha sido altamente participativa. Han participado cientos de académicos de diversas disciplinas y áreas de conocimiento de seis países de la región, así como autoridades académicas e institucionales de las universidades centroamericanas, ministerios de educación y agencias de evaluación y acreditación de la región. Asimismo, en las reflexiones y debates de este proceso hemos contado con la contribución de académicos y autoridades de universidades e instituciones europeas.

En el contexto del CSUCA, los vicerrectores académicos o de docencia de las universidades miembros, a través del SICEVAES, han jugado un papel importante en la conducción y seguimiento del proceso de construcción, desarrollo, validación e implementación/pilotaje del MCESCA.

Aunque en su construcción han participado instancias regulatorias y oficiales de la educación, el MCESCA no es una camisa de fuerza ni ha sido pensado como un parámetro de uso obligatorio. Más bien ha sido concebido y desarrollado como un instrumento de apoyo y de referencia común para todas las universidades de la región.

Los entes encargados de institucionalizar, informar, coordinar, promover y actualizar el MCESCA a nivel regional son los entes regionales de coordinación e integración regional de la educación, articulados en el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). En primer lugar el Consejo Superior Universitario Centroamericano, con la activa colaboración de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC-SICA (constituida por los Ministerios de Educación), y otras instancias regionales del mundo universitario, profesional y educativo, tales como la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica (AUPRICA), Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA), Confederación de Entidades Profesionales Universitarias de Centroamérica (CEPUCA), Comisión para el Desarrollo Científico y Tecnológico de Centroamérica y Panamá (CTCAP), entre otros.

En los planos nacionales, la institucionalización del MCESCA (fuente de información y comunicación pertinente) y la promoción de su implementación y actualización, corresponde a las instancias nacionales de coordinación/regulación de la educación superior de cada país (Consejo de universidades, Consejo de Rectores, Consejo de Educación Superior, Ministerio de Educación, etc. según cada caso).

Se espera que el MCESCA sea un referente básico en las universidades para los procesos de planificación, reforma y actualización curricular de sus programas de estudio, en los procesos de actualización y capacitación de su personal académico, en sus procesos de autoevaluación de la calidad de sus carreras, en sus procesos de reconocimiento y convalidación de estudios, grados y títulos realizados y obtenidos en universidades de otros países de la región, entre otros.

Asimismo, se busca que el MCESCA sea de utilidad a los organismos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior que operan en la región. Normalmente estos organismos consideran el contexto, los insumos, los procesos y los resultados de los programas o instituciones de educación superior que acreditan. No obstante, la mayoría de modelos, manuales e instrumentos de acreditación usados en la región tienden a estar mucho

más cargados hacia la evaluación de insumos y procesos, y bastante menos en los resultados educativos obtenidos. El Marco de Cualificaciones es un referente básico que puede ayudar a los organismos de acreditación a enfocarse mucho más y mejor en los resultados de los procesos de aprendizaje realizados en las universidades centroamericanas. (CSUCA, 2018; pp. 11-13).

6.11.1. Marco de referencia

¿Qué son los marcos de cualificaciones? Para comprenderlos deben definirse previamente los siguientes dos conceptos fundamentales en que está basado:

1. Resultados de aprendizaje
2. Cualificaciones

Resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje “son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender o demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje” (Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). Describen de manera integrada el conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquirirán en un proceso de formación. Dichos resultados deben ser observables o medibles, y se redactan usando un verbo dinámico, es decir que se refiera a una acción, no a un estado. En Europa se considera que los resultados de aprendizaje constituyen “uno de los componentes principales para los sistemas de educación superior y calificaciones transparentes”.

Cualificaciones

Según la definición del Grupo de trabajo de Bolonia sobre marcos de cualificaciones una cualificación es “cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios reconocido”. Representa los conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren al término de un proceso de formación que cumplen con los requerimientos de instituciones y organizaciones públicas y privadas para ser reconocidas mediante un título o certificación.

La “Cualificación formal” es el resultado de un proceso de evaluación que se obtiene cuando un institución competente establece que una persona ha logrado los resultados de aprendizaje correspondientes a un nivel determinado o posee las competencias necesarias para ejercer un trabajo en un campo de actividad profesional específico. Por ejemplo, certificados, diplomas o títulos.

Frente a la diversidad de los sistemas educativos nacionales y con la finalidad de dar seguimiento a los avances en materia de educación, la UNESCO en 1997, como un primer esfuerzo de comparabilidad internacional, desarrolló la “Clasificación internacional normalizada de la educación”. En la edición de 2011, se establecen los siguientes niveles de cualificación para la educación formal previa a la educación superior:

1. Nivel CINE 0 - Educación de la primera infancia
2. Nivel CINE 1 - Educación primaria estudios de Educación Primaria
3. Nivel CINE 2 - Educación secundaria baja
4. Nivel CINE 3 - Educación secundaria alta

Posteriormente, en el 2000, con el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) la OECD avanzó en la descripción de los resultados de aprendizaje esperados para los jóvenes de 15 años, que corresponde aproximadamente al Nivel CINE 2.

En educación superior hubo diversos esfuerzos por caracterizar los niveles de formación y distinguirlos por los aprendizajes adquiridos. (CSUCA, 2018; pp. 15-16).

6.11.2. ¿Qué es el marco y cuáles son sus ventajas para Centroamérica?

Como se ha visto, un marco de cualificaciones constituye un instrumento de referencia que describe los resultados de aprendizaje que se esperan al término de los distintos niveles de formación en el continuo educativo, con el propósito de contar con estándares de calidad, y marcos de referencia que armonicen los sistemas educativos de los países, para favorecer la movilidad y el reconocimiento académico y para el trabajo.

En Centroamérica se identificó la necesidad de armonizar los sistemas de educación superior por la diversidad de interpretaciones de los grados y cualificaciones, lo que demanda contar con referentes comunes que faciliten el reconocimiento y la movilidad entre los países para el estudio y el trabajo.

Los referentes comunes permitirían a las universidades de la región aplicar el principio del aprendizaje a lo largo de toda la vida, tomando en cuenta la diversidad, enlazando las propuestas de formación con las necesidades identificadas en los sectores económicos y sociales del país, tanto para el logro de aprendizajes con una orientación específica, como para brindar opciones de formación alternativa. Lo que apunta a la diversificación de las modalidades de formación, la flexibilidad en rutas y tiempos de dedicación al estudio, y al reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por cuenta propia y en el trabajo.

Algunas características que definen un marco de cualificaciones de la educación superior son las siguientes:

1. Es un referente de lo deseable para los graduados de la educación superior, sin pretender ser de carácter obligatorio.

2. Es lo suficientemente versátil para incluir descripciones de cualificaciones (o grados) de todos los países que acuerdan establecerlo.
3. Es aplicable a la educación superior desde el nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO.
4. Muestra los resultados de aprendizaje esperados para cada nivel. Son genéricos por cualificación (grado), es decir, establece los resultados de aprendizaje deseables que posee un graduado de un grado académico determinado, sin especificar su carrera o disciplina.
5. Establece la interrelación y distinción en gradualidad, o bien relación de complementariedad, entre los diferentes grados académicos.
6. Es un marco regional, que contribuye a armonizar la educación superior y puede impactar la transparencia de estudios, el potencial de aumentar la movilidad y tener movilidad reconocida.
7. Inspira el desarrollo de marcos de cualificaciones nacionales, que se vinculan con un marco regional.
8. Aunque sea solo un marco para la educación superior, puede inspirar o provocar una discusión sobre marcos de cualificaciones para todos los sectores educativos y cómo se vinculan.

Estas características ofrecen los siguientes beneficios a la educación superior, lo que muestra su importancia para los Sistemas de Educación Superior Centroamericanos:

1. Contribuye a la definición de política educativa y curricular para la educación superior.
2. Orienta la delimitación de los resultados de aprendizaje entre niveles de cada una de las cualificaciones.
3. Proporciona una mayor legibilidad, transparencia y coherencia en los sistemas de educación superior.

4. Colabora en los esfuerzos de enfocar la educación superior hacia el aprendizaje.
5. Promueve el mejoramiento de la calidad de la educación superior por medio de la producción de indicadores basados en resultados de aprendizaje.
6. Impulsa la internacionalización del currículo educación superior y la integración académica y laboral centroamericana.
7. Promueve la articulación de los diferentes grados o cualificaciones de la educación superior.
8. Orienta el desarrollo de un sistema de reconocimiento de aprendizajes adquiridos por diferentes vías.
9. Ayuda a armonizar el currículo de carreras específicas a nivel nacional, regional y articular con el sector laboral.
10. Facilita los procesos de diseño y rediseño de planes de estudios de la educación superior. (CSUCA, 2018; pp. 17-18).

6.11.3. Descriptores y sus definiciones

El MCESCA contiene descriptores que son categorías o dimensiones que caracterizan a los niveles del marco de cualificaciones, ejemplifican la naturaleza y características de la cualificación en cada nivel, y su comparación demuestra el cambio de un nivel a otro. Proporcionan puntos claros de referencia en cada nivel y describe los resultados de aprendizaje que cubren la mayoría de las cualificaciones existentes.

En los resultados de aprendizaje del Marco Centroamericano de Cualificaciones de la Educación Superior se incluyen los siguientes cinco descriptores:

1. Saberes disciplinarios y profesionales
2. Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación
3. Autonomía con responsabilidad personal, profesional y social

4. Comunicación
5. Interacción profesional, cultural y social

Las cualificaciones en educación superior son aquellas que se adquieren posteriormente a la educación secundaria.

En el MCESCA, los niveles de cualificación de la educación superior que se definen son los siguientes:

Técnico superior universitario. Nivel CINE 5 - Educación terciaria de ciclo corto.

Bachillerato universitario. Nivel CINE 6 - Educación terciaria de ciclo corto (En Costa Rica el Bachillerato Universitario es el grado académico que se otorga a las personas que cumplen los requisitos de un programa universitario que se caracteriza por otorgar de 120 a 144 créditos costarricenses y una duración mínima de ocho ciclos lectivos de quince semanas o su equivalente, y se inspira en el modelo anglosajón y ciclo 1 europeo).

1. Licenciatura Nivel CINE 6 - Educación terciaria o nivel equivalente
2. Maestría. CINE 7 - Nivel de maestría, especialización o equivalente
3. Doctorado CINE 8- Nivel de doctorado o equivalente

Una cualificación incluye uno de estos niveles correspondiente a un campo de conocimiento y competencia determinado, por ejemplo, Licenciatura en Ingeniería Industrial, Doctorado en Antropología, entre otros. (CSUCA, 2018; pp. 18 Y19).

6.11.4. Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana

En este documento se muestran los cinco niveles de la educación superior en Centroamérica, en los cuales se pueden observar la progresión entre niveles por descriptores. En el marco se toma en consideración los cuatro principios de Delors UNESCO (2010), que son, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (algunos lo denominan aprender a convivir) y aprender a ser, que quedan plasmados dentro de los

descriptores. Ya se mencionó anteriormente, que este marco está constituido en cinco niveles, y desarrollados los resultados de aprendizaje en descriptores. (CSUCA, 2018; p. 30).

6.11.5. Descriptores

Los descriptores son elementos clave que caracterizan a los niveles del marco de cualificaciones, ejemplifican la naturaleza y características de la cualificación en cada nivel, y su comparación demuestra el cambio de un nivel a otro. Proporciona puntos claros de referencia en cada nivel y describe los resultados de aprendizaje que cubren la mayoría de las cualificaciones existentes.

Tomando como referencia el MCESCA 2013, los resultados de la investigación correspondiente al Paquete 1 y la validación e implementación de los proyectos en el Paquete 2, los aportes de los sistemas del CSUCA, las agencias de acreditación nacionales y regionales, más el análisis y reflexión del Equipo Técnico de HICA, se redefinieron los siguientes descriptores:

Saberes disciplinarios y profesionales

Dominio teórico epistemológico, axiológico, metodológico y técnico del campo disciplinar, así como los conocimientos de otras disciplinas requeridos para el trabajo multidisciplinar e interdisciplinar.

Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación

1. Capacidad para abordar situaciones o tareas particulares, plantear soluciones a problemas en distintos contextos y complejidades y proponer innovaciones con base en

análisis de información. Es la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades adquiridos.

2. Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social
3. Habilidad para tomar decisiones en los ámbitos personal, laboral, social, y sobre su propio aprendizaje, tomando en cuenta su impacto en los seres humanos y el ambiente, en el marco de los valores, la ética y el derecho en contextos multiculturales.

Comunicación

Habilidad para estructurar argumentos y mensajes adecuados a diversos públicos, en varios lenguajes y formatos transmitiéndolos con claridad, rigurosidad y precisión haciendo uso de tecnologías disponibles.

Interacción profesional, cultural y social

Habilidad para relacionarse y colaborar en grupos profesionales, disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, con base en las dinámicas de las tradiciones culturales, organizacionales, sociales, políticas, religiosas mediante relaciones empáticas y de respeto mutuo. Capacidad para liderar equipos de trabajo para el logro de objetivos en contextos diversos. (CSUCA, 2018; pp. 31-32).

6.11.6. Resultados de aprendizajes esperados a nivel de licenciatura

Saberes disciplinares y profesionales

1. Demuestra la comprensión y explica los principios y conceptos que sustentan los procedimientos, procesos, sistemas y metodologías de la profesión.

2. Demuestra conocimientos de cultura humanística y social que le brindan una visión amplia de su profesión y del entorno.
3. Muestra conocimiento sobre el riesgo de desastres en el campo de su especialidad y propone soluciones para reducirlo.
4. Domina las tecnologías y herramientas propias de su profesión para la innovación de procedimientos, procesos, sistemas y metodologías para la mejora de resultados de su área.

Aplicación de conocimientos, resolución de problemas e innovación

1. Demuestra pensamiento crítico, actitud investigativa y rigor analítico en el planteamiento y la resolución de problemas complejos.
2. Aplica los conocimientos de su disciplina en la elaboración, fundamentación y defensa de argumentos para prevenir y resolver problemas complejos en su campo profesional, identificando y aplicando innovaciones.
3. Propone e implementa nuevos procedimientos y metodologías aplicables a la solución de problemas complejos y mejora de su campo profesional.
4. Toma decisiones profesionales con base en fundamentos teóricos, datos e información pertinente, válida y confiable.
5. Demuestra destreza y habilidad en la selección, uso y adaptación de herramientas metodológicas, tecnológicas, equipos especializados y en la lectura e interpretación de datos, pertinentes al contexto de su ejercicio profesional.

Autonomía con responsabilidad personal, laboral y social

1. Demuestra responsabilidad y autonomía profesional en la determinación de resultados personales y laborales de acuerdo a su función tomando como referencias las normativas legales y éticas de su campo profesional.
2. Identifica sus necesidades de actualización, capacitación y formación, durante su proceso formativo y en el ejercicio profesional, y busca los medios para cubrirlas por medios formales e informales, nacionales e internacionales, presenciales y en línea.
3. Evalúa su desempeño profesional con base en referentes de calidad, nacionales e internacionales, y la incidencia de sus decisiones en los aspectos humanos, sociales, ambientales y de reducción de riesgos.
4. Emprende proyectos profesionales para la generación de negocios y para el beneficio social con criterios de pertinencia, calidad, innovación y sustentabilidad.

Comunicación

1. Comunica a diversos públicos, información de su campo profesional, en varios lenguajes y formatos de manera asertiva, clara, rigurosa y precisa, con el uso apropiado de recursos tecnológicos.
2. Se comunica correctamente en su lengua oficial y utiliza una lengua extranjera con el dominio requerido para el ejercicio de su profesión.
3. Utiliza tecnologías digitales para el manejo e interpretación de datos e información de forma apropiada a su nivel y su profesión.

Interacción profesional, cultural y social

1. Demuestra habilidades colaborativas y cooperativas en el campo profesional, cultural y social.
2. Lidera y colabora proactivamente en equipos de trabajo y en comunidades profesionales para el logro de objetivos y mejoramiento de la calidad de vida.
3. Muestra respeto hacia la diversidad en todas sus manifestaciones y contribuye al bien común.
4. Participa en redes de colaboración que fortalezcan su campo profesional. (CSUCA, 2018; pp. 35 Y 36).

6.11.7. Duración

En cuanto a la duración, se presentan propuestas por un lado en lo referente al crédito académico y, por otro, relacionado con el tiempo.

Crédito académico

En el marco de cualificaciones es importante la definición de la cantidad de créditos académicos que se requieren para alcanzar los resultados de aprendizaje y que se refieren a la carga de trabajo de un estudiante. Debido a que no es posible en este momento asignar esos créditos, porque no se han hecho innovaciones curriculares utilizando el marco de cualificaciones, lo que sería objeto de próximas investigaciones, se presenta una propuesta por rangos que recoge la situación actual de las carreras y programas que se imparten en las universidades públicas centroamericanas. Para ello se expone una caracterización de los niveles académicos basada en créditos.

Esta descripción propuesta tiene las siguientes características:

1. Su carácter es descriptivo y puede servir de referencia.
2. Se basa en el estudio de la situación real de los niveles académicos de las universidades estatales de cada país.
3. Está definida con base en el crédito centroamericano.
4. No incluye la Licenciatura en Medicina y Cirugía.

Además de lo anterior, es de hacer notar que cada país que participó en la investigación, tiene su propia normativa que rige su sistema de créditos, así como la definición de crédito, es por ello que se presentan rangos que abarquen a dichos países y que no riña con lo establecido a lo interno, además se define crédito con la medida que consensuara el CSUCA como crédito centroamericano para la región, con el objetivo de promover y facilitar la movilidad de estudiantes y docentes entre sistemas educativos, mejorar el reconocimiento e innovar la manera de conceptualizar el tiempo requerido para lograr los resultados de aprendizaje por ciclo.

La definición de crédito centroamericano es la siguiente:

“Es la unidad de medida de la intensidad del trabajo del estudiante (carga académica) que es igual a 45 horas por un período académico (lectivo), aplicada a una actividad que ha sido facilitada, supervisada, evaluada y aprobada por el docente, que puede incluir horas presenciales (teoría, práctica, laboratorio, trabajo de campo interactividad), horas semipresenciales (trabajo bimodal), horas de trabajo independiente y de investigación del estudiante”.

Con base en la caracterización de los niveles académicos antes mencionada y basada en las condiciones reales de las cargas definidas en carreras y programas académicos en las universidades estatales, se presenta como propuesta de créditos la siguiente:

Propuesta de rangos de créditos académicos por niveles

Grado académico	Propuesta de créditos
Técnico Superior	De 60 a 100
Bachillerato	De 120 a 144
Licenciatura	De 150 a 200
Maestría	De 50 a 75, sobre grado (Bachillerato o Licenciatura)
Doctorado	De 90 a 142, sobre Licenciatura De 50 a 70, sobre Maestría

Tiempo

Con relación a la duración en tiempo para alcanzar los resultados de aprendizaje de los diferentes niveles del marco, al igual que los créditos académicos se presenta una propuesta en rangos que recoge la situación actual en las universidades miembros del Consejo Superior Universitario Centroamericano que participaron en esta investigación y para que la misma no se contraponga a las disposiciones legales que rijan en estos países.

En ese sentido, algunos países tienen regulación general referente al tiempo de duración para culminar las carreras o programas, mientras que otros lo tienen a nivel de las universidades. Por el momento no se tienen resultados que nos indiquen la duración en tiempo para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados de conformidad con el marco, por lo que esta propuesta se presenta en rangos que incluyen a todos y se aclara que esto únicamente es con fines de referencia.

Propuesta de rangos de tiempo por niveles

Grado académico	Propuesta de tiempo
Técnico Superior	De 02 a 03 años

Licenciatura De 04 a 06 años

Doctorado De 03 a 04 años

Cabe aclarar que en esta propuesta los rangos de los niveles de técnico superior a licenciatura no se sobren ponen, es decir que es tiempo desde que se ingresa a la universidad hasta finalizar los estudios; en el caso de la maestría es después de la licenciatura y el doctorado es luego de la maestría. (CSUCA, 2018; pp. 43-45).

7. Capítulo dos: Formación profesional docente en las carreras del departamento de administración de empresas

El nuevo escenario

Reconocidos analistas e investigadores del desarrollo coinciden en que estamos saliendo de una época cuya economía estuvo determinada por una actividad principalmente agrícola y manufacturera conocida ahora como una economía de la era industrial, y que a finales del siglo veinte y comienzos del actual, se dan cambios importantes en el escenario socioeconómico, por la concomitancia de factores interrelacionados como los siguientes:

1. El poder y la difusión mundial de las tecnologías de información y comunicación (TIC), manifestadas de manera importante en la interconexión e integración en redes como Internet y las extranet e intranet empresariales.
2. La Gestión del Conocimiento, definida como “el apalancamiento de la sabiduría colectiva, para aumentar la capacidad de respuesta y la innovación” En la empresa actual es de vital importancia hallar la mejor forma para generar, comunicar y aplicar el conocimiento, aprovechando al máximo los “activos intelectuales”.
3. El crecimiento de la importancia relativa del sector de servicios y de la fuerza laboral dedicada a él, en todas las actividades económicas.
4. Cambios en mercado: los clientes no sólo exigen actualmente una respuesta más inmediata, sino que están mejor informados, tienen más poder y deben convertirse en socios tecnológicos de las empresas, involucrándose en los procesos de producción.
5. La innovación veloz, como requisito para la competitividad ante los requerimientos del mercado.

6. La redefinición de la intermediación: Como consecuencia de las capacidades que la informática y las telecomunicaciones dan a proveedores y consumidores, los intermediarios deben proveer un servicio o valor agregado que sea válido en el nuevo escenario, o si no desaparecen.
7. La virtualización: El aprovechamiento de las TIC para realizar interacciones eficaces y eficientes entre las personas, a pesar de las distancias y la dispersión geográfica. Se originan así: equipos virtuales, gobierno virtual, empleo virtual, corporaciones virtuales, educación virtual, y, en general, innumerables “comunidades virtuales”, con integrantes disgregados geográficamente, pero unidos por intereses comunes.
8. La importancia de desarrollar competitividad de nivel internacional, en un mundo cada vez más interconectado (el verdadero advenimiento de la “Aldea Global”).
9. Las convergencias tecnológicas y sectoriales: por ejemplo, entre informática, telecomunicaciones, medios de comunicación e industria del entretenimiento, y entre informática, biotecnología y nanotecnología. Esta es una de las razones por la cuales las empresas deben “reconceptualizar con cuales industrias están compitiendo”.
10. La digitalización generalizada de todo tipo de información: Al llevar a un “lenguaje común” cualquier información, sin importar su origen (texto, imágenes, sonidos, etc.) se permite un manejo de la información y el conocimiento, simplemente impensable hace unos decenios.

Estos factores justifican que se hable de una “nueva economía”, en la que el aprendizaje continuo, la cultura informacional, el trabajo en equipos, el capital intangible, la tecnología informática y otros aspectos cobran gran preeminencia en la excelencia de la toma de decisiones organizativas. La nueva concepción actual va encaminada a resaltar la importancia del hombre en todo proceso organizacional, como portador del conocimiento y como agente principal en el intercambio del mismo(Contreras Díaz, 2020).

7.1. La universidad y su función en la formación de economistas en esta nueva era

Un factor clave en el perfeccionamiento de la capacidad competitiva de los países, de su crecimiento económico y su desarrollo social en general, ha sido el mejoramiento de los sistemas formales de educación, en consecuencia, y ahora más que nunca para subsistir en el escenario que acabamos de esbozar, es preciso que la universidad, entidad formativa de la intelectualidad, y que por lo tanto tiene una función social fundamental, transforme sus utopías y sus modelos pedagógicos.

La Universidad moderna está estrechamente vinculada con su entorno socioeconómico. En particular, se deberá diseñar e implantar nuevos mecanismos de relación entre universidad y el sector empresarial, que cubran gradualmente todos los niveles de cooperación posible, esta relación será siempre reformada en función de la adaptación a las condiciones del entorno.

Las tendencias actuales sostienen cambios profundos en los sistemas educacionales, sobre todo, a partir del tercer nivel. La educación orientada hacia el alumno, paulatinamente irá dando paso a un nuevo enfoque, ya practicado en muchas universidades del primer mundo. El presente impone una orientación hacia el auto estudio y la enseñanza asistida. Estos nuevos enfoques demandan irremediablemente una posición diferente de los alumnos hacia la información y provocan una orientación principal hacia el consumo de información.

Esto quiere decir que si bien hasta el presente, los estudiantes han situado en una primera prioridad su asistencia a clases, y el contacto directo con el profesor, esto, gradualmente deberá dar paso a un estudio más independiente, a un mayor consumo de información, a provocar una conducta más orientada a la creatividad y el desarrollo del conocimiento a partir de una mayor integración de la información con las potencialidades del individuo. El estudiante precisa desarrollar una cultura informacional que le permita: conocer cuando necesita información, identificar la información que se corresponde con un tema en

particular, evaluar la información, organizarla e utilizarla en forma eficiente para resolver el problema dado.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999, p. 1), la educación superior comprende “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado, como centros de enseñanza superior”.

El referido organismo considera que la educación superior enfrenta desafíos y dificultades en cada parte del mundo que pueden sintetizarse en: “la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional” (UNESCO, 1999, p. 1).

Según Stramielo (2005), las inmensas transformaciones que acontecen a todos los niveles en el contexto global, han ocasionado desafíos a la educación en general y la superior en particular desde muchos aspectos, entre los que se encuentran la globalización, con sus elementos favorecedores para la sociedad y los que no lo son tanto y el avance de las tecnologías, en especial de la información y la comunicación como ejes de acciones. Al respecto, Brunner (2000, pp.18-22), señala que el nuevo contexto donde la educación se desenvuelve y se desarrollará, está influenciado por las características de la globalización en todos sus órdenes, para el autor la educación superior debe preparar su gestión para responder a las siguientes interrogantes:

1. “El conocimiento ya no es lento, escaso y estable”, esta afirmación representa una mutación del contexto donde ha operado la educación, planteando interrogantes como:

- ¿qué se debe enseñar en el presente y futuro y cómo?; ¿Podrá el currículo educativo adaptarse a los cambios y mantenerse actualizado?; ¿Será suficiente incluir ciertos contenidos transversales o serán necesarios enfoques radicalmente distintos?
2. “El establecimiento educativo deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la educación”, lo cual genera diversas preguntas, alguna de las cuales son: ¿Permaneceremos en educación de espaldas a las nuevas tecnologías del aprendizaje o las aprovecharemos?; ¿para hacerlo se verá forzada a cambiar, en qué medida y cómo?; ¿Podrá adaptarse a la cultura más variada, más icónica y menos focalizada de las nuevas generaciones?; ¿Cómo se enseñará a seleccionar y discriminar información en medio de tanta disponible, que conduzcan al aprender a aprender o esta será una consigna que no tendrá una expresión real?
 3. “La palabra del profesor y del texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional”, contándose con la televisión, la radio, los diarios, el teléfono, el fax, las revistas y los avisos publicitarios que permiten transmitir millones de caracteres escritos, imágenes y símbolos. A esto se agregan los medios de comunicación electrónica y digital de última generación; situaciones ante las cuales cabe preguntarse: ¿podrá mantenerse inalterado el papel del profesor y del salón de clases?; ¿Qué métodos pedagógicos será necesario adoptar?; ¿Qué influencias tendrán y cómo se verán influenciados la familia, las organizaciones sociales, políticas y el gobierno? ¿Cómo serán los espacios y tiempos formativos?
 4. “La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, y los aprendizajes a que da lugar, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial” donde las interrogantes llevan a plantearse ¿Cómo reinventar el currículo formativo y los métodos de aprendizaje en la formación de competencias

necesarias para una sociedad donde los conceptos de trabajo, empleo y tiempo libre están en cambio constante?

¿Esta sociedad de aprendizaje llegará a todas partes o solo a determinados países?; ¿Cómo se manejará la brecha entre los que tienen o no la oportunidad de un aprendizaje y del logro de competencias que establecerían un gran abismo de conocimientos y destrezas entre ambos?

5. “La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-Nación e ingresa ella también a la esfera de la globalización”, envuelta en una mayor convergencia en el plano de políticas educacionales y en una tendencia creciente hacia la evolución y comparación internacional de sus resultados. Ante esta realidad, surgen diversos cuestionamientos: las naciones se verán en la necesidad de competir en términos de desempeño educacional como lo hace en el desempeño del capital humano; ¿habrá una pérdida progresiva de soberanía educativa por la transnacionalización de los procesos educacionales?; ¿peligra la autonomía de los modelos educativos de las naciones (Fernández, 2016, pp. 154-157).

Los egresados de educación superior de las mayorías de los países del mundo se encuentra con diversas situaciones al momento de incorporarse al mercado laboral debido a las reducidas plazas de empleo disponibles, los bajos salarios, la globalización, las nuevas exigencias tecnológicas y las características que se exigen en el perfil, ya que no se trata únicamente de requerirles el título profesional sino que son consideradas habilidades y competencias específicas, experiencia y nuevos conocimientos de temas innovadores.

La incorporación al mercado de trabajo es para los individuos, una de las transiciones más relevantes en su trayectoria profesional, ya que son medios necesarios para la subsistencia y el bienestar y donde pueden emplear sus conocimientos, habilidades y actitudes, aprendidas durante sus años de estudios. Para el egresado universitario la búsqueda de su primer empleo es un proceso complejo, debido a su falta de experiencia, lo cual se convierten

en un obstáculo para los alumnos que egresan de las diferentes carreras universitarias. Cuando el desempleo es alto, los jóvenes sin experiencia laboral tienen que competir con otros profesionales, muchos de los cuales llevan ventaja por haber acumulado una experiencia previa.

La función universitaria es una institución que valida los conocimientos y habilidades de una persona mediante el otorgamiento de un título que en la mayoría de los casos coloca al individuo en posición de solicitar un empleo; respaldando sus capacidades ante el futuro empleador (Fernández, 2016, pp. 158 y 159).

7.2. Educación en Administración: Currículo en administración; Isomorfismo institucional

Las nuevas tendencias en educación superior, caracterizadas entre otros aspectos por programas flexibles, formación a distancia, utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en procesos virtuales, desescolarización, currículos orientados al desarrollo de competencias y disminución del tiempo de estudio (Didriksson, 2008, García-Guadilla, 2003, López-Segrera, 2001, Zabalza, 2002), demandan la necesidad de la actualización curricular en la educación en Administración con el objeto de garantizar una formación pertinente (Dodd, Brown y Benham, 2002; Dudley, Dudley, Clark y Payne, 1995; Elmuti, 2004; Hamilton, McFarland y Mirchandani, 2000), más aun cuando se enfrenta, según Tunnerman (2009), una “explosión del conocimiento” (p. 43), que se caracteriza por un incremento vertiginoso de la cantidad de saber disciplinar, simultáneamente con el surgimiento de nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario, lo que conlleva una obsolescencia rápida del conocimiento adquirido.

En este contexto, la educación en Administración ha recibido la atención de diversos académicos que han ampliado el debate acerca del rol y el direccionamiento que se ha de

asumir por las escuelas de negocios, y su verdadera eficacia y pertinencia en la formación de gerentes (Dodd et al., 2002 , Kinman y Kinman, 2001 , Longenecker y Ariss, 2002 , Ottewill, 2003).

Los puntos de vista han sido contendientes entre una formación con:

1. Un sentido más teórico hacia la apropiación del conocimiento y su correspondiente reflexión cognitiva (Albanese, 1989 , Keys y Wolfe, 1988 , Ottewill, 2003) que posibilite la intelección, el análisis y la resolución de los problemas fácticos (Elmuti, 2004 ; Starkey, Hatchuel y Tempest, 2004);
2. Un acento más instrumental que demuestra al profesional las herramientas para encarar los problemas organizacionales cotidianos (Muller, Porter y Rehder, 1988; Waddock, 1991);
3. Un carácter balanceado que reconcilie la dupla teoría-práctica (Chia y Holt, 2008 , Conger y Xin, 2000 , Holian, 2004 , Van der Colff, 2004), y iv) un enfoque integral que incluya lo humano y valorativo (Aktouf , 2002 , Elmuti, 2004 , Le Mouël, 1992).

Frente a posiciones tan discordantes, cabe plantear entonces como problema y oportunidad investigativa que en la educación en Administración aún no se ha logrado un estado de conformidad acerca de su orientación teórico-práctica. Aunque algunos autores consideran que esta situación se debe a una condición pedagógica (Blaylock, McDaniel, Falk, Hollandsworth y Kopf, 2009; Campbell, Heriot y Finney, 2006; Porter y McKibbin, 1988), otros creen que tal problema corresponde a un asunto curricular (Aurand, DeMoranville y Gordon, 2001; Dudley et al., 1995 ; Hamilton et al., 2000; Michaelson, 1999 ; Pharr, 2000; Stover, Morris, Pharr, Reyes y Byers, 1997; Walker y Black, 2000). Aceptando la idea de que el currículo es un proyecto formativo determinante del enfoque educativo (Marín-Idárraga y Cuartas, 2013, Román y Diez, 1999, Zabalza, 2002) (Marín-Idárraga, 2013).

7.3. Perfil profesional

Para Barriga (2011, p.98) “El perfil profesional se crea con base a las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas y en la investigación de las instituciones acerca de las actividades a realizar”. Lo antes planteado, supone asumir un cambio en la forma de elaborar los programas y curriculum universitarios.

Para Sacristan (1999), la universidad tiene la función de fomentar la discusión de valores éticos y organizar el conocimiento social, interno y externo a ella, reproducirlo, ampliarlo y restituirlo a la sociedad de modo que esta tenga su máximo aprovechamiento, por ésta razón, la universidad debe tener una interacción con la comunidad y buscar el modelo educativo en el cual embazar su propuesta pedagógica, desde este complejo y dialéctico proceso de socialización la universidad cumple una función social, “la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo” (Sacristán, 1999, p.19).

La Universidad debe hacer un gran esfuerzo para reorientar los vínculos con el sector empresarial a fin de abastecer con perfiles especializados y coherentes que apoyen la inserción de los egresados universitarios, lo cual contribuiría a disminuir el costo que tienen que incurrir las empresas para completar la formación de los nuevos profesionales que se insertan a la vida laboral.

En las últimas dos décadas se han producido profundas transformaciones como consecuencia de la globalización. En la economía y la tecnología, lo que ha producido fuertes demandas en el mercado laboral de todo el mundo y mayor flexibilidad en los procesos organizacionales y productivos, por lo cual se han tenido que adoptar nuevas estrategias en los procedimientos laborales y metodologías de trabajo.

Según Lladó, Sánchez y Navarro (2013), las tendencias actuales del mercado laboral imponen nuevas exigencias para que los trabajadores desarrollen los conocimientos y habilidades que están demandando las empresas, para afrontar los retos que requieren de un sistema pertinente y de calidad, orientado en desarrollar en las personas la capacidad de aprender por sí mismas. La educación Superior tiene el reto y la responsabilidad de atender las demandas sociales y económicas que provoca la globalización.

Según informe del Banco Central (2003), el proceso de aprendizaje debe fundamentarse en la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas. En las economías del conocimiento, las nuevas competencias que valoran los empleadores para que los profesionistas logren incorporarse y moverse en un mercado de trabajo globalizado y competitivo, se relacionan con la necesidad de aprender a aprender a transformar la información de nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones.

Según este nuevo paradigma, la prioridad la tienen las habilidades analíticas. Así mismo, se promueve desarrollar las comunicaciones verbales y escritas, el trabajo en equipo y el trabajo independiente, enseñanzas entre pares, creatividad, capacidad de pensamiento visionario, de ajuste a los cambios, asumir responsabilidades, administrar el tiempo, planificar, además de tener iniciativa, adaptabilidad y lealtad. El mercado laboral demanda de una serie de competencias que no necesariamente son las que se están fomentando en el sistema educativo superior.

Las instituciones de Educación Superior, principalmente las universidades, deben responsabilizarse de formar a los graduados en las actitudes y habilidades que demanda la sociedad. En palabras, Navarro (2000) propone como concepto que el mercado laboral es el lugar en el que concurren tanto ofertas como demandas de trabajo, pudiendo ser este calificado o no calificado o con distinto nivel y tipo de calificación.

Es el lugar donde se encuentran tanto quienes demandan trabajos, como quienes lo ofrecen, pudiendo ser mediante el desempeño de actividades de servicios o actividades productivas de diferentes ramas de producción.

En palabras Carnoy y otros (1982) plantearon que los mercados laborales no son homogéneos ni estables, estos evolucionan en la medida en que cambian las condiciones del contexto y al producirse innovaciones científicas y tecnológicas que modifican el proceso productivo en las organizaciones laborales, así como en el proceso de inserción a los mismos. Gómez Campo y Munguía (1987) plantearon que el desarrollo y crecimiento económico de los países dependían de la acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, por lo que es el sistema educativo el que tendría la tarea de acumular y transmitir el conocimiento necesario en el sistema productivo. (Fernández, 2016, pp. 160-162).

7.4. Formación profesional docente en las carreras ciencias económicas

La educación ha sido un factor determinante en los procesos de desarrollo de la sociedad y la humanidad a lo largo de la historia. A través de ella, se han dado procesos de inculturación y transformación; su concreción en los diferentes ámbitos de actuación de los sujetos ha servido de mediadora de sus posibilidades reales y perspectivas. El papel determinante de la educación en la sociedad y la dinámica de interrelaciones que en ella acontecen no se limitan a lo educativo, sino que tienen implicaciones en la concepción del deber ser, la percepción y resolución de problemas de la sociedad que trascienden el inmediato presente.

Estas interrelaciones abarcan a la persona en particular y sus aportes a la construcción de la sociedad, dan lugar a nuevas prácticas, nuevas cosmovisiones, modos específicos de afrontar los retos que le van imponiendo los cambios emergentes de su contexto, su historia y

cultura desde la interacción con sus congéneres, dadas sus potencialidades como sujeto particular y social.

Al respecto, Alvarado (2013), alude que "en la educación como proceso, desde las prácticas pedagógicas toma sentido la identidad, se reflexiona sobre la cultura con fundamentos éticos y políticos que son aprendidos y desarrollados y contribuyen a resolver problemas educativos y sociales.

El proceso educativo configura la cultura, sintetiza las exigencias sociales y laborales, los cambios del desarrollo tecnológico, la sociedad a la que responde y el tipo de educación que ella traza como política. En este proceso, la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

La sociedad y su desarrollo, incluyendo los avances científicos tecnológicos hasta la actualidad, han planteado retos a la pedagogía. El análisis de la problemática es abarcado por varios autores (Freire, 2010; Imbernón, 2011; Núñez, 2011) y puntualizan que la nueva era está marcada por el conocimiento, la globalización y los cambios radicales.

Ello exige cambio en la formación docente, a fin de que se implemente la educación que requiere el mundo contemporáneo y la cultura humana, se considera además el papel del docente en la sociedad como agente transformador.

Un estudio pedagógico de documentos oficiales de organismos políticos internacionales y académicos sobre el vínculo formación y sociedad, aunque referido a la educación superior, analiza el papel que desempeña la formación para el desarrollo socio económico desde una visión reducida de sociedad, enmarcada en poderosas empresas e intereses del mundo desarrollado, en detrimento de países de menor desarrollo; y una visión más amplia que reconoce el valor de la educación para la construcción y progreso de la sociedad, basada en el desarrollo humano y la inclusión social (Ortiz, et al, 2016).

El docente como sujeto de la educación es un actor principal para la sociedad, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el que, a decir de Vigotsky, debe ser "planificado, organizado y anticipado del desarrollo de los sujetos". Para Vigotsky citado por Martínez (2002). Es decir, se requiere del proceso de formación del docente.

Tal formación, exige docentes comprometidos con el proceso pedagógico, implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procederes en el orden técnico del futuro desempeño.

El quehacer pedagógico, se ha convertido en centro de atención de investigadores, al aparecer como uno de los aspectos más importantes de la sociedad, para asumir los retos que van emergiendo de las coyunturas en las que se construye el desarrollo social, como afirma Perrenoud (2001), "debe anticipar las transformaciones".

Los estudios abarcan la formación docente inicial y continua o permanente, atendiendo a su rol de educadores Alvarado (2013); Pérez (2010); Castro (2010); UNESCO; (2014); e Imbernón (2011).

Es evidente que la formación docente no debe ser accidental y espontánea, tampoco se circunscribe a los que se inician como educadores; ella es fundamental para todos los actores educativos que participan de los procesos de desarrollo de la cultura, del tipo de ser humano y sociedad inclusiva que se quiere perpetuar

Asimismo, la importancia de la formación docente para la educación y la sociedad se confirma por la UNESCO (2014), al referir que "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales.

La formación del docente debe ser de forma permanente y continua, como reconocen los autores, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde

los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social.

El papel fundamental que ocupan los docentes en la educación y en el desarrollo socio económico y cultural, conduce a las interrogantes: ¿cómo debe ser la formación docente? ¿Cómo incorporarla a los procesos de inculturación? ¿Cuál debe ser el contenido? ¿Cuáles son los procedimientos para que el docente se convierta en un sujeto activo de aprendizaje y de desarrollo? Las respuestas que han de surgir deben, dar pistas sobre cómo la formación del docente se debe ocupar del tipo de sociedad que se quiere y su determinación en los seres humanos.

Una primera mirada obliga a reflexionar sobre el concepto formación. El análisis teórico sobre esta categoría Ortiz, et al (2016) destaca que ha sido tratada desde una perspectiva externa como proceso educativo con fines determinados que produce un resultado, sin que se distinga el papel activo y protagónico de los sujetos de formación, desde su perspectiva interna.

Ante este análisis es evidente que se requiere una visión más integral al tener en cuenta tanto lo interno como lo externo del sujeto y la relación que se establece con su entorno, su cultura y con los otros, como parte de la historia de su desarrollo y su proyección social.

Asimismo, hay que abordar el concepto de formación docente que tiene una particularidad especial, en cuanto al rol que desempeña en la sociedad y la cultura; se pueden identificar por lo menos cuatro enfoques, según Delgado (2013) explica a continuación:

1. Paradigma conductista: la formación se concibe como entrenamiento y repetición.
2. Paradigma tradicional de oficio: considera al profesor como una persona que domina la técnica y el arte. Puede desempeñarse sin ningún entrenamiento previo.
3. Paradigma personalista o humanista: hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el autoconcepto, diálogo y comunicación entre sujetos.
4. Paradigma indagador, reflexivo o crítico: la formación se realiza desde una perspectiva de investigación y reflexión sobre su práctica. Formar al profesor con

capacidades reflexivas, sistema de resolución de problemas para examinar conflictos y tomar decisiones adecuadas.

Se aprecia que los dos primeros paradigmas son reduccionistas e instrumentales que no reconocen la formación docente como proceso complejo.

El paradigma humanista aporta una visión de formación que considera lo interno del sujeto e interacciones sociales. El paradigma crítico aporta la perspectiva del sujeto como transformador de realidades.

De igual forma, existen varias acepciones del concepto de formación docente. Se retoma a Achilli en Gorodokin (2012), que concibe "la formación docente como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje". Según Pérez (2010), hace énfasis en la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal. Asimismo, la formación docente debe aportar a la sociedad ser espacio de creación, participación y cooperación (Martín, 2015).

El aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura. Al estar consciente del papel fundamental que cumplen los docentes en la sociedad, su formación debe revisarse desde el interior de la actividad de aprendizaje y los ámbitos sociales externos a ella.

Se requiere tanto de las prácticas pedagógicas, como de los ámbitos, situación social, histórica y cultural en los que las personas desarrollan sus vidas con otros y la naturaleza, aspectos reconocidos desde la posición vigotskiana que concibe el papel activo de los sujetos del aprendizaje. Encontrar la sinergia entre estos elementos es una tarea impostergable, porque las problemáticas emergentes no pueden ser ajenas a la educación y la sociedad.

En el contexto colombiano se han hecho acercamientos a la realidad educativa, a partir de algunas investigaciones Castro, (2010); Parra, Encina, Gómez & Almenares, 2010; Universidad Pedagógica Nacional (2004), constatando la necesidad de repensar la formación

docente para responder a las necesidades de la sociedad y la cultura y se enfatiza en un proceso de búsqueda y consensos donde los actores tengan una participación activa.

Para Martín (2015), enfatiza en la necesidad del enfoque histórico-cultural como condición fundamental para la formación docente, González, Rodríguez & Hernández (2011), coinciden y destacan la necesidad de su desarrollo desde el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), esto significa reconocer las potencialidades de desarrollo del docente; Zabalza (2013), precisa el compromiso en el que se integra lo técnico, emocional y ético. Se infiere la consideración de este autor las relaciones entre los componentes internos y externos del proceso.

A tono con esto, Imbernón (2006), hace referencia a principios de la formación docente: la formación necesita tiempo porque hay cambio cultural, supone reflexión basada en participación, autonomía profesional compartida, énfasis en el aprendizaje del profesorado y no tanto en su enseñanza

Al respecto, los autores cubanos Cruz, Fernández, López & Ruiz (2011, p.1) afirman: "la realidad contemporánea demanda un docente que tenga roles activos en la elección de alternativas pedagógicas, que estimule la capacidad de participar ofreciendo opciones que permitan a los educandos aprender críticamente". Ellos destacan la necesidad del docente como facilitador del desarrollo de los proyectos de vida, incluyendo el suyo propio para dinamizar los procesos de aprendizaje.

Esto implica que en la formación docente está presente ese accionar para que sea incorporado a su quehacer, se estructure sistemáticamente, le posibilite construir y concretar el proyecto de vida con pertinencia de los saberes pedagógicos y el desarrollo de sus potencialidades personales, sociales y educativas como multiplicador y transformador de sí, de la sociedad y la cultura. Sin embargo, esta perspectiva no se evidencia en los contextos educativos y formativos del docente.

Desde la realidad colombiana se realiza un estudio diagnóstico sobre la formación docente. República de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, (2004) que expresa la necesidad de hacer cambios significativos para mejorar la calidad de la educación y, a su vez, garantizar continuidad a la formación como política, lo que requiere la participación de todos los actores, para valorar las diversas propuestas.

Estudios de la UNESCO (2014), refieren que menos del 75% de los docentes han recibido formación, destacan la necesidad de la formación permanente y que algunos países han elaborado programas encaminados a esto, sin embargo, la demanda sigue latente y emerge de los contextos sociales.

Esta problemática es coincidente con la formación para el trabajo y desarrollo humano. Un estudio exploratorio reciente por los autores Nieva & Martínez (2015), sobre los docentes en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) evidencia que existen limitaciones en la formación docente, en la preparación pedagógica, insuficiencias en la formación integral y el desarrollo humano que propende el Modelo Pedagógico de la institución; el 72% reconoce limitaciones en el desarrollo de competencias individuales y sociales. Inconsistencia teórica y práctica 74%.

Se aprecia que, aunque se declara como política, no ejecuta en la práctica. En tanto teoría y práctica de la formación docente permanente están divorciadas, no se concibe como unidad necesaria, lo que crea insatisfacciones y necesidades que no se realizan.

Un dato que reafirma lo planteado es que el 68% de los docentes instructores encuestados del SENA (174 en total), en 10 centros de formación, manifiestan estado emocional favorable hacia los procesos de formación docente y reconocen la necesidad de implementar una estrategia pedagógica que haga propicio el aprendizaje significativo y desarrollador del docente. El docente como sujeto de aprendizaje y desarrollo.

En coincidencia con este resultado, Imbernón (2006), precisa la consideración del activismo del docente en su aprendizaje y formación referido a su autonomía, emociones,

actitudes, la comunicación, su relación con la comunidad, desata su complejidad en la sociedad actual.

Para Freire (2010, p.63), al referirse al rol del docente en los procesos educativos expresa: "mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es solo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias".

Así, el docente es actor en y desde la realidad; pero a la vez que la transforma, se transforma a sí mismo y a los que transmite y comparte su cultura, desde su quehacer y determinación en la historia. Una coincidencia directa con el enfoque de desarrollo humano de vigotskiano (Martín, 2015).

El docente como sujeto del proceso formativo determina y expresa en el acto educativo sus particularidades como ser social. Mediante la relación e intercambio con sus estudiantes propicia el desarrollo de éstos, su implicación en los problemas sociales y la participación en su transformación cultural. Se trata de que la educación forme parte de la cultura, tanto educador como educando se implican en el proceso de su construcción y reconstrucción, en su perpetuidad y desarrollo.

La concepción vigotskiana apunta a un proceso de formación, educación y aprendizaje mediados por la interacción de los actores principales: estudiante y docente, quienes intercambian saberes, sentimientos, emociones, valores, actitudes y experiencias que son exigencias de la vida social, cultural y laboral; una vez adquiridos constituyen recursos esenciales para asumir las demandas y retos de la sociedad, expresan desarrollo, crecimiento personal y una inserción más plena a la sociedad.

Se puede deducir que en estas condiciones los intercambios deben ser efectivos y para que se logren los objetivos pedagógicos y desarrolladores, se requiere formación docente sistemática y multilateral.

Al cambiar el rol del docente, su praxis debe ser dinámica, participativa, en coherencia con las demandas sociales de los estudiantes y de la cultura de la que forman parte; el intercambio dialógico posibilita interiorizar los aprendizajes mutuos.

La intervención que hace el docente en sus estudiantes es dialéctica, en ella no sólo se orientan procesos educativos, sino que en la interacción de ambos actores se retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, se recrean los saberes, se reconstruye la historia de los sujetos en particular y de la sociedad en general.

La formación docente es fundamental para la transformación de la sociedad que valora el desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo.

La necesidad de nuevos enfoques en la formación docente que les brinde prioridad, al considerarlos sujetos activos del aprendizaje, de su propio desarrollo personal y permanente, a la vez que agentes educativos orientadores y guías de sus estudiantes, puede ser asumida desde la perspectiva vigotskiana. Esto implica acercarse a una nueva concepción de la formación docente y algunos componentes que la suponen.

Desde el análisis realizado, los autores de este artículo consideran la importancia que tiene asumir la formación docente permanente como un proceso, en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador.

En este proceso el sujeto en su interrelación con los otros, intercambia saberes, experiencias y vivencias afectivas, aprende y reconstruye desde la unidad cognitiva afectiva, en función de la significatividad o sentido que adquiere la educación como desarrolladora de sí y el contexto social. Esto exige una reconstrucción del concepto de formación docente, que incorpora los componentes enunciados con visión integradora, que los autores definen como:

Un proceso de aprendizaje pedagógico desde las potencialidades de los sujetos implicados, sistemático, investigativo y dialógico, de configuración y autotransformación del docente, que abarca componentes educativos, el vínculo cognición - afecto, orientado al aprendizaje significativo y desarrollador que responde a las necesidades de desarrollo personal de sí y de sus estudiantes, donde la cultura, la comunicación e interacción social son mediadores esenciales; se organiza desde la intencionalidad e interdisciplinariedad en función del cambio y la transformación de la sociedad. El docente es concebido como aprendiz.

El análisis de los referentes generales lleva a cambiar la mirada sobre el docente y su preparación permanente para desempeñar un rol en el cual confluyen diversos factores macro, meso y micro sociales, con los que adquiere una responsabilidad personal con su propio desarrollo, con los que educa y forma, desde y con la sociedad.

Se ha enfatizado en el papel activo de los docentes como sujetos de aprendizaje en el proceso de su formación permanente y como agentes que contribuyen al desarrollo de la sociedad y a la equidad. Pero para educar con nueva visión de formación docente centrada en el auto transformación personal y transformación social, se requiere ser educado.

Se retoma entonces la interrogante anteriormente planteada ¿cuál debe ser el contenido de la formación docente? ¿Cuáles son los procedimientos necesarios para que el docente se convierta en un sujeto activo de aprendizaje y de su desarrollo?

Al abordar la formación docente, se han enunciado algunos elementos esenciales que implican el concepto planteado por los autores, que se realiza sobre la base del análisis del contexto del SENA, algunos aportes científicos coincidentes en que la formación docente requiere cambios conceptuales que logren ejecutarse y demostrarse en la práctica, desde lo personal y social desarrollador.

La definición conceptual lleva a reflexionar sobre los componentes y contenidos de la formación docente permanente que tienen por finalidad el aprendizaje significativo y desarrollador. Los componentes son:

1. Valoración del docente como sujeto enseñante, aprendiz y en devenir histórico de su desarrollo personal y social.
2. Se parte de los aprendizajes y experiencias previas de los docentes en formación, tanto desde lo cognitivo como lo afectivo, valorativo y emocional.
3. El proceso de formación debe permitir la motivación de los instructores en formación en relación con sus compañeros, el contenido, el entorno y su cultura.
4. Acompañamiento del proceso de aprendizaje del instructor en formación que permita trabajar, de modo que se potencialice su desarrollo.
5. Planificación de las tareas y actividades de aprendizaje que generan procesos de autodeterminación, motivación y transformación de realidades.
6. Sistematización de las experiencias que ocurren dentro y fuera del aula como elementos integradores del proceso de formación, fruto de procesos de investigación de la práctica, tanto en su rol de aprendiz como de enseñante.
7. Contenidos significativos y dinámicos como proyectos de búsqueda, hermenéutica y sistematicidad desde una visión interdisciplinaria de la pedagogía, donde se articula teoría y práctica y se entrecruzan saberes multidimensionales.}
8. Aprendizaje para toda la vida que requiere de procesos de investigación, innovación y creatividad para dar respuesta a la historia y al desarrollo del ser humano en realidades concretas.

Se trata de componentes que son flexibles y que requieren permanente búsqueda del perfil del docente que cumple un rol fundamental en los procesos de transformación de la realidad y por lo tanto es cultural, dinámico, flexible, integrador e histórico.

En coherencia con estos aspectos, la concepción del docente como persona elocuente que transmite saberes se va cuestionando para dar paso a una demanda social que requiere sea dinamizador de procesos de construcción y reconstrucción de la cultura y la sociedad; donde los conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos y artísticos se van interiorizando en

las culturas para convertirse en saberes que se implementan en espacio-temporalidades concretas.

En esta línea de pensamiento, los contenidos de la formación docente en términos generales deben abarcar el proceso en su integralidad y multilateralidad. Estos son:

1. Un diagnóstico de las posibilidades reales y potenciales de los docentes como seres humanos en un contexto histórico-cultural que abarca los saberes y dominios pedagógicos.
2. Se planifican y organizan los recursos pedagógicos necesarios y las condiciones para su aprendizaje desde las potencialidades que se expresan en los resultados de estos diagnósticos, donde el sujeto tiene un papel consciente y activo de su autoconocimiento.
3. Las didácticas generales para su aplicación en las áreas particulares del saber de los docentes implicados y su adecuación interdisciplinar, en función de los cambios del desarrollo científico tecnológico y del contexto social.
4. La labor educativa e investigativa del docente, los recursos teóricos- metodológicos para formar, educar en y para la transformación personal y social.
5. Asumir el aula como laboratorio natural para la educación y el desarrollo.
6. Los mediadores del proceso educativo, entre ellos la comunicación dialógica, la cultura y las vivencias que generadores de significatividad y sentido personal y social, con carácter desarrollador.
7. La articulación entre los saberes.
8. Las vivencias afectivas que en el proceso educativo se expresan, mediados por la comunicación e interacción, son fuentes donde está presente la unidad cognitivo-afectivo.

En resumen, el contenido de formación docente debe ser personal-social, pedagógico-didáctico, investigativo-metodológico, cultural- histórico y comunicativo-interactivo, desde los diagnósticos progresivos del aprendizaje donde se expresa la unidad cognitiva afectiva de los implicados en lo significativo y desarrollador durante el proceso de formación docente (Nieva Chaves, 2016, pp. 15-20).

8. Capítulo tres: Integración Docente

En el presente capítulo un diagnóstico sobre los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación utilizados por el docente en el modelo competencias, donde el papel docente debe ser replanteado en el desarrollo óptimo y flexible de procesos de construcción de conocimiento, asimismo se formularon algunas consideraciones desde la perspectiva del docente, las cuales servirán de soporte para contribuir en la formación integral del estudiante. Este estudio tiene la finalidad de evaluar cuantitativamente las posturas del profesor ante su tarea en el aula. (Leyva Cordero; Ganga Contreras; Tejada Fernández y Hernández Paz , Abraham A., SF, p.118.).

8.1. Competencia docente

Hasta la década de 1990 los docentes se centraban básicamente en los procesos de enseñanza. La educación basada en las competencias profesionales cobró importancia al inicio de la década de 2000, como resultado de la transformación del conocimiento como motor de la economía y factor determinante de la competitividad de los mercados. Las competencias docentes como contenido de un saber específico tienen una importancia que se puede reconocer por medio de las consideraciones siguientes:

1. Permiten desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes para que el alumno se desempeñe en los diferentes ámbitos de la vida social.
2. Constituyen un factor clave para formar a ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad y prepararlos para la integración y la solidaridad.

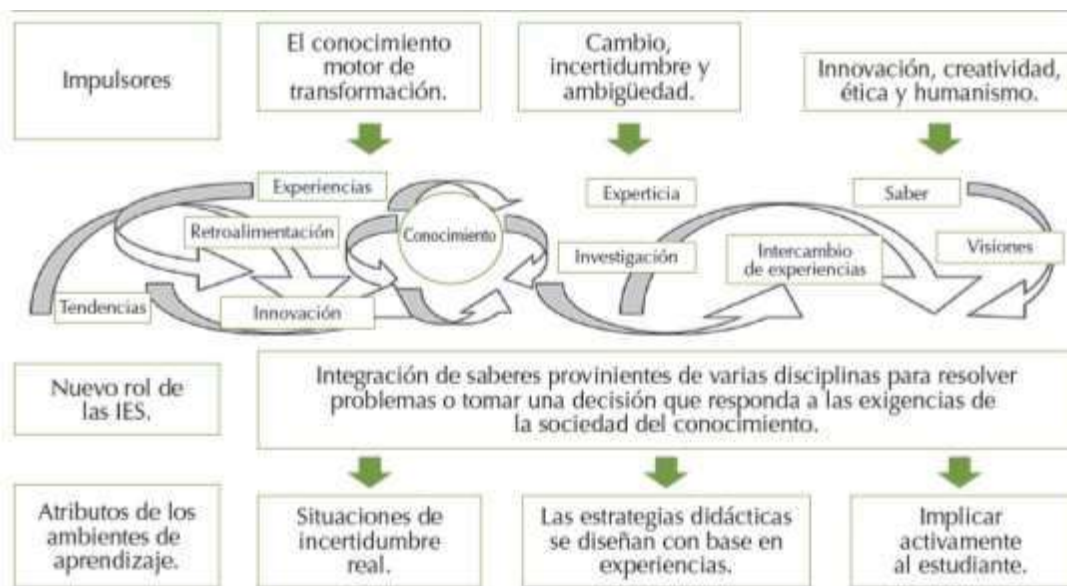
3. Son los actores principales en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa que promueve el desarrollo de los valores y actitudes que constituyen el saber, el saber hacer y el saber ser.
4. Representan un elemento del proceso de aprendizaje que responde a los requerimientos del proceso productivo, a las formas de organización laboral, a las nuevas tecnologías de la información y a la actualización permanente e innovadora de toda profesión.

Las competencias docentes del nivel superior abarcan todo lo que ha tenido relación con su práctica docente, con su finalidad, con la preocupación por mejorarla y con su profesionalización. Por ello, para conocerlas es necesario considerar tres asuntos: el contenido, la clasificación y la formación, es decir, saber qué enseñar, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué, desde la perspectiva de las necesidades del desarrollo económico y social y, más concretamente, de las demandas del sistema productivo (Barnett, 2001; Álvarez y López, 2009).

Este tipo de educación hace evidente el tránsito de un proceso centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo cual supone redefinir la organización de los procesos de aprendizaje y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Ver figura 3. (Torres; Badillo; Valentín y Ramírez, 2014).

Figura 3.

De la sociedad del conocimiento a los ambientes del aprendizaje (elaboración propia retomado de (Torres; Badillo; Valentín y Ramírez, 2014).



Nota: Este es un proceso centrado desde la enseñanza al aprendizaje que va desde el saber al saber hacer (Torres; Badillo; Valentín y Ramírez, 2014).

8.2. El trabajo en equipo / competencia transversal del currículo por competencia

El trabajo en equipo es una competencia dinámica, multidimensional y con múltiples categorizaciones dada su complejidad, la cual supone la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, realizar actividades de intercambio de información, asignación de responsabilidades, resolución de conflictos, y una contribución a la mejora y desarrollo colectivo.

La clave para lograr que un equipo funcione adecuadamente radica, en primer lugar, en su constitución. Para formar un equipo es necesario considerar no solo las capacidades

intelectuales de sus posibles miembros sino también sus características socio psicológicas y de personalidad.

Desde la etapa de selección y formación, se intenta reunir un grupo de individuos capaz de realizar sus funciones y cumplir los objetivos para los cuales se creará el equipo de trabajo. Ciertos equipos se forman para realizar tareas concretas, otros para asesorar y otros para gestionar.

La estructuración por equipo, se fundamenta en el reconocimiento de sus competencias individuales y colectivas, y en la adhesión del equipo, por la posibilidad real del uso de las habilidades individuales.

Se consideran las habilidades, los talentos y los intereses individuales en la misma distribución del trabajo. La conquista de la visión de objetivos comunes y el reconocimiento de las habilidades mutuas, ayudan en la solución de problemas y de conflictos en el propio equipo.

Lo que define al equipo es un conjunto de personas articuladas, con roles definidos para resolver una tarea. La esencia del equipo es la búsqueda de resultados. Estos resultados son el producto de la tarea, pero la tarea no es lineal, sino un camino escabroso donde las personas ponen en juego aspectos que la movilizan y aspectos que la obstaculizan.

Para poder comprender y abordar las problemáticas actuales de la docencia médica superior de la manera más integral y pluridisciplinar posible, es ineludible el funcionamiento en equipo, que por un lado enriquece a la percepción individual y por otro aporta más herramientas para la transformación debido a los distintos perfiles profesionales o experiencias individuales. De este modo, se pretende sumar disímiles enfoques y miradas, diversos objetos de estudio, diversas modalidades de análisis de los problemas y diversos modelos de intervención y práctica con caracteres multifacéticos e inter y transdisciplinar.

En los equipos donde confluyen personas con diferentes saberes es posible construir un abordaje interdisciplinario mediante el trabajo compartido, siempre que el equipo se lo proponga explícitamente y trabaje para ello.

En la medida en que dentro del equipo los diferentes saberes se encarnan en personas y estas se identifican con las características y modelos de formación, la tarea cursa todas las dificultades de cualquier equipo, que debe afrontar los sentimientos que la tarea despierta, al tiempo que los sentimientos que la presencia del resto de los integrantes y de la tarea compartida promueven en él. El trabajo docente - metodológico ha de reorientarse a que el claustro asuma que trabajar en equipo no es una mera adición de esfuerzos.

Han de fomentarse simultáneamente habilidades como la comunicación interpersonal, la responsabilidad y compromiso con los restantes miembros del equipo, la gestión del tiempo, la confianza y el respeto a la toma de decisiones grupales. Es importante que todos estos aspectos psicosociales se tomen en consideración al evaluar los trabajos en equipo.

El grado de dinámica del equipo está dado por su pericia para transformar los conflictos en problemas a través de su explicitación, su habilidad para manejarlos y destreza para resolverlos dentro del marco organizacional. Es decir, no por la ausencia de conflictos, sino por el grado en que estos son realmente asumidos por sus integrantes en el desempeño de sus tareas y funciones.

Lo que define a los equipos de trabajo como competencia transversal, es su funcionamiento interno y dinámica en permanente cambio. Este cambio permanente se expresa muchas veces en forma de conflicto. En este sentido, el conflicto es inherente a cualquier estructura formada por personas en interacción.

Sería recomendable que futuras investigaciones abordasen la elaboración e implementación de estrategias que permitan fortalecer el trabajo en equipo del claustro de profesores y orientarlo hacia un verdadero trabajo cooperativo. (Rodríguez Perón, 2020).

8.3. El marco teórico de la competencia de trabajo en equipo

La formación de la CTE necesita, como cualquier conocimiento, de un marco teórico, de un desarrollo conceptual, que guíe al formador sobre lo que se ha de enseñar-aprender y, por tanto, de lo que ha de evaluar y acreditar. También es cierto que, aún en el caso de existir un cuerpo teórico aceptado por la comunidad científica, el formador necesita, a veces, adaptar el modelo teórico al contexto formativo en el que específicamente se va a aplicar.

En una primera aproximación, destacan dos asuntos acerca de la CTE:

1. La investigación del TE se ha dirigido esencialmente al ámbito laboral. En efecto, el TE es un asunto que ha sido objeto de interés en el ámbito de la gestión de recursos humanos de las empresas, de instituciones y organizaciones, cuyo éxito depende en gran medida de los equipos de trabajo que configuren.

Es por ello que existe una vasta literatura científica dedicada a definir la CTE, a mostrar el valor de las habilidades que la componen en la consecución con eficacia del trabajo del equipo y a asesorar a los departamentos de recursos humanos sobre los métodos para verificar la posesión de habilidades para el trabajo cooperativo.

Son muchas las revistas que han acogido los resultados de las investigaciones; como, por ejemplo, *Journal of Management*, *Small Group Research*, *Management Science* o *The Journal of Applied Behavioral Science*. No obstante, en los últimos años está recibiendo también una intensa atención desde el mundo de la educación.

2. No hay un consenso o definición unánimemente aceptada sobre el TE, ni sobre las habilidades que conforman la CTE. Las causas de esta falta de consenso pueden encontrarse en la complejidad de esta competencia y, también, en la diversidad de contextos a los que intenta servir la propia definición.

En un análisis preliminar de la definición de la CTE se tomó como punto de referencia inicial el muy reputado trabajo de Stevens y Campion (1994), en el que los

autores dirigen el foco de atención hacia las habilidades del individuo para el TE, prescindiendo de las teorías sobre el grupo o la organización en la que se desarrolla el trabajo.

Además, declaran que, en su clasificación de esas habilidades, se prescinde de los rasgos de personalidad o de las capacidades técnicas, para desempeñar cierto trabajo, de los individuos que integran el equipo. Desde luego, estos supuestos son los que más se acomodan para describir una competencia de carácter genérico que ha de ser objeto de formación en diferentes grados de distintas ramas de conocimiento.

De la ingente cantidad de contribuciones publicadas posteriormente sobre las habilidades individuales en el TE, destacan las revisiones de Rousseau, Aubé y Savoie (2006) y Mathieu, Maynard, Rapp y Gilson (2008). Los primeros enfatizan su interés en la definición y estructuración de los comportamientos en el TE. Son los aspectos que, junto con las capacidades cognitivas y los rasgos de personalidad, operan conjuntamente en el proceso de generación de los resultados del equipo. Precisamente el proceso es la segunda parte del esquema input-process-outcome (IPO), en el que se basa la revisión realizada por Mathieu et al. (2008) con el fin de estructurar los aspectos que pueden incidir en la eficacia del trabajo de un equipo.

Su extenso artículo recoge muy diversas contribuciones en la década de 1997 a 2007. La conclusión de esta revisión preliminar ha sido reveladora en relación a la necesidad de establecer claves de búsqueda y de generación de un modelo teórico operativo en la formación universitaria.

Dichas claves deberían tener en cuenta que la formación está dirigida a los comportamientos en el TE, que esos comportamientos o habilidades necesitan información y práctica, y que, en consecuencia, conviene parcelar y temporalizar. En base a ellos, Lerís, Fidalgo y Sein-Echaluce (2014 y 2012) proponen un modelo integral para la formación del TE.

Pero también han de tenerse en cuenta los condicionantes del contexto, desde los

marcados por la propia organización hasta las características de los individuos que integran el equipo.

También durante la revisión inicial se han encontrado estudios acerca de la CTE: sobre su definición y categorización (Torrelles, Coidura, Isus, Carrera, París y Cela, 2011), sobre mecanismos para la detección de problemas de funcionamiento en los grupos (Cano, Lidón y Rebollar, 2009), sobre su evaluación (Cano, Lidón, Rebollar, Paris, Sáenz y Gimeno, 2008; Cano, Lidón y Rebollar, 2010; Amengual, 2009) o sobre experiencias realizadas en distintos ámbitos (Vergara, 2012; Cano, Lidón, Rebollar, Román y Sáenz, 2006; Sáenz, 2004).

Los trabajos revisados muestran la incipiente puesta en práctica del desarrollo de la CTE en distintos ámbitos de los estudios universitarios y han servido como punto de partida para realizar una investigación sistemática para localizar estudios teóricos y empíricos que contengan marcos teóricos de los comportamientos en el TE.

Por todo ello, esta primera fase de la investigación consiste en una revisión de la literatura relativa a la definición de la competencia TE y en la adopción de un modelo conceptual operativo y útil en el contexto de la educación superior. Para desarrollar la literatura encontrada sobre los modelos de la CTE, se realiza una clasificación de los modelos encontrados en relación a tres aspectos:

1. Las dimensiones de la competencia de trabajo en equipo.
2. Las fases por las que atraviesa el equipo en función de los comportamientos e interacciones entre sus integrantes.
3. Los aspectos que permiten medir la eficacia en los equipos de trabajo. Previamente a la conceptualización de la competencia de Trabajo en Equipo se desarrollan los conceptos de Equipo y de Trabajo en Equipo. (Florentin Dueñas, 2016, pp. 80-82.).

8.3.1. El concepto de equipo

Aunque se reconoce por consenso la prevalencia de equipos en la sociedad, como se refleja en el análisis previo, la literatura de investigación refleja escaso acuerdo relativo a la definición de equipo y a la de los componentes de los equipos. La diferencia en las distintas definiciones se debe, en parte, a la diversidad de tipos de equipo. Hay equipos con una gran variedad de propósitos (de aprendizaje, de producción de un producto, de solución de problemas), de formas (virtuales, localizadas), de tamaños o de longevidad (Cohen y Bailey, 1997). Además, son numerosas las investigaciones que profundizan en las diferencias entre grupos y equipos (Johnson y Johnson, 1994; González, Silva y Cornejo, 1996; Katzenbach, 2000), dada la dificultad que tiene establecer la frontera entre estos conceptos a efectos prácticos.

La definición de grupo de Schäfers (1984) señala el grupo como “un determinado número de individuos que, para lograr un objetivo común, se implican durante cierto tiempo en un proceso de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad” (Consultada en Poblete y García, 2004). Similares son otras definiciones encontradas como la de Wexley y Yukl (1990), para quienes en un grupo interactúan regularmente una colección de personas durante un período y se perciben como mutuamente dependientes respecto del cumplimiento de unas metas comunes. Se percibe el grupo como un conjunto de individuos que interactúan de forma dependiente, buscando cubrir necesidades que de forma individual no podrían satisfacer, desarrollando unos valores y generando un sistema para lograr su objetivo.

A partir de este concepto se puede asegurar que un grupo no es un equipo, aunque siempre un equipo es un grupo. En principio, se forma un equipo cuando es necesaria la realización de una tarea común para conseguir un resultado, realizar un proceso o un trabajo para el que se necesitan las habilidades de cada uno de los miembros del equipo. En Poblete y García (2004) hay un apartado dedicado a diferenciar “Grupos y Equipos” y aseguran que en

los equipos un número reducido de personas, llevan a cabo procedimientos consensuados y aceptados, siendo flexibles en la asunción de roles.

“Los aspectos afectivos, la comunicación, la confianza, el estímulo mutuo, la consideración, hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas en los equipos” Poblete y García (2004) consideran el rol del líder fundamental a la hora de coordinar, motivar y tomar decisiones. De este estudio se deduce por tanto que, un equipo es un número reducido de personas organizado y orientado hacia la consecución de una meta común, que adoptan e intercambian roles con flexibilidad y disponen de habilidades para realizar sus tareas en un clima de respeto y confianza.

“El equipo, a diferencia de un grupo, implica la formación dinámica de sus integrantes centrados en una actividad común y en el logro de objetivos y satisfacciones personales, lo cual favorece una auténtica relación interpersonal” (Poblete y García, 2004).

En un intento de extraer las características clave de los equipos y desarrollar una definición de trabajo de equipo, Baker, Horvath, Campion, Offermann y Salas (2005), en su capítulo del libro editado por Murray, Clermont y Binkley, (2005), tras revisar varias citas y definiciones (Dyer, 1984; Guzzo y Shea, 1992; Mohrman, Cohen, y Mohrman, 1995; Salas, Dickinson, Converse y Tannenbaum, 1992) concretaron en cuatro las características de un equipo de trabajo:

1. Está formado por dos o más personas.
2. Comparten un objetivo o varios objetivos comunes.
3. Realizan una tarea de forma interdependiente.
4. Uno o varios resultados productivos deseados.

Estas características sirven como la base para el desarrollo de la definición siguiente:

1. “Un equipo se compone de dos o más individuos que deben interactuar para lograr uno o varios objetivos comunes que se dirigen hacia la realización de uno o varios

resultados productivos” (Baker et. al, 2005, p. 235). Los rasgos característicos de esta definición también aparecen en otras de las definiciones encontradas.

2. Un equipo es un sistema social abierto y complejo, “que debe realizar una serie de funciones, interdependientes sobre actividades y proyectos concurrentes en ocasiones y que interrelacionan con otros sistemas del entorno” (Tannenbaum, Berard y Salas, 1992, consultado en Poblete y García, 2004).
3. “Un equipo es un grupo formal que tiene como función llevar a cabo un trabajo específico y bien definido, en un lugar concreto, en donde las relaciones entre sus miembros están establecidas por la organización.” (Savoir, 1993; consultada en Ros, 2006, p. 70).
4. “Un equipo es el conjunto de dos o más individuos que deben interactuar y adaptarse a objetivos específicos, compartidos y valorados” (Salas y Cannon- Bowers, 2000, p. 313).

Salas y Cannon-Bowers (2000) atribuyen a la interdependencia en las tareas a realizar por los miembros del equipo, como uno de los factores que permiten diferenciar los equipos de los grupos. Otros factores que los hacen diferentes son su estructura, los roles que se definen, la necesidad de retroalimentación o el desarrollo de los objetivos comunes, características que vuelven a coincidir con las mencionadas por Baker et al. (2005). Una nueva característica de los equipos que se incorpora en la siguiente definición es la de sinergia entre los miembros del equipo:

Un equipo es un grupo que adicionalmente obtiene un efecto de sinergia positiva. Esta sinergia implica que las personas trabajan juntas y coordinadamente, utilizando sus recursos de manera racional y humana, de la que se producirán resultados muy superiores a los esperados de la simple suma de las aportaciones individuales. (Martínez, 1998; consultado en Ros, 2006 p.71)

Para Ros (2006, p.71), la sinergia es el elemento diferencial entre un trabajo de grupo y un trabajo de equipo, pues mientras que de los primeros se espera el resultado de las aportaciones individuales de sus miembros en el segundo es posible obtener un total superior a la suma de sus partes.

Vemos que los distintos aspectos implicados en la definición de equipo proporcionan una visión preliminar de la naturaleza del TE, que recogerá aspectos clave como: las características de las tareas interdependientes, los objetivos compartidos que implican a los miembros del equipo y las decisiones colectivas a tomar sobre las metas del equipo y el trabajo cooperativo (coordinación) para lograr estos objetivos.

Partiendo de las múltiples definiciones encontradas de los equipos, y de las características que deben reunir, se define el concepto de equipo de trabajo como un conjunto de personas que interactúan de una forma determinada para conseguir un objetivo común, para cuyo logro se organizan, estableciendo unas normas de funcionamiento. De este modo, basándose en una adecuada colaboración y cooperación entre los miembros del equipo, estos equipos aumentan la productividad (Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck y Ilgen, 2005), respondiendo a las demandas y retos de la sociedad actual. (Florentin Dueñas, 2016, pp.83- 86.).

8.3.2. El trabajo en equipo

Puntualizamos ahora que equipo de trabajo no es lo mismo que trabajar en equipo, puesto que en el primer caso nos referimos a una unidad específica para un trabajo concreto, mientras que en el segundo caso nos referimos al propio proceso, a la acción. “Trabajar en equipo, es un estilo de realizar una actividad, en el que se privilegia la interdependencia activa, consciente y responsable de sus miembros, lo cual les integra en asumir la misión del equipo como propia” (Ros, 2006, p. 75).

Al igual que ocurre con la bibliografía encontrada sobre los equipos, también son múltiples los estudios encontrados sobre este concepto de TE, objeto de esta investigación. A continuación, y para centrar el estudio, nos fijaremos especialmente en los aspectos del TE dentro del ámbito de la educación.

En multitud de contextos podemos encontrar la conocida frase de Andrew Carnegie que resume y destaca muy bien las virtudes del TE: “El trabajo en equipo es la habilidad de trabajar juntos hacia una visión común. Es el combustible que le permite a la gente común obtener resultados poco comunes.” Pero para obtener estos resultados debe existir una estrecha colaboración entre las personas del equipo para que no se limiten a la mera realización de trabajo en grupo, que no es sinónimo de trabajo en equipo. Dentro del ámbito educativo, el término trabajo en grupo con frecuencia hace referencia a técnicas o metodologías de enseñanza aprendizaje que, en realidad, pueden tener pocas cosas en común.

Es bastante equívoco ya que, por un lado, es muy general y, por otro, pone el énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que dota de valor añadido a esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los miembros del equipo.

Como se ha descrito, trabajar en equipo requiere la movilización de los recursos de todos los miembros del equipo para conseguir un objetivo común, dado que un grupo no es lo mismo que un equipo y para la realización de trabajos en equipo de una forma eficaz deben darse unas características concretas. Todos estos aspectos se encuentran recogidos en la siguiente definición:

El trabajo en equipo es la habilidad de las personas que integran un equipo para trabajar juntos, comunicarse con efectividad, anticipar y satisfacer las necesidades de los demás e inspirar confianza, resultando todo esto en una acción colectiva coordinada (Florentín Dueñas, 2016, pp. 87 y 88).

8.3.3. Definición y caracterización de la competencia de trabajo en equipo

Los equipos de trabajo se han considerado como entidades complejas, dinámicas y adaptables, integradas en un sistema de multinivel que tiene en cuenta al individuo, al equipo y a la organización (Torrelles, et al., 2011). Esto implica que los equipos forman un sistema con una manera de trabajar determinada y que no surgen de manera natural, sino que se constituyen en contextos determinados, se desarrollan y se adaptan a las demandas que cada situación requiere.

En el modelo Input-Process-Output de Hackman (1987) se definen los elementos necesarios para el eficaz desarrollo de los trabajos en equipo considerando tres momentos dispuestos a través del tiempo: los comienzos del equipo, los procesos del equipo y los resultados del equipo. Así, en los comienzos del equipo se incluyen las características de la tarea a realizar, los elementos del contexto en el que se produce el TE y las actitudes de los miembros del equipo ante una situación.

El proceso del TE incluye, entre otros factores, la interacción y la coordinación entre los miembros, necesaria para la realización de las tareas del equipo y el logro de metas específicas. Y los resultados del equipo son los productos que resultan del trabajo del grupo (Hackman, 1987; McGrath, 1964).

Dado que la fase del proceso es el punto que define lo que el TE produce, es durante esta fase donde los miembros del equipo interactúan y trabajan juntos para producir resultados. Se han propuesto numerosas teorías y una amplia investigación se ha realizado sobre la naturaleza del proceso del equipo.

Históricamente, esta literatura ha tratado de identificar las habilidades de TE genéricas que están asociadas a la mayoría de los equipos, y, más recientemente, la atención de los investigadores se ha desplazado a la identificación de la competencia en contextos específicos y a los requisitos de los miembros del equipo (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, y Volpe,

1995; O'Neil, Chung, y Brown, 1997; Stevens y Campion, 1994; Baker et. al, 2005). De esta forma entra en juego el término competencia que, como ha quedado reflejado en anteriores apartados, tiene un significado complejo y es utilizado, generalmente, para denotar las cualidades que necesita un titular del equipo (Boyatzis, 1982).

Una de las definiciones de competencia que parece ajustarse mejor al caso del TE es la definición de Parry (1996) para quien las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a una parte importante del trabajo realizado (es decir, uno o más roles clave o responsabilidades), que se correlacionan con el rendimiento en el trabajo, que pueden ser medidas con normas aceptadas y que se pueden mejorar a través de la formación y del desarrollo.

Por ello, el éxito del TE depende de la realización de un profundo análisis que comienza con el inventario de las habilidades para identificar las capacidades que se necesitan (Salas, Burke, y Cannon-Bowers, 2000). Las capacidades del equipo son las cualidades que necesitan los miembros del equipo e incluyen:

1. Los conocimientos necesarios, principios y conceptos subyacentes a la ejecución efectiva de las tareas del equipo;
2. El repertorio de habilidades y comportamientos necesarios para realizar la tarea del equipo de manera efectiva y
3. Las actitudes apropiadas por parte de los miembros del equipo (sobre sí mismos y el equipo) que fomentan el rendimiento del equipo eficaz. (Cannon- Bowers et al., 1995; Baker et al., 2005).

De esta forma, las capacidades del equipo son las cualidades y los recursos propios y los externos que necesitan sus miembros para llevar a cabo un buen trabajo conjunto y se pueden agrupar en: competencias técnicas (de conocimiento), metodológicas (de habilidad) y personales y sociales (de actitudes intrapersonales e interpersonales). Veamos a continuación las características de esta clasificación de las competencias:

1. Competencias de conocimiento para el TE. Estas competencias de conocimiento son definidas por Cannon-Bowers et al. (1995) como los principios y los conceptos que subyacen en una efectiva ejecución de la tarea por parte del equipo. Para funcionar eficazmente en un equipo, sus miembros deben conocer las habilidades requeridas, particularmente las relacionadas con comportamientos adecuados, y cómo estas habilidades se deben utilizar en un entorno de equipo. Adicionalmente, los miembros del equipo deben conocer el propósito y las metas del equipo, y estar al tanto de los roles y responsabilidades de cada uno en el logro de los objetivos comunes. Tal conocimiento permite a los miembros del equipo formar estrategias adecuadas para la interacción, para coordinar con otros miembros del equipo y para lograr el máximo rendimiento.
2. Competencias sobre habilidades en el TE. Para Canon-Bowers et al (1995) las competencias relacionadas con las habilidades del equipo se definen como las capacidades aprendidas para interactuar con otros miembros del equipo.

Sin embargo, estos autores informaron de que la literatura sobre las habilidades de los miembros de un equipo es confusa y contradictoria y está plagada de inconsistencias.

Para resolver estas inconsistencias, concluyeron que las 130 habilidades encontradas se podían agrupar en ocho categorías de habilidades para el TE: adaptabilidad, conocimiento de la situación, supervisión del rendimiento y retroalimentación, liderazgo, las relaciones interpersonales, la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones. Investigaciones posteriores han demostrado que estas habilidades están directamente relacionadas con el rendimiento del equipo (Salas, Bowers, y Cannon-Bowers, 1995).

3. Competencias de actitud en el TE. Las competencias de actitud se definen como un estado interno del equipo que influye en las decisiones o elecciones de cada uno de sus miembros para actuar de una forma determinada (Cannon-Bowers et al., 1995). Las

actitudes hacia el TE pueden tener un efecto significativo sobre cómo las habilidades son puestas realmente en práctica, y es que las actitudes positivas influyen notablemente en el éxito de los procesos del equipo. Por ejemplo, Vaziri, Lee, y Krieger (1988) (Consultado en Baker et al., 2005) encontraron que los niveles más altos de confianza mutua entre los miembros del equipo llevaron a un ambiente de equipo más armonioso y productivo.

4. Por último, la atracción por ser parte de un equipo (es decir, la orientación colectiva) también es importante en los procesos de equipo. Driskell y Salas (1992), informaron de que individuos con orientación colectiva llevaban a cabo un desempeño significativamente mejor que los miembros del equipo con una orientación individual, ya que se benefician del TE, teniendo en cuenta los comportamientos de los otros miembros y considerando que el logro del equipo es superior al individual.

El funcionamiento del sistema requiere la competencia de todos sus componentes para el desarrollo de los procesos y la producción conjunta, y la no disposición de estos elementos por algunos individuos puede dificultar la consecución de sus objetivos. Por ello, podemos afirmar que, cuando se trabaja en equipo se activa una competencia al requerir la acción pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando recursos tanto personales como externos (Le Boterf, 2002, p. 46).

Y es que para tener la CTE no basta poseer solo conocimiento, sino que hay que ser capaz de movilizar ese conocimiento para ponerlo en práctica, lo que Martínez y Echeverría (2009) llaman competencia en acción. Se refleja por tanto el carácter multidimensional de la CTE y aunque la investigación acerca de este concepto es mucho más reciente que la investigación alrededor del término equipo, diversos autores han intentado clasificar los distintos aspectos que la integran (Sarasola, 2000; Torrelles et al., 2011) con el fin de caracterizarla y obtener una definición de ese concepto.

La investigación realizada por Torrelles et al. (2011) encuentra las primeras referencias en autores como Baker et.al., (2005), Cannon-Bowers et al., (1995), O'Neil et al. (1997), Rousseau et al. (2006) y Stevens y Campion, (1994). Así podemos afirmar que el concepto de CTE es relativamente nuevo, al igual que las definiciones encontradas:

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz (Cannon-Bowers et al., 1995, pp. 336-337).

Esta definición de Cannon-Bowers et al. (1995) es una de las más representativas y ha sido empleada y adaptada por diferentes investigadores (Ellis et al., 2005; Lerner, Magrane y Friedman, 2009; Weaver et. al., 2010; Torrelles et al., 2011).

Al respecto, Torrelles et al. (2011) en su trabajo para la definición y categorización de la CTE proponen la siguiente definición: La competencia de Trabajo en Equipo supone la disposición personal y colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo. (p. 340)

Esta definición se realiza en base al estudio de trabajos anteriores sobre la CTE y está secundada por cuatro dimensiones de la competencia: identidad, comunicación, ejecución y regulación. (Florentín Dueñas, 2016, pp. 88-94).

8.3.4. Modelos de la Competencia de Trabajo en Equipo

Como se ha referenciado en apartados anteriores, el constructo de la CTE es relativamente nuevo, tanto el ámbito de las organizaciones laborales como en el ámbito educativo. En la revisión realizada, se han encontrado diversos modelos para el estudio de la

competencia y en ellos se advierten tres formas claramente diferenciadas de aproximarse a este concepto.

En un primer grupo, se sitúan estudios que se basan en las llamadas dimensiones de la competencia, es decir, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la integran. Estos trabajos se centran en las habilidades de los individuos, sin tener en cuenta al grupo o la organización para la que trabajan. En un segundo grupo se sitúan aquellos modelos basados en las fases por las que atraviesan los grupos de trabajo en función de los comportamientos del equipo. Y en una tercera agrupación se sitúan los modelos que permiten estudiar las características de los equipos de trabajo en función de su eficacia. Se clasifican y describen, a continuación, los distintos modelos encontrados para describir la CTE, en función de las tres aproximaciones mencionadas. (Florentin Dueñas, 2016, pp. 88-94.).

Modelos para describir las dimensiones del Trabajo en Equipo

Dado que, como ha quedado patente, la CTE es una competencia multidimensional, son numerosas las aproximaciones encontradas en la literatura que hacen referencia a los distintos aspectos o características que la integran. La ausencia de consenso en su caracterización entre autores hace necesaria un análisis de la estructura de la competencia entre los distintos modelos. El equipo de Torrelles (2011) realiza una profunda revisión bibliográfica de los modelos existentes hasta 2010 para dar una definición y la categorización de la CTE.

Su análisis comienza con la investigación de Stevens y Campion, (1994) quienes establecen los requerimientos de conocimiento, habilidades y actitudes, “Knowledge, Skill and Atituds” (en adelante, KSA), para el TE y agrupadas en dos categorías:

1. KSA interpersonales, que contienen tres subcategorías: KSA para la resolución de conflictos, KSA para la resolución colaborativa de problemas y KSA para la comunicación.

2. KSA para la autogestión, conformado por dos categorías: dos tipos de KSA para establecer objetivos y organizar la ejecución y dos KSA para la planificación y coordinación de tareas.

Tras la revisión de estudio de Stevens y Campion (1994), Torrelles et al. Continúan

con los trabajos de Cannon-Bowers et al. (1995), Baker et al. (2005) y Rousseau et al. (2006), en base a los cuales identifican siete categorías o dimensiones de la competencia: la planificación del equipo, la coordinación-cooperación, comunicación, seguimiento y feedback, resolución de conflictos, resolución de problemas colaborativos y, por último, la dimensión de ajustamientos del equipo que provienen específicamente del modelo de Rousseau et al. (2006).

Completa su revisión consultando investigaciones posteriores de Baker, Day y Salas, (2006), Leggat (2007), Fernández, Kozlowski, Shapiro y Salas (2008), Humphrey, Karam y Morgeson (2010) o Weaver et al. (2010), pero concluyen que estos estudios se basan en los modelos anteriores, por lo que no aportan nuevas dimensiones a la competencia.

Por último, Torrelles et al. (2011) en su estudio proponen una definición de la competencia que se basa en cuatro categorías o elementos que la componen: identidad, comunicación, ejecución y regulación.

Las cuatro dimensiones de la CTE propuestas por Torrelles et al. (2011) son:

1. 1ª dimensión: Identidad. Se define como “idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla” (p. 340). Este concepto de Identidad engloba lo que otros autores denominan planificación del equipo.

Esta dimensión incluye el conocimiento de la misión, establecimiento de objetivos, asignación de roles, planificación, etc. Steven y Campion (1994) lo denominan “Autogestión”, mientras que para Baker et al. (2005) se denomina “Planificación y toma de decisiones” y para Rousseau et al. (2006) sería la “Preparación de la realización del trabajo”. En cambio, Cannon- Bowers et al. (2005) la subdividen en tres dimensiones diferentes: la adaptación, compartir el conocimiento y la toma de decisiones...

2. 2ª dimensión: Comunicación. “Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo” (p. 340). La dimensión de Comunicación es la que reconoce como indispensable la interacción entre los componentes del equipo para la consecución exitosa del objetivo del TE.

Los estudios revisados la llaman del mismo modo, incluyendo los estilos de comunicación, habilidades de escucha y la comunicación no verbal (Baker et al., 2005). Autores como Peter Senge (1992), establecen la comunicación como el principio fundamental para el TE. No en vano, sin comunicación no se pueden establecer ni la planificación, ni la coordinación, ni los integrantes del equipo pueden llevar a cabo las actuaciones necesarias para conseguir su objetivo común que los define como un equipo de trabajo.

3. 3ª dimensión: Ejecución. “Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica” (p. 340). Esta dimensión, en estudios anteriores se denomina “Actividades de coordinación” (Stevens y Campion, 1994) y se trata de las tareas de sincronización que deben darse entre los miembros del equipo, lo que sería la autogestión. En estudios posteriores esta categorización se subdivide en dos, las tareas colaborativas y las relacionadas con los comportamientos, “Relaciones interpersonales y coordinación (Cannon-Bowers et al., 1995), “Coordinación y Cooperación” (Rousseau et al., 2006).

4. 4ª dimensión: Regulación. “Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento” (p. 341). Esta dimensión se subdivide en la supervisión del rendimiento del equipo y la resolución de los posibles conflictos que surjan en el desarrollo del producto, para lo que será necesario realizar ajustes en el equipo.

Para Stevens y Campion (1994) esta dimensión aglutina “Seguimiento y feedback” que incluyen la dimensión de Autogestión y la “Resolución de conflictos y problemas colaborativos”. Similar división realizan Cannon-Bowers et al. (1995) y Baker et al. (2005), quienes hablan por un lado de supervisión y adaptación a lo largo del proceso y por otro lado de las habilidades en las relaciones interpersonales que permiten la continua planificación y toma de decisiones. (Florentin Dueñas, 2016). (Florentin Dueñas, 2016, pp. 94-104).

8.4. Mapa del área de administración de empresas

Nombre de carreras

El nombre de las carreras derivadas del área temática de Administración es bastante amplio en América Latina. Y, aunque algunos países en particular ofrecen más variedad de títulos que otros, en la mayoría de ellos, se coincide en que la especialización de carreras, a nivel Licenciatura, está en un crecimiento constante, en el que sistemáticamente se van creando carreras bajo títulos nuevos, pero siempre enmarcadas en el ámbito genérico de los negocios, el comercio o la administración.

Esta creciente oferta de variadas carreras del área de Administración, se fundamenta en la competencia laboral, necesidad de especialización desde la licenciatura para los estudiantes,

en lo laboral, y para ciertas universidades, en lo comercial el desarrollo de los negocios, en general, entre otros.

Al cursar estudios de posgrado, el profesional latinoamericano pareciera identificar la «continuación» de su estudio o, en todo caso, una nueva especialización. En este sentido, el nacimiento paulatino de universidades privadas, algunas, sin fines de lucro, otras, netamente comerciales promueve y satisface estas necesidades del mercado estudiantil. Lo anterior no acontece en las universidades públicas, dado que, en ellas, el fenómeno de amplia diversidad de carreras en el área es, en general, menor.

Por su parte, empresarios y empresas han empezado a demandar profesionales jóvenes, que cuenten con alguna fortaleza específica en el área de Administración, lo cual incentiva aún más el nacimiento de nuevas carreras, por un lado, y la demanda de ellas, por otro. Más allá de lo anterior, también cabe mencionar que, a pesar de ciertas carreras especializadas, el profesional latinoamericano, en general, siente que alcanza una verdadera fortaleza, luego de cursar programas específicos de postgrado.

Lo coincidente es el grado académico de «Licenciatura», otorgado por las distintas universidades, conducente al título de «Licenciado en...». En algunos casos, dicho grado es complementado con una mención en particular, a través de la cual, en vez de especializar la carrera en su conjunto, se orienta al profesional, a través del desarrollo de cierta fortaleza, pero dentro de su profesión: «Licenciatura en... con Mención en...» (Licenciatura en Administración de Empresas con Mención en Finanzas Corporativas, o Licenciatura en Administración de Empresas con Mención en Recursos Humanos, por ejemplo). En otros países, como Colombia, el título del área directamente es «Administrador...» (Administrador Hotelero, Administrador de Empresas, etc.), y, en el caso de Brasil, se otorga el título de Bachiller en Administración.

8.4.1. *Ámbito de aplicación*

El ámbito de aplicación, más allá de la vasta diversidad de nombres de las carreras, coincide en campos muy similares en América Latina. Si bien las denominaciones laborales varían entre país y país, en general se destacan los siguientes cargos genéricos:

1. Gerente General, Director, Presidente Ejecutivo de empresas en funcionamiento.
2. Gerente de Área.
3. Administrador en general.
4. Planificador Empresarial.
5. Asesor y Consultor de Empresas y Organizaciones en general.
6. Promotor y Gestor de Empresas.
7. Emprendedor de negocios propios.
8. Docente Universitario e Investigador.
9. Funcionario Público en los diferentes niveles de aplicación.

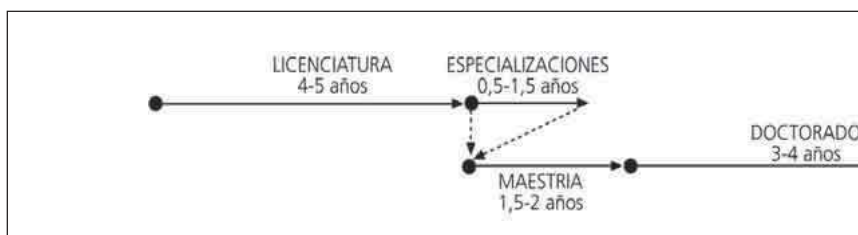
En lo que sí se está de acuerdo, es que, a pesar que el ámbito de aplicación es bastante amplio, la propia especialización de las carreras promueve el direccionamiento de profesionales hacia tipos de empresas específicas, o labores predefinidas, como es el caso de Administración en Salud, Administración Marítima, Gestión de la Calidad, Administración Policial, entre otras carreras.

Lo anterior constituye para muchos, en mercados laborales competitivos, una desventaja en materia de movilidad laboral, ya que desde la universidad se define un campo laboral específico para el futuro profesional, quien, al elegir una carrera, pudiera no estar completamente seguro de sus aspiraciones u oportunidades a largo plazo. Por el contrario, ciertos postulantes, al cursar carreras a nivel del pregrado, sienten la necesidad de conocer con antelación y ciertamente lo valoran el tipo de empresa o actividad en que ejercerán cargos y funciones, dado que el campo laboral es una preocupación latente de la juventud en general.

8.4.2. Duración

La duración de los títulos académicos es variable y diferente en los distintos países en América Latina. Sin embargo, en términos generales, pudiera coincidirse en que la obtención de una Licenciatura primer grado académico del profesional dura entre 4 y 5 años, según la malla curricular típica de las universidades. A continuación, el profesional podrá cursar diversas especialidades (con múltiples nombres, que van desde Postítulos, Diplomados, Especialidades propiamente dichas, Programas Profesionales, Actualizaciones, etc.), muchas de las cuales no otorgarán un nuevo grado académico al profesional, ya que, en la mayoría de los países, el grado académico posterior a la Licenciatura será la Maestría (de 1,5 a 2 años), para finalizar con el Doctorado (de 3 a 4 años).

En algunas universidades, la Maestría constituirá los primeros años del Doctorado. En otras, la Maestría no será parte —pero tampoco requisito— del Programa de Doctorado.



Nota: Lo que sí es coincidente entre los países que componen el área de Administración del Proyecto Tuning América Latina es que sólo puede graduarse de Magíster quien ya haya obtenido el nivel Licenciatura.

8.4.3. Estructura curricular

En general, se evidencia cierto currículo típico en el área de Administración, caracterizado por tres niveles:

1. Formación básica: materias relacionadas con matemáticas, economía, herramientas cuantitativas y materias comunes (básicas) en el área de administración. En otros países, como Brasil, se incluyen materias como sociología, filosofía y psicología.
2. Formación profesional: materias propias del área profesional, o de la disciplina, que parten de los conocimientos básicos de la formación anteriormente citada, y que son las que conformarán la base troncal de conocimientos profesionales del estudiante.
3. Énfasis/especialización: materias relacionadas con la disciplina en particular, asociadas a la carrera.

Vale hacer notar que el desarrollo de competencias referentes a la educación en general (formación complementaria), como aquéllas relacionadas con habilidades de comunicación oral y escrita, tecnología de la información, segunda lengua y otras, derivadas de áreas de humanidades y ciencias sociales (compromiso ético, compromiso con su medio sociocultural, etc.), figuran incluidas en materias particulares, en algunos casos, y como componente transversal de la formación, en otros.

Un tema variable es la flexibilización curricular. Dentro de ella, las materias electivas u optativas no conforman una constante en los currículos, por lo que poco puede discutirse sobre una carga típica de materias electivas, o menos aún, sobre el tipo de materias electivas incluidas. Otro aspecto variable es la duración de cada etapa de formación. En términos generales, la formación básica está comprendida entre los primeros 2 años de las carreras (1-2 años), para luego iniciar la formación profesional.

Lo que no está completamente definido es la duración de la especialización del currículo, y su inicio. Algunos programas presentan materias de especialización, y a partir de los primeros semestres. Otros, en cambio, esperan la finalización de la formación profesional, para iniciar con este tipo de materias.

Por otro lado, la carga de materias de especialización es muy variable, aunque, en promedio, constituye entre el 15% y 35% de las mallas curriculares. Entonces y consecuentemente al ser la duración de la formación básica relativamente estándar, la intensidad de la formación profesional dependerá, en gran medida, de la carga de especialización de cada malla curricular. Lo anterior, considerando la evidencia de que la carga de especialización no afecta la duración de las carreras.

Finalmente, cabe mencionar que las prácticas empresariales (también denominadas pasantías profesionales, horas prácticas, etc.) están consideradas en la mayoría de los planes de estudio del área de Administración, en el ámbito universitario latinoamericano.

8.4.4. Análisis de los resultados

En relación con la importancia que se le atribuye a las diferentes competencias consultadas, se verifica lo siguiente:

Un relevante grado de coincidencia entre la apreciación de estudiantes y graduados, reflejado en un coeficiente de correlación elevado (0,946);

Una correlación significativa (0,885) entre la opinión de graduados y empleadores;

La correlación entre la opinión de los académicos y la de los estudiantes es asimismo elevada (0,856);

Por otra parte, la menor correlación en términos de asignación de importancia a las competencias está entre empleadores y estudiantes (0,785).

En las tablas que siguen, se presentan las competencias, evaluadas por encima del promedio, para los distintos grupos consultados, ver tabla 1.y 2.

Tabla 1.

Competencias evaluadas por arriba del promedio en graduados y empleadores

Competencias evaluadas por encima del promedio	
Graduados	Empleadores
Capacidad de aprender y actualizarse.	Capacidad de aprender y actualizarse.
Capacidad de trabajo en equipo.	Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica.
Compromiso ético.	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
Compromiso con la calidad.	Capacidad de trabajo en equipo.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Compromiso con la calidad.
Capacidad para tomar decisiones.	Compromiso ético.

Nota: Por lo que antecede, los graduados y empleadores coinciden en que las competencias más importantes a desarrollar son: Capacidad de aprender y actualizarse, Capacidad de trabajo en equipo, Compromiso ético, Compromiso con la calidad, Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas., (Beneitone, Pablo et. al, 2007).

Tabla 2.

Competencias evaluadas por arriba del promedio en académicos y estudiantes

Competencias evaluadas por encima del promedio	
Académicos	Estudiantes
Capacidad para tomar decisiones.	Compromiso ético.
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Compromiso con la calidad.
Capacidad de abstracción, análisis y de síntesis.	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad de aprender y actualizarse.
Compromiso ético.	Capacidad para tomar decisiones.

Nota: De acuerdo al cuadro anterior; los académicos y estudiantes coinciden en que las competencias más importantes a desarrollar son: Capacidad para tomar decisiones, Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, Capacidad de aprender y actualizarse, Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, Compromiso ético. (Beneitone, Pablo et. al, 2007).

En cuanto a la realización de las diferentes competencias, que las universidades consideran desarrollar al más alto nivel, se observa una elevada correlación entre las opiniones.

Al respecto, los graduados y empleadores opinan coincidentemente acerca del mayor grado de realización en las competencias que se indican a continuación:

1. Capacidad de trabajo en equipo.
2. Compromiso ético.
3. Compromiso con la calidad.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Capacidad de aprender y actualizarse.

Por otra parte, en el extremo inferior de la escala de realización de competencias, se ubican, en opinión de los graduados y empleadores, las siguientes:

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
2. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
3. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
4. Compromiso con su medio socio-cultural.

Asimismo, académicos y estudiantes son coincidentes en relación con los grupos anteriormente referidos, en cuanto al nivel de realización de las competencias.

Finalmente, es importante mencionar que los académicos valoran en menor grado la realización de las competencias, asignando un menor puntaje que los otros grupos consultados. En contrapartida, los estudiantes y graduados son los grupos que mayor puntaje

asignan a la realización de las competencias. Los empleadores, por su parte, figuran entre académicos y, estudiantes y graduados.

En cuanto al ranking comparado de competencias genéricas, la capacidad de abstracción, análisis y síntesis se presenta entre las 4 prioridades, para 3 de los grupos encuestados. Por su parte, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica forma parte de la prioridad, para todos los grupos. Así también, la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas es prioritaria para empleadores y graduados, y figura en el tercer lugar de importancia para académicos y estudiantes.

En cuanto a la capacidad para tomar decisiones, su importancia también la ubica entre las 6 competencias más destacadas para académicos, estudiantes, graduados y empleadores. Otras competencias, valoradas por grupos específicos son: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, valorada más por estudiantes, capacidad de trabajo en equipo, mucho más valorada por empleadores. El compromiso ético, si bien es importante para todos los grupos, tiene una percepción mayor de importancia para empleadores y graduados.

Los resultados de la encuesta, lejos de ser la última palabra sobre la definición de importancia y realización de competencias, constituyen una base para analizar la conveniencia de iniciar procesos formales de implementación de mallas curriculares en base a competencias.

Por otra parte, los resultados deben analizarse también dentro de las características y el contexto determinado de cada país e institución universitaria, sin perder de vista los resultados a nivel latinoamericano, cuyos grupos encuestados coinciden, en general, en asignar mayor y menor importancia a competencias determinadas. Lo anterior, se fundamenta en los altos índices de correlación entre los grupos, estando el intervalo de correlaciones comprendido entre 0,785 (estudiantes-empleadores) y 0,946 (estudiantes-graduados).

Esta base para el examen interno y la reflexión de las universidades en particular, y de los sistemas educativos de la región en general, será un punto de referencia a considerar para la formación de profesionales capaces de ejercer ciudadanía e insertarse en el medio. El

análisis del área, empero, deberá complementarse con los resultados de las competencias específicas del Administrador de Empresas, que constituirán fuentes de debate y reflexión sobre el ámbito de las competencias. (Beneitone, Pablo et. al, 2007, p. 73-79).

Tercera parte: diseño metodológico de la investigación

El método para la obtención del conocimiento denominado científico es un procedimiento riguroso, de orden lógico, cuyo propósito es demostrar el valor de la verdad de ciertos enunciados. El vocablo método, proviene de las raíces: meth, que significa meta y, odos, que significa vía. Por tanto, el método es la vía para llegar a la meta.

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es fundamental. El problema surge al aceptar como ciertos los conocimientos erróneos o viceversa. Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes y podrían ser resumidos como desarrollo de la teoría y análisis de la teoría respectivamente. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. (Behar Rivero, 2008, p. 24).

Así, el conocimiento objetivo es el que exprese esa imagen sin distorsiones y será posible mediante la experiencia que se da a través de los sentidos. Queda establecido de esta manera que únicamente las experiencias sensibles son susceptibles de ser investigadas científicamente. La ciencia tendrá como objetivo sólo lo que se puede verificar empíricamente.

Por ello sus criterios básicos son, en primer lugar, la objetividad del conocimiento y la experiencia como fuente del saber y, en segundo lugar, el determinismo de los fenómenos y la verificación. Entonces se establece la máxima de que el fin último de la ciencia es el "establecimiento de generalizaciones empíricas y la presentación de resultados reproducibles y confiables". (Behar Rivero, 2008, p. 25).

Conocimiento empírico

Empírico en la Antigüedad clásica, tanto para los griegos como para los romanos, se refiere a médicos, arquitectos, artistas y artesanos en general, que consiguen sus habilidades de la experiencia dirigida hacia lo útil y técnico, en contraposición al conocimiento teórico concebido como contemplación de la verdad al margen de cualquier utilidad.

El conocimiento empírico se desprende de la experiencia y a través de los sentidos. Es el conocimiento que le permite al hombre interactuar con su ambiente; es generacional, sin un razonamiento elaborado, ni una crítica al procedimiento de obtención ni a las fuentes de información. El conocimiento encuentra su validez en su relación con la experiencia; significa que la experiencia es la base de todos los conocimientos no solo en cuanto a su origen sino también en cuanto a los contenidos del mismo.

Los conceptos empíricos son imprecisos e inciertos, se producen por ideas preconcebidas, tienden a aceptar explicaciones metafísicas y son dogmáticos. Sin embargo, el conocimiento empírico sirve de base al conocimiento científico al extraerse con método de la realidad, o sea, el empirismo justifica la posibilidad de la validez de las teorías a través del experimento.

Conocimiento científico

El conocimiento empírico se convierte en científico al extraerlo de la realidad con métodos y herramientas precisas. Se integra en un sistema de conceptos, teorías y leyes. El conocimiento científico rebasa los hechos empíricos. Puede generalizarse. Puede pronosticarse. El conocimiento científico resiste la confrontación con la realidad, descarta explicaciones metafísicas y, utiliza fuentes de primera mano. (Behar Rivero, 2008, pág. 8).

De acuerdo con los paradigmas, enfoques, métodos, técnicas, instrumentos de investigación y sistema de categorías estudiados, el presente estudio científico pretende ajustarse a cada una de las técnicas y herramientas de carácter investigativa científica.

Para ello, se aplicará la metodología de investigación interpretativa, en el se tratará de explicar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua (dimensión del currículum que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares, orientándola a la formación basada en Competencias de la UNAN Managua).

De igual manera, una vez obtenida la información se podrá comprobar los hechos o caracterización de las variables asociadas que inciden en el proceso del perfeccionamiento curricular por competencia llevándola de lo empírico a lo científico.

9. Tipo de diseño mixto

9.1. La ruta mixta

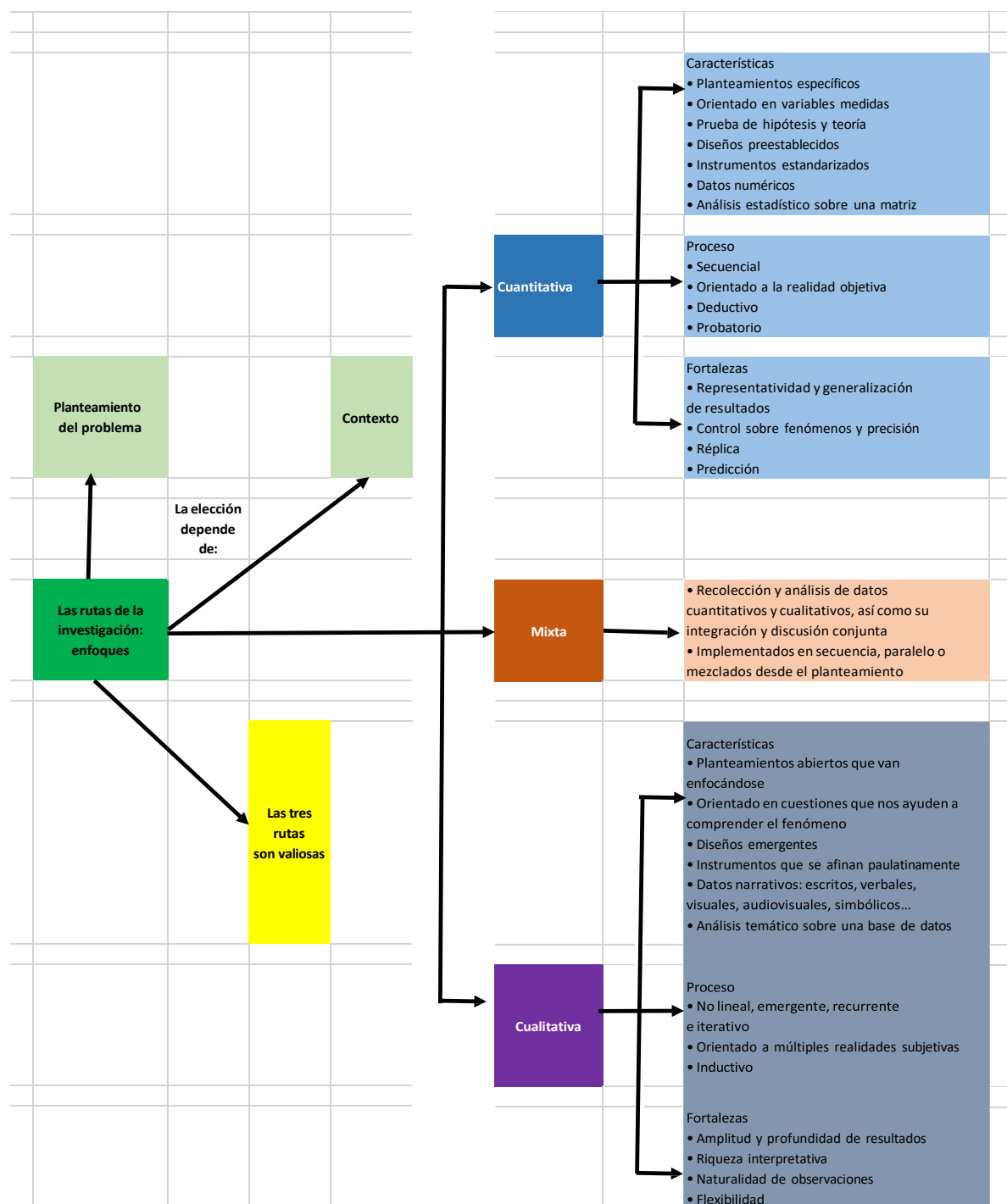
Esta tercera vía para realizar investigación entrelaza a las dos anteriores (cuantitativa y cualitativa) y las mezcla, pero es más que la suma de las dos anteriores e implica su interacción y potenciación. Los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Chen (2006) define a los métodos híbridos como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una "fotografía" más completa del fenómeno, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que las rutas cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (forma pura de los métodos mixtos); o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio (forma modificada de los métodos mixtos).

Los métodos mixtos pueden implementarse de acuerdo a diversas secuencias. A veces lo cuantitativo precede a lo cualitativo, en otras ocasiones lo cualitativo es primero; también pueden desarrollarse de manera simultánea o en paralelo, e incluso es factible fusionarlos desde el inicio y a lo largo de todo el proceso de investigación. Ver figura 4.4 (primero en sucesión, luego en paralelo y finalmente integrados). (Hernández-Sampieri, 2018, p.10.).

Figura 4.

Procesos mixtos (elaboración propia retomada de (Hernández-Sampieri, 2018).



Nota: Rutas de investigación que conllevan a la elección de investigación según sea el tema en estudio y con ello facilitar un buen análisis y propuesta de mejoras (Hernández-Sampieri, 2018).

9.2. ¿Qué diferencias existen entre las rutas cuantitativa y cualitativa?

Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa en su concepción, proceso e implementación.

Al usar el ejemplo de un dispositivo fotográfico, en un estudio cuantitativo se pretende acotar el planteamiento, medir con precisión y tener "foco", se define exactamente lo que se va a fotografiar y se toma la foto. En uno cualitativo que busca inicialmente la "dispersión o expansión" de los datos e información, primero se visualiza y analiza el panorama completo (área general) y paulatinamente se utiliza la función de "zoom in" (acercamiento) para tomar la foto de lo que nos interesa captar. Mientras que una investigación mixta las funciones de "zoom in" (acercamiento) y "zoom out" (alejamiento) se utilizan constantemente para capturar en un área cualquier figura de interés.

Los estudios cuantitativos se fundamentan en la teoría e investigaciones previas (literatura), mientras que los cualitativos en los antecedentes y también en sí mismos. Para reforzar las características de ambas rutas y ahondar en sus diferencias, hemos preferido compararlas en la tabla 3. (Hernández-Sampieri, 2018, p. 11-12)

Tabla 3.

Comparación entre las rutas cuantitativa y cualitativa en sus fundamentos e implementación.

Elemento o rubro de Comparación	Ruta cuantitativa	Ruta cualitativa
Paradigmas o marcos de referencia básicos que la Sustentan	Positivismo, neopositivismo y pospositivismo	Fenomenología, constructivismo, naturalismo, interpretativismo
Posición ante la realidad ⁸	Existe una realidad objetiva (positivismo) o más bien objetiva (neopositivismo) única que conocer, lo cual puede lograrse por medio de la mente. La realidad es externa al investigador	Coexisten varias realidades subjetivas que es necesario conocer, construir e interpretar mediante la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados
Relación con la realidad	La realidad no cambia por las observaciones y mediciones realizadas	La realidad sí cambia por las observaciones y la recolección de datos
Búsqueda de la objetividad	La objetividad es un estándar necesario (positivismo) o deseable (postpositivismo).	Admite subjetividad. Es parte del fenómeno y se analiza
Intenciones o metas de los estudios	confirmar y predecir los fenómenos (establecer causalidad). Generar y probar teorías	Explorar, describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Generar teoría. Identificar conexiones entre componentes de los fenómenos (atribución de causalidad)
Lógica del proceso (que guía la ruta)	Deductiva: de lo general a lo particular. En la ruta se transita de las leyes y la teoría a los datos y resultados	Inductiva: de lo particular a lo general. En la ruta se transita de los casos y datos a los resultados y la teoría
Utilización de la teoría (estudios previos)	Los postulados de la teoría se ajustan a la realidad (mundo empírico)	La teoría es un marco de referencia que se contrasta con los resultados del estudio
Generación de teoría	La teoría se produce a partir de comparar los resultados de la investigación con los resultados de estudios previos. Se desarrolla o comprueba la teoría	La teoría se construye fundamentalmente a partir de los resultados y, desde luego, se compara con los resultados de estudios anteriores

continua .

Elemento o rubro de Comparación	Ruta cuantitativa	Ruta cualitativa
Posición personal del investigador	Neutral e imparcial. El investigador trata de “hacer a un lado” sus propios valores y creencias. Intenta asegurar procedimientos rigurosos y “objetivos”, así como evitar que sus sesgos y tendencias influyan en los resultados	Explícita. El investigador reconoce sus propios valores y creencias, incluso son fuentes de datos. Desde luego, pretende ser lo menos intrusivo posible en el estudio
Relación del investigador con el fenómeno estudiado	Independiente del fenómeno. Se debe posicionar externamente	De interdependencia. El investigador es parte del fenómeno. Debe posicionarse interna y externamente
Rol de la teoría y estudios previos	Crucial para afinar el planteamiento del problema y guiar toda la investigación	Provee de dirección a la investigación junto con la evolución de los acontecimientos y desarrollo de la indagación
Papel de las hipótesis	Se establecen y prueban hipótesis. Se aceptan o rechazan dependiendo del grado de certeza (probabilidad)	Se generan hipótesis durante el estudio o al final de este. Las hipótesis son altamente contextuales (lugar y tiempo)
Diseño de la investigación	Estructurado, predeterminado e implementado según el plan (un mapa a seguir rigurosamente)	Abierto, flexible, construido durante el proceso. Es un abordaje que se adapta al contexto y las circunstancias (recordar que es como el Waze o el GPS activo)
Vínculo población muestra y generalización de resultados	Se incluyen muchos casos en la investigación porque se pretende generalizar los resultados del estudio	No se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio a una población. Más bien se prefiere analizar los casos o fenómenos a profundidad, lo cual por cuestión de tiempo y recursos tiende a conducirnos a incluir menos casos
Muestra objetivo	Conjunto de casos que sea estadísticamente representativo de la población estudiada	Conjunto de casos que refleje las cualidades o atributos del fenómeno de interés o planteamiento del problema

continua

Elemento o rubro de comparación	Ruta cuantitativa	Ruta cualitativa
Tipo de datos	Numéricos (datos confiables y duros)	Narrativos (datos simbólicos y que generen significados y revelen experiencias, puntos de vista y cualidades)
Forma en que deben encontrarse los datos	Categorías numéricas predeterminadas	Categorías generadas a partir de los datos (emergentes)
Instrumentos de recolección de los datos	Estandarizados. Su aplicación es uniforme en todos los casos	Al inicio no se usan instrumentos completamente estandarizados, son flexibles y van afinándose conforme avanza el trabajo de recolección de los datos hasta alcanzar cierta homologación
Recolección de los datos	La base de la recolección es el instrumento y sus procedimientos estandarizados	La base de la recolección es el investigador, el cual se auxilia en diversas herramientas que van afinándose conforme avanza el estudio
Finalidad de la recolección de los datos	Medir variables en casos	Capturar significados, experiencias y reconstruir "realidades" de casos (individuos, grupos, comunidades y fenómenos)
Rol de los participantes en la recolección (personas)	Fuentes externas de datos	Fuentes internas de datos
Propósito esencial del análisis de los datos	Describir las variables y sus relaciones, así como explicar los cambios. Establecer causalidad	Describir experiencias, puntos de vista y hechos. Comprender personas, interacciones, procesos, eventos y fenómenos en sus contextos
Análisis de los datos	Sistemático y estandarizado. Uso intensivo de la estadística. Realizado sobre una matriz de datos (que vincula variables y casos). Posterior a la recolección	Progresivo y variable Fundamentado en la inducción analítica. En ocasiones se va homologando paulatinamente. Es temático y se realiza sobre una base de datos narrativos (expresiones, significados y experiencias de personas). Uso de estadística para conocer frecuencia de similitudes y diferencias. El análisis consiste en describir información y desarrollar categorías
Proceso del análisis de los datos	Basado en las hipótesis formuladas. Una vez recolectados los datos numéricos, estos se transfieren a una matriz, la cual se analiza mediante procedimientos estadísticos dependiendo del nivel de medición de las variables	relacionan los conceptos o constructos. Conforme se van reuniendo los datos verbales, en texto o audiovisuales, se integran en una base de datos, la cual se analiza para construir significados y describir el fenómeno estudiado desde el punto de vista de sus actores. Se conjuntan descripciones de participantes con las del investigador
Principales criterios para evaluar la calidad de las investigaciones	Objetividad, rigor, confiabilidad, validez, representatividad	Credibilidad, confirmación, valoración, representatividad de voces y transferencia
Presentación de resultados	Estandarizado. Distribuciones de variables. Tablas, figuras y diagramas. Coeficientes estadísticos. Modelos estadísticos	No estandarizado. Categorías, temas y patrones definidos y ejemplificados. Tablas, matrices y figuras que vinculan narrativas o categorías. Historias. Material simbólico: videos, fotografías, etc. Modelos conceptuales que representan experiencias, significados y construcciones de los participantes

Nota: Con la finalidad de que se comprenda mejor la diferencia entre la investigación cuantitativa y cualitativa, utilizaremos un ejemplo cotidiano, sencillo y simplificado, solamente para quienes se inician en la investigación. (Hernández-Sampieri, 2018).

Una vez hecho ambos análisis, y que a su vez será de tipo mixto de diseño explicativo secuencial dividido en dos partes:

1. Recopilación y análisis de resultados de los instrumentos desde el punto de vista cuantitativa. En el caso del cuantitativo, será el presentar tablas de frecuencias con sus respectivos valores, barras con sus respectivos valores porcentuales, con el propósito de estudiar las variables vinculadas al trabajo de integración docente según plan de estudio por competencia. Se realizará un análisis cuantitativo respecto a los ejes de investigación a alcanzar tales como Gestión curricular, Claustro, Estudiantes, Infraestructura y gobierno.
2. Seguimiento del análisis cualitativo enfocado en los resultados de las entrevistas a personal directamente relacionados a la gestión de transformación curricular, director de Departamento De Administración De Empresas y Dirección Docente de la UNAN Managua, sumado a ello, el método de la observación.
3. En este análisis se identificarán caracterizaciones de aplicaciones (reuniones, Evaluaciones, estrategias de aprendizaje y enseñanza) de trabajo en los integradores, trabajo en equipo, nivel de compromiso de los claustros al momento de impartir componentes e integradores, valoración de los métodos de evaluación según normativa por competencia, Relación alumnos versus docente, relación e integración de la BOA con los demás componentes, entre otros.

9.3. Tipos de Investigación

Al desarrollar un estudio, se debe tener en cuenta el tipo de investigación a realizar, pues cada uno responde a una determinada estrategia que la hace diferente a las demás. En el presente informe se presenta una clasificación de investigaciones, que responde a la inmensa bibliografía existente.

9.3.1. Por los propósitos o finalidades

1. Básica, pura o formal, es abstracta y busca generalizar conocimientos teóricos, principios y leyes. Es el fundamento para las investigaciones prácticas, pero no las desarrolla.
2. Aplicada, empírica o práctica, es concreta y busca la aplicación de los conocimientos en resolver algún problema determinado. Se basa en la investigación básica.
3. Mixta, involucra las puras y aplicadas. Busca obtener conocimientos teóricos y solucionar problemas

Por su finalidad se aplicará la mixta, dado que se hará uso de las normativas curriculares por competencia, así como también todos los conocimientos teóricos Relacionados al tema a tratar con el fin de aplicarlos al problema sobre la integración, procesos evaluativos y metodologías de enseñanzas.

9.3.2. Por la naturaleza de datos o enfoque

1. Cuantitativa, se refiere a datos susceptibles de cuantificar. Por lo general estudia muchos casos y explica características externas.
2. Cualitativa, investiga información cualitativa. Estudia uno o pocos casos y los analiza a profundidad.
3. Mixta, estudia información cuantitativa y cualitativa.

Por su naturaleza se aplicará la mixta por la realización de cruces de variables desde el punto de vista cuantitativo respaldado por la base de datos de las encuestas una vez se tabule la información, a su vez cualitativa por la aplicación de técnicas de entrevista, observación y trabajo de campo.

9.3.3. Por el nivel de conocimiento

Involucra el grado de conocimiento sobre el objeto de estudio.

1. Exploratorio, se considera el primer nivel de acercamiento, pues se empieza a investigar un tema que no fue estudiado anteriormente o no existe mucha información al respecto.
2. Descriptiva y de pronóstico, es el segundo nivel de conocimiento, busca encontrar las características, comportamiento y propiedades del objeto de estudio. ya sea en el presente o en el futuro, en este último caso se denomina de pronóstico
3. Relacional, Mide la relación que pueda existir entre dos o más variables. Su primer paso es la descripción de cada variable. No determinan causas, pero aportan posibles indicios de causalidad.
4. Explicativa o de causalidad, explica la causa de un comportamiento a partir de la relación entre variables.

Se considera la presente investigación de tipo exploratoria ya que no existe ningún estudio respecto al modelo curricular por competencia en las carreras del departamento de administración de empresas.

Es descriptivo y pronóstico por su complejidad del conocimiento u objeto de estudio presente respecto al modelo curricular por competencia.

Es relacional producto al sinnúmero de variables a probar según hipótesis, así como también la relación de variables cuantitativas y con ello encontrar indicios de solución al problema planteado.

9.3.4. Por las fuentes de información, considera lugar y recursos

1. Documental, recurre a la consulta de documentos para obtener sus resultados.
2. Campo, tiene como fuente de información el lugar y tiempo en que ocurren los hechos.

3. Mixta, involucra las documentales y de campo.

La investigación es de carácter mixta, puesto que, se recurrió a un sinnúmero de fuentes bibliográficas o documental y es de campo, dado que se harán entrevista en el campo de estudio, encuestas a docentes, Encuestas a estudiantes, Trabajo de campo: encuestas con preguntas abiertas a estudiantes del tercer año de la carrera de mercadotecnia, entrevistas a autoridad del Departamento De Administración De Empresas de UNAN Managua.

9.3.5. Por las condiciones de información, considera la forma de investigar

1. Campo, se da cuando las investigaciones corresponden a las observaciones directas de hechos naturales.
2. Laboratorio, sucede cuando el lugar de estudio es creado por el investigador.
3. Por el tiempo, considera el momento de estudio.
4. Sincrónicas, cuando el estudio se da en un corto periodo de tiempo.
5. Históricas, estudian hechos en tiempos pasados.

La investigación se hará uso del método de la observación, el investigador realizará un proyecto de clases en el aula de clases, en cuanto al tiempo será realizada en el año 2023 específicamente a finales e inicios de los semestres I Y II respectivamente.

Se considera histórico por el simple hecho de estudiar desde el proceso de la transformación curricular hasta el último tercer año de implementación curricular en la carrera de mercadotecnia y el primer año de la carrera armonizada de administración de empresas del Departamento De Administración De Empresas.

9.3.6. Por el diseño o control de las variables

Clasifica la investigación de acuerdo a modo en que se trata a las variables.

1. Transversales, transeccionales o sincrónicas, realiza la recolección de datos en un corto periodo o un determinado punto del tiempo. Por su característica no puede estudiar tendencias.
2. Descriptivos, Mide los datos de una o varias muestras. Su esquema es: Relacionales, recoge información sobre la relación entre dos o más variables. Su esquema es: o Explicativos, recoge información dos o más muestras para observar el comportamiento. (Ríos Rámires, 2017, pp. 80-85).

Para finalizar, en su última tipología es transversal por la recolección de datos en un corto período y descriptivo por la medición de las variables según resultados de la muestra en estudio, en la que la información será recolectada, tabulada en programa SPSS y con ello permitir la presentación de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

9.4. Perspectiva cuantitativa

9.4.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos por medio de la encuesta

La investigación no tiene sentido sin las técnicas de recolección de datos. Estas técnicas conducen a la verificación del problema planteado. Cada tipo de investigación determinará las técnicas a utilizar y cada técnica establece sus herramientas, instrumentos o medios que serán empleados.

Encuesta

1. Es una de las técnicas de recolección de información más usadas, a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas.
2. La encuesta se fundamenta en un cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas.
3. Entrevista Técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideren fuente de información. A diferencia de la encuesta, que se ciñe a un cuestionario, la entrevista, si bien puede soportarse en un cuestionario muy flexible, tiene como propósito obtener información más espontánea y abierta. Durante la misma, puede profundizarse la información de interés para el estudio.
4. Observación directa Cada día cobra mayor credibilidad y su uso tiende a generalizarse, debido a que permite obtener información directa y confiable, siempre y cuando se haga mediante un procedimiento sistematizado y muy controlado, para lo cual hoy están utilizándose medios audiovisuales muy completos, especialmente en estudios del comportamiento de las personas en sus sitios de trabajo.

Análisis de documentos: Técnica basada en fichas bibliográficas que tienen como propósito analizar material impreso. Se usa en la elaboración del marco teórico del estudio. Para una investigación de calidad, se sugiere utilizar simultáneamente dos o más técnicas de recolección de información, con el propósito de contrastar y complementar los datos.

A diferencia de un censo, donde todos los miembros de la población son estudiados, las encuestas recogen información de una porción de la población de interés, dependiendo el tamaño de la muestra en el propósito del estudio. La información es recogida usando procedimientos estandarizados de manera que a cada individuo se le hacen las mismas preguntas en más o menos la misma manera. La intención de la encuesta no es describir los

individuos particulares quienes, por azar, son parte de la muestra, sino obtener un perfil compuesto de la población.

El tamaño de muestra requerido en una encuesta depende en parte de la calidad estadística necesaria para establecer los hallazgos; esto a su vez, está relacionado en cómo esos hallazgos serán usados. Aun así, no hay una regla simple para el tamaño de muestra que pueda ser usada en todas las encuestas. Mucho de esto depende de los recursos profesionales y materiales disponibles.

Los analistas frecuentemente encuentran que una muestra de tamaño moderado es suficiente estadística y operacionalmente. Por ejemplo, las muy conocidas encuestas nacionales frecuentemente usan cerca de 1,000 personas para obtener información razonable sobre actitudes y opiniones nacionales.

El cuestionario

1. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.
2. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que mida. Y básicamente, podemos hablar de dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.
3. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuestas y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuestas) o incluir varias alternativas de respuestas.

En las preguntas cerradas las categorías de respuestas son definidas a priori por el investigador y se le presentan al respondiente, quien debe elegir la opción que describa más

adecuadamente su respuesta. Las escalas de actitudes en forma de pregunta caerían dentro de la categoría de preguntas cerradas.

Ahora bien, hay preguntas cerradas, donde el respondiente puede seleccionar más de una opción o categoría de respuesta. Algunos respondientes pudieran marcar una, dos, tres, cuatro o cinco opciones de respuesta. Las categorías no son mutuamente excluyentes. En otras ocasiones, el respondiente tiene que jerarquizar opciones. O bien debe asignar un puntaje a una o diversas cuestiones.

Tamaño de un cuestionario: No existe una regla al respecto; pero si es muy corto se pierde información y si resulta largo puede resultar tedioso.

En este último caso, las personas pueden negarse a responder, o al menos, lo responderán en forma incompleta. El tamaño depende del número de variables y dimensiones a medir, el interés de los respondientes y la manera como es administrado. Cuestionarios que duran más de 35 minutos deben resultar tediosos a menos que los respondientes estén muy motivados para contestar. Una recomendación que puede ayudarnos a evitar un cuestionario más largo de lo requerido es: "No hacer preguntas innecesarias o injustificadas". (Behar Rivero, 2008, pp 54).

9.4.2. Enfoque cuantitativo asumido y su justificación

Formas de aplicación del instrumento de medición. A continuación, se relacionan las formas de aplicación en un instrumento de medición: Aplicación directa-personal (cara a cara). Es la más usual.

9.4.3. Diseño de cuestionarios para encuesta

El cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios, con el propósito de alcanzar los objetivos del proyecto de investigación. Se trata de un plan formal para recabar información de la unidad de análisis objeto de estudio y centro del problema de investigación.

1. En general, un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables que van a medirse.
2. El cuestionario permite estandarizar y uniformar el proceso de recopilación de datos. Un diseño inadecuado recoge información incompleta, datos imprecisos y, por supuesto, genera información poco confiable.

Criterios básicos para el diseño de un cuestionario

Antes de iniciar la elaboración de un cuestionario, es necesario tener claros los objetivos y las hipótesis o preguntas de investigación que impulsan a diseñar el cuestionario. Además, es preciso tener cierta seguridad de que la información podrá conseguirse usando los métodos de que se dispone y requiere el objeto de estudio.

Cuando se prepara un instrumento para recabar datos, deben examinarse los siguientes aspectos básicos:

1. La naturaleza de la información que se busca.
2. La naturaleza de la población o muestra de sujetos que aportarán la información.
3. El medio o los medios de aplicación del instrumento.

Guía para elaborar un cuestionario

Dada la importancia que tiene el cuestionario en un proceso de investigación científica, pues es uno de los recursos más utilizados (a veces el único) para obtener la información de la investigación, a continuación, se presenta una guía general de los ocho aspectos que deben tenerse en cuenta en la elaboración de un cuestionario. Estos aspectos son:

1. Tener claros el problema, los objetivos y la hipótesis o las preguntas de la investigación que va a realizarse, ya que la información por obtener mediante el cuestionario debe responder a tales aspectos, es decir, la razón de ser de la investigación.
2. Conocer las características de la población objeto del estudio. El cuestionario debe tener presentes las características socioculturales de las personas que se van a encuestar.
3. Indagar sobre la existencia de cuestionarios o técnicas de recolección de información sobre un mismo tema de la investigación que va a realizarse.

Esto, según Hernández, Fernández y Batista (1998) sirve para utilizar un cuestionario ya existente una vez estandarizado o como orientación para preparar uno nuevo. En caso de no existir un cuestionario previo que sirva como base para elaborar el propio, es necesario comenzar por determinar el formato de preguntas y respuestas que conformarán el cuestionario. Esta etapa consiste en determinar el tipo de preguntas que van a emplearse en la encuesta. Básicamente, existen tres tipos de preguntas: abiertas, cerradas y de respuesta a escala.

Preguntas abiertas Este tipo de preguntas le permiten al encuestado contestar en sus propias palabras, es decir, el investigador no limita las opciones de respuesta. Las preguntas abiertas ofrecen diversas ventajas para el investigador. Permiten que las personas

entrevistadas indiquen sus reacciones generales ante un determinado aspecto o rasgo. Por ejemplo, ¿qué ventajas, si es que las hay, ofrece el uso de Internet en el mundo actual?

Además, propician la obtención de información abundante o pueden sugerir posibilidades que no se incluyen en las preguntas cerradas. Las preguntas abiertas también conllevan ciertas desventajas: se dificulta el proceso de edición y codificación, así como la interpretación de los patrones de datos y las frecuencias de las respuestas.

El encuestador muchas veces se ve en la necesidad de hacer interpretaciones de las respuestas para ubicarlas en alguna categoría de clasificación, lo cual podría originar sesgos del entrevistador, además de que no resultan muy adecuadas para los cuestionarios de autoadministración.

En este tipo de encuesta, se aplicará un cuestionario de preguntas abiertas a los alumnos del tercer año de la carrera de mercadotecnia, en la que se les dará un tiempo determinado para responder cada pregunta con el fin de no crear ningún sesgo en las respuestas y que estas sean de manera puntual, precisas y concisas.

Preguntas cerradas: Le solicitan a la persona encuestada que elija la respuesta en una lista de opciones. La ventaja de este tipo de preguntas es que se elimina el sesgo del entrevistador, que es muy común en las preguntas abiertas; además, son fáciles de codificar y se obtienen respuestas muy concretas.

Las preguntas cerradas se subdividen en dos clases: dicotómicas y de opción múltiple.

Dicotómicas: es el tipo más sencillo de preguntas cerradas. Por ejemplo: En ocasiones se agrega una opción neutra o la opción “sin opinión/no sabe” a las preguntas dicotómicas; en otras, los entrevistadores anotan NS por “no sabe” o NR por “no responde”, cuando la opción neutra no se incluye en el cuestionario.

Para algunos investigadores, las preguntas dicotómicas incurren en un error de medición considerable. Como las alternativas están polarizadas, se omite la gran diversidad de posibilidades entre las opciones extremas.

Se realizarán encuestas con preguntas cerradas y dicotómicas y múltiples para no incurrir en muchos errores de medición al momento de su interpretación y análisis, estas se aplicarán al claustro docente, profesores horarios, horarios administrativos y docentes ejecutivos del departamento de administración de empresas de la UNAN Managua.

De opción múltiple: como todas las preguntas cerradas, las de opción múltiple proporcionan información limitada, y se le pide al entrevistado que indique la alternativa que exprese su opinión o, en algunos casos, es necesario indicar varias opciones.

Como se observa en los ejemplos anteriores, cada pregunta cerrada presenta desventajas específicas. En el caso de la forma dicotómica, las respuestas no comunican la intensidad de los sentimientos del entrevistado. En algunas situaciones, la intensidad no es aplicable; por ejemplo:

¿Tiene auto propio? Sí ____ No ____ NR ____

Pero en otras, el entrevistado tiene fuertes sentimientos acerca del tema. Sin embargo, esta intensidad no se evidencia en la respuesta dicotómica; por ejemplo:

¿Le gusta el automóvil BMW? Sí ____ No ____ NR ____

En esta respuesta no puede establecerse la intensidad del gusto por la marca del automóvil.

La pregunta múltiple con respuesta cerrada tiene dos desventajas adicionales: se requiere mayor tiempo para elaborar la pregunta y se generan una gran diversidad de respuestas posibles.

Otra desventaja relacionada con cualquier lista es el sesgo de posición: los individuos suelen elegir la primera o la última opción, sin prestar atención a las intermedias o, al contrario, dar mucha atención a las intermedias.

Preguntas de respuesta a escala

Son aquellas preguntas básicamente dirigidas a medir la intensidad o el grado de sentimientos respecto a un rasgo o a una variable por medir; usualmente se les conoce como escalas de medición de actitudes, entre las cuales la más común es la escala de Likert.

Una vez que se ha decidido el tipo o los tipos específicos de preguntas y los formatos de respuesta, la siguiente tarea consiste en redactar las preguntas. Al respecto, deben considerarse los siguientes aspectos:

1. Las preguntas deben ser claras y comprensibles para los encuestados. La falta de claridad implica confusiones y ambigüedades; por ejemplo, ¿compra algún producto en este almacén? Esta pregunta es confusa, pues no delimita la frecuencia ni el tipo de productos.
2. Se deben evitar las preguntas tendenciosas. Una pregunta resulta tendenciosa cuando le presenta al entrevistado una clave para orientar su respuesta; por ejemplo, ¿considera usted que el gobierno debe estimular el consumo de bienes nacionales aunque éstos sean de menor calidad que los importados con el propósito de evitar el desempleo?
3. Es necesario elaborar preguntas específicas para cada una de las variables que van a medirse, con la finalidad de evitar confusiones; por ejemplo, ¿qué opinión tiene del precio y de la calidad de los productos de la marca JP? En este caso, es importante redactar una pregunta para conocer la actitud respecto al precio y otra para la calidad; pero no una sola pregunta para ambas variables, ya que el encuestado podría responder a una variable y no a las dos.

Además, estas preguntas generan inconformidad en el encuestado porque podría opinar sobre cada variable por separado y no disponer del espacio suficiente:

1. Las preguntas no deben redactarse de manera que la respuesta sea dependiente de suposiciones implícitas acerca de lo que sucederá como consecuencia del contenido de la pregunta; por ejemplo, ¿está a favor de un

presupuesto equilibrado, si genera un incremento en el impuesto sobre el ingreso personal?

2. Elaborar preguntas adaptando el lenguaje a las características de los entrevistados.
3. Evaluar la pertinencia de la pregunta. ¿Realmente es necesaria la pregunta? Esto se logra contrastando la pregunta con los objetivos de la investigación.
4. Evaluar si el encuestado puede y quiere aportar la información que se le solicita. (Malhotra, 1997. p. 237).

9.4.4. Establecer el flujo y la estructura del cuestionario

Una vez redactadas las preguntas, es importante darles orden. El cuestionario tiene que iniciar con información referente a las características sociodemográficas y económicas que permitirán clasificar a los entrevistados. En relación con el flujo de ítems o preguntas, se recomienda:

1. Iniciar con preguntas sencillas e interesantes.
2. Formular primero las preguntas de tipo general.
3. Incluir las preguntas que se consideren más difíciles en la parte intermedia del cuestionario.
4. Clasificar las preguntas por temas afines o subtemas, de manera que el encuestado se concentre en un solo tema o aspecto cada vez que se desplace por el cuestionario.

Efectuar una evaluación previa del cuestionario

1. El objetivo primario de la prueba anterior es corroborar que el cuestionario posea los criterios de confiabilidad y de validez.
2. Esto se logra si se somete el cuestionario al juicio de expertos en la elaboración de instrumentos de medición y recolección de datos, así como de especialistas en el tema objeto de estudio, y la realización de una prueba piloto, aplicando el instrumento a una pequeña muestra de la población objeto de la investigación.
3. Elaborar el cuestionario definitivo, teniendo en cuenta las observaciones del jurado y la experiencia de la prueba piloto. (Bernal, 2010) pp. 192- 195.

Las encuestas se les aplicarán a los estudiantes de las carreras del departamento de administración de empresas, específicamente a los de la modalidad por competencia, ver cálculo de muestra, al igual que se realizará encuesta con preguntas cerradas a los docentes del departamento de administración de empresas que imparten clases por el modelo de competencia.

Por tanto; Se aplicará una prueba piloto a los alumnos para corroborar en el SPSS que el cuestionario posea los criterios de confiabilidad bajo el parámetro estipulado según el programa y a su vez se escogerá a tres PhD especialista en el tema de investigación con el propósito que le dé su validez de cumplimiento en base a la relación con el problema de estudio y planteamiento de objetivos e hipótesis planteada.

9.4.5. Población y muestra

Casi siempre las investigaciones se realizan en muestras por cuestiones de ahorro de tiempo y recursos. Únicamente cuando pretendas realizar un censo debes incluir en el estudio a todos los casos (personas, productos, procesos, organizaciones, animales, plantas, objetos) del universo o la población. Por ejemplo, los estudios motivacionales en empresas suelen abarcar a todos sus empleados para evitar que los excluidos piensen que su opinión no se toma en cuenta. De igual modo, si en una determinada población deseas conocer perfiles completos de salud de sus habitantes, por ética, efectuarías un censo y los incluirías a todos.

Muestra

En la ruta cuantitativa, una muestra es un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes, y deberá ser representativa de dicha población (de manera probabilística, para que puedas generalizar los resultados encontrados en la muestra a la población).

Población

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Chaudhuri, 2018 y Lepkowski, 2008). Una deficiencia que se presenta en algunos trabajos de investigación es que no describen lo suficiente las características de la población o consideran que la muestra la representa de manera automática. Por ello, es preferible establecer tales características con claridad, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales.

Un estudio no será mejor por tener una población más grande; la calidad de un trabajo investigativo estriba en delimitar claramente la población con base en el planteamiento del problema.

Por tanto, la población en estudio serán los estudiantes de las carreras de administración de empresas y mercadotecnia de los turnos diurno, sabático y dominical de primero a tercer año por el modelo por competencia. Ver detalles en cálculo de la muestra con su respectiva población, a su vez conforma parte de esta población el claustro docente del departamento de administración de empresas, docentes horarios puros y administrativos al igual que los docentes ejecutivos asignados al departamento.

Tipos de muestra

En la ruta cuantitativa existen dos tipos generales de estrategias de muestreo: probabilístico y no probabilístico.

En las muestras probabilísticas todas las unidades, casos o elementos de la población tienen al inicio la misma posibilidad de ser escogidos para conformar la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño adecuado de la muestra, y por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo. Imagínate el procedimiento de un sorteo informal en tu colonia o barrio (lotería mecánica o tómbola), donde se asignan boletos numerados a un grupo de personas.

Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende del planteamiento del problema, el esquema de investigación, la homogeneidad de las unidades estudiadas y la contribución que se piensa hacer con ella. Para ilustrar lo anterior mencionaremos tres ejemplos que toman en cuenta dichas consideraciones. (Hernández Sampieri, Roberto, 2018, pp.196-203).

Para el estudio sobre La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua, se tiene una población finita de alumnos matriculados del primer, segundo y tercer año de mercadeo y Primer año de administración por competencia plan 2022 respectivamente y un primer año de la carrera de administración de empresas armonizada plan 2023 (según datos estadísticos de la dirección de registro de la FFCCEE) expresados en la siguiente tabla, para población total de **653 Alumnos y 36 Docentes planificado solo por competencia o plan 2021, 2022 y 2023 en ambas carreras. Es por tal razón que en este tipo de investigación se escogerá el cálculo de la muestra probabilístico.** Ver tabla 4 y 5.

Tabla 4.

Población estudiantil matriculado I semestre año 2023

Matrícula Pénsun por competencia				
PLAN DE ESTUDIO POR COMPETENCIA PLAN 2021				
Carreras	Modalidad	Año Académico		
		1ero	2o	3o
Mercadotecnia	Diurno	2023 carrera cerrada		
	Vespertino		54	59
	Sabático		23	29
	Dominical		52	44
Carreras	Modalidad	Año Académico		
		1ero	2o	3o
Administración	Diurno	2021 Se mantuvo plan 16		
	Sabático			
	Dominical			
PLAN DE ESTUDIO CARRERA PLAN 2022				
Carreras	Modalidad	Año Académico		
		1ero	2o	3o
Administración	Diurno		70	
	Sabático		30	
	Dominical		33	
PLAN DE ESTUDIO CARRERA ARMONIZADA PLAN 2023				
Carreras	Modalidad	Año Académico		
		1ero		
Administración	Diurno	103		
	Vespertino	43		
	Sabático	113		
	Dominical	-		
Total matrícula 2023		259	262	132
				653

Tabla 5.

Población Docente II semestre año 2023

Docentes por competencia	
Modalidad	Cantidad
Docente de planta	14
Director de departamento	1
Docente horario	12
Docente Ejecutivo	5
Docente de Servicio	3
Director de innovación	1
Total	36

NOTA: La población total fue suministrada por la dirección de registro académico de la facultad de ciencias económicas de la UNAN Managua.

9.4.5.1. Cálculo de la muestra: El total de la muestra es de 84 personas, con nivel de confianza del 95%, Con un margen de error del 10% y con nivel de probabilidad a favor y en contra del 0.5 respectivamente.

Cálculo de Muestras para Poblaciones Finitas

INGRESO DE PARAMETROS				
Tamaño de la Población (N)	653	653	653	653
Error Muestral (E)	0.1	0.1	0.1	0.1
Proporción de Éxito (P)	0.5	0.5	0.5	0.5
Proporción de Fracaso (Q)	0.5	0.5	0.5	0.5
Valor para Confianza (Z) (1)	2.58	2.24	1.96	1.65

(1) Si:	Z	Tamaño de Muestra
Confianza el 99%	2.58	Fórmula 133
Confianza el 97.5%	2.24	Fórmula 105
Confianza el 95%	1.96	Fórmula 84
Confianza el 90%	1.65	Fórmula 62

9.4.5.2. Plan muestral

1. Se harán uso de tipos de variables de escala de medición de categoría nominal y ordinal y numérica de intervalo.
2. El tipo de muestreo será de forma probabilístico sistemático, en donde $K=N/n$
3. $K=563/84= 7.8$; equivalente a cada 8 personas
4. Esta escogencia será definida una vez que se tenga por parte de registro académico de la facultad de ciencias económicas y de recursos humanos el listado de alumnos y de los docentes por turno y por carrera.

Por tanto el orden a escoger para aplicar instrumento serán las personas comprendidas en los siguientes intervalos:

1	8	16	24	32	40	48	
56	64	72	80	88	96	104	
112	120	136	144	152	160	168	
176	184	192	200	208	216	224	
232	240	248	256	264	272	280	
288	296	304	312	320	328	336	
344	352	360	368	376	384	392	
400	408	416	424	432	440	448	
456	464	472	480	488	496	504	
512	520	528	536	544	552	560	
568	576	584	592	600	608	616	
624	632	640	648	656	664	672	

9.4.6. Confiabilidad y validez de los instrumentos

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir dos requisitos esenciales: confiabilidad y validez.

Confiabilidad

La confiabilidad de un cuestionario se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos cuestionarios. O como afirman McDaniel y Gates (1992), “es la capacidad del mismo instrumento para producir resultados congruentes cuando se aplica por segunda vez, en condiciones tan parecidas como sea posible” (p. 302). Es decir, el instrumento arroja medidas congruentes de una medición a las siguientes.

De acuerdo con los mencionados autores, la pregunta clave para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición es: ¿si se miden fenómenos o eventos una y otra vez con el mismo instrumento de medición, se obtienen los mismos resultados u otros muy similares? Si la respuesta es afirmativa, se dice que el instrumento es confiable.

Validez

Un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado. O, como afirman Anastasi y Urbina (1988), la validez “tiene que ver con lo que mide el cuestionario y cuán bien lo hace” (p. 113). La validez indica el grado con que pueden inferirse conclusiones a partir de los resultados obtenidos; por ejemplo, un instrumento válido para medir la actitud de los clientes frente a la calidad del servicio de una empresa debe medir la actitud y no el conocimiento del cliente respecto a la calidad del servicio.

1. La validez puede examinarse desde diferentes perspectivas: validez real, validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.
2. Validez real: se relaciona con el juicio que se hace respecto al grado en que el instrumento de medición mide lo que debe medir. Este juicio consiste en tener una idea clara de la variable que desea medirse y evaluar si las preguntas o los artículos del instrumento en realidad la miden.

3. Validez de contenido: se refiere al juicio sobre el grado en que el instrumento representa la variable objeto de medición, es decir, el grado en que representa el universo de la variable objeto de estudio. Por ejemplo, una encuesta sobre las fachadas de los hipermercados XYM y acerca de sus instalaciones no sería la más adecuada para investigar la calidad del servicio. La validez de este instrumento es muy baja, puesto que no se pregunta por aspectos como calidad de los alimentos, limpieza en las áreas del almacén y sanitarios, rapidez y cortesía en el servicio, que son componentes importantes de la calidad de un negocio de este tipo.
4. Validez de criterio: se refiere al juicio que se hace al instrumento respecto a la capacidad del mismo para predecir la variable objeto de la medición. Por ejemplo, una prueba para determinar la capacidad administrativa de altos ejecutivos podría validarse comparando sus resultados con el futuro desempeño de los ejecutivos medidos.
5. Validez de constructo: el instrumento se juzga respecto al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones sobre conceptos que están midiéndose. Por ejemplo, un investigador desea evaluar la validez de constructo de una medición particular, como una escala de motivación intrínseca. Se ha encontrado que otros investigadores afirman que el nivel de motivación intrínseca está relacionado positivamente con el grado de persistencia en el desarrollo de una tarea... (Bernal, 2010 pp. 247 y 248).

Para esta investigación, se realizará la validez a través de una muestra significativa en el programa SPSS para validar que este se encuentre dentro del rango permitido, se realizará la solicitud de validación a dos especialistas con categoría PhD para su respectiva validación de los instrumentos aplicar.

9.4.7. Procesamiento de datos y análisis de las encuestas

Esta parte del proceso de investigación consiste en procesar los datos (dispersos, desordenados, individuales) obtenidos de la población objeto de estudio durante el trabajo de campo, y tiene como finalidad generar resultados (datos agrupados y ordenados), a partir de los cuales se realizará el análisis según los objetivos y las hipótesis o preguntas de la investigación realizada, o de ambos.

El procesamiento de datos debe realizarse mediante el uso de herramientas estadísticas con el apoyo del computador, utilizando alguno de los programas estadísticos que hoy fácilmente se encuentran en el mercado.

Nota: en el documento del anteproyecto se debe mencionar cómo se tiene previsto efectuar el procesamiento de la información obtenida en el trabajo de campo, mientras que en el informe final hay que mostrar este procedimiento mediante la descripción de los resultados de la investigación.

Pasos para el procesamiento de datos

Para efectuar un procesamiento de datos se deben seguir estos pasos:

1. Obtener la información de la población o muestra objeto de la investigación.
2. Definir las variables o los criterios para ordenar los datos obtenidos del trabajo de campo.
3. Definir las herramientas estadísticas y el programa de cómputo que va a utilizarse en el procesamiento de datos.
4. Introducir los datos en el computador y activar el programa para que procese la información.
5. Imprimir los resultados.

Herramientas estadísticas para el procesamiento de resultados

El procesamiento de resultados puede efectuarse mediante*:

Análisis de Pareto Técnica para estudiar fuentes de problemas y las prioridades relativas de sus causas. Se emplea frecuentemente para evaluar causas de problemas de calidad en programas de total quality management (TQM).

Diagrama de causa/efecto (espina de pescado) Gráfica mediante la cual los miembros de un equipo representan, categorizan y evalúan todos los posibles motivos de un resultado o una reacción; por lo general, se expresa como un problema para resolver. Se le conoce como diagrama de Ishikaw (Hellriegel & Slocon). Gráficas de control Se utilizan para hacer control de calidad de procesos. Según Levin & Rubin (1996), “estas gráficas también se conocen con el nombre de diagramas de control y son de varios tipos” (p. 179)

1. Diagramas o diagramas de control para medidas de procesos.
2. Diagramas R o diagramas de control para variabilidad de procesos.
3. Diagramas r o diagramas de control para atributos.

Distribución de frecuencias y representaciones gráficas Según Mason y Lind (1997), “la distribución de frecuencias es el agrupamiento de datos en categorías que muestran el número de observaciones de cada categoría” (p. 24). En otras palabras, una distribución de frecuencias indica el número de veces que ocurre cada valor o dato en una tabla de resultados de un trabajo de campo.

1. Histogramas: son medios gráficos para representación de la distribución de frecuencias.
2. Polígonos de frecuencia: al igual que el histograma, son gráficas que permiten obtener una imagen rápida de las principales características de los datos de una distribución de frecuencias.

3. Gráficas de barras o pie (pastel): son formas distintas de representar los datos de una investigación.

El análisis cuantitativo se hará mediante la presentación de tablas de frecuencias con sus respectivos valores en relación al total de la muestra y se graficarán los datos en Barras.

En la actualidad, como se ha mencionado, en un proceso de investigación científica, los análisis estadísticos se realizan mediante el uso de programas estadísticos por computador, como el Stagraphic o el SPSS versión 27 full. (Bernal, 2010, pp. 198-200).

Para este estudio se hará uso del programa de SPSS, con el fin de hacer uso de cruce de variables y poder realizar un análisis más objetivo, se hará presentación de resultados en forma de barras, presentando valores porcentuales con origen de análisis nominal, ordinal y referencial.

9.5. Perspectiva cualitativa

9.5.1. Entrevista

Como se mencionó en el capítulo anterior, retomando a Buendía, Colás y Hernández (2001) la entrevista es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s), en el cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador.

9.5.1.1. Tipos de entrevistas: En investigación hay diferentes tipos de entrevista; sin embargo, es usual clasificar las entrevistas en: estructurada, semiestructurada y no estructurada.

Entrevista estructurada Cerda (1998) señala que a esta entrevista también se le denomina entrevista directiva; se realiza a partir de un esquema o formato de cuestiones previamente elaborado, el cual se plantea en el mismo orden y en los mismos términos a todas las personas entrevistadas. Para Buendía et al. (2001), las entrevistas requieren entrevistadores muy entrenados y que, a la vez, conozcan ampliamente el tema objeto de estudio.

Entrevista semiestructurada Es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida.

Entrevista no estructurada Este tipo de entrevistas se caracterizan por su flexibilidad, ya que en ella sólo se determinan previamente los temas que se van a tratar con el entrevistado. Durante la entrevista, el entrevistador puede definir la profundidad del contenido, la cantidad y el orden de las preguntas o cuestiones por tratar con las personas que van a entrevistarse.

La entrevista no estructurada, según Ender-Egg (citado en Cerda, 1998) tiene tres variantes:

1. Entrevista focalizada.
2. Entrevista clínica.
3. Entrevista no dirigida.

La entrevista aplicar, será meramente estructurada, dado que se les realizará a autoridades especialistas en el tema a tratar, estos serán dirigidos a director del departamento de administración de empresas y al director de la dirección académica de la UNAN Managua respectivamente.

Proceso para realizar una entrevista

Aunque no hay un modelo único para realizar una entrevista, a continuación, se presenta una guía general de cómo hacer una entrevista en investigación científica.

9.5.1.2. Fases de la entrevista: Fase 1. Preparación de la entrevista; En esta etapa, se parte del problema de investigación, los objetivos y la hipótesis (si la hay), luego se prepara un guión de entrevista, teniendo en cuenta el tema que se va a tratar, el tipo de entrevista que va a realizarse y las personas que se van a entrevistar. El guión inicial se valida con una prueba piloto o mediante el juicio de expertos, se entra en contacto previo con las personas que se van a entrevistar y se concreta la entrevista. Cuando la entrevista requiere varios entrevistadores, hay que capacitarlos previamente.

Fase 2. Realización de la entrevista

Con el guión de entrevista definido, y habiendo entrado en contacto con las personas que se van a entrevistar, se procede a la fase de realización de la entrevista, una vez preparado el material y las condiciones requeridas para tal efecto. Se comienza por presentarle al entrevistado el objetivo de la entrevista, la forma como se registrará la información (escrita, grabada, filmada, etcétera) y después se procede a desarrollar el guión de la entrevista, según el tipo de entrevista seleccionado.

Fase 3. Finalización de la entrevista o de las conclusiones

En esta fase se agradece su participación al entrevistado y se organiza la información para ser procesada posteriormente para su respectivo análisis.

9.5.2. Observación

La observación, como técnica de investigación científica, es un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada.

Elementos constitutivos de un proceso de observación

De acuerdo con Cerda (1998), los elementos que conforman un proceso de observación y necesitan ser claramente definidos por el observador, en todo proceso de investigación fundamentado en la observación, son los siguientes:

1. El sujeto que investiga.
2. El objeto de estudio.
3. Los medios en los que se da la observación.
4. Los instrumentos que se van a utilizar.
5. El marco teórico del estudio.

Para el mencionado autor, según los niveles de relación que se den entre el sujeto y el objeto, así como entre éstos con los medios y los instrumentos, se dan diferentes tipos de observación entre los cuales cabe señalar los siguientes:

Observación natural Es aquella en la que el observador es un mero espectador de la situación observada; por tanto, no hay intervención alguna de éste en el curso de los acontecimientos observados.

Observación estructurada Es la observación en la que el observador tiene un amplio control sobre la situación objeto de estudio; por tanto, el investigador puede preparar los aspectos principales de la situación de tal forma que reduzca las interferencias ocasionadas por factores externos al estudio y que se logren los fines de la investigación.

Observación participante En este tipo de observación, el observador es parte de la situación que observa. Según Cerda (1998), una de las premisas del investigador que opta por tal técnica de obtención de información es que debe estar el mayor tiempo en la situación que se observa, con el propósito de conocer de forma directa todo aquello que a su juicio puede constituirse en información para el estudio.

Dada la experiencia y el conocimiento del proceso de transformación curricular por competencia, se realizará una observación natural y estructurada tanto en el ambiente o ámbito laboral docente, como en las respectivas aulas de clases en la que se me es asignado algunos de los componentes del modelo curricular.

Observación cualitativa

El método de observación cualitativa se considera el método menos invasivo, en el que el investigador se integra mínimamente en la sociedad que estudia y recopila datos a través de la comunicación verbal, al tiempo que intenta no inmiscuirse en la cultura.

Observación participante

La observación participante es un método de trabajo de campo que se aplica principalmente en la antropología y exige que el investigador desarrolle una relación íntima entre él y la cultura estudiada. Este método requiere que el investigador participe en un evento social que forma parte de una cultura específica.

En este sentido, la relación íntima como investigador está encausada en la participación directa con las actividades académicas y de docencia del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas.

Observación no participante

A diferencia de la observación participante, la observación no participante es un método que consiste en recoger datos entrando en una comunidad, pero con una interacción limitada con las personas.

El investigador puede considerarse como una “mosca en la pared”. Se trata de un enfoque ético que los investigadores suelen utilizar para examinar los detalles de la forma en que los sujetos interactúan entre sí y con el entorno que les rodea.

En la no participante, se realizó un trabajo de campo en las aulas de clases para identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes del tercer año de la carrera de mercadotecnia de los tres turnos (Diurno, sabatino y dominical).

9.5.2.1. Medición de la observación: Debido a que hay diferentes alternativas de registro de información, es usual hablar de las siguientes medidas de los datos observados:

1. Frecuencia Hace referencia al número de veces que se da una determinada situación o conducta en el objeto de investigación.
2. Orden de aparición Se refiere a la secuencia en que se manifiestan las situaciones o conductas del objeto de estudio.
3. Latencia Es el tiempo que transcurre entre la aparición de un estímulo y la manifestación de la reacción ante ese estímulo.
4. Duración Es el período que dura la manifestación de una determinada conducta o variable objeto del estudio.
5. Intensidad Es la fuerza con la que se manifiesta el fenómeno que está observándose.

Proceso de recolección de información mediante la observación

Igual que con las técnicas mencionadas para el proceso de observación no hay un modelo o una guía únicos por seguir en la recolección de la información en investigación científica; sin embargo, a continuación, se presenta una guía general que sirve a tal propósito.

Las fases que deben tenerse en cuenta son:

Fase 1. Recolección de la información

Esta fase, al igual que con el uso de las demás técnicas de obtención de información, consiste en comenzar por tener claro el problema, los objetivos y las hipótesis (si las hay) del estudio que se va a realizar. Luego de haber definido que la técnica más adecuada para la recolección de la información es la observación, entonces se elige el tipo de observación que se va a efectuar y las variables por observar, así como los medios y las medidas de las mismas para su registro de información. Después, se elabora un guión de observación y se verifica que éste responda al objetivo de la investigación que va a efectuarse.

En este sentido, realizaré un proyecto de clases para determinar la responsabilidad de cumplir en los estudiantes las competencias de los saberes, principalmente el saber y el saber ser.

Fase 2. Observación

A partir del paso anterior, se observa el objeto de estudio y se hacen los registros de datos según el guión preparado para tal propósito. Recuérdese que es importante revisar periódicamente que la información que está registrándose responda a los objetivos del estudio.

Fase 3. Finalización

En esta fase es necesario revisar que la información registrada responda a los objetivos del estudio y que es suficiente como para concluir el trabajo de campo. Para terminar con los contenidos de este capítulo, relacionado con el diseño de instrumentos de recolección de información, y teniendo en cuenta que el cuestionario suele ser una de las técnicas más usuales para este propósito, a continuación, se ilustra un ejemplo de cuestionario referente a las habilidades gerenciales. (Bernal, 2010, pp. 251-265).

9.5.3. Trabajo de campo

Es el proceso que permite que el investigador entre en contacto con las fuentes de investigación. Ya en el campo o contexto procede a recolectar los datos, para esto último el investigador debe: Administrar instrumentos para recolectar los datos cualitativos requeridos - cuando fuera pertinente y el método lo exija, por ejemplo, en la entrevista a profundidad o en las historias de vida; en cambio en otros enfoques, como la observación participante, no hay instrumento ad hoc. 2o Registrar los datos cualitativos que vayan surgiendo.

Para validar los instrumentos se recomienda una prueba piloto que permita ajustar los reactivos. Para ello, Mejía recomienda seguir los siguientes cinco pasos:

1. Redactar un borrador de preprueba del instrumento.
2. Determinar la muestra de la preprueba.
3. Seleccionar los sujetos a entrevistar.
4. Realizar la entrevista u observación de la preprueba.
5. Evaluar los resultados de la preprueba y corregir las deficiencias.
6. Elaborar el instrumento definitivo.

Herramientas para el trabajo de campo: Diario de campo

El diario de campo es ampliamente utilizado en la antropología y las ciencias sociales para la descripción de todo lo que el investigador logra captar durante el proceso de observación cualitativa. (Marytere, 2023).

Todo lo que se logró obtener, fue en base a la aplicación de evaluación de los equipos de trabajos en las aulas de clases, identificación de capacidades y habilidades en cada una de las actividades de trabajo en las aulas de clases, visitas externas en las aulas de clases, escucha de los alumnos en sus conversatorios en los pabellones, Comportamiento de interés o desinterés en las mejoras de los trabajos evaluativos para sumarlos al integrador final, entre otros.

Se debe considerar que en el estudio cualitativo el investigador trabaja siempre con discursos y representaciones simbólicas. Por otro lado, es necesaria la interacción personal entre el investigador y el sujeto de estudio. Finalmente, para la preprueba no se debe trabajar con los mismos sujetos a los que se les aplicará la prueba; sin embargo, deben tener un perfil similar pero no tienen que ser la misma cantidad. La muestra es más pequeña, la elección de la cantidad depende del criterio del investigador sin embargo debe ser representativa de la socio estructura en la que están inmersos los sujetos a los que se estudiarán. (Katayama Omura, 2014, pp. 102-106).

Se realizará en las aulas de clases de los terceros años de la carrera de mercadotecnia en el componente publicitaria uno, una auto evaluación a los alumnos, a través de preguntas estructuradas abiertas en las que dispondrán de un lapso de tiempo de un minuto para responder cada pregunta, esto me permitirá mayor confiabilidad de la información y con ello poder medir competencias del saber y saber ser, para luego identificar si se está cumplimiento con los objetivos respecto a las capacidades y habilidad que se requieren en los alumnos de la carrera de mercadotecnia del tercer año.

9.6. Criterios de calidad: credibilidad, confiabilidad, confirmabilidad, transferibilidad y triangulación

Criterios de rigor en la investigación cualitativa

El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. Al hablar de rigor en investigación cualitativa hay corrientes que defienden diversas posturas, unas van desde la no aplicación de normas de evaluación de la calidad, pasando por algunas intermedias, hasta otras que apuntan por la evaluación con los mismos criterios que la investigación cuantitativa.

Esta variabilidad en los conceptos y la discusión científica sobre el tema ha llevado a que, desde hace varios años, se publique un número importante de documentos sobre la calidad de la investigación cualitativa; sin embargo, a pesar de esta difusión, no todos los estudios cualitativos explican qué criterios de rigor emplearon y cómo estos fueron incorporados a lo largo del proceso investigativo.

Frente al debate de los aspectos de rigor, algunos autores sugieren que la búsqueda de la calidad en sí misma podría llevar a una obsesión por demostrarla, haciendo demasiado estricto el proceso de evaluación de la investigación cualitativa o, en algunos casos, a impregnar los diseños de los estudios cualitativos de poca flexibilidad y dureza amenazando el ingenio, la versatilidad y la sensibilidad de dar significado y contextualizar los fenómenos, como si se sucumbiera a la ilusión de la técnica con el propósito de dar validez, en vez de proporcionar retratos significativos, fieles a la vida, evocadores de historias y paisajes de experiencia humana que, finalmente, constituyen la mejor prueba de rigor.

Los investigadores, al estar amparados en el paradigma cualitativo, deben ser conscientes de que cuando se exploran fenómenos humanos, las realidades que observan o

analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a través de la versatilidad del investigador. Esto hace que el rigor adquiera un valor, ya que no solo se trata de la adherencia a las normas y reglas establecidas, sino que se relaciona con la preservación y la fidelidad del espíritu del trabajo cualitativo.

Fiabilidad y validez como ejes del rigor

La fiabilidad y la validez son cualidades esenciales que deben tener las pruebas o los instrumentos de carácter científico para la recogida de datos, debido a que garantizan que los resultados que se presentan son merecedores de crédito y confianza. Aunque estos planteamientos acerca de la fiabilidad y la validez sean dados desde un paradigma positivista, han fundamentado los criterios que se han venido estableciendo para incrementar la credibilidad de los estudios cualitativos.

Dicha situación ha suscitado controversia al considerar que los estudios deben ser valorados por criterios generados desde el enfoque cualitativo con el argumento de que cada uno de los métodos cualitativos y su manera de abordar una realidad puede aportar con suficiencia criterios que permitan asegurar la calidad de la investigación, partiendo siempre de preguntas tales como: ¿por qué y para qué investigar esta realidad?, ¿cuál es el objetivo final?, ¿qué pretendo conseguir?, ¿cómo puedo conocer el fenómeno en su totalidad? De hecho, a nivel científico se ha realizado un esfuerzo por definir la fiabilidad y la validez, a pesar de que algunos exponentes clásicos de la investigación cualitativa, con el tiempo, los han llegado a reformular y han propuesto planteamientos alternativos

Entre estos describiremos la credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y la adecuación teórico-epistemológica (tabla 6).

Tabla 6.*Crterios de rigor en la investigación cualitativa*

Crterios	Característica del criterio	Procedimientos
Credibilidad Valor de la verdad/ autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados son reconocidos "verdaderos" por los participantes - Observación continua y prolongada del fenómeno - Triangulación
Trasferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada del contexto y de los participantes - Muestreo teórico - Recogida exhaustiva de datos
Consistencia Dependencia/replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Triangulación - Empleo de evaluador externo - Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos - Reflexividad del investigador
Confirmabilidad o reflexividad Neutralidad/objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Transcripciones textuales de las entrevistas - Contratación de los resultados con la literatura existente - Revisión de hallazgos por otros investigadores - Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales - Comprensión amplia del fenómeno - Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
Adecuación teórico-epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	<ul style="list-style-type: none"> - Contratación de la pregunta con los métodos - Ajustes de diseño

Nota: La confiabilidad y la credibilidad en los instrumentos, reflejará correspondencia en el análisis y con ello dar solución a un determinado problema. (Noreña, Ana Lucía et. Al 2012)

Fiabilidad o consistencia

La fiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar estudios, esto es, que un investigador emplee los mismos métodos o estrategias de recolección de datos que otro, y obtenga resultados similares. Este criterio asegura que los resultados representan algo verdadero e inequívoco, y que las respuestas que dan los participantes son independientes de las circunstancias de la investigación.

En un estudio cualitativo la fiabilidad es un asunto complejo tanto por la naturaleza de los datos, del propio proceso de investigación y de la presentación de los resultados. Por tanto, se puede recurrir a un investigador externo que dé su opinión sobre todo el proceso seguido, a fin de indicar si este se ha conducido correctamente o no, y si las estrategias utilizadas para la reconstrucción de las categorías analíticas son las apropiadas; por eso se sugiere en los estudios que se llevan a cabo por varios investigadores realicen registros sistematizados y acudan a la discusión del proceso con otros investigadores que estén interesados en líneas de trabajo similares. Se afirma que si los resultados se repiten la fiabilidad se puede asegurar, por eso es que en la investigación cualitativa es recomendable trabajar con diferentes métodos de recolección de la información.

Validez

La validez concierne a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas. El modo de recoger los datos, de llegar a captar los sucesos y las experiencias desde distintos puntos de vista, el poder analizar e interpretar la realidad a partir de un bagaje teórico y experiencial, el ser cuidadoso en revisar permanentemente los hallazgos, ofrece al investigador un rigor y una seguridad en sus resultados.

La validez da cuenta del grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado y puede obtenerse a través de diferentes métodos, entre los más usuales se encuentran: la triangulación, la saturación y el contraste con otros investigadores. En definitiva, debe ser reconocida como una construcción social de los datos y una retórica organizada de las teorías que soportan un estudio cualitativo.

Por tanto, se dice que existe validez cuando hay un cuidado exhaustivo del proceso metodológico, de modo que la investigación se hace creíble. El establecer unos marcos concretos y sistemáticos de cómo se han recolectado y tratado los datos permite que otros investigadores puedan preguntarse si los resultados obtenidos son válidos o no en otras circunstancias similares.

Credibilidad o valor de la verdad

El criterio de credibilidad o valor de la verdad, también denominado como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos. Se refiere a la aproximación que los resultados de una investigación deben tener en relación con el fenómeno observado, así el investigador evita realizar conjeturas a priori sobre la realidad estudiada. Este criterio se logra cuando los hallazgos son reconocidos como "reales" o "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio, por aquellas que han servido como informantes clave, y por otros profesionales sensibles a la temática estudiada. Además, está determinado por la relevancia que tenga el estudio y los aportes que sus resultados generen en la consecución o comprobación de nuevas teorías.

En definitiva, es importante que exista una relación entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad que cuentan los relatos de los participantes. Una de las amenazas que puede afectar la credibilidad del estudio cualitativo podría ser la cercana relación entre el

investigador y el sujeto investigado, o incluso que el investigador llegue a convertirse en un nativo. Por tanto, una estrategia para afianzar la credibilidad es que el investigador describa e intérprete su propio comportamiento y experiencia en relación con los comportamientos y las experiencias de los sujetos que investiga. Esto puede reflejarse en su habilidad para describirse como un sujeto activo dentro del propio estudio.

Transferibilidad o aplicabilidad

La transferibilidad o aplicabilidad consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. Si se habla de transferibilidad se tiene en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, a las situaciones del contexto y a los sujetos participantes de la investigación. La manera de lograr este criterio es a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes.

Dicha descripción servirá para realizar comparaciones y descubrir lo común y lo específico con otros estudios. De ahí se deriva la importancia de la aplicación del muestreo teórico o intencional que permite maximizar los objetos conceptuales que emergen del estudio e identificar factores comparables con otros contextos. Podríamos decir que los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles de acuerdo con el contexto en que se apliquen. Si se compara este criterio con el muestreo que se realiza en la investigación cuantitativa, más que una representatividad estadística lo que se busca es la saturación de los datos.

La aplicabilidad en los estudios cualitativos puede verse amenazada por el sobredimensionamiento de los relatos o por no ponerlos en la perspectiva que les corresponde. Esto sucedería, por ejemplo, si quienes actúan como informantes pertenecen a un grupo de personas que presentan un mayor estatus dentro del contexto estudiado o resultan ser más

accesibles que otras, ya sea por el cargo que ostentan o por la condición de que gozan, esto llegaría a conformar una especie de "grupo élite" de informantes que conllevaría un sesgo en la información.

Otra amenaza al criterio de aplicabilidad es la "falacia holística", es decir, la tendencia a mostrar un patrón de regularidad o congruencia mayor que el obtenido en los datos recogidos y en las conclusiones.

Por tanto, aunque los resultados no estén saturados se construyen patrones comunes. También sucede que, si no se obtiene suficiente información, sea por la cantidad de participantes o por problemas con la recolección de la información, se muestran descripciones engrandecidas, como si estas de algún modo representaran la totalidad de las experiencias de los informantes o los hallazgos.

Consistencia o dependencia

Conocido a su vez como replicabilidad, este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. En la investigación cualitativa, por su complejidad, la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador.

Sin embargo, a pesar de la variabilidad de los datos, el investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad. Para lograr la consistencia de los datos se emplean procedimientos específicos tales como: la triangulación de investigadores, de métodos y de resultados; el empleo de un evaluador externo, y la descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los

datos; además, la estrategia de comparación constante que permite revisar y comparar los resultados emergentes con teorías previamente formuladas.

Todos estos mecanismos aseguran tanto la credibilidad como la consistencia. En razón de que la investigación cualitativa enfatiza en el carácter único de las situaciones humanas y en la importancia de las experiencias de los sujetos, surge el criterio de auditabilidad que denota el rigor de un estudio cuando otro investigador debe seguir la ruta de decisiones empleada por el autor de la investigación y llegar a conclusiones similares o comparables.

Confirmabilidad o reflexividad

Denominado también neutralidad u objetividad, bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. La confirmabilidad permite conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes.

El investigador cualitativo tiene el compromiso ético de informar a los responsables de los sitios donde realizará su trabajo de campo y dentro del protocolo presentado al comité de investigación, qué actuaciones profesionales mantendrá durante la investigación. Así deja claro el papel que desempeñará durante las observaciones y en las interacciones con los participantes del estudio.

Para lograr la objetividad se requiere que el instrumento de recolección de datos refleje los objetivos del estudio, que el investigador realice transcripciones textuales de las entrevistas, y que la escritura de los resultados se contraste con la literatura existente sobre el tema, respetando la citación de las fuentes. Asimismo, se recomienda que se tenga en cuenta la revisión de los hallazgos por parte de otros investigadores. Vigilar la veracidad de los datos y cuidar bien los asuntos de rigor en una investigación cualitativa debe ir de la mano de la

reflexividad del investigador que posibilita que este sea consciente de la influencia de sus planteamientos y de la perspectiva con la que aborda el fenómeno de estudio.

Además, ayuda a que desarrolle una conciencia autocrítica que le permita obtener una mejor comprensión del fenómeno, de modo que deje claro cómo ha logrado la pretendida neutralidad en la actividad investigadora y qué reflexiones realizó en todo el proceso para concluir sus resultados.

Relevancia

La relevancia permite evaluar el logro de los objetivos planteados en el proyecto y da cuenta de si finalmente se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno o hubo alguna repercusión positiva en el contexto estudiando, por ejemplo, un cambio en la actividad desarrollada o en las actuaciones de los sujetos participantes. Este criterio también se refiere a la contribución con nuevos hallazgos y a la configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. Se podría afirmar que la relevancia ayuda a verificar si dentro de la investigación hubo correspondencia entre la justificación y los resultados que fueron obtenidos en el proceso investigativo.

Adecuación o concordancia teórico-epistemológica

El criterio de adecuación o concordancia teórico-epistemológica se debe tomar en cuenta desde el momento en que se decide trabajar con la metodología cualitativa. La coherencia epistemológica de una investigación cualitativa está determinada por la consistencia entre el problema o tema que se va a investigar y la teoría empleada para la comprensión del fenómeno. Es importante, por tanto, considerar que la manera como se realice la pregunta definirá el diseño y tipo de conocimiento generado.

Además, la aplicación de este criterio debe estar presente durante el proceso de investigación, en la forma en que se recogen, analizan y presentan los datos, de tal modo que exista una correspondencia entre los presupuestos teóricos y la forma en que son encuadrados los asuntos metodológicos y de carácter práctico que articulan una investigación. Este criterio da cuenta de cómo el investigador hace visibles sus referentes teóricos a lo largo de todo el proceso investigativo.

Los criterios éticos dentro del rigor científico de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa reconoce la subjetividad de las personas como parte constitutiva de su proceso indagador. Ello implica que las ideologías, las identidades y los elementos de la cultura impregnan todas las fases de la investigación. La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad del ser humano de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los participantes y considerándolos sujetos, no objetos de estudio).

Los estudios cualitativos suponen en mayor o menor grado una interacción y un diálogo con las personas participantes, por tanto, las cuestiones éticas que surgen en estos procesos son más o menos visibles y mucho más sutiles que las presentes en otras metodologías. Claramente, el enfoque cualitativo trae consigo un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos y colaboraciones que, necesariamente, hacen que el investigador deba esforzarse por preservar las condiciones éticas de su estudio reflejadas en las intenciones de los investigadores, los fines que persiguen, los resultados que de forma intencionada o no produce el estudio, y el modo en que se reflejan los valores, los sentimientos y las percepciones de los informantes.

Uno de los puntos críticos de la ética en investigación cualitativa es lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias. En el análisis, se corre el riesgo de perder su voz por el tratamiento que se les da a estos, al ser recortados, descritos

e interpretados. En este sentido, el investigador debe tratar que los discursos emerjan en su plena dimensión social.

Continuamente, el investigador que utiliza enfoques cualitativos está expuesto a confrontar dilemas éticos por las características del proceso, donde la interacción social y los significados que se otorgan a esta relación pueden condicionar reacciones ante el fenómeno estudiado.

El conocer a fondo las características del paradigma cualitativo y tener una posición que le permita ver con objetividad las vivencias y los sucesos durante el trabajo de campo le permitirá resolver de manera más eficaz los conflictos éticos. Al enfrentar un dilema ético el investigador debe echar mano de sus propios valores éticos, de sus juicios morales y de su capacidad en la toma de decisiones.

Como se ha podido constatar, muchas cuestiones éticas impregnan el quehacer de los investigadores cualitativos. Sin embargo, muchas situaciones no se abordan desde la perspectiva ética, sino que llegan a ser consideradas como medidas prácticas, metodológicas o simples estrategias necesarias de adoptar dentro del proceso de investigación. De ahí se deriva la importancia de la reflexividad del investigador para identificar las elecciones éticas que debe adoptar, y las consecuencias que derivan sus decisiones y actuaciones). (Noreña, Ana Lucía; Moreno, Nohemí Alcaraz; Rojas, Juan Guillermo Y Malpica, Dinora Rebolledo, 2012)

9.7. Trabajo de campo

Trabajo de campo: Definición, importancia, métodos y herramientas

El trabajo de campo es una fase fundamental en el desarrollo de una investigación, pues permite conocer y evaluar de primera mano lo que ocurre en un entorno determinado y contrastar las hipótesis con la realidad.

Por ello, en este artículo hemos recopilado todo lo que debes saber para implementar con éxito el trabajo de campo de tu próxima investigación

El trabajo de campo es un método de observación y recolección de datos sobre personas, culturas y entornos naturales.

Generalmente, el trabajo de campo se realiza en la naturaleza de nuestro entorno cotidiano y no en los entornos semicontrolados de un laboratorio o un aula. Esto permite a los investigadores recopilar datos sobre lugares dinámicos y las personas que ahí se encuentran.

El trabajo se utiliza en mayor medida en el área de las ciencias sociales, como la antropología y las profesiones sanitarias, ya que en estos campos es vital crear un puente entre la teoría y la práctica. Las ciencias naturales, como la biología o la química, se centran en las características físicas de la naturaleza y los entornos naturales.

Además de la investigación académica, el trabajo de campo también es ampliamente utilizado en la investigación de mercados para la recopilación de fuentes primarias.

Importancia del trabajo de campo

El trabajo de campo es importante ya que permite a los estudiantes e investigadores observar cómo las teorías científicas interactúan con la vida real. También aporta importantes perspectivas locales, ayudando a contextualizar los conflictos dentro de realidades sociales y culturales más amplias.

Esto obliga a los investigadores a cuestionar sus ideas preconcebidas y sus supuestos teóricos al enfrentarse a la realidad de campo. En este, los investigadores tienen la oportunidad de diversificar sus fuentes y datos primarios. También puede apreciar y absorber mejor el contexto de un lugar o cultura.

Uno de los aspectos más importantes del trabajo de campo es que revela la dimensión humana en relación con el entorno cultural y social único en el que habita, así como la

geografía y el clima que crean los contornos dentro de los cuales los seres humanos viven y actúan, sin lo cual solo se puede tener una comprensión parcial del ecosistema humano.

Tipos de trabajo de campo: A continuación, te presentaremos los métodos de trabajo de campo más comunes tanto en la investigación social como en la investigación de mercados:

Estudio etnográfico

El estudio etnográfico es un método que busca recopilar datos culturales que adoptan la forma de elementos materiales directamente observables, comportamientos individuales, actuaciones, ideas y disposiciones que sólo existen en la cabeza de las personas.

Desde la perspectiva del concepto de cultura, los investigadores deben tratar primero todos estos elementos como símbolos dentro de un sistema coherente y deben registrar las observaciones prestando atención al contexto cultural y a los significados asignados por los practicantes de la cultura.

En este estudio fue fundamental la recopilación de la información por medio del método de la observación en las aulas de clases, en las que se pudo obtener información acerca del comportamiento de los alumnos en cada una de las actividades de trabajo extra clase, investigaciones de campo con sus exposiciones, resolución de casos, preguntas de análisis y preguntas de debate. En el análisis cualitativo se abordará acerca de la cultura del comportamiento del alumnado de los terceros años de la carrera de mercadotecnia, así como también elementos de observación recopilados de otros grupos de clases de las diferentes modalidades.

Método comparativo

El método de análisis comparativo es una forma de permitir la comparación sistemática de información y datos procedentes de múltiples fuentes.

En la parte comparativa, se aplicarán cruces de variables de los instrumentos de docentes vrs alumnos, y con ello identificar si existe relación directa o indirecta con lo que se investiga, así como también determinar la credibilidad y confiabilidad de ambas partes, basado en los resultados cuantitativos y cualitativos.

Método de procesamiento de la encuesta

En el trabajo de campo los participantes pueden responder encuestas, mediante cuestionarios elaborados previamente con el objetivo de obtener datos relevantes sobre el tema de la investigación.

Después de que los participantes respondan a las preguntas, los investigadores realizan un procesamiento y análisis de las respuestas dadas para obtener conclusiones certeras. Para que la encuesta sea fiable y válida es importante que las preguntas estén bien construidas y redactadas de forma que sean claras y fáciles de comprender.

Los instrumentos a aplicar fueron para docentes y alumnos de los años primero a tercero de las carreras de mercadotecnia y administración de empresas de los planes de estudio por competencia 2021, 2022 y 2023 (incluye carrera armonizada de administración de empresas). Más adelante se detalla en su proceso inicial hasta su aplicación.

Método de estudio de casos

El método de estudio de casos implica una indagación en profundidad de un individuo o grupo de individuos y generalmente se realiza para estudiar fenómenos poco frecuentes y desarrollar hipótesis comprobables.

Es importante tomar en cuenta que los estudios de casos no deben utilizarse para determinar la causa y el efecto, y tienen un uso limitado para hacer predicciones precisas. Los estudios de casos plantean dos problemas graves: los efectos de expectativa y los individuos atípicos. Los efectos de expectativa incluyen los prejuicios subyacentes del experimentador que pueden afectar a las acciones realizadas durante la investigación. Estos prejuicios pueden conducir a una representación errónea de las descripciones de los participantes.

Por otro lado, la descripción de individuos atípicos puede llevar a generalizaciones pobres y restar validez externa.

Pasos para realizar un trabajo de campo

A continuación, se detallan algunos de los pasos clave para llevar a cabo una investigación de campo:

1. Reclutar a un equipo de investigadores especializados en el trabajo de campo para desarrollar el proceso.
2. Elegir el método de trabajo de campo adecuado para el tema de investigación en cuestión, tomando en consideración factores como el tipo y los objetivos del estudio, la duración y el presupuesto.
3. Visitar el lugar del estudio para tener una primera aproximación a los temas principales que tienen lugar ahí.

4. Analizar los datos recogidos durante la fase de campo con base en una metodología de análisis bien desarrollada.
5. Comunicar de forma constructiva los resultados del trabajo de campo, ya sea a través de un trabajo de investigación o un artículo de prensa, etc.

Como estudio de caso, se elaboró un instrumento para recopilar información acerca de la percepción, expectativa, fortalezas, debilidades y aprendizaje de los alumnos en el componente de publicitaria I, esto se explica en el procedimiento de aplicación de trabajo de campo.

Ventajas de la investigación de campo

1. Algunas de las ventajas de llevar a cabo trabajo de campo en una investigación son:
2. Puede aportar datos detallados: Los investigadores pueden observar a sus sujetos en su propio entorno y describirlos ampliamente.
3. Descubrir nuevos hechos sociales: El trabajo de campo puede utilizarse para descubrir hechos sociales que no son fácilmente discernibles y que los participantes en la investigación también pueden desconocer.
4. No se manipulan las variables: Ya que los métodos de investigación de campo se llevan a cabo en entornos naturales del mundo real, las variables se presentan de manera natural y única.

Desventajas de la investigación de campo

1. Si bien el trabajo de campo puede aportar conocimientos de gran valor, también puede representar algunas desventajas para un investigador:

2. Los estudios son caros, requieren mucho tiempo y pueden tardar años en completarse.
3. Es muy difícil para el investigador distanciarse de un sesgo en el estudio de investigación.
4. Las notas tienen que ser exactamente lo que dice el investigador, pero la nomenclatura es muy difícil de seguir.

9.7.1. Proceso inicial de tesis doctoral

La propuesta de tema de investigación inició desde inicio del primer módulo doctoral, teniendo como partida el tema acerca de la gestión de la calidad en el proceso de elaboración del modelo curricular por competencia en la UNAN Managua, con el tiempo este tema se fue presentado en el primer congreso científico doctoral de UNAN Managua, en la que se recabaron grandes aportes de los participantes y panelistas, es hoy y el tema se especificó hasta el área principal de estudio, como lo es la integración de los docentes bajo el modelo por competencia del departamento de administración de empresas.

La validación de los instrumentos cualitativos y cuantitativos fue validada por juicios de expertos a título individual. Para ello se les facilitó una matriz que va desde la relación del tema vrs objetivos, hipótesis y objeto de estudio. Los criterios de evaluación por cada uno de los validadores están reflejados en la claridad, coherencia, introducción a las respuestas, lenguaje adecuado y un último acápite referente a posibles observaciones por parte de los evaluadores.

9.7.1.1. Datos de los evaluadores

No.	Items	Datos del evaluador
1	Nombres y apellidos completos	Mario Ramón López
2	Grado académico	Doctor.
3	Nombre del título que posee	Doctor en Economía
4	Área de especialidad	Economía y desarrollo Rural
5	Años de experiencia en educación superior	35 años
6	Cargo actual	Docente Jubilado

No.	Items	Datos del evaluador
1	Nombres y apellidos completos	Ernesto Gómez Salazar
2	Grado académico	Doctor
3	Nombre del título que posee	Doctorado internacional en Desarrollo Humano
4	Área de especialidad	Desarrollo Humano
5	Años de experiencia en educación superior	12
6	Cargo actual	Coordinador de la Carrera antropología social / Editor revista Raíces.

No.	Items	Datos del evaluador
1	Nombres y apellidos completos	Ramón Dávila
2	Grado académico	Doctor
3	Nombre del título que posee	
4	Área de especialidad	
5	Años de experiencia en educación superior	
6	Cargo actual	

A su vez el instrumento docente y estudiantil, se validó bajo la herramienta de software conocido como estadístico SPSS 27, en la que tabuló o procesó 41 elementos de 14 instrumentos pilotos a docentes (a estos docentes no se les aplicó el instrumento por segunda vez) bajo el modelo estadístico de ALFA de CRONBACH, este presentó un valor de aceptación en 0.581

Antes de aplicar los instrumentos, se hizo formal solicitud al director de registro el listado de alumnos matriculados en el segundo semestre 2023 de las carreras de administración de empresas y mercadeo, a su vez estos de los planes de estudio 2021, 2022 y 2023 por competencia de las modalidades diurna, sabatino y dominical (aplica carrera armonizada de administración de empresas), una vez obtenido los listados se procedió a asignar la búsqueda de cada 8 alumnos según cálculo de plan muestral presentado en el acápite de la población y muestra..

Se realizó un plan de visitas de llenado de instrumentos para los 11 grupos de clases de las modalidades diurno, sabatino y dominical de la carrera de mercadotecnia y a los 10 grupos de clases de la carrera de mercadotecnia de las mismas modalidades, específicamente esto se realizó en las fechas 15, 18, 19 y 26 de noviembre respectivamente.

Tabla 7.*Control de aplicación de instrumentos*

Facultad de Ciencias Económicas					
Control de grupos para aplicar instrumentos					
Carrera de administración de empresas					
Grupo	Aula	Turno	Plan de estudio	Total Alumnos	Fecha de visitas
2311	7001	Diurno	2023/Armonizada	36	15-nov-23
2311/G2	7002	Diurno	2023/Armonizada	34	15-nov-23
2311/G3	7003	Diurno	2023/Armonizada	33	15-nov-23
3121	7008	Diurno	Plan 22	40	15-nov-23
3122	7009	Diurno	Plan 22	30	15-nov-23
2341	7208	Vespertino	2023/Armonizada	43	15-nov-23
2351	7005	Sabatino	2023/Armonizada	41	18-nov-23
2351/G2	7006	Sabatino	2023/Armonizada	36	18-nov-23
2351/G3	7007	Sabatino	2023/Armonizada	36	18-nov-23
3521	7010	Sabatino	Plan 22	30	18-nov-23
3221	7006	Dominical	PLAN 22 Segundo año	33	19-nov-23
Carrera de Mercadotecnia					
Grupo	Aula	Turno	Plan de estudio	Total Alumnos	Fecha de visitas
6421	7212	Vespertino	21	32	15-nov-23
6422	7213	Vespertino	21	22	15-nov-23
6431	7215	Vespertino	21	24	15-nov-23
6411	NO SE APERTURÓ				
6432	7216	Vespertino	21	35	15-nov-23
6521	7011	Sabatino	21	23	18-nov-23
6531	7209	Sabatino	21	29	18-nov-23
6221	7007	Donimical	21	52	19-nov-23
6231	7012	Dominical	21	44	26-nov-23
TOTAL POBLACIÓN				653	

Nota: Una vez teniendo el plan de llenado, se le hizo formal solicitud a la maestra Elsie López decana de la facultad de ciencias económicas de la UNAN Managua para la realización de visita a las aulas de clases para el llenado de los instrumentos y su debida autorización de uso de la sala de la biblioteca del RUCFA para concentración de los alumnos de los planes por competencia para llenado de instrumentos.

Para el llenado de instrumentos de los alumnos, se visitó cada aula, se les llamó según listado y nombre escogido según plan muestral (en el caso que el alumno no estaba por inasistencia deserción, este se repuso con el nombre del alumno que le procedía según listado, y si al ocurrir lo mismo, se hacía la misma temática hasta cumplir con el total de la muestra), una vez identificado al alumno se le entregaba el instrumento y se le reunía en la sala de la biblioteca del RUCFA en la planta baja del pabellón 72 para su debido llenado y a su vez aclaración de alguna duda respecto a las pregunta del instrumento.

Respecto al llenado del instrumento a los docentes del departamento de administración de empresas (planta, servicios, horarios puros), éste se realizó los días entre el 15 y el 20 de noviembre, en su gran mayoría en la sala docente del pabellón 72, para el llenado a los docentes ejecutivos y administrativos, se le hizo la visita a cada uno en sus propias oficinas de Calidad, Extensión, Innovación, Odontología, Contabilidad de la UNAN Managua respectivamente.

9.8. Momento final

De acuerdo a los enfoques de la investigación, ésta tesis se soporta en lo planteado teóricamente en los enfoques cuantitativos y cualitativos y con ello dar salida a los objetivos de la tesis, preguntas de investigación y la hipótesis planteada.

Según Hernández Sampieri et.al (2014) plantea que “A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento (como el empirismo, el materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo) y diversos marcos interpretativos, como el realismo y el constructivismo, que han abierto diferentes rutas en la búsqueda del conocimiento. No se profundizará por ahora en ellas; su revisión, aunque breve, se incluye en el centro de recursos en línea, en: <http://www.mhhe.com/he/hmi6e> de esta edición. Sin embargo, y debido a las diferentes premisas que las sustentan, desde el siglo

pasado tales corrientes se “polarizaron” en dos aproximaciones principales de la investigación: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento, por lo que la definición previa de investigación se aplica a los dos por igual. En términos generales, estos métodos utilizan cinco estrategias similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 1997):

1. Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras.

Sin embargo, aunque las aproximaciones cuantitativa y cualitativa comparten esas estrategias generales, cada una tiene sus propias características.”

9.8.1. Fase cuantitativa

En la metodología de la investigación, Hernández Sampieri et.al (2014) plantea que “el enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos

estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. Este proceso cuantitativo inicia desde:

1. La idea.
2. Planteamiento del problema
3. Revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico
4. Visualización del alcance del estudio
5. Elaboración de hipótesis y definición de variables
6. Elaboración del reporte de resultados
7. Análisis de los datos
8. Recolección de los datos
9. Definición y selección de la muestra
10. Desarrollo del diseño de investigación”.

Las preguntas del instrumento tanto de docentes como de los alumnos, se estructuró en base a cada uno de los objetivos específicos, en repetición de los objetivos las preguntas fueron desarrolladas en base a tres ejes:

1. Curricular
2. Integración y
3. Evaluación

Para dar cumplimiento al objetivo general por medio de los instrumentos docentes y de los alumnos, se dan bajo las preguntas de cualificación por medio del acápite IV de la encuesta el proceso del perfeccionamiento curricular.

Una vez procesado los instrumentos, éste se hizo uso del programa estadístico SPSS versión 27, en el cual se procesó la información de los instrumentos, tanto el de los alumnos como el de los docentes para su debida interpretación de sus tablas de frecuencias y gráficos.

En cuanto a la información de aporte de resultados planteado al final del instrumento docente, éste se clasificó en una matriz clasificada en ejes tales como:

<p>Docencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integrador 2. Evaluaciones docentes 3. Coordinación 4. Tic. <p>Aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Competencias en los ALUMNOS <p>Y Curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Pensum de carrera 7. Dinamismo y creatividad 8. Personal calificado 	<p>El aporte de resultados planteado al final del instrumento de los alumnos, éste se clasificó en una matriz detallada en los ejes tales como:</p> <p>Docencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Integrador 2. Evaluaciones docentes 3. Coordinación 4. Comunicación <p>Aprendizaje:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Asistencia 6. Evaluaciones alumnos 7. Material didáctico 8. Contenido actualizado 9. Autonomía de los alumnos <p>Curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Pensum de carrera 11. Dinamismo y creatividad 12. Personal calificado
---	--

9.8.2. Fase cualitativa

Hernández Sampieri et.al (2014) “expresa que El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden

desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio”.

Es por ello que, en esta fase cualitativa se hizo uso de la técnica de la entrevista dirigida al director del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas UNAN Managua, a su vez se realizó un trabajo de campo (auto evaluación a los alumnos) en el aula de clases de los años tercero de la carrera de mercadotecnia de los turnos diurnos, sabatino y dominical, específicamente en el componente publicitaria I con el propósito de identificar las capacidades y habilidades en los estudiantes al igual que sus fortalezas y debilidades de sus equipos de trabajos.

La tabulación de la información recopilada en el proyecto de clases, se clasificó en los ítems siguientes:

1. ¿Qué entendía por componente publicitaria I?
2. Percepción
3. Debilidades del equipo
4. Fortalezas del equipo
5. Debilidades de las exposiciones de los equipos en cada corte evaluativa
6. ¿Qué aprendió respecto al tema dos de publicitaria I?

En esta fase también se hizo uso de la técnica de la observación, método en el cual me permitió tomar apuntes respecto al proceso del modelo curricular por competencia, así como también respecto a la operatividad docente (trabajo en equipo en el proceso de la realización del modelo curricular, integración docente, comunicación, reuniones, evaluaciones de los integradores, evaluaciones de los componentes, capacitaciones), en cada uno de los VI

semestres desde que se implementó el plan de estudios por competencia de las carreras de mercadotecnia, administración de empresas y la carrera armonizada de administración de empresas.

De igual manera se utilizó el método de la observación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las aulas de clases, en el quehacer de los alumnos se observó: el comportamiento de los alumnos basados a las competencias y habilidades que han adquirido en el transcurso de los VI semestres, estos se basaron en identificar fortalezas o debilidades en cuanto a control de lectura, aplicación de conocimientos en clases prácticas, resolución de casos, investigaciones de campo, investigación bibliográfica, preguntas de análisis y preguntas de debates, exposiciones de todo lo mencionado.

El método de la observación fue una técnica importante en la identificación de las fortalezas y debilidades causadas de sus competencias, capacidades y habilidades aplicadas en el producto final (componente integrador).

Cuarta parte: Resultados de tesis

En base a la presentación y discusión de resultados; Behar Rivero (2008) nos dice lo siguiente: Presentación y discusión de los resultados En contra de la creencia popular, no hay que comenzar esta sección describiendo los métodos que, por distracción, se omitieron en la de materiales y métodos. La exposición de resultados debe redactarse en pretérito. Hay que ofrecer los datos representativos y no los interminablemente repetitivos de la investigación: La obsesión por incluirlo todo, sin olvidar nada, no prueba que se dispone de una información ilimitada, sino que se carece de capacidad de discriminación.

Este mismo concepto fue expresado casi un siglo antes por John Wesley Powell, un geólogo que fue presidente de la American Association for the Advancement of Science en 1888; estas fueron sus palabras: "El necio colecciona hechos; el sabio los selecciona".

Si se utilizan estadísticas para describir los resultados, deberán ser estadísticas con un significado claro. Los resultados deben ser breves y claros, sin palabrería, porque representan los nuevos conocimientos que se están aportando al mundo. Los capítulos anteriores del trabajo tienen por objeto decir por qué y cómo se obtuvieron los resultados; la última parte (Discusión) se ocupa de decir lo que estos significan. Por ello, evidentemente, toda la investigación se sostendrá o no sobre la base de los resultados. Por consiguiente, estos deben presentarse con una claridad cristalina.

En este acápite se expresan los resultados en sus diferentes enfoques de investigación mixta (cuantitativos y cualitativos). Iniciando por el cuantitativo a partir de la aplicación de las 36 encuesta a docentes y a 84 encuestas a alumnos de las carreras de administración de empresas armonizada y la de mercadotecnia del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas UNAN Managua.

10. Análisis y discusión de resultados

10.1. Aspectos generales de los datos de investigación

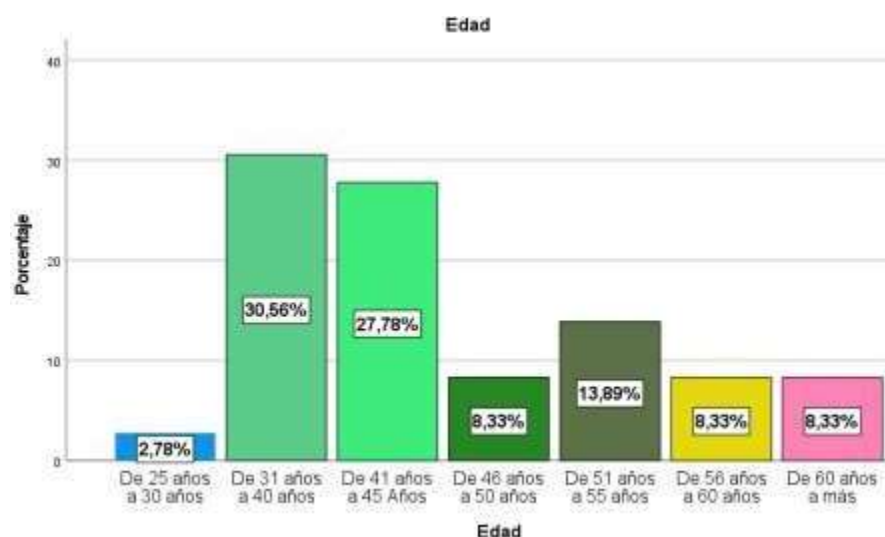
10.1.1. Aspectos generales docentes

Figura 5.

Sexo



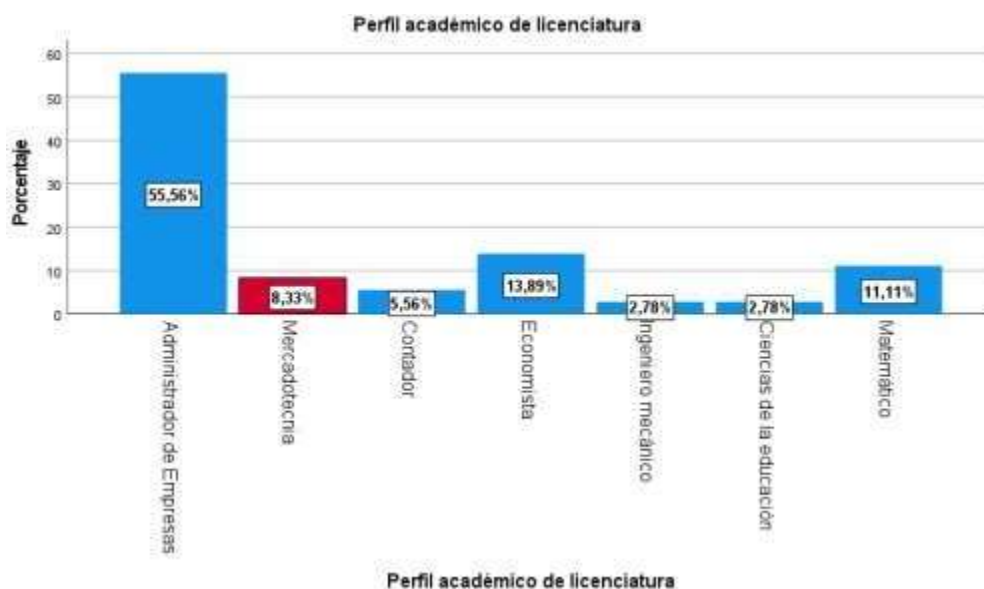
Se observa una igualdad de género en la contratación de personal docente en el departamento de administración de empresas de la UNAN Managua con un 53 % mujeres y un 47% docentes hombres, esto demuestra el cumplimiento de lo orientado por las políticas de Gobierno Reconciliación y Unidad Nacional.

Figura 6.*Edad*

La mayor parte de porcentaje se ve reflejada en la última generación de docentes contratados en los últimos cinco años entre las edades de 31 años a 45 años con un total de 58.4%, esto ha sido producto a la reposición de plazas de muchos docentes jubilados y movimientos de personal a lo interno de la facultad. El casi 14% refleja las edades de los docentes de la segunda generación docente que llegaron al departamento entre los años de 2012 al 2016 y que fueron participe en la transformación curricular por objetivo del plan de estudio 2013 y adendum del plan 2016, y un total de 16.6 % son docentes de la vieja escuela o primera generación, generación que ha sido un pilar en la formación del resto de docente en cuanto a su experiencia de docentes y transformaciones curriculares desde los planes 1993, 1999 y el 2013.

Figura 7.

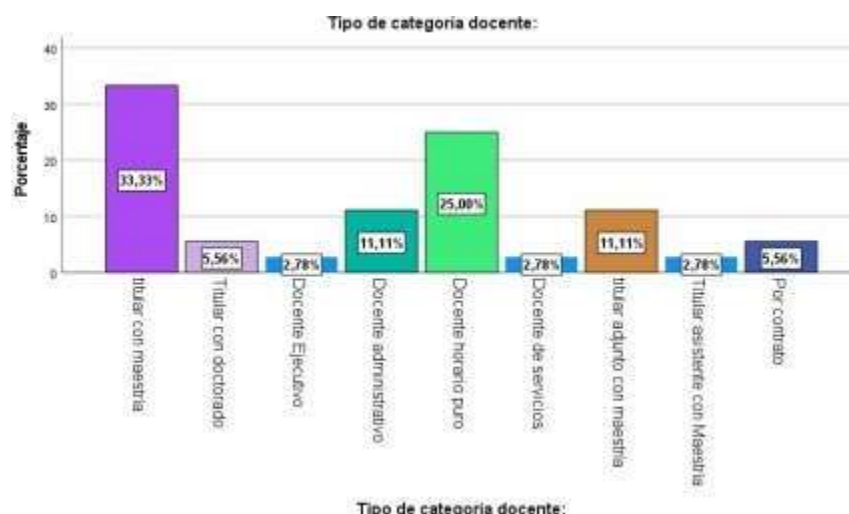
Perfil académico por licenciatura



La mayor fortaleza del departamento de administración de empresas se refleja en que el casi 57% es del perfil de la licenciatura de administración de empresas y la gran debilidad está representada en un 8% de docentes con el perfil de Licenciados en mercadotecnia, a pesar que la carrera de mercadeo por objetivo tiene una existencia de más de una década y la carrera de mercadotecnia por competencia con una antigüedad de 3 años cumplidos. El casi 14% de docentes con el perfil de licenciados en economía son parte del personal de planta y su mayor parte profesores horarios que imparten la clase demografía en el semestre VI por competencia a las carreras de mercadotecnia.

Figura 8.

Tipos de categoría docente



Basado en la normativa de contratación de docentes bajo la categoría master, se observa que el 94.4% cuentan con título de maestría, no así el nivel de perfil que menciona la normativa para contratación docente respecto a la carrera a servir y un 5.6% son doctores equivalentes a dos docentes.

Figura 9.

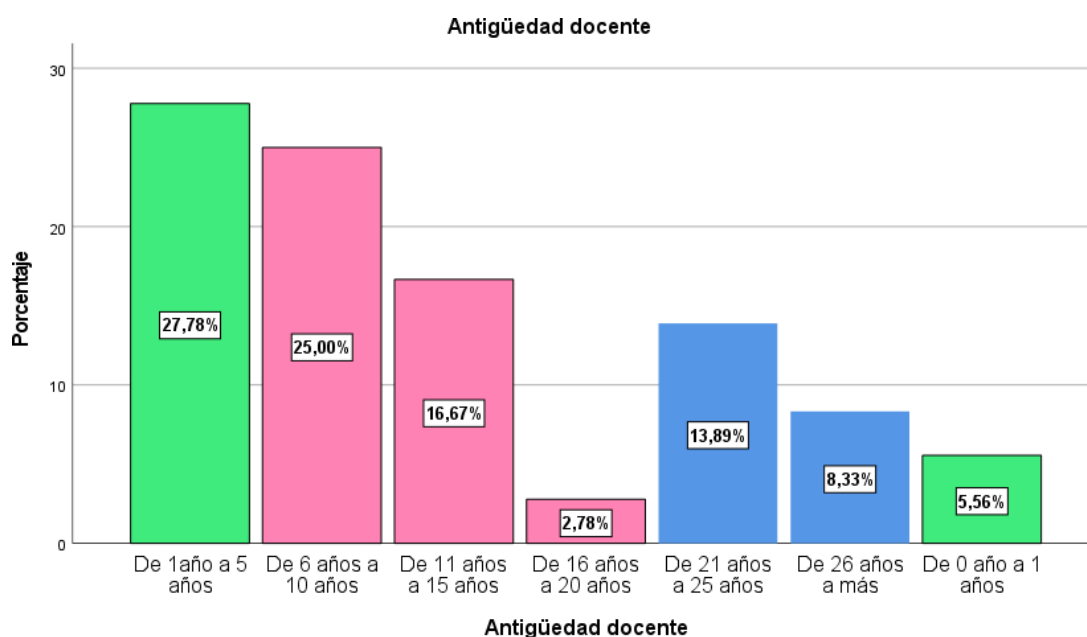
Tipos de contratación



El personal de planta del departamento de administración de empresas cubre sus actividades académicas e institucional con el 72.2% de los docentes fijos y semifijos, y para cubrir con el 100% de la carga académica planificada, se recurre al 27.8% de docentes externos e internos ((docentes horarios puros y docentes horarios administrativos).

Figura 10.

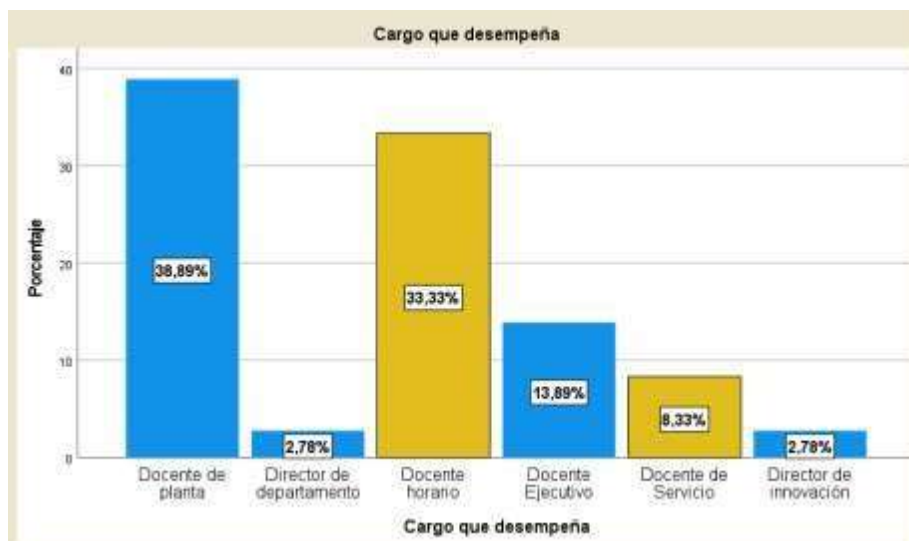
Antigüedad docente



Acá los datos se miden de lo menor a lo mayor, ¿qué significa esto? Que el 8.33% y 13.89% son los docentes de la primera generación con una experiencia docente de entre 21 y 26 años a más, el 2.78%, y el 16.7% son docentes de la segunda generación con experiencia docente de 6 a 15 años en la docencia, y una última generación con 33.54% de docentes jóvenes con experiencia de 0 a 5 años de experiencia.

Figura 11.

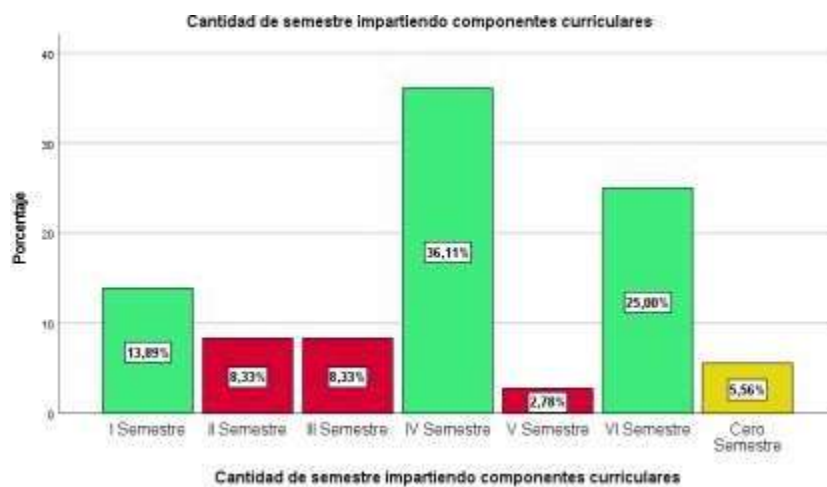
Cargo que desempeña



En base a lo planteado en la población y muestra, se refleja en estos datos que se encuestaron docentes de plantas 38.9%, horarios puro y horarios administrativos un total de 33.3%, ejecutivos 13.9% y de servicio el 8.3%, se destaca la colaboración de los directores del departamento de administración de empresas y el director de innovación de UNAN Managua.

Figura 12.

Cantidad de semestre impartiendo componentes curriculares



A pesar que la carrera de mercadotecnia cierra el 2023 con 3 años cumplido en su plan por competencia, los porcentajes de participación de los docentes según carga docente no ha sido de manera creciente (a medida que avanzan los semestres). En el primer año hay una disminución de participación de los docentes de un 13.9% a 8.3% y a pesar de aperturarse otro primer año en el 2022 la participación docente en componentes curriculares según plan de carga docente fue igual a la del segundo semestre 2021 con un 8.3%.

Para el segundo semestre 2022 se integró a impartir clases de componentes a un 36% de los docentes encuestados y la situación del V semestre presenta una baja de participación igual al semestre III con un 2.8% y para cerrar el tercer año (VI semestre) hubo un aumento de participación de 25%.

Esto demuestra que la integración docente al modelo curricular por competencia en la asignación docente bajo el plan de estudio por competencia en las carreras de mercadotecnia y administración de empresas no ha sido en su 100% esto se le suma la existencia de un casi 6% que del todo los docentes se han integrado al modelo por competencia por parte de la dirección del departamento de administración de empresas, esto último se le atribuye al director del departamento en funciones del período 2020 - 2023.

Figura 13.

Cantidad de semestre impartiendo componentes integradores



De los 36 docentes encuestados, la mayor parte de participación como docente integrador han sido en los semestres I con 8.33%, semestre IV con 13.9% y el semestre VI con el 11.1%; como observarán, a pesar que la matrícula de ingreso va en aumento cada año, la participación docente no ha sido congruente con el comportamiento de matrícula.

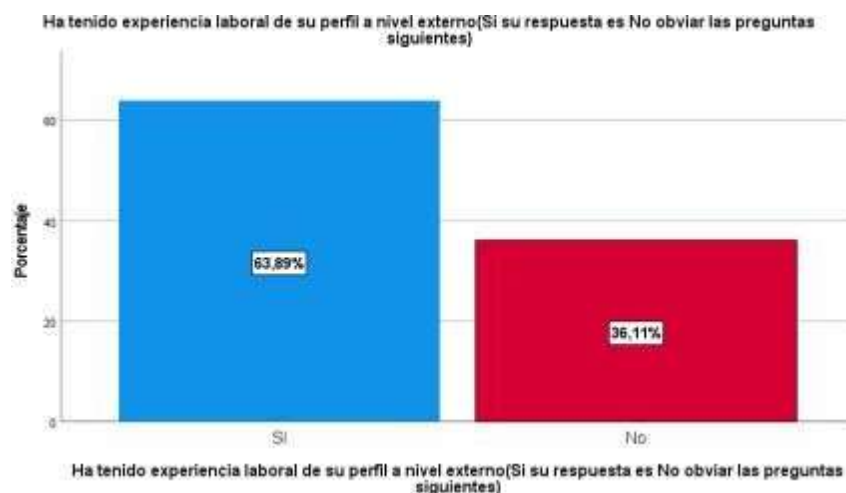
A pesar que el 2023 no se apertura la carrera de mercadotecnia, pero si apertura el plan 2022 por competencia de administración de empresas y el plan de estudio armonizado 2023 de la carrera de administración de empresas, los resultados de asignación docente a los componentes curriculares tuvieron una baja participación del 3.69% a 2.78% de participación docente (se asignaron integradores a docentes horarios), esta es una gran debilidad en el proceso del modelo curricular por competencia.

La asignación de componente integrador en la planificación docente, tiene casi igual su comportamiento que la asignación de componentes curriculares en cuanto al sube y baja de sus datos, a medida que pasan los semestres y a pesar que en el plan de estudio por competencia todos los semestres terminan con la estrategia integradora es menos la integración docente.

A diferencia de la gráfica anterior aquí pasó de 5.6% de participación nula a casi al 53% de participación nula según la planificación de carga docente de planta en los componentes integradores.

Figura 14.

Experiencia laboral en su perfil



De manera general, en los 36 encuestados, el 63.9% afirma tener experiencia laboral en su perfil (nótese que acá van los siete perfiles profesionales mencionados al inicio del análisis cuantitativo). Por ende, se sigue demostrando la falta de experiencias laborales para darle salida a la enseñanza vrs aprendizaje para darle salida a las competencias, capacidades y habilidades en nuestros estudiantes, a su vez responder a las dudas que atraviesan nuestros alumnos en la aplicación de sus conocimientos en las tareas asignadas en cada componente y principalmente en el componente integrador.

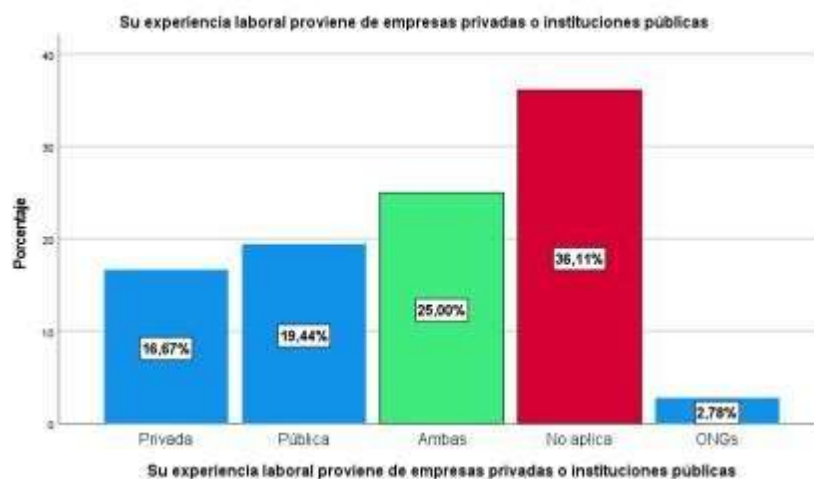
Figura 15.*Experiencia laboral en empresas*

El 36.11% de los 36 docentes encuestados no aplican por su falta de experiencia.

El mayor porcentaje con experiencia laboral está reflejado con un 19.44% entre 11 a 15 años de experiencias en empresas del mercado laboral, un 11.11% están en dos categorías de experiencia que van de 6 años a 10 años de experiencia y de 26 años a más. Los porcentajes más bajos están representado con un mayor significado de 5.56% con 16 años a más de experiencia y un 8.33% con 1 a 5 años de experiencia laboral.

Figura 16.

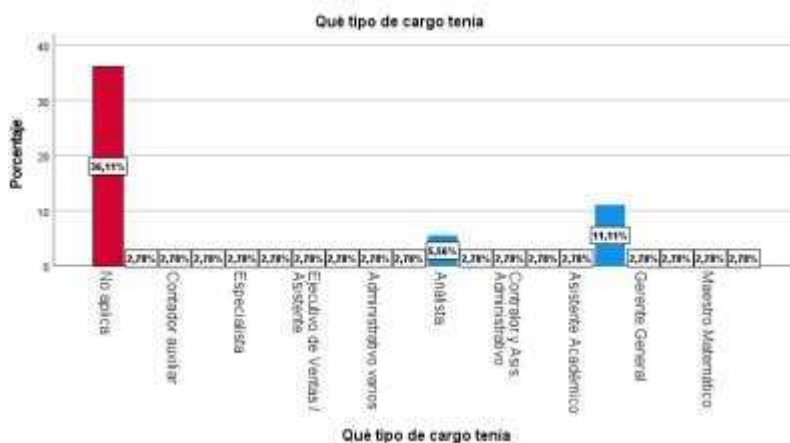
Experiencia laboral en empresas privadas o públicas



De los 36 docentes encuestados un 25% han tenido experiencia laboral en el sector privado y pública, lo que permite transmitir en nuestros alumnos una gran gama de información del comportamiento de las empresas e instituciones en el campo laboral, ya sean estas en las tomas de decisiones, estrategias empresariales, entre otros. Un 16.7% con experiencia en el sector privado y un 19.4% en el sector público. Un alto porcentaje de docentes sin experiencia laboral con un 36.1% y un 2.8% con experiencia laboral en ONG's.

Figura 17.

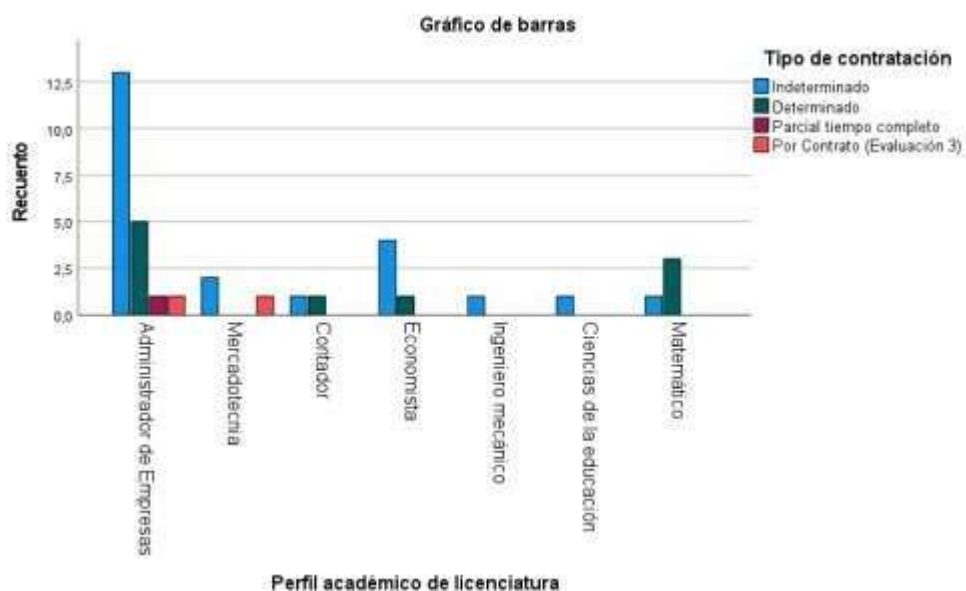
Cargo que desempeñó



A manera general se puede decir que la gran fortaleza de estos datos, es que, los docentes su mayor experiencia ha sido en el perfil administrativo y financiero, no así se denota una gran debilidad a la falta de docentes con experiencia y cargos en el área de la mercadotecnia, ventas y comunicación integral del marketing. Se sigue manteniendo un alto grado de porcentajes de docentes que no aplican por su falta de experiencia laboral en el mercado de bienes y servicios.

Figura 18.

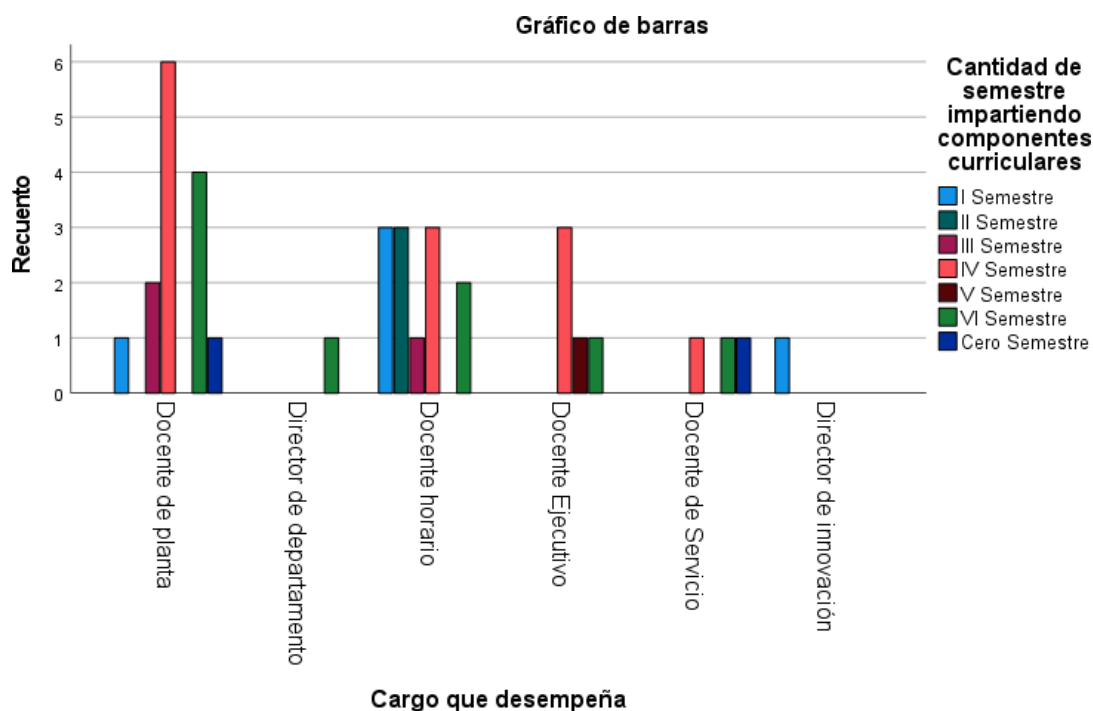
Perfil académico Versus (vrs) tipo de contratación



Se observa en este cruce de variables que la mayor parte de contratación se da con el perfil y grado de licenciatura en administrador de empresas para un total de 20 en sus diferentes tipos de contrataciones y 5 economistas. La carencia de contratación de docentes con el perfil y grado en mercadeo sigue siendo una gran debilidad, el departamento al tener dos carreras de distintos perfiles, debería de tener un 50% de contratación de docentes en ambos perfiles para ambas carreras.

Figura 19.

Cargo que desempeña vrs Cantidad de semestres impartiendo componentes curriculares

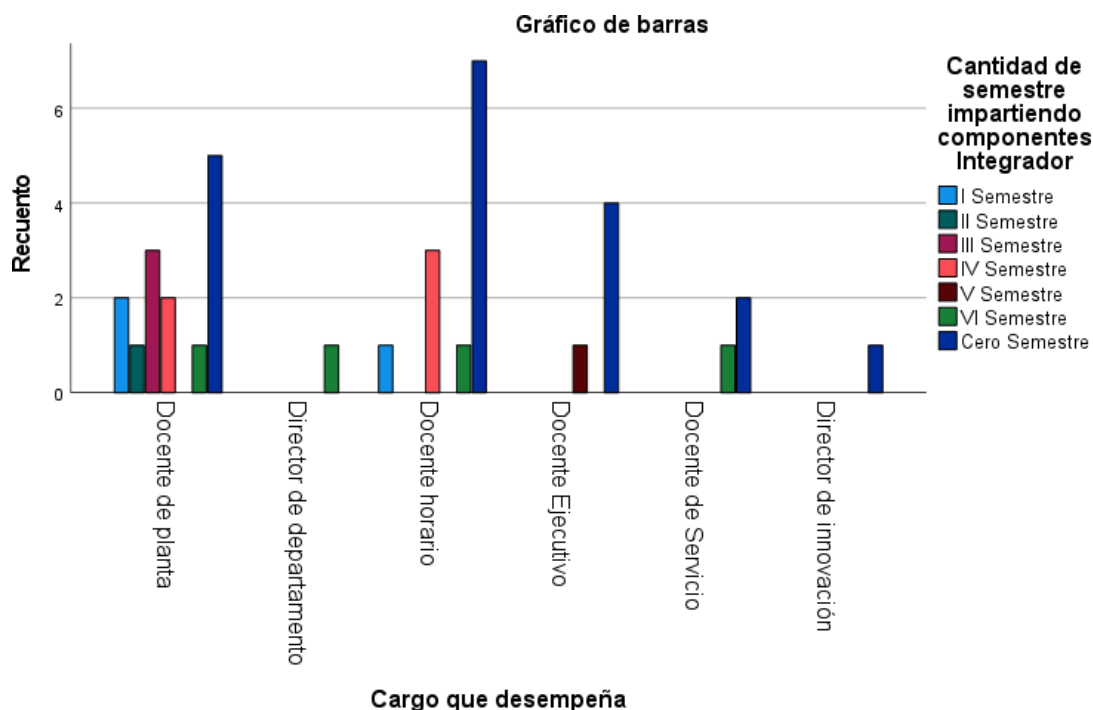


Al docente de planta hasta en el IV semestre se integró por medio de la carga de planificación docente a un total de 6 docentes Y 4 el IV semestre, el resto de los semestre la participación ha sido casi nula y se la dado mayor participación en los componentes a los docentes horarios puros con un promedio de 3 docentes por semestre según gráfica, al docente ejecutivo hasta en el tercer IV semestre se les planifico en la carga docente impartir componentes, el resto del semestre su participación ha sido nula.

Esto demuestra que, Docentes con cargos de dirección son los que menos se han integrado bajo la planificación de carga docente en el modelo curricular por competencia, específicamente en los componentes básicos y de especialización de la carrera de mercadotecnia y componente básico de la carrera armonizada de administración de empresas. En general la integración docente bajo el modelo curricular por competencia sigue teniendo un alto grado de baja participación en impartir componentes curriculares.

Figura 20.

Cargo que desempeña versus Cantidad de semestres impartiendo componentes integrador



Empezando de lo inferior a lo superior tenemos que, nula asignación de componente integrador a las direcciones del departamento de administración de empresas e innovación, para verificar el cumplimiento de como impartir los componentes integradores se debe de iniciar por el líder de todo un equipo docente y con ello en el futuro tener herramientas que puedan juzgar la buena o mala actividad docente en los componentes integradores.

La responsabilidad total en cuanto a la transmisión de experiencias docentes y conocimiento total de los modelos recae en la planta docente de cada uno de los departamentos de cada facultad, no así vemos que existe poca integración por no decir nula en los docentes ejecutivos a pesar de ser parte de la nómina del departamento de administración de empresas con determinado tiempo laboral en la actividad de la docencia del departamento.

De los 36 docentes encuestados, 19 de ellos han sido planificados en la carga docente para impartir componente integrador desde el año 2021 en que se implementó el modelo curricular por competencia en la carrera de mercadotecnia, año 2022 en la carrera de administración de empresa por competencia y 2023 en la carrera de administración de empresas armonizada.

Según figura 13, de la carga docente en cuanto a componente integrador ha recaído en los docentes de plantas en los semestre del I al IV Y VI con participación nula el V semestre, en los docentes horarios 5 docentes tuvieron gran participación en los componentes integradores en los semestres I, IV y VI, Esto en su momento tuvo efectos negativos en la integración docente para la planificación de los documentos curriculares, llámese BOA, plan didáctico por componente y plan didáctico por integrador, así como también en las evaluaciones de los alumnos en cada uno de los cortes evaluativos y evaluación de la estrategia integradora.

10.1.2. Aspectos generales alumnos

Figura 21.

Edad **vrs** Sexo



El género que sobresale es el de las mujeres entre las edades de 17 a 20 años para un total de 44 alumnas y los varones con 13 alumnos, esta cifra se denota más en la población estudiantil de los turnos diurno y sabatino, En su totalidad la juventud es la que sobresale en los salones de clase, no sí existen adultos que van desde los 26 años a más, esto denota que para prepararse en alguna carrera no hay edad que detenga el entusiasmo de ser una persona en colaborar con la sociedad con sus conocimientos.

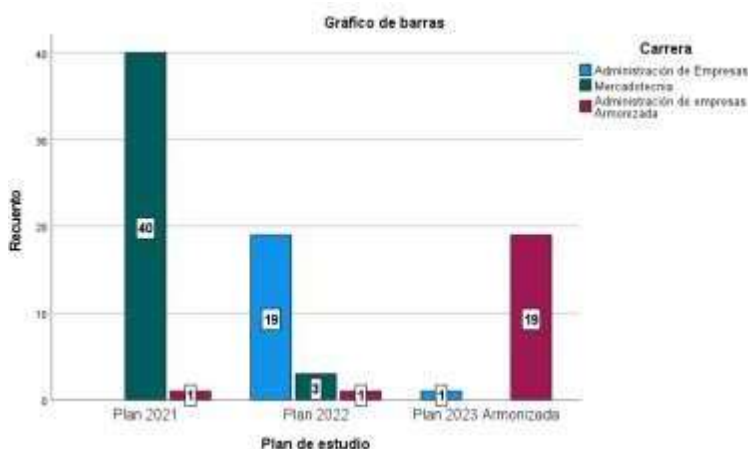
Es importante señalar que como UNAN Managua se está cumpliendo con lo establecido en el **Plan Nacional Contra La Pobreza Del Gobierno De Reconciliación Y Unidad Nacional** en la que establece en su CAPITULO II: AVANCES EN LA LUCHA CONTRA LA POBREZA Y LA DESIGUALDAD, Y TRANSFORMACIONES RELEVANTES EN EL PERIODO 2007-2020; PRINCIPIOS RECTORES DEL MODELO DE DESARROLLO; PRINCIPALES LOGROS EN LA LUCHA CONTRA LA POBREZA CON EL GOBIERNO SANDINISTA; ACCESO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN en la que cita:

“En cuanto a la Educación Universitaria, el Gobierno ha venido garantizando el 6% del Presupuesto General de la República, en cumplimiento del mandato establecido en el artículo 125 de la Constitución Política de Nicaragua. Para 2011, la matrícula en las Universidades que conforman el Consejo Nacional de Universidades (CNU), fue de 103,690 estudiantes, incrementándose en 2021 a 171,600 (55.09% mujeres), todos(as) becados.

Las Universidades del CNU cuentan con 10 sedes centrales y 31 Regionales diseminadas en todo el país, lo que permite atender estudiantes de los 153 municipios de la división político-administrativa de Nicaragua. En términos de oferta educativa, se ofrecen 538 carreras de las cuales 217 son de posgrado. En retención escolar, la media de los últimos 8 años ha sido de 85.44%, con 90.56% desde 2019, exceptuando el 2018 con 69.40%, afectado por el Intento Fallido de Golpe de Estado”. (GRUN, Julio 2021; p-31).

Figura 22.

Plan de estudio vrs Carrera

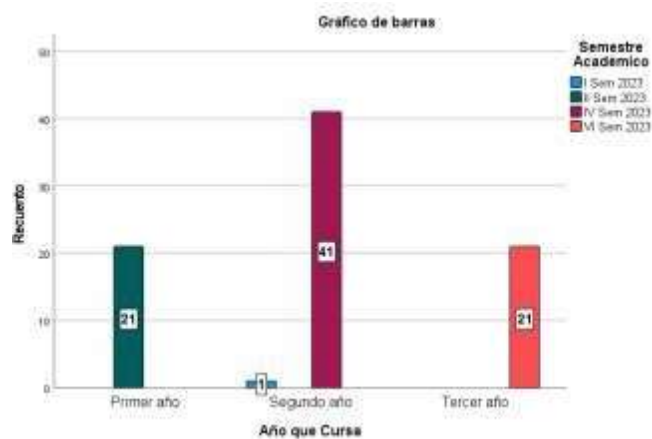


De los 84 encuestados en cifras mayores; 40 alumnos son de la carrera de mercadotecnia plan 2021, 19 alumnos del plan 2022 de la carrera de administración de empresas y 19 alumnos del plan 2023 de la carrera de administración de empresas armonizada.

Cabe destacar que a pesar que no se apertura la carrera de mercadotecnia en el año 2023, esta sigue teniendo la mayor participación de matrícula en sus tres años de existencia por competencia, en el caso de la carrera de administración de empresas armonizada y no armonizada tienen la misma cantidad de encuestados producto a que en el año 2023 solo se apertura la armonizada, lo que significa que a pesar que solo existe un segundo año por competencia en esta carrera nivela a la armonizada a pesar de abrirse la carrera de mercadeo.

Figura 23.

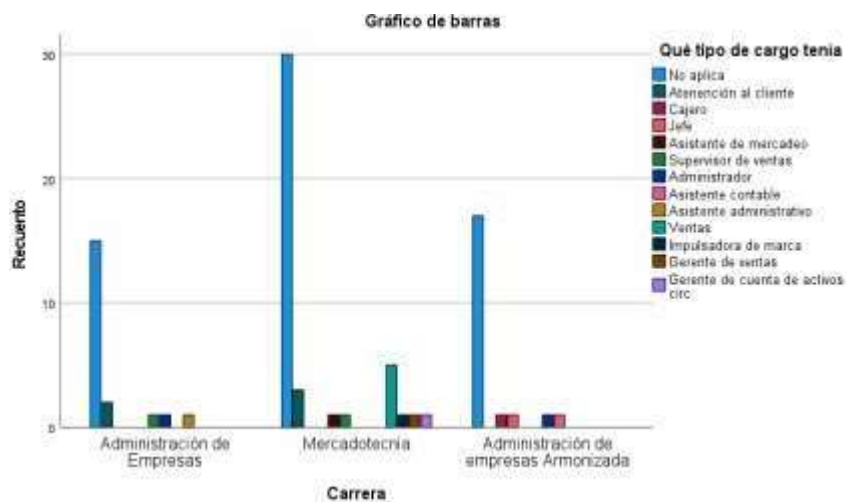
Año que cursa vrs Semestre académico



De los 84 alumnos encuestados, la mayor cantidad con 42 alumnos se da en el semestre IV, esto es producto a que existe segundo año en las carreras de mercadeo y la carrera de administración de empresas con su segundo año, en el caso del VI semestre, son los grupos con los que se inició el modelo curricular por competencia en los turnos vespertino, sabatino y dominical, se denota una baja participación en la escogencia de los encuestados, debido a la deserción de muchos de los alumnos por fuerzas mayores que se desconocen, En el caso del primer año son todos de la carrera de administración de empresas armonizada que se abrió en los turnos diurnos y sabatino.

Figura 24.

Alumnos: Tipo de cargo vrs Carrera



En la relación de estas dos gráficas, se observa que en la primera correspondiente a los resultados de los estudiantes, estos alumnos presentan mayor experiencia laboral en los tres tipos de carrera (sobre todo los turnos sabatino y dominical) en relación a los docentes. en el área de la carrera de mercadotecnia y con un mínimo en el área administrativa, comparado con la experiencia de los docentes en el mercado laboral en la que es nula, esto denota insatisfacción en los estudiantes cuando no reciben la debida tutoría en los trabajos prácticos y de campo por la falta de conocimiento de los docentes respectos a situaciones dadas en el mercado laboral.

En la figura 15, nos muestra que la mayor parte de la experiencia laboral la tiene en el área administrativa y por lo general son los docentes externos. Basado en las figuras anteriores de los docentes, se puede decir que el docente externo muchas veces no se integra a las actividades académicas sobre todo en la estrategia integradora por el simple hecho de tener otras obligaciones laborales en el mercado laboral.

Figura 25.

Docentes: Tipo de cargo vrs Carrera

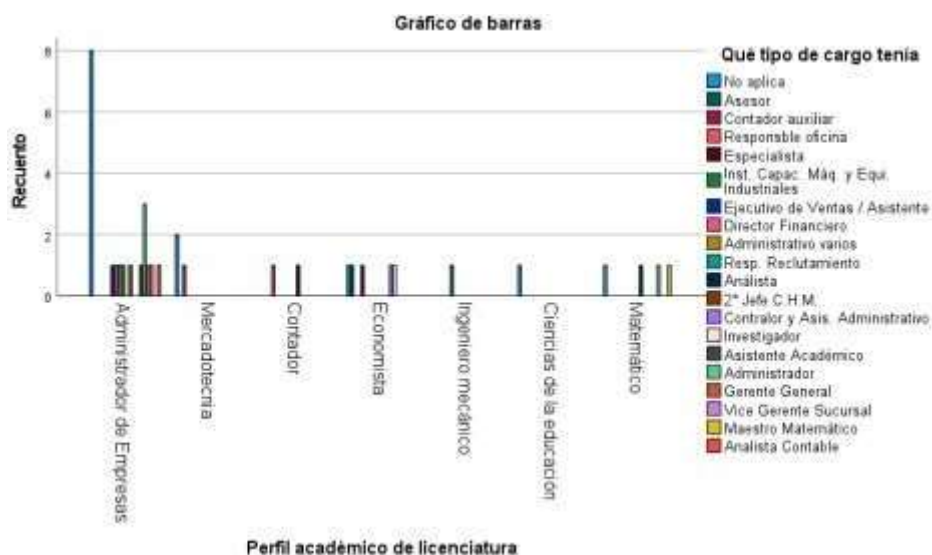


Figura 26.

Competencias de estudios de las carreras de administración de empresas y mercadotecnia

Competencia de estudios	Competencia de estudios
<p>Generales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos de actuación. 2. Capacidad de identificar y resolver problemas de manera individual y en equipos, en los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional, a través de la investigación. 3. Capacidad de demostrar creatividad para hacer avanzar los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional donde se desempeña. 4. Capacidad para utilizar las TIC como apoyo para mejorar el aprendizaje de diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional. 5. Capacidad de comprender la realidad socio-económica, política e histórica del país y actuar en su desarrollo social. 	<p>Generales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para comunicarse de manera oral y escrita en diferentes contextos de actuación. 2. Capacidad de identificar y resolver problemas de manera individual y en equipos, en los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional, a través de la investigación. 3. Capacidad de demostrar creatividad para hacer avanzar los diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional donde se desempeña. 4. Capacidad para utilizar las TIC como apoyo para mejorar el aprendizaje de en diferentes ámbitos de actuación y campos de acción profesional. 5. Capacidad de comprender la realidad socio-económica, política e histórica del país y actuar en su desarrollo social.

En la figura 25, podemos ver como las dos carreras de administración de empresas tienen las mismas competencias generales en su documento curricular, a pesar que la mercadotecnia significa según Kotler (2006) El marketing consiste en identificar y satisfacer las necesidades de las personas y de la sociedad. Una de las definiciones más cortas de marketing dice que el marketing consiste en “satisfacer necesidades de forma rentable”.

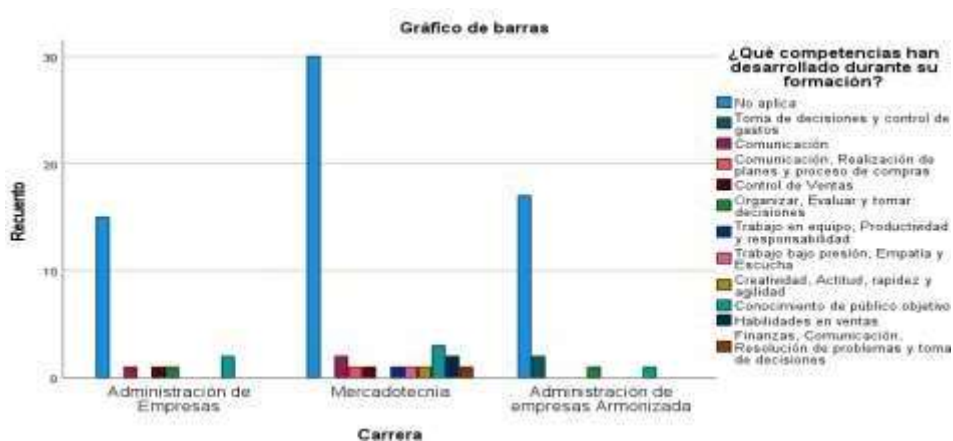
Los responsables del marketing aplican esta disciplina, al menos, en 10 rubros: bienes, servicios, experiencias, eventos, personas, lugares, propiedades, organizaciones, información e ideas. (Kotler, Philip y Kevin Lane Keller, 2006, pp. 5 y 8).

“A este significado se implementa en los 5 tipos de mercados: Productos, gobierno, consumidores, proveedores y mercado internacional”.

Y la administración de empresas nos dice que es “el proceso de planificar, organizar, dirigir y controlar”.

Figura 27.

Alumnos: Competencias desarrolladas vrs Carrera



Y en los resultados de los alumnos encuestados, podemos ver que las competencias que han adquirido los alumnos en el transcurso de las diferentes carreras, ambas presentan las mismas competencias según los alumnos, no se sabe si el alumno está avanzando con más

competencias en una carrera que no es o con menos competencias en las que no las presenta en el documento curricular de las carreras del departamento de administración de empresas.

Cabe señalar que, a través del método de la observación, se notó que la mayor parte de los maestros al entregar rúbrica, establecen los indicadores, pero no reflejan en las competencias o saberes lo que se desea que el alumno alcance en sus componentes y en el componente integrador.

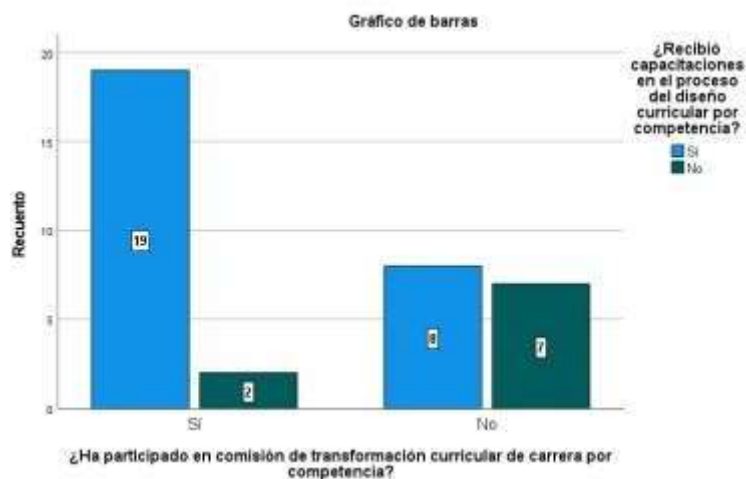
10.1.3. Resultados por objetivo específico 1

Determinar la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

10.1.3.1. Eje curricular

Figura 28.

Participación en comisiones de transformación curricular vrs Capacitaciones

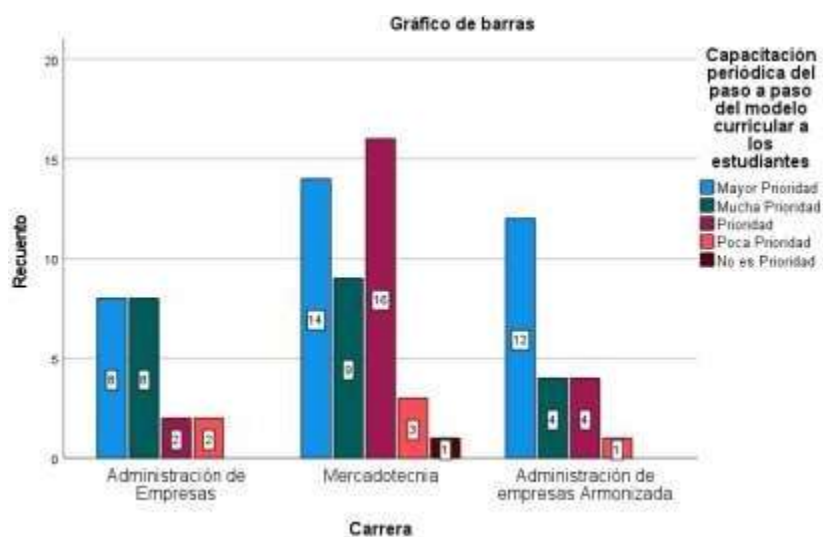


De los 36 docentes encuestados afirman haber participado en comisión curricular 19 maestros de los cuales 2 de ellos no tuvieron capacitaciones, y otra cantidad en casi el 50% de docentes dicen no haber participado en comisión curricular y mucho menos haber recibido capacitación acerca del proceso del modelo curricular.

Cabe destacar que las capacitaciones que se mencionan de haber recibido, fueron solo los docentes que iniciaron en el 2021 a impartir clases por competencia, para el 2023 se solicitó capacitación para todos los maestros que hasta en el año mencionado nos estábamos incorporando a dar clases por competencia en el curso al desempeño y profesional de los nuevos ingresos, al final no se dio ningún taller, más bien una especie de reunión para orientar con los equipos a trabajar como integradores y que el eje integrador principal sería el componente de innovación, nos quedamos esperando la capacitación acerca de cómo elaborar BOA, evaluar y muchas otras informaciones que se tenían de dudas.

En la siguiente figura 29, se puede ver que a la falta de capacitación docente en lo que respecta el modelo curricular por competencia, los alumnos demandan en su gran parte, que los docentes reciban capacitaciones periódicas.

Figura 29. Capacitaciones periódicas vs Carreras



Para los alumnos de las tres carreras por competencia 34 de los 84 encuestados ven como mayor prioridad el capacitar a los docentes y 21 de 84 solicitan como mucha prioridad.

Tanto alumnos como docentes ven como mayor prioridad el realizar un plan de capacitación sobre el documento del modelo curricular en ambas carreras.

Tabla 8.

Competencias en planes de estudios vrs Participación en elaboración de componentes. Autoría propia

Tabla cruzada Cargo que desempeña*¿Las competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios 2021 dan respuesta a las necesidades de la sociedad? *¿Participó en la elaboración de algún componente curricular del Plan de Estudios?

Recuento

			¿Las competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios 2021 dan respuesta a las necesidades de la sociedad?		Total
			Sí	No	
¿Participó en la elaboración de algún componente curricular del Plan de Estudios?					
Sí	Cargo que desempeña	Docente de planta	8	1	9
		Director de departamento	1	0	1
		Docente horario	1	0	1
		Docente Ejecutivo	2	0	2
		Docente de Servicio	2	0	2
	Total		14	1	15
No	Cargo que desempeña	Docente de planta	4	1	5
		Docente horario	10	1	11
		Docente Ejecutivo	3	0	3
		Docente de Servicio	1	0	1
		Director de innovación	1	0	1
	Total		19	2	21
Total	Cargo que desempeña	Docente de planta	12	2	14
		Director de departamento	1	0	1
		Docente horario	11	1	12
		Docente Ejecutivo	5	0	5
		Docente de Servicio	3	0	3
	Director de innovación	1	0	1	
Total		33	3	36	

En la medición de estas tres variables nos refleja que, 21 docentes no participaron en la elaboración de algún componente curricular, en este proceso no se integró al docente puro,

elemento humano con un gran nivel de experiencia en el mercado laboral, pero si afirman que las competencias dan respuestas a las necesidades de la sociedad.

En este proceso de elaboración de componentes, no hubo trabajo de equipo, no existió conformación de docentes por perfiles, y mucho menos integración docente para elaborar dichos elementos, aun así todos dicen que las competencias genéricas y específicas dan respuesta a la sociedad, a pesar de que arriba se muestra la igualdad de competencias en perfiles de profesión diferentes.

Fui partícipe para la elaboración de componentes en el que se me asignaron realizar 5 componentes y solo se me facilitó el formato de como llenar los ítems.

A través del método de la observación se notó que la mayor parte de los docentes recurrieron solo a las bibliografías en online, sin saber si existe o no en el portal de la biblioteca del RUCFA o de la UNAN Managua, es por ello que muchos docentes horarios y de planta se les dificulta la implementación en las aulas del componente dado que la información solo la tiene el que realizó los componentes.

10.1.3.1.1. Entrevista a director de departamento de administración de empresas

En cumplimiento de la parte del diseño metodológico, a continuación, se detallará resultado de entrevista realizada al director del departamento de Administración de Empresas, docente con 14 años de experiencia, las preguntas fueron clasificadas al igual que las encuestas en tres ejes tales cómo Curricular, Integración y evaluación para darle salida a cada uno de los objetivos de la presente investigación de tesis.

A continuidad, se detalla resultados de información detallada para este objetivo específico 1 aspecto al eje curricular:

Pronóstico de la integración docente, vista desde la organización en el modelo curricular:

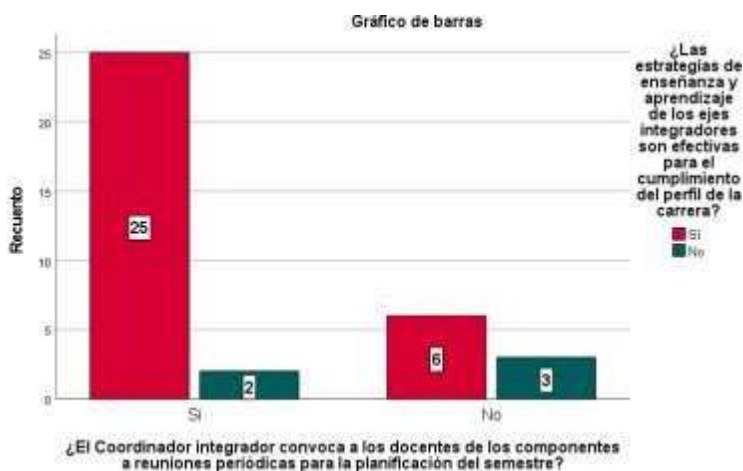
1. Integración a través de su organización, el modelo por competencia requiere una participación activa de todo el colectivo docente que esté atendiendo determinado grupo de clase.
2. Esto implica, hacer una valoración mediante una matriz de integración de contenidos esenciales de cada uno de los componentes y a través de ello determinar la estrategia de fin de curso con la cual van a aportar o van a tributar todos los componentes que estén desarrollando en un mismo grupo de clases.
3. En base a su proceso; es que lleva a cabo 3 corte evaluativo, digamos, el primer corte evaluativo que se hace una semana 5 y tiene que ver, digamos, con la parte introductorio del teórico práctico de la estrategia integradora que van a desarrollar los alumnos.
4. El segundo es para realizar avance y retroalimentar sobre la primera parte y sobre lo que va a ser el informe final del componente integrador donde se puedan visualizar los diferentes temas de los componentes esenciales del año.
5. Proceso a través de su funcionalidad; bueno, basado en los tres saberes, esa trata de que el estudiante logre integrar las competencias específicas declaradas para ese año porque ahí digamos competencias que se alcanza durante los 5 años, hay una en tres años, y una en un año.
6. Determinando el nivel de aprendizaje del estudiante que en su representación de su estrategia integradora del semestre, pero también lo podemos evaluar y medir con un poco más seguimiento que se lo vea a lo que son los ejes transversales de la carrera.
7. El 5 año y que va a concluir con lo que es el programa.
8. La integración docente, la definimos mediante la estrategia que se determina para un semestre.

9. Digamos ahí, hay temas esenciales de género competente que disfrutan más que otro, pero que también depende de la voluntad académica de cada docente.
10. Que pueda visualizarse desde su componente en la estrategia integradora del semestre se esté desarrollando.

10.1.3.2. Eje Integración

Figura 30.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje vrs coordinador de integrador



25 docente de 36 afirman que si las estrategias de enseñanza y aprendizaje son efectivas a pesar que en el documento curricular de la carrera de mercadotecnia diga lo contrario, puesto que en la malla curricular del plan de estudio de mercadotecnia la estrategia del componente integrador es totalmente diferente a la planteada en el componente integrador véase tabla siguiente:

Figura 31.

Estrategias en componentes integradores vrs Estrategias de integradores en la malla curricular

Componentes Integradores de Semestres:			
	N°	Estrategia del Componente integrador	Estrategia del componente integrador en la malla curricular
Integradores	1	Resolución de caso de mercadeo y ventas.	Resolución de caso relacionado a la comunicación del marketing
	2	Laboratorio para la creación de idea de producto.	Diagnostico de los sectores de bienes y servicios
	3	Trabajo de campo estudio de mercado de una determinada marca."	Resolución de caso sobre comportamiento del consumidor.
	4	Plan estratégico de servicio.	Diseñar un plan de marketing de servicio.
	5	Plan de venta de emprendimiento.	Estudio de Caso sobre estrategias de ventas.
	6	Plan estratégico comercial	Estudio de caso sobre un Plan estrategico online
	7	Plan estratégico de mercadeo internacional	Elaborar un plan estrategico de mercadeo internacional bajo un diagnostico de empresas importadora e exportadora nacionales.
	8	Plan de mercadeo estratégico de comercialización.	Elaborar un plan de mercadeo estrategico c/p,m/p y l/p.
Autoría propia (2023), recopilado del documento curricular por competencia de la carrera de mercadotecnia			

Existe una contradicción producto a la falta de la integración docente, actualmente en un casi 90% todos los integradores terminan con un producto acerca de planes de ventas, y mi poca experiencia en el aula de clases se comprobó que a lo que le dan salida los trabajos integradores son a productos que los alumnos han venido acarreado desde la feria del primer semestre, y cambian solo alguna de las informaciones nuevas puestas en las guías de trabajo o BOA.

Estas estrategias integradoras no dan salida a las necesidades de negocios y de la sociedad, se enmarcan a un sector conocido como emprendedurismo, es por ello que muchos alumnos, casi siempre no muestran capacidades y habilidades cuando se les dejan trabajo de campo por la falta experiencia en conocimientos y prácticas de trabajos a negocios de las PYME ya establecida en los 5 tipos de mercados mencionados anteriormente.

A continuación, se presenta evidencia de guías de trabajo de los integradores III y IV realizado por maestros en el semestre III y semestre IV de la carrera de mercadotecnia año 2023; estas guías para informe final de la estrategia integradora no compaginan con las

estrategias integradoras del componente ni en el de la malla curricular. Prácticamente en estos dos integradores impartidos a los alumnos del segundo año del 2023, están inmersas casi 7 estrategias integradoras de componentes integradores.

Figura 32.

Comparación de dos temáticas para dos tipos diferentes de componentes integradores

Componentes Integradores de Semestres:	
Estrategia del Componente integrador III Y IV en el plan de estudio por competencia	Estrategia del componente integrador en la malla curricular en el plan de estudio por competencia
Trabajo de campo estudio de mercado de una determinada marca."	Resolución de caso sobre comportamiento del consumidor.
Plan estratégico de servicio.	Diseñar un plan de marketing de servicio.
Autoría propia (2023), recopilado del documento curricular por competencia de la carrera de mercadotecnia	
TEMÁTICA DE TRABAJO DE DISTINTOS DOCENTES CON LA MISMAS ACCIONES DE APRENDIZAJE EN LOS DOS COMPONENTES	
INTEGRADOR III	INTEGRADOR IV
1. Resumen Ejecutivo	Resumen Ejecutivo
2. Introducción	1. Introducción
3. Objetivos de aprendizaje	1.1. Perfil estratégico de la empresa
4. Perfil estratégico de la empresa	1.1.1. Descripción del giro del negocio
4.1 Descripción de la actividad de la empresa	1.2. Análisis del Entorno
4.2 Misión	1.2.1. Análisis macroentorno
4.3 Visión	1.3. Análisis del Sector
4.4 Valores	1.4. Análisis Interno de la Empresa
4.5 Objetivos del negocio o empresa	1.4.1. Marca
4.6 Estrategia genérica del negocio	1.4.2. Análisis de las 8P
5. Situación Actual del negocio o empresa	1.4.3. Tendencia del Sector
5.1 Análisis interno	1.4.4. Tipo de mercado
5.1.1 La marca	1.4.5. Cliente (Arquetipo del cliente)
5.1.2 Posicionamiento	1.4.5. Análisis de las 8 P's
5.1.3 Segmento de mercado	1.5. Misión
Análisis de las 8p	1.6. Visión
5.1.4 Producto y servicio	1.7. Objetivo de la Empresa
5.1.5 Distribución y venta	1.8. Valores Empresariales
5.1.6 Precio	1.9. Políticas de la Empresa
5.1.7 Promoción (mezcla promocional), publicidad	1.10. Ventajas Competitivas
5.1.8 Personal	1.10.1. Competencia
5.1.9 Equipo y proceso	1.10.2. Matriz de Posicionamiento
5.1.10 Pruebas	1.11. Foda Sistemático
5.1.11 Productividad	II- Investigación de Mercado
5.2 Análisis externo	2.1 Plan de Investigación: Problema de investigación de mercado
5.2.1 Análisis del microentorno	2.1. Síntomas
1. Las 5 fuerzas de Porter	2.2. Causas
2. Tendencias del sector	2.3. Diagnóstico
3. Tipo de mercado	2.4. Pronóstico

Componentes Integradores de Semestres:	
Estrategia del Componente integrador III Y IV en el plan de estudio por competencia	Estrategia del componente integrador en la malla curricular en el plan de estudio por competencia
Trabajo de campo estudio de mercado de una determinada marca."	Resolución de caso sobre comportamiento del consumidor.
Plan estratégico de servicio.	Diseñar un plan de marketing de servicio.
Autoría propia (2023), recopilado del documento curricular por competencia de la carrera de mercadotecnia	
TEMÁTICA DE TRABAJO DE DISTINTOS DOCENTES CON LA MISMAS ACCIONES DE APRENDIZAJE EN LOS DOS COMPONENTES	
INTEGRADOR III	INTEGRADOR IV
4. Clientes (arquetipo de cliente)	2.5. Control del pronóstico
5. Competencia	2.6. Objetivos específicos por variables de marketing para la investigación de mercado
6. Matriz de posicionamiento	2.7. Diseño metodológico de la investigación de Mercados
5.2.2 Análisis macroentorno	2.7.1. El tipo de investigación desarrollada
5.3 FODA	2.7.2. Características de la investigación descriptiva
5.4 Formulación de estrategias operativas	2.7.3. Proceso para realizar una investigación descriptiva
5.4.1 Matriz CAME	2.7.4. Criterios de la muestra
5.4.2 CAME CRUZADA	2.8. Resultados de Investigación
Consolidación de estrategias de marketing por variable de mercado siguientes:	2.8.1. Resultados cuantitativos
a) Mix de marketing (producto, precio, plaza, promoción, personas, procesos y equipos, pruebas y productividad)	2.9. Flor de Servicio
b) Segmentación de mercado	2.10. Principales Resultados de la Investigación de Mercado
c) Posicionamiento de mercado	2.10.1. Resultados cualitativos
d) Ventas	III -Plan de Marketing
6. Instrumentos de medición psicológica	3.1 Mercado Potencial
Ficha técnica	3.2 Mercado Objetivo
Procesamiento de información	3.3. Plan de acción
7. Elementos de recursos humanos	IV - Objetivos del Plan de Marketing
Conclusiones	4.1. Estrategia de posicionamiento y liderazgo en servicio
Anexos	7.2. Objetivos SMART
CORTE III: PLAN DE VENTAS	V -Estrategia Comercial
Estructura del plan de ventas (TERCER CORTE)	5.1-Servicio
(se continua al informe del segundo corte)	5.2- Precio
8. PROPUESTA DE PLAN DE VENTAS	5.3- Canales de Comunicación y Distribución.
4.1.1 Objetivos de marketing	5.4- Promoción y Publicidad
4.1.2 Objetivos Smart	IX Descripción de Cargos
4.1.3 Estrategias y Tácticas	X Estructura de Salarios
4.1.4 Proyección de Ventas	10.1. Nómina personal ventas
4.1.5 Presupuesto	10.2. Plan de capacitación
4.1.6 Cronograma	XI-Conclusiones
9. Conclusiones	XII-Recommendaciones
10. Anexos	12.1. Estrategias y tácticas
	12.2. Proyección de ventas
	12.3. Presupuesto
	XIII-Referencias Bibliográficas

Obsérvese por medio de los colores iguales se refleja, como los dos integradores terminan con un plan de venta, los dos presentan información (**ver relación de colores en cada uno**) de mezcla o plan de marketing, plan de marketing de servicios, plan comercial,

análisis del entorno (macro y micro), de recursos humanos, de investigación de mercados, FODA con sus variantes y formas, y al final terminan con un plan de ventas.

Además de repetir lo que se le pide al alumno, los sub ítems están de manera tal que no corresponden a algunos ITEMS, por ejemplo, en el integrador en el punto análisis macro entorno tiene como ítems FODA, matriz CAME y CAME cruzada y el análisis de estrategias de marketing por variables de mercado, entiéndase que teóricamente, las variables del macro entorno ya sean en administración de empresa o en mercadotecnia son las variables económico, social, tecnológico y político.

Con respecto a la siguiente imagen, se detallan los componentes curriculares en el eje disciplinar de mercadeo, en ella se muestran dos componentes que corresponden a otro eje disciplinar.

Figura 33.

Ejes disciplinares de mercadeo

a. Nombre del eje disciplinar: Mercadeo							
b. Se debe declarar horas totales y créditos, el currículo al que pertenece cada componente curricular (básico o propio), año académico, semestre y forma de evaluación que será el común para todas las unidades que desarrollan la carrera:							
N°	COMPONENTE CURRICULAR	CURRÍCULO	HORAS	CRÉDITOS	AÑO	SEM	EVAL.
1	Mercadeo I	Profesionalizante					Formativa
2	Mercadeo II						
3	Investigación de Mercados,						
4	Mercadeo de servicio						
5	Mercado de contenido y relacional						
6	Marketing Online						
7	Mercadeo internacional						
8	Mercadeo estratégico						
9	Control y evaluación del mercadeo						

En esta figura del eje disciplinario: Mercadeo; pueden observar que los componentes de mercadeo de contenido y relacional, marketing online deberían ser parte del eje disciplinar publicitario, los componentes mencionados son parte de las estrategias de comunicación integral del marketing.

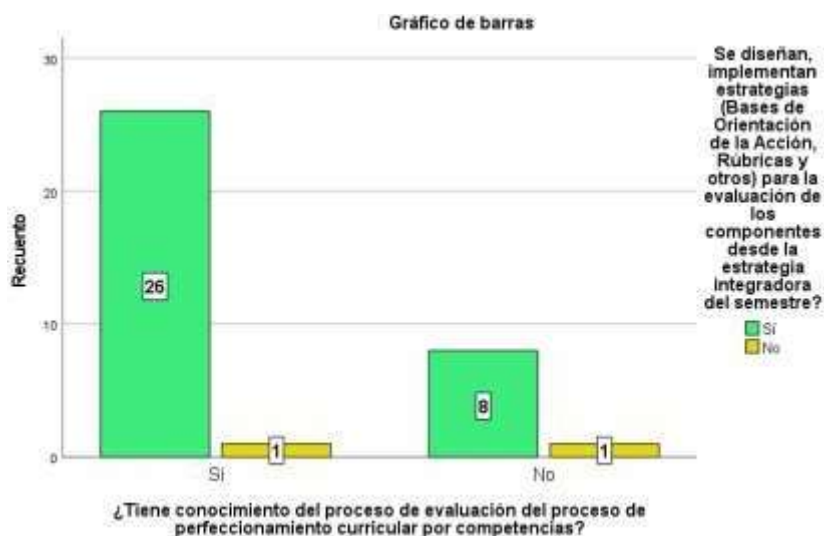
En este sentido puedo afirmar que los docentes desconocen el documento curricular por competencia, esto es por la falta de capacitación al personal docente y por la falta de integración de todo el claustro de docentes incluyendo docentes horarios puros, horarios administrativos y docentes ejecutivos que también son parte del claustro docente.

Eso al final conlleva a que los docentes improvisen sus contenidos y estrategias de enseñanza y producto final en los integradores, muestren la falta de ética y profesionalismo en los docentes.

10.1.3.3. Eje Evaluación

Figura 34.

Diseños e implementación de estrategias para evaluaciones vrs Conocimiento del proceso de evaluación



De los 36 encuestados, 26 docentes afirman tener conocimientos del proceso de evaluación lo que les permite diseñar e implantar las estrategias para la evaluación en los componentes. Sin embargo existe la necesidad en los alumnos en un 100% que solicitan que los docentes se pongan de acuerdo en la elaboración del BOA y en los temarios en las guías

de los informes de los productos finales, ya que en el transcurso del semestre le van realizando cambios, cambios que denotan la falta de integración docente, así como también el crear estrés emocional en el alumnado y crearle a su vez confusiones en lo que en realidad se requiere para generar las capacidades y habilidades al final del semestre.

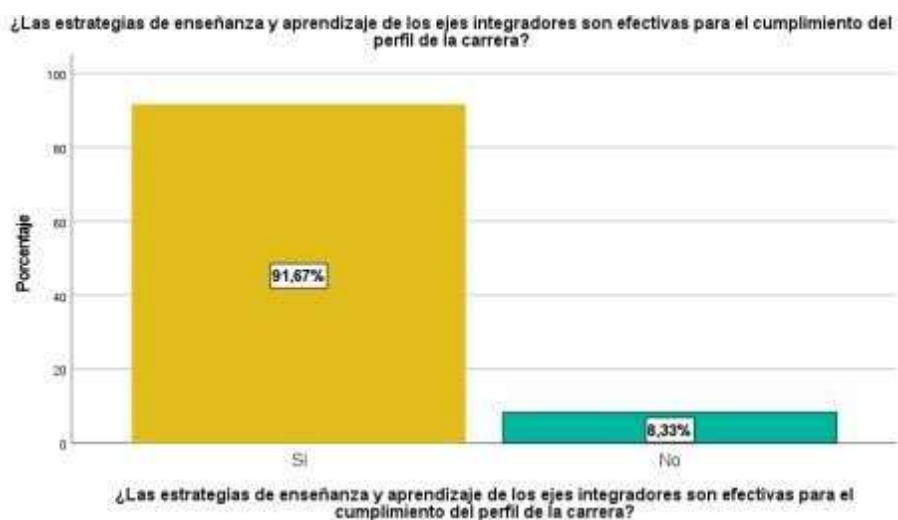
10.1.4. Resultados por objetivo específico 2

Identificar las fortalezas y debilidades de la integración docente en la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

10.1.4.1. Eje curricular

Figura 35.

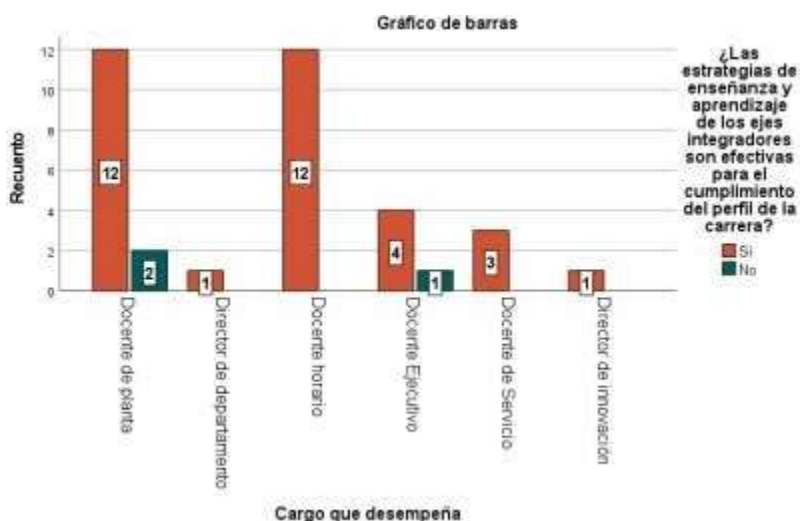
Efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los ejes integradores vrs Perfil de las carreras



Según los 36 docentes encuestados, el 97% afirman positivamente que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son efectivas en el cumplimiento del perfil de la carrera, No obstante, los alumnos comentan en sus recomendaciones del instrumento, que se requieren más clases prácticas y menos evaluaciones individuales. Y un 8.3% dicen no ser efectivas, esto lo podemos verificar con los docentes de las dos carreras respecto a esta aseveración en la siguiente figura:

Figura 36.

Efectividad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en los ejes integradores vrs Cargos que desempeña

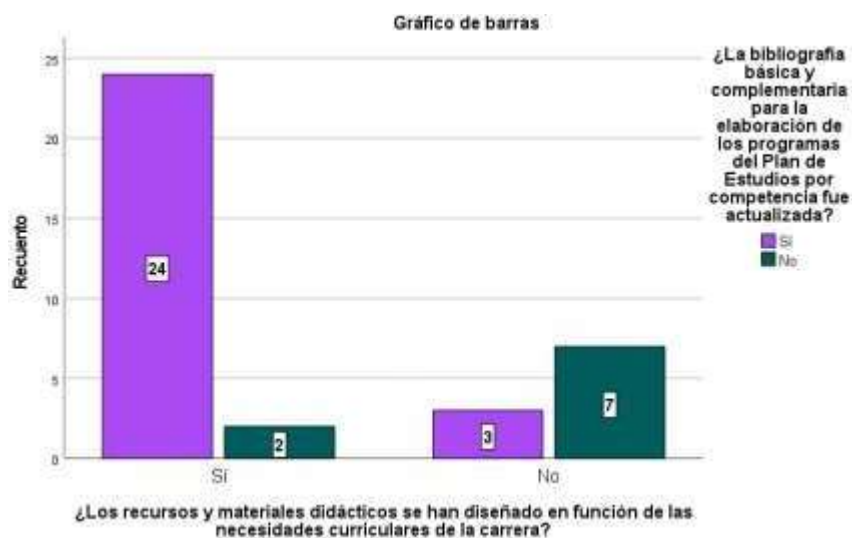


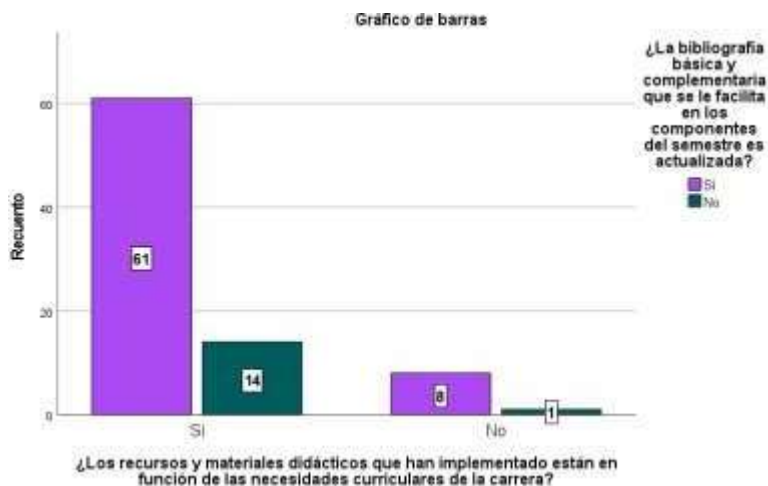
2 docentes de planta más 1 docente ejecutivo son los que afirman que las estrategias de enseñanza y aprendizaje no son efectivas, No se podría, si estos son docentes que nunca han impartido componentes curriculares o integradores, pero si se puede afirmar que acorde a los comentarios en los instrumentos de los docentes y alumnos, estos comentan que los docentes como equipo integrador se deben de poner de acuerdo en el tipo de estrategias aplicar, pues unos piden una cosa y en el integrador se pide otra cosa,

Es muy importante mencionar que en el Capítulo IV CORTES EVALUATIVOS INTEGRADOS; Arto.25. Los docentes integrados en unidades de aprendizaje, planifican la evaluación de los cortes evaluativos integradores:

- a. Seleccionan de los contenidos y objetivos esenciales de los programas de los componentes curriculares y acuerdan cómo se pueden integrar en estrategias de aprendizaje y de evaluación.
- b. Seleccionan una estrategia integradora que favorezca la integración de objetivos y contenidos esenciales en cortes evaluativos: estudios de casos, ensayos, resolución de problemas, informes de procesos, videos demostrativos, simulaciones entre otras.

Figura 37. Recursos y materiales didácticos vs bibliografía básica y complementaria actualizada





Tanto alumnos como docentes, presentan valores positivos en el que cada componente en los planes de estudios tiene bibliografía actualizada y por ende los materiales didácticos elaborados y facilitados a los estudiantes por parte de los docentes, tienen bibliografía actualizada y fueron diseñados en función de las necesidades curricular de la carrera.

Sin embargo, con la experiencia en la elaboración de los 4 componentes que se realizó para esta investigación desde publicitaria I hasta publicitaria IV, se puede asegurar que la cantidad de libro que se prestaron a la biblioteca del RUCFA, no era meramente actualizada, a pesar que en la elaboración de las asignaturas de publicidad en el plan 2013, se solicitó la compra de libros actualizados en el ramo de la publicidad, y en el 2023, no encontró ninguna bibliografía nueva en publicidad, promoción y comunicación integral del marketing.

Muchos docentes tuvimos que recurrir a bibliografía online, sobre todo para los componentes de Psicología del consumidor, logísticas para ventas, la misma publicidad, entre otros.

A esto se le suma que a pesar de que los alumnos afirmen que la bibliografía está actualizada, en mi clase del componente curricular en una prueba de control de lectura, comprobé que los alumnos de todos los terceros años a los que les impartí clase, muchos hasta desconocían del material didáctico porque no tienen el hábito de lectura, se les comprobó

que en casi el 100% sus trabajos provienen del internet, información que ni mencionan los derechos de autor de donde extraen la información.

Existe una incongruencia con el art. 25, inciso a y b con respecto a lo establecido en la malla curricular de los planes de estudio y de lo que ya está establecido en cada uno de los componentes integradores. El docente integrador no debe de seleccionar otra cosa de la que ya está establecido en el plan de estudio en cada una de las carreras.

Actualmente el docente integrador es el que decide la estrategia del producto final, es el que aprueba los productos o servicios aplicar esas estrategias (muchas veces estas no son de la aprobación de los docentes de los componentes curriculares por no cumplir con la complejidad que se requiere en el desarrollo de las capacidades y habilidades en cada una de las competencias en los alumnos.

En este tipo de modelo curricular por competencia, los alumnos creen que formarles competencias, capacidades y habilidades, no se requiere conocer o saber de los aspectos teóricos, muchos docentes hasta se desaniman en elaborar instrumentos didácticos producto a esta actitud estudiantil, situación que la normativa de evaluación no permite tomar cartas en el asunto en los alumnos que no dominan la teoría y solo son “copiar y pegar” del internet.

En uno de los instrumentos, se plantea, que los casos son muy viejos y que sus respuestas no se encontraban en el internet, más no saben que la administración de empresas y la mercadotecnia, la referencia en muchos negocios desde grande a micro, de bienes y servicios, los casos empresariales, situaciones de las grandes transnacionales, han sido y son la referencia para muchas empresas que inician en el mercado competitivo.



Esta foto, los docentes de los componentes curriculares de publicitaria I, Ventas y componente integrador, elaborando matriz de contenidos para evaluación por componentes para el producto final del integrador, La decisión de la estrategia de aprendizaje la decidió el integrador sin cumplir lo que dice la malla curricular, se puede observar que no están presente todos los docentes que integran el equipo del semestre a pesar que el docente integrador los citaba para reunión trabajo.

10.1.4.1.1. Resultado de entrevista al director del departamento de administración de empresas

Dándole salida y cumplimiento al objetivo específico dos de la investigación de tesis, el entrevistado, asevera respecto a las fortalezas y debilidades lo siguiente;

Fortalezas

1. Capacidad académica del colectivo docente.

2. Los docentes tenemos nivel de licenciatura y doctorado lo que implica que estamos con un alto nivel de conocimiento.
3. Las capacitaciones que se nos han dado, los va a permitir con mayor facilidad poder identificar la mayoría de estrategia que podemos desarrollar en el semestre, y donde puedan tributar todos los distintos componentes.
4. La integración docente versus relación aulas de clases: para la estudiante, la fortaleza es que se han visto con mucho entusiasmo ellos desarrollan sus informes finales, muy animadamente en diferente forma, ya sea en **feria académica, en talleres de capacitación a los emprendedores, en aula de experiencia**, en diferente metodología según la coordinación del equipo docente,
5. Los estudiantes pues logran presentar el máximo y eso es una fortaleza que tengan la disponibilidad de crear e innovar estrategias que no les salgan tan cara para desarrollar sus trabajos, pero si puedan representar el máximo aprendizaje que han logrado en el semestre.

Debilidades / Limitaciones

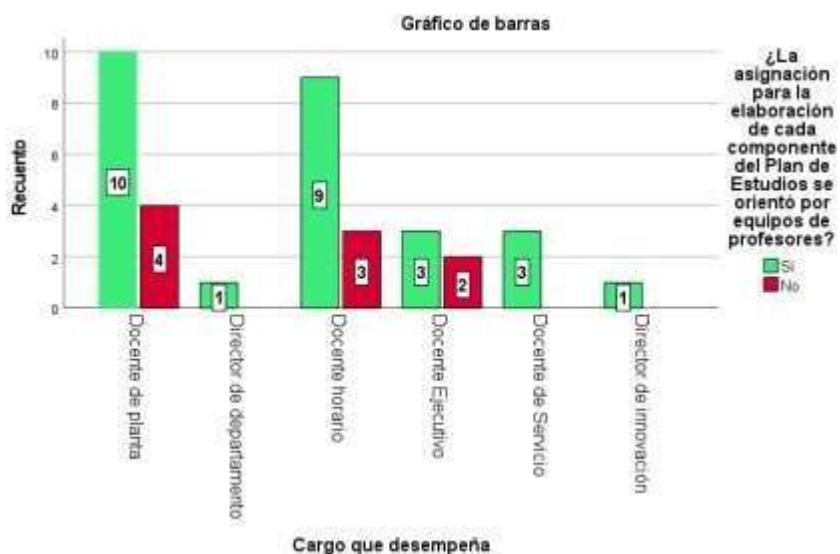
1. Al momento de trabajar lo que fue el diseño curricular de la carrera, se idearon algunas estrategias que ahora en el campo de las aulas de clase se están desarrollando, **miramos que no fue la más indicada en ese momento**,
2. Amparado en la libertad de cátedra, **el equipo docente, hace los ajustes correspondientes para tener mayores de éxitos** en el desarrollo de cada semestre, porque obviamente que algunas **estrategias que están planteadas en el documento curricular no corresponden a la necesidad del semestre y**

- del año en que se van a desarrollar, tal vez porque no se ajusta con los contenidos.
- Esta modificación, el docente integrador como coordinador del equipo, es que nos plantea la propuesta de hacer alguna modificación en la estrategia, y entonces se avala porque es la que más se ajusta al desarrollo de los contenidos que se van a implementar en el semestre.
 - Estamos dejando evidencias de todo ese resultado para en el momento que se vayan a incorporar mejoras al documento curricular al momento que sean autorizada por la autoridad de superior.

10.1.4.2. Eje de Integración

Figura 38.

Equipos de trabajo en la elaboración de componentes curriculares vrs Cargo que desempeña



27 docentes de los 36 encuestados afirman que todos los componentes fueron elaborados por equipos de docentes del departamento de administración de empresas, de estos 10 son docentes de planta y 9 son horarios en sus mayores valores.

No sé si se puede llamar trabajo equipo como un departamento académico en asignar elaboración de componente de manera individual a la mayoría de los docentes del departamento por parte de la dirección del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas, cuando en realidad en el capítulo tres del marco teórico en sus ítems 3.2. Rodríguez perón (2020) dice que “Lo que define al equipo es un conjunto de personas articuladas, con roles definidos para resolver una tarea. La esencia del equipo es la búsqueda de resultados. Estos resultados son el producto de la tarea, pero la tarea no es lineal, sino un camino escabroso donde las personas ponen en juego aspectos que la movilizan y aspectos que la obstaculizan.

Sin embargo, a como mencionaba anteriormente en uno de los análisis, fui participe de la elaboración de 4 componentes curriculares, nunca participé en ningún equipo por conocimientos afines y comunes con otros colegas, también fui testigo de que los demás colegas participaron de igual manera.

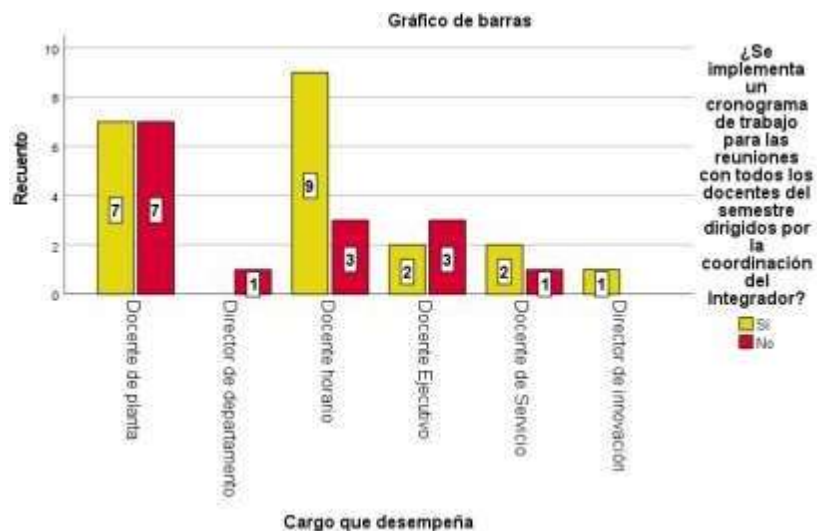
Para esto último mencionado, no quedó ni hay ninguna evidencia de la elaboración de los componentes de manera individual, más que la base de datos de la dirección en la asignación de la elaboración, a esto se le suma que no se respetó la autoría del autor como firma de la elaboración de cada componente, sino que, estos fueron firmados (Ejemplo se refleja en el documento oficial del plan de estudio de la carrera) solo y únicamente por el director del departamento de administración de empresas.

A pesar de ser docentes de la UNAN Managua, y así a como les enseñamos a nuestros alumnos de que en sus trabajos se deben de respetar los derechos de autor, de igual manera en su momento se le solicitó al ejecutivo docente (delegado de seguimiento de la dirección docente de la UNAN Managua) llevar la gestión de firma de los componentes de quien los hace ante la vicerrectoría académica, pero al parecer la moción de los docentes quedó en palabras. Digo esto, dado a que buscar una persona a la que se le diga que algo está malo, recae solo en la persona que firmó todos los componentes y cada uno de los planes de estudios.

Para que se dé una integración docente, e inicia desde su proceso de transformación curricular y no solo verlo desde el componente integrador.

Figura 39.

Cronograma de trabajo vrs Cargo que desempeña



En cuanto a los docentes de planta existe un 50% en afirmar que sí se implementan cronogramas de trabajo con todos los docentes, y el otro 50% afirma que no existe cronograma de trabajo. 9 de los docentes horarios afirman que si existe un cronograma de trabajo y 3 de ellos dicen no existir; entre los 10 docentes ejecutivos, de servicios y direcciones, afirman 5 de ellos que existe cronograma y los otros 5 que no existe cronogramas de trabajo.

En principio no existe una persona coordinadora de los integradores por cada una de las modalidades (diurna, sabatino y dominical), segundo, las reuniones en la semana antes de iniciar el semestre, los docentes de los integradores citan a reunión para la elaboración del plan pedagógico y plan calendario armonizado por todos los componentes curriculares, reuniones que en su 100% no participan en esas reuniones los docentes ejecutivos por tener otras actividades, los docentes administrativos por no tener permisos de sus jefes de áreas, y los docentes horarios puros por encontrarse en otras actividades de índole personal y profesional

en las empresas en las que laboran algunos y otros por encontrarse dando clases en otras universidades.

Para el primer semestre, atestigüé de que se realizó solo una reunión con los docentes involucrados en los integradores V de todas las modalidades en la que fui participé con mi componente publicitaria I (solo docentes de planta) para evaluar los avances.

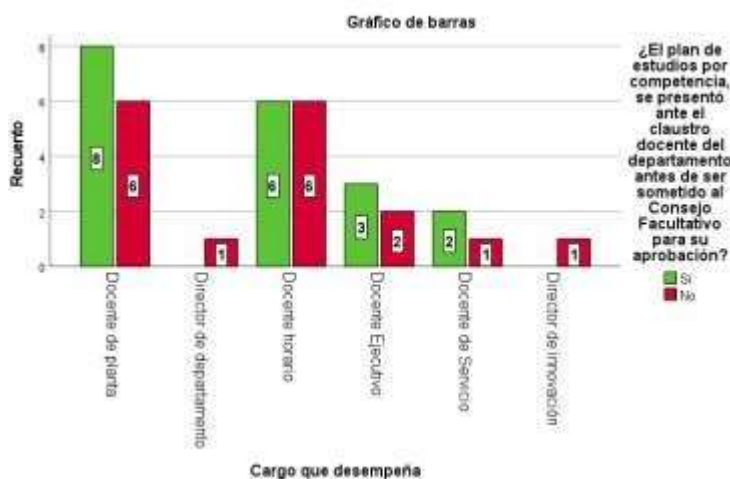
En el caso del docente horario que se le asignó el integrador V, este jamás convocó a alguna reunión, y mucho menos a inicio del semestre para ponernos de acuerdo en el sistema de evaluación con las rúbricas en cada corte evaluativa y mucho menos para la elaboración de la BOA, al final trabajamos con lo que se había trabajado con otro docente de planta el integrador V.

Otra debilidad que podría mencionar es que la dirección del departamento nunca entrega al claustro docente la carga docente con semanas de anticipación a pesar de que la carga docente ya existe planificada para todo el año, esto provoca la presión de preparar cada docente su material de clases, plan pedagógico y calendario, así también la elaboración de la BOA con tiempo para ser entregada a los alumnos, es por ello que por lo general la BOA los docentes la van ajustando sobre el camino y en los alumnos luego se reflejan las insatisfacciones y quejas de los cambios en cada entrega del informe de los integradores en todas las modalidades.

Sigo confirmando que es de mucha necesidad buscar un mecanismo en la que se dé la participación de todos y cada uno de los docentes en cada uno de los integradores de cada modalidad de estudio.

Figura 40.

Plan de estudio ante el claustro Docente vrs Cargo que desempeña



Se observa una gran debilidad, en la que 17 docentes de los 36 afirman que los planes de estudios no fueron presentados ante el claustro docente, y 19 de los 36 afirman que si se presentó. El dilema que podría asumir como investigador es que la cantidad de docentes que afirman la presentación del plan de estudios, quizás sean los mismos que trabajaron en las “comisiones de carrera de la transformación curricular por competencia”.

Al igual que el actual director en el que afirma que no fue presentado, de igual manera me le sumo a esta negación, solo sé que se nos solicitó la firma de los docentes del departamento por el director en funciones en su momento para que los planes de estudios fueran presentados ante el consejo de facultad.

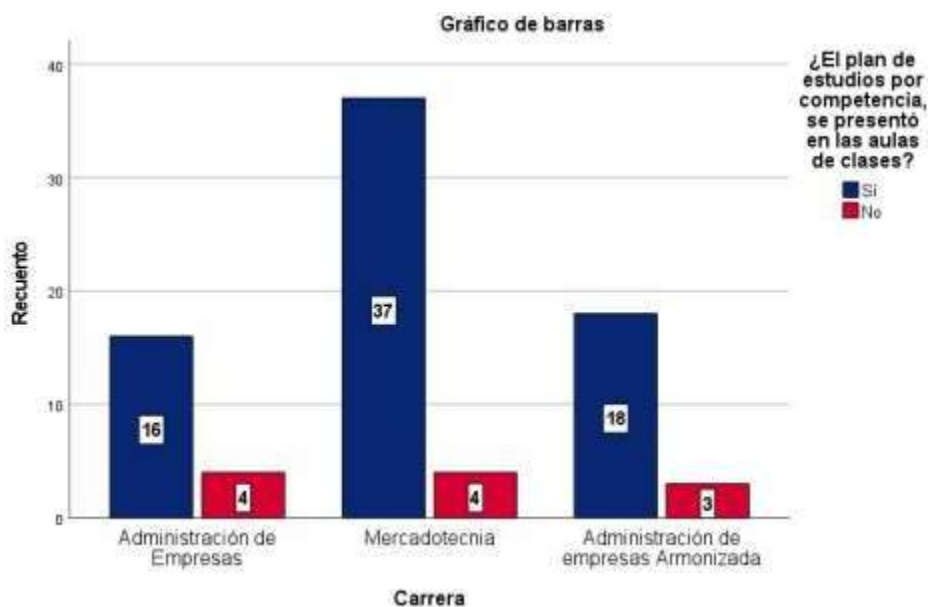
Es por ello que, se puede decir que las debilidades que presentan los planes de estudios, componentes, competencias a alcanzar en los alumnos, capacidades y habilidades en cada uno de los componentes, sean por la poca participación de todo el claustro docente en cada uno de los procesos del modelo curricular.

A esto se le suma la gran importancia de PARTICIPACIÓN de los docentes de departamentos de administración y mercadotecnia de las Facultades Regionales de la UNAN Managua hoy nombradas como Centro de Estudios Regionales como parte de la reforma de la

ley 89, digo esto, pues cada FAREM tienen sus propias características de los mercados de negocios en cada uno de los departamentos en los que están, y ahora con este modelo, tengo la percepción que cada uno de los docentes, cada componente lo tienen que adaptar a las situaciones sociales y de negocios de sus zonas, dado que los planes de estudios fueron elaborados de manera general dándole salida a los planes de gobierno de reconciliación y unidad nacional, en pro de dar respuestas al plan contra la pobreza, pero que no se consideraron los estilos de vida de los alumnos de otras zonas que tienen grandes dificultades con la obtención y uso de las TICs en sus procesos de aprendizaje.

Figura 41.

Plan de estudio ante alumnado vrs Carrera



En otro sentido podemos observar que, en la gráfica al lado de los docentes, en la que un total de 71 alumnos de 84 afirman que si se les presentó cada uno de los planes de estudios en las aulas de clases y una minoría de 11 alumnos afirma que no se les fue presentado los planes de estudios según sea la carrera.

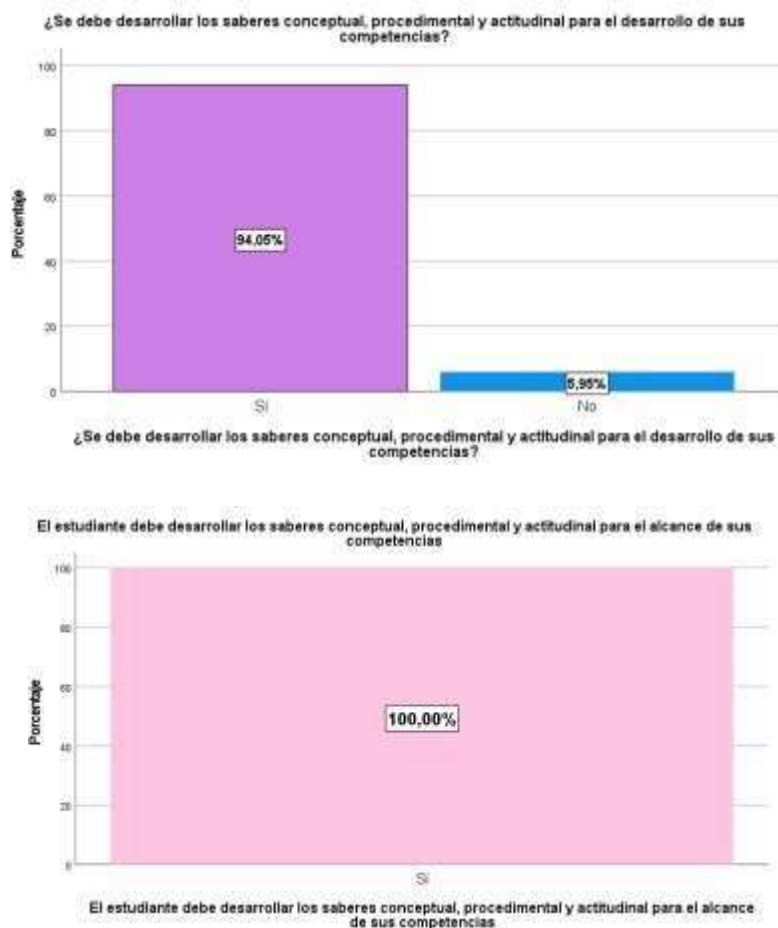
Por este tipo de conocimiento, los alumnos expresaron en sus aportes la necesidad de que se agreguen a los planes de estudios de las tres carreras componentes de metodología de la investigación en la que los contenidos se enfoquen en las APAs, en los procesos de investigación científica (manejar las herramientas y métodos de investigación), otro elemento importante que expresaron los alumnos es que este componente de metodología sea también en el que exista un tema de enseñanza en elaboración de ensayos y artículos científicos, pues presentan molestias en que muchos docentes les solicitan en sus componentes curriculares y componentes integrador la elaboración de lo antes mencionado sin que este se les haya enseñado como hacerlo.

A su vez, también los alumnos de la carrera de mercadeo solicitan la integración de componentes contables y financieros, pues afirman que en toda su entrega de trabajos finales integradores trabajan con proyecciones contables y financieras y no cuentan con esos conocimientos en un 100% y que para ellos es muy fundamental. Dicen que existen componentes optativos del perfil financiero, pero no contable, y que a pesar de existir el mencionado, los docentes no son parte del equipo integrador, pues nunca han visto la presencia de los docentes de los optativos, más en este año 2023 en que fueron implementados estos componentes.

10.1.4.3. Eje de evaluación

Figura 42.

Desarrollo de los saberes para el desarrollo de sus competencias vrs Docentes y alumnos



En cuanto al total de docentes encuestados vrs alumnos de las diferentes carreras y pensum de estudios, se pudo observar que los docentes en un 94.05 coinciden en que se deben de desarrollar cada una de las competencias, así como también el 100% de los alumnos afirman en que el estudiante debe de desarrollar todas las competencias.

Sin embargo, a pesar que en reunión con el ejecutivo docente (metodólogo asignado por la dirección académica al departamento de administración de empresas), nos afirmaba a los docentes del departamento de administración de empresas que si el alumno logra en un

100% la competencia del procedimental (saber hacer), este automáticamente se puede considerar que desarrolló la competencia conceptual (Saber) y la competencia Actitudinal (Saber ser).

No así, mi persona le demostró que durante el transcurso del semestre I 2023, los alumnos desarrollan bien (no muy bien) el saber hacer, dado que todo es extraído del internet en el que copian y pegan y son pocos los que tienen la habilidad de análisis e interpretación, así como también el desarrollar tomas de decisiones, en el actitudinal presentan problemas de trabajo en equipo, comunicación, interés, compañerismo (capacidades muy fundamentales en las exigencias del mercado laboral) y que en la parte conceptual tienen grandes debilidades de lectura de los materiales didácticos que les facilitan los docentes y la falta de consultas de otras bibliografías, y en que en el momento de las evaluaciones se ha evidenciado la falta de conocimientos de la parte teórica para poner en la práctica cada una de las actividades de clases que se les asignan.

Es por ello que, afirmo la importancia de llevar de la mano lo teórico a lo práctico, aunque la parte teórica no sea un instrumento de evaluación, pero si de control en el estudiantado. Puedo afirmar, que en el caso de los alumnos que laboran se les hace súper fácil el desarrollar la parte procedimental producto a la experiencia laboral adquirida en el transcurso de sus vidas, pero al final se volverán profesionales empíricos por la falta de conocimientos de la parte teórica.

A esto se les suma el desinterés de realizar mejoras en los informes en los cortes evaluativos siguientes cuando ven que las notas obtenidas podrán aprobar el componente y se vuelven conformistas en el desarrollo de sus capacidades, y no existe nada en la normativa en que los obligué a realizar las mejoras y desarrollar en un 100% todas sus competencias. (Más adelante en el análisis del objetivo tres, se presentarán evidencias del desinterés en los estudiantes de lo mencionado en estos dos últimos párrafos).

En la siguiente foto un taller acerca de la normativa de evaluación por competencia, esto se debió que hasta el año 2023 se integró a toda la planta docente, docentes horarios administrativos y docentes ejecutivos a impartir componentes en los cursos de desempeño y profesional a los nuevos ingresos 2023. Al igual, pueden observar que solo están presente los docentes de planta del departamento de administración de empresas, existe la ausencia de los horarios puros, horarios administrativos y los docentes ejecutivos (docentes que son parte del claustro).

Este taller se debió a que muchos profesores realizamos las evaluaciones de los componentes a como nosotros le entendimos, Para los cursos al desempeño se nos orientó que todos los docentes del componente innovación serían los integradores, jamás realizamos reunión para armar BOA, jamás los integradores nos presentaron BOA, jamás se conoció la rúbrica de evaluación, todo eso se le informó a los ejecutivos de docencia, a su vez le mostré al maestro Aburto el sistema de evaluación que utilicé y no se me dijo como mejorarlo acorde a lo que dice la normativa. Este taller se basó únicamente en conocer lo que dice cada capítulo, pero jamás se nos mostró un ejemplo de aplicación.



10.1.4.3.1. Resultados de trabajo de campo

En el primer semestre del año 2023 se realizó un trabajo de campo en las aulas de clases de todos los terceros años de la carrera de mercadotecnia por competencia en sus tres modalidades de estudio y específicamente en el componente curricular Publicitaria I.

Este trabajo de campo consistió en realizar una auto evaluación en los alumnos y en los equipos de trabajo de estudio, con el fin de identificar sus fortalezas, debilidades, Capacidades, habilidades; así como también la percepción al momento de la matrícula del componente y entendimiento del componente.

Una vez tabulada la información de cada estudiante, esta se clasificó en una matriz en las que se establece de manera general lo común entre todos los alumnos, y se presenta a continuación:

Tabla 9.

Resultados trabajo de campo, (Tabla elaborada por autoría propia)

TRABAJO DE CAMPO EN EL COMPONENTE PUBLICITARIA I											
Alumnos de los terceros años del primer semestre de los turnos vespertino, sabatino y dominical de la carrera de mercadotecnia											
¿Qué entendía por componente publicitaria I?	Q(x)	Percepción	Q(x)	Debilidades del equipo	Q(x)	Fortalezas del equipo	Q(x)	Debilidades de las exposiciones de los equipos en cada corte evaluativa	Q(x)	¿Que aprendió respecto al tema dos de publicitaria I?	Q(x)
Clase aburrida, pesada y de mucho contenido		Mejorar campañas publicitarias de sus negocios	2	Falta de comunicación	3	Armonía		Falta de Dominio de los temas	7	Entendió mejor las campañas y las estrategias de las empresas	
Aprender a profundo una campaña de publicidad		Entender las campañas de la competencia		Poco interés en la realización de los trabajos.	3	Confianza		Falta de coordinación	2	Inscripción de marca: largo y costoso	
Hacer anuncios		Hacer un buen trabajo en las empresas		Inasistencia /Impuntualidad	7	Buena comunicación	5	Poca disposición		Las leyes de la publicidad (ley 842 y ley de comunicación)	4
Publicidad para propaganda		Poner en práctica la clase en el ámbito laboral y reforzar el departamento de ventas		Falta de cumplimiento de las tareas	3	Aprenden rápido		Diapositivas sin creatividad	2	Que la publicidad tenga éxito	
Descubrir necesidades y resolver problemas empresariales y con ello llegar al público correcto.		Que se trataba de ventas	2	Falta de responsabilidad	7	Amables, colaboradores, serviciales y carismáticos		Poca preparación		Habilidades y conocimiento de la publicidad	
Formular un nuevo emprendimiento		Guiar a un negocio		Falta de disponibilidad de tiempo	7	Cordialidad, Respeto y compromiso		Material incompleto		Conocimiento de los tipos de Estrategias y su variedad	2
Forma de comunicación		Temas relacionados a los tipos de diseños que se pueden abordar a las campañas		Combinación de elementos emocionales y sentimentales		Trabajo en equipo	6	Pasar a leer	2	La publicidad cumple roles en la sociedad	
Crear anuncios de ventas e interacción con los clientes		Conocimiento para montar su propio negocio	2	No colaboran con las tareas	3	Espíritu de aprender		Falta de vocablo técnico		Crear estrategias de publicidad	2
Posicionamiento de la marca	2	Materia amplia con muchas estrategias		No contestan los msj /Poca comunicación	2	Abierto a críticas constructivas		Mala presentación		Análisis de la publicidad en las calles	
Herramienta para el mkt		Componente que más se relaciona con la carrera		Trabajos mal realizados		Disposición		Diapositivas cargadas de texto		Psicología para manipular a los clientes	
Información de la publicidad sobre las empresas	2	Crear estrategias y aplicarlas en el área de su trabajo en ventas de repuestos		Poco empeño		Compañerismo	3	Pocos estaban preparados en las defensas		Conocimiento del Iceberg del mkt publicitario	
Conocimiento sobre persuasión al consumidor		Manipulación al consumidor		Falta de conocimiento en lo asignado y en lo tecnológico	2	Empatía	5	Luz externa no ayuda ante las presentaciones de las diapositivas		Los objetivos de la publicidad y las 4C's de la comunicación	2

Continúa

TRABAJO DE CAMPO EN EL COMPONENTE PUBLICITARIA I											
Alumnos de los terceros años del primer semestre de los turnos vespertino, sabatino y dominical de la carrera de mercadotecnia											
¿Qué entendía por componente publicitaria I?	Q(x)	Percepción	Q(x)	Debilidades del equipo	Q(x)	Fortalezas del equipo	Q(x)	Debilidades de las exposiciones de los equipos en cada corte evaluativa	Q(x)	¿Que aprendió respecto al tema dos de publicitaria I?	Q(x)
Ventas		Dinamismo excelente para el componente		Falta de comunicación	6	Liderazgo		Falta de investigación documental		Teorías y características de un buen anuncio	
Crear contenido de imagen de marca	2	Dar a conocer a las empresas y posicionarlas		Falta de profesionalismo		Dinámicos		Falta de comunicación	3	Persuadir al consumidor	
Creatividad		El corazón de la carrera, componente mas importante	2	Falta de coordinación	3	Imaginativos / Creativos	7	Mala organización para las exposiciones	3	Publicidad pagada y como crear imagen de marca por medio de la persuasión	
Estrategias para difundir negocios.	5	Utilización de medios de comunicación		Falta de compromiso	2	Sociables		Dificultad con las respuestas a las preguntas de los casos.	2	Impacto de la publicidad en la mente del consumidor	
Dar a conocer el producto por medio de las redes		Expresarse bien		Trabajadores y carecen de tiempo		Buena coordinación		Mal comprensión del trabajo	3		
Anuncios y msj	2	Componente interactivo / más práctica que teoría		No envían información a tiempo		Buenos expositores		Falta de compromiso y trabajo en equipo			
Mkt online y offline		Que estrategias utilizar en las distintas plataformas		No son proactivos		Mucha participación		Información para la realización de los casos	2		
Campañas publicitarias		Realizar buena publicidad		Son conformistas al finalizar los trabajos		Buenos diseñadores		Riesgo de nosa ver emplear la publicidad			
Métodos y estrategias para dar a conocer un producto		Herramientas y procesos en diseño de contenidos gráficos		Trabajan de manera individual		Trabajan bien bajo presión					
Tipos de publicidad para emplearlos en la empresas		Diseñar publicidad, / ahora se basa en estrategia para captar clientes		Opiniones diferentes en muchos temas		Respeto y unidad					
				Egoísmo	2	Puntualidad	2				
				No prestan atención en las clases	2	Armonía y solidaridad					
				Esperan orientación		Responsabilidad	2				
				No dedican tiempo de estudio		Organizados	4				
				Todo a última hora	2						
				No son líderes							
				No analizan							
				Sin iniciativa							
				Redacción sin coherencia							
				Indisciplina							
				Lenguaje técnico y corporal no adecuado	2						
				Falta de honestidad							
				Falta de atención a los resultados							

Las dos tablas, sirven para demostrar que la mayoría de los alumnos en su auto evaluación presentan grandes debilidades que se relacionan mucho con las competencias del conceptual (Saber) y el actitudinal (saber ser), sin embargo, presentan contradicciones con la mayor parte de sus fortalezas en las que en su mayoría son de carácter actitudinales.

Los alumnos en la clase de publicitaria hacen mención de todas las capacidades adquiridas en este componente curricular en las que se mencionan las más importantes:

1. Análisis
2. Comunicación
3. Conocimiento teórico / práctico
4. Conocimiento de las leyes de comunicación en Nicaragua
5. Y la más importante, la de crear estrategias publicitarias relacionadas a la promoción de ventas y de persuasión al consumidor.

Esto demuestra, que las capacidades y habilidades se han cumplido en base a lo que el alumno entendía y en la percepción que se tenía del componente curricular, no así, en las capacidades y habilidades que le pudieran dar respuestas a las necesidades de los negocios en el mercado laboral y las necesidades de nación y social ya que la estrategia integradora en la malla curricular no establecía hacer un plan de venta emprendedor. Además, que la innovación y el emprendedurismo lo desarrollan en el curso al desempeño y profesional y con el producto final en el primer semestre del primer año, de ahí todo se vuelve repetitivo.

La creación de un plan promocional se basó en un integrador de venta de un producto “emprendedor” (productos que en su mayoría no existen más que en la mente de los equipos de trabajo y que lo han venido trabajando desde el primer año.

Como componente, se puede decir que las capacidades y habilidades dentro de cada una de las competencias van con muchas debilidades, pues los alumnos de los terceros años realizaron un producto final basado en una microempresa en la que los fondos según sus presupuestos, no les alcanza para una buena campaña visionaria y competitiva, aun así, como

docente se les exigió que aplicasen todas las estrategias promocionales, la elaboración de un presupuesto para la comunicación integral del marketing, y que al final esto no calzaba con lo que se les pedía en el integrador, un plan de ventas incompleto, con proyecciones no establecidas, pero que el plan promocional es la base para que las estrategias de marketing y ventas se puedan cumplir al 100%.

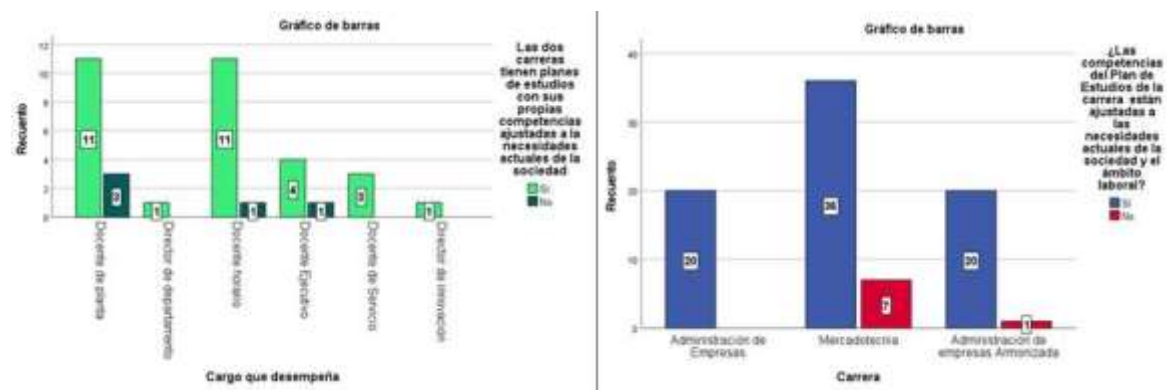
10.1.5. Resultados por objetivo específico 3

Proponer acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

10.1.5.1. Eje curricular

Figura 43.

Competencias y planes de estudios ajustadas a las carreras vrs Cargo que desempeña y carreras



31 docentes de los 36 encuestados afirman que las dos carreras tienen en sus planes de estudios sus propias competencias ajustadas a las necesidades de la sociedad al igual que

lo afirman 76 alumnos de los 84 en las tres carreras (en el caso de la carrera de mercadotecnia se reflejan más afirmaciones dado que es la carrera que lleva culminado sus tres años).

3 Docentes de planta, 1 horario y un ejecutivo, para un total de 5 docentes que niegan que las competencias no se ajustan a las necesidades de la sociedad; y 7 alumnos de la carrera de mercadotecnia y 1 de la carrera armonizada, para un total de 8 alumnos de 84 también niegan que las competencias no se ajustan a las necesidades de la sociedad.

Según el PhD Escobar cita durante el séptimo encuentro del Foro Permanente de Educación Superior en Nicaragua, organizado por el Vicerrectorado de Docencia y el Centro de Estudios del Desarrollo Miguel D'Escoto Brockmann (CEDMEB) “que la misión es formar profesionales integrales con altos valores humanísticos y fortalecer las tres dimensiones de las competencias: el saber, el saber hacer y el saber ser, porque no pueden estar desvinculadas en la obtención de resultados significativos”.

Según en el capítulo dos de la normativa de evaluación, promoción académica y equivalencia, en su art. 18: Las rúbricas o matrices de evaluación son instrumentos que:

- a. Permiten la evaluación individual o integrada del aprendizaje de los estudiantes.
- b. Relacionan los indicadores y los descriptores de evaluación con el contenido de las evidencias.
- c. Presentan claramente los criterios de evaluación en diferentes grados o niveles, porque la evolución del logro de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los estudiantes es gradual.
- d. Expresan los posibles estados de desarrollo o grados de dominio en que se pueden encontrar los estudiantes.

Y en el art. 19 establece que Las matrices de evaluación deben contener:

- a. Los indicadores son los parámetros que analizan un aspecto de las competencias. Los indicadores se escribirán en relación con las competencias, estos podrán ser más de uno

para cada una, en dependencia del nivel de competencia que se quiere alcanzar en un semestre o año.

- Un indicador de logro debe tener tres elementos fundamentales: acción (verbo en infinitivo o en presente de indicativo y en tercera persona del singular) + contenido (qué hace en concreto) + condición (Bajo qué condiciones, lineamientos, o en qué contexto).

b. Los descriptores son las características cualitativas (evidencias: pruebas, señales, funcionamientos o características observables) de los desempeños (conductas concretas), que demuestran que los estudiantes desarrollaron una competencia.

c. Los niveles se refieren al estadio o intensidad de desarrollo de una competencia alcanzada por los estudiantes, la cantidad de estos estará en correspondencia con los indicadores, los elementos de la competencia y los resultados de aprendizaje. Los niveles tendrán valores cuantitativos 5, 4, 3, 2. (UNAN Managua, 2021).

Tabla 1. (Según normativa)

Niveles de calificación	Descripción	Calificación
		Juicio de aprobación
5	Alcanzado de manera sobresaliente	Aprobado, no requiere tutoría
4	Alcanzado de manera notable	Aprobado, pero requiere esfuerzo del estudiante
3	Parcialmente superado, pero con evidencias	Aprobado, requiere esfuerzo del estudiante y tutoría
2	No alcanzado / no demostrado por evidencias	Reprobado, requiere un alto esfuerzo del estudiante y tutoría intensiva

A continuación, se evidenció en la clase de publicitaria I del primer semestre del 2023 que basado en el arto. 19, inciso C, el alumno no presenta por lo general intenciones en

esforzarse en mejorar sus debilidades de acuerdo a las observaciones cuando estos tienen calificaciones entre 3 y 4.5, pues como la normativa dice que el alumno aprueba con un valor de mínimo tres, el alumno se vuelve conformista y que al final vemos cómo es posible que en los integradores la mayor parte de los docentes les pongan calificación de nota máxima (% puntos), cuando en realidad los alumnos presentan en los integradores los mismos datos con los mismos errores que se les fueron dicho en cada una de las evaluaciones. (Por respeto a los alumnos, se mantiene el anonimato de los mismos y su grupo de clases,).

Figura 44.

Hoja de evaluación de componente Publicitaria I Semestre I 2023

COMPONENTE DE PUBLICIDAD	Columna 1: Videos	Columna 2: Medios	Promedio	Nota
5	5	5	5	5.00
6	5	5	5	5.00
7	5	5	5	5.00
6	5	5	5	5.00
4	5	5	5	5.00
5	5	5	5	5.00
5	5	5	5	5.00

Comentarios y Observaciones

Y por último en su capítulo IV con nombre Cortes evaluativos integrados, en arto 26, inciso b y c que cita textualmente:

b. Las competencias de la carrera y los elementos de la competencia, que no son más que un conjunto de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para el desempeño del sujeto acorde al nivel de estudio que cursa.

c. La elaboración de una matriz o rúbrica de evaluación, que debe integrar los indicadores principales de los cortes evaluativos integradores, que contenga los siguientes elementos:

Tabla 2. (Según normativa)					
Competencia (s) (genéricas o específicas):					
Indicador de logro	Elementos de la competencia	Niveles y descriptores			
		5	4	3	2
	Conceptuales				
	Procedimentales				
	Actitudinales				

Nota: Esta tabla especifica competencias genéricas o específicas de los planes de estudios y no es una tabla que se lleve a evaluar las competencias en cumplir en cada uno de los componentes curriculares e integradores, (UNAN Managua, 2021).

Por tal razón, habiendo mencionado la metodología de evaluación de las competencias para darle salida a las necesidades sociales, presentó a continuación una rúbrica elaborada por un docente en uno de los tantos integradores, rúbrica que no cumple con lo establecido en la normativa mencionada, pero se hace debido a la falta de capacitación a los docentes respecto a este asunto, en la siguiente rúbrica no se establece cuáles son las competencias que se buscan que alcancen los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la rúbrica está más ajustada al plan por objetivo que al plan por competencia.

Tabla 10.

Rúbrica docente

Criterio	5 (Excelente)	4 (Muy Bueno)	3 (Bueno)	2 (Suficiente)	1 (Deficiente)
FOOA	El análisis FOOA es completo, detallado y proporciona información relevante para la empresa.	El análisis FOOA es completo, pero puede faltar algunos detalles o relevancia.	El análisis FOOA es general y puede faltar información relevante.	El análisis FOOA es superficial y carece de detalles importantes.	No se realiza un análisis FOOA adecuado o coherente.
	5	4	3	2	1
Matriz GUT	La matriz GUT está completa, los elementos están correctamente clasificados y se utiliza para tomar decisiones informadas.	La matriz GUT está casi completa, algunos elementos pueden estar mal clasificados.	La matriz GUT está completa, pero varios elementos están mal clasificados.	La matriz GUT está parcialmente completa y la mayoría de los elementos están mal clasificados.	La matriz GUT está ausente o mal realizada.
	5	4	3	2	1
Problema de investigación	El problema de investigación está claramente definido, es relevante y justificado en el contexto de la investigación.	El problema de investigación está definido y es en su mayoría relevante y justificado, pero podría ser más claro o mejor justificado.	El problema de investigación está definido, pero puede carecer de relevancia, justificación u claridad.	El problema de investigación es vago, poco relevante o mal justificado.	No se define un problema de investigación adecuado.
	5	4	3	2	1
Objetivos investigativos	Los objetivos de la investigación están claramente definidos, son medibles, alcanzables, relevantes y tienen un tiempo determinado (SMART).	Los objetivos de la investigación están bien definidos y en su mayoría cumplen con los criterios SMART.	Algunos de los objetivos de la investigación cumplen con los criterios SMART.	Los objetivos de la investigación no están claros, no cumplen con los criterios SMART o están mal alineados.	No se definen los objetivos de la investigación.
	5	4	3	2	1
Cuadro de operativización de variables	El cuadro de operativización de variables es claro, completo y bien alineado con los objetivos de la investigación.	El cuadro de operativización de variables es completo, pero podría estar mejor alineado con los objetivos de la investigación.	El cuadro de operativización de variables es incompleto o mal alineado con los objetivos de la investigación.	El cuadro de operativización de variables es vago, incompleto o mal alineado con los objetivos de la investigación.	No se proporciona un cuadro de operativización de variables o es incorrecto.
	5	4	3	2	1
Muestra	La muestra es adecuada en tamaño y representatividad, y se seleccionó utilizando métodos apropiados.	La muestra es en su mayoría adecuada, pero podría mejorar en términos de tamaño, representatividad o método de selección.	La muestra es adecuada, pero puede carecer de tamaño, representatividad o método de selección apropiado.	La muestra es inadecuada en términos de tamaño, representatividad o método de selección.	No se proporciona información sobre la muestra o es incorrecta.
	5	4	3	2	1
Instrumentos	Los instrumentos de recopilación de datos son adecuados, confiables y válidos.	Los instrumentos de recopilación de datos son en su mayoría adecuados, pero pueden carecer de confiabilidad o validez.	Los instrumentos de recopilación de datos son adecuados, pero carecen de confiabilidad y validez.	Los instrumentos de recopilación de datos son inadecuados, poco confiables o inválidos.	No se proporciona información sobre los instrumentos de recopilación de datos o es incorrecta.
	5	4	3	2	1

En esta rúbrica se observa que la calificación respecto al juicio de aprobación no es el que se establece en el arto. 19, este es un juicio meramente cualitativo basado en el sistema de evaluación del plan de estudio 2013.

Otro elemento importante que no se cumple en esta rúbrica de evaluación utilizada en uno de los tantos componentes integradores es lo que se establece en el arto. 26, En los elementos para medir las competencias, no se ve que se hayan considerado los objetivos del componente integrador, en la rúbrica no se establecen las capacidades y habilidades a evaluar en las tres competencias.

Otra debilidad que muestra rúbrica, es que no presenta el indicador de logro, lo que presenta son criterios de temarios a aplicar, pero no establece que es lo que el alumno hará en cada uno de esos criterios de evaluación.

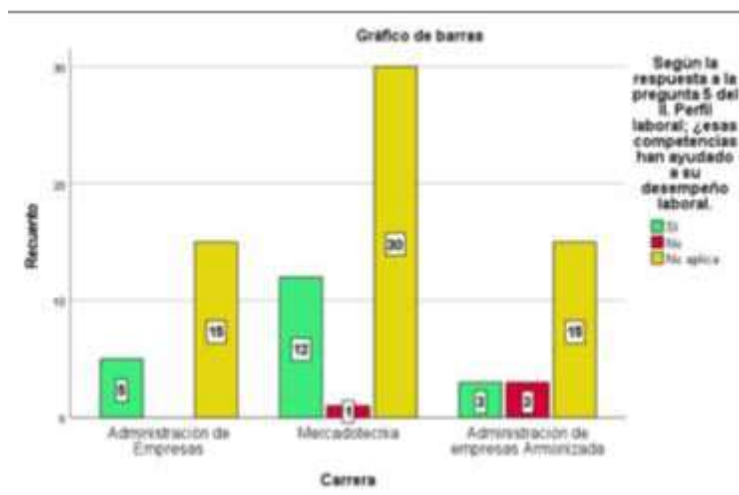
Al final, esto es lo que se hace en las aulas de clases con algunos docentes, que de manera inconsciente aplican estos tipos de rúbricas por falta de capacitación por parte de la dirección académica. A esto se le suma las contradicciones evaluativas entre los que sí pueden elaborar una rúbrica a como lo establece la normativa, insatisfacciones en los alumnos con sus respectivas evaluaciones, pues dicen conocer el plan de estudios, pero realmente ni los docentes les explican de cómo será la metodología del sistema de evaluación en sus componentes curriculares e integradores.

En este tipo de rúbrica no queda establecido el fortalecimiento de las tres competencias a como lo menciona el PhD. Álvaro Escobar.

En siguiente gráfica se puede ver como los alumnos con experiencia laboral afirman que las competencias alcanzadas les han ayudado en su desarrollo laboral:

Figura 45.

Competencias en el desempeño laboral de los alumnos vrs Carreras



De los 24 alumnos de 84 encuestados afirman que las competencias logradas les han ayudado en su desempeño laboral, sin embargo, en el caso de la carrera de mercadotecnia donde se aplicó la rúbrica anterior, no sabríamos si en realidad las competencias que mencionan los alumnos en la pregunta 5 del acápite II del perfil laboral en la encuesta sean las que se deseaba que cumpliesen en cada uno de sus componentes.

En el caso de las carreras de mercadotecnia y la armonizada hay un total de los de 4 alumnos de los 24 que dicen tener experiencia laboral, en las que niegan que sus competencias adquiridas no les hayan ayudado en su desempeño laboral. Acá tengo la percepción que esto podría ser a que como las dos carreras no armonizadas presentan las mismas competencias en su plan de estudio, estas fueron aplicadas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero que en realidad no se ajustaban al perfil de carrera en los alumnos.

10.1.5.1.1. Resultados de la entrevista al director del departamento de administración de empresas

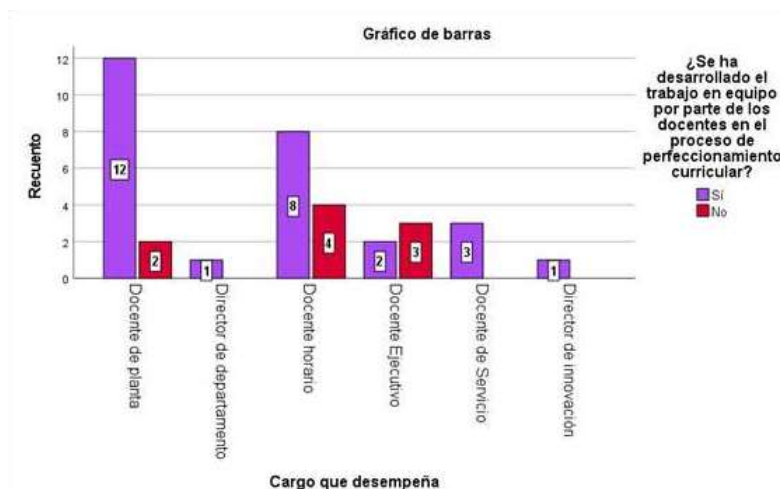
Los resultados en este acápite, atienden a darle cumplimiento al objetivo específico tres, y se enfoca principalmente en el eje de evaluación de la integración docente, es por ello que el Director del departamento de Administración de Empresas, argumenta lo siguiente respecto a cómo se evalúa la integración docente:

1. En términos generales, el modelo es positivo.
2. Tenemos dificultades como todo proceso de cambio, pero quiere de un tiempo de adaptación.
3. Estamos enfocado a que cada día se vaya desarrollando de la mejor manera y precisamente por eso es que venimos dando el seguimiento a cada etapa del modelo
4. Estamos desarrollando apenas la tercera corte en una carrera y la segunda corte en otra y la primera en otra, entonces eso nos permite poder enfriando una memoria de todos los inconvenientes para que al final, en la evaluación que se haga del primer quinquenio, poder decir, qué modificaciones podemos hacer y que podemos conservar de la original plan de estudio.

10.1.5.2. Eje de integración

Figura 46.

Cargo que desempeña vs Desarrollo de trabajo en equipo en los docentes



De los 36 docentes encuestados 27 afirman que se ha desarrollado el trabajo en equipo en el proceso de perfeccionamiento curricular y 9 docentes de los 36 afirman que no existió trabajo en equipo.

Muchos desconocemos el plan de estudio armonizado, pues no fue presentado al igual que los otros planes de estudio por competencia ante el claustro docente.

En los docentes, a pesar de desconocer que las estrategias de enseñanzas aprendizaje en cada uno de los integradores no concuerdan con los componentes integradores por la falta de comunicación de los coordinadores de carreras y dirección del departamento, por la falta de trabajo en equipo y por no haber sido gran parte requeridos en el proceso de desarrollo curricular por competencia, los alumnos aseguran que:

Aquí hay un dato muy importante en que las autoridades superiores no han detectado la afectación que el sistema de evaluación del arto. Mencionado anteriormente afectan de manera directa el presupuesto de las becas hacia los alumnos y la poca asignación de becas a otros alumnos por no cumplir con los requisitos que estipula la normativa.

Capítulo III LA NOTA O CALIFICACIÓN

Y EL PROMEDIO PONDERADO; Arto.23. El cálculo de promedios para la asignación de becas o hacer traslados internos de una carrera hacia otra en el modelo por competencias se realizará con base en los resultados del siguiente procedimiento:

a. Para la asignación de becas se multiplica la calificación final de cada uno de los componentes por su número respectivo de créditos. El resultado de la suma de los productos obtenidos se divide entre la suma total de créditos del año. (UNAN Managua, 2021).

El sistema de selección de beca por medio del sistema de promedio, siempre serán favorecidos todos aquellos alumnos en los que los integradores de manera autónoma califican con puntaje máximo a los informes que aun a sabiendas que presentan debilidad.

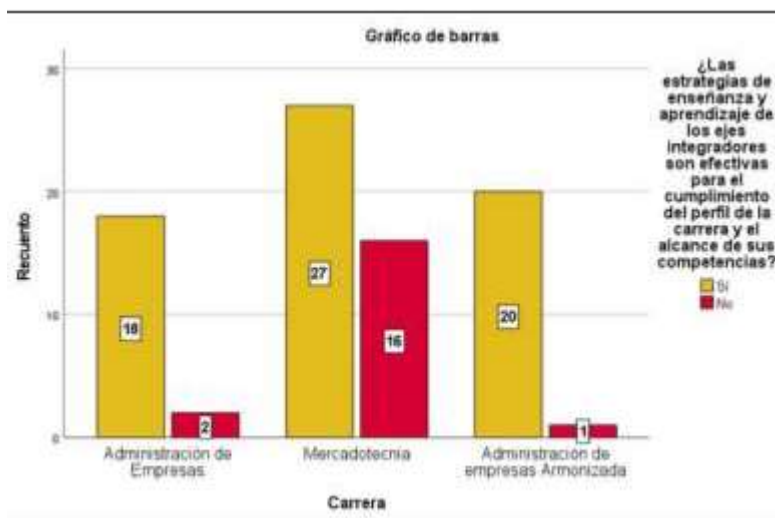
En el caso personal, en una defensa de integrador, el docente integrador orientó a todos los alumnos de una de las modalidades realizar la defensa de solo la parte que correspondía a mi componte, a muchos trabajos se les hicieron saber los errores y recomendaciones de cómo hacer las mejoras, sin embargo, no pude detectar como este trabajo fue desarrollado dentro del informe del integrador, ya que ningún docente integrador comparte con los docentes los informes finales.

Las evaluaciones en cada componente curricular las hacemos en base a cada uno de los cortes, pero el integrador pone una nota final sin evidenciar en una rúbrica el alcance de cumplimiento de las competencias en cada alumno.

El alumno está amañado con la palabra mágica de la flexibilidad del modelo curricular, lo que no se le dice al alumno y al docente como se define esa flexibilidad en el modelo, Hay docentes que dicen, hay que reconocer el esfuerzo de realizar el informe, sin pensar en la afectación del desarrollo profesional que se está desarrollando en cada uno de los futuros egresados bajo este modelo curricular y que al final no será lo que el mercado laboral demanda.

Figura 47.

Estrategia de enseñanza en los integradores vrs Carreras



65 de los 84 encuestados aseguran que las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los integradores son efectivas y 19 de los 84 alumnos aseguran que no son efectivas en el desarrollo de sus competencias.

Se observa también que el mayor número de alumnos que niegan la efectividad, son de la carrera de mercadotecnia (16 alumnos), acá se muestra la debilidad presentada anteriormente respecto a la contrariedad entre los componentes curriculares y componentes integradora, lo que ha provocado insatisfacción en los estudiantes.

Al no haberse detectado estas anomalías en el plan de estudio 2021 de mercadotecnia, no podría asegurarse si se repite la misma situación en los componentes curriculares e integradores en los demás planes de estudios por competencia y armonizada, pero si el alumnado hace connotar que, si se requiere de una revisión en todos los planes de estudios, pues 19 alumnos que dicen que las estrategias no son efectivas, es un valor un poco alto en relación al total de los encuestados.

Un último elemento de análisis dentro de este punto es que en la normativa de evaluación, promoción académica y equivalencia dice en su Capítulo III LA NOTA O

CALIFICACIÓN Y EL PROMEDIO PONDERADO, Arto.22. La calificación de los desempeños de los estudiantes debe ser integral:

Es una acción metodológica continua y sistemática para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, en dependencia de las dificultades de aprendizaje incluirá: lecturas de estudio de materiales teóricos, guías de estudio, asignación de ejercicios prácticos, asignación de resolución de casos o problemas que permitan al estudiante superar sus errores, horas programadas de clases para reforzamiento, retroalimentación del docente por medio de las TIC. (UNAN Managua, 2021)

Sin embargo, los alumnos exigen menos teoría, no realizan lectura de los materiales didácticos que elaboran y facilitan los docentes a los alumnos, así como también las quejas de los alumnos de que los casos son antiguos y pasados de moda.

De igual manera el docente integrador es el que autoriza la conformación de los equipos de trabajo de los alumnos, que muchas veces va desde 2 persona a 6 personas (pudiendo conformar equipos de 4 a 5 personas), en este sentido la normativa no establece el mínimo ni máximo de alumnos a como lo establecía la normativa plan 2013 y que era bastante razonable los equipos de máximo tres personas. La decisión irracional se basa en el docente en que el alumno viene trabajando así desde el primer semestre del primer año, como que el entorno no ha cambiado, pasa en el mercado los cambios de entorno y las empresas se adaptan y nunca siguen iguales.

En los alumnos existen deserciones, cambios de turnos, otros, es por ello que el docente integrador se le debe establecer en la normativa de evaluación cuanto es el mínimo o máximo que deben de tener los equipos de trabajo.

Algo que no se ha mencionado en ninguno de los puntos de análisis es la falta de la participación de los docentes curriculares optativos que nunca han estado presente en las reuniones de los equipos de docentes en los semestres de clases y mucho menos han hecho presencia en las evaluaciones de los integradores, pues la normativa no establece la

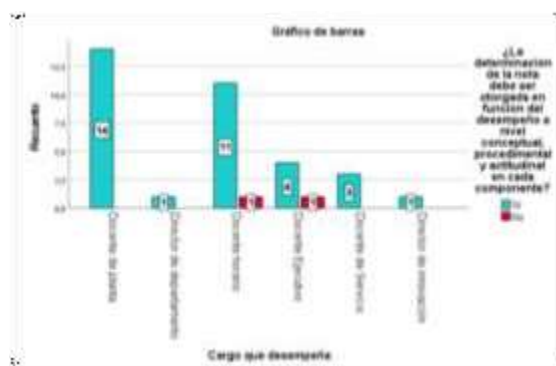
participación en cada una de las actividades que se establecen en las actividades de los integradores.

Al final el docente integrador pone su nota final sin ningún consenso con todo el equipo docente de los demás componentes. A esto se le suma la ausencia de casi el 40% de los docentes en las evaluaciones de los integradores desde que existe el modelo curricular por competencia, la ausencia de los docentes se debe a que tienen clases con otros grupos, otros porque también toca evaluar otros integradores en los que son parte en otras carreras u otro componente integrador de otro año de estudio.

10.1.5.3. Eje de evaluación

Figura 48.

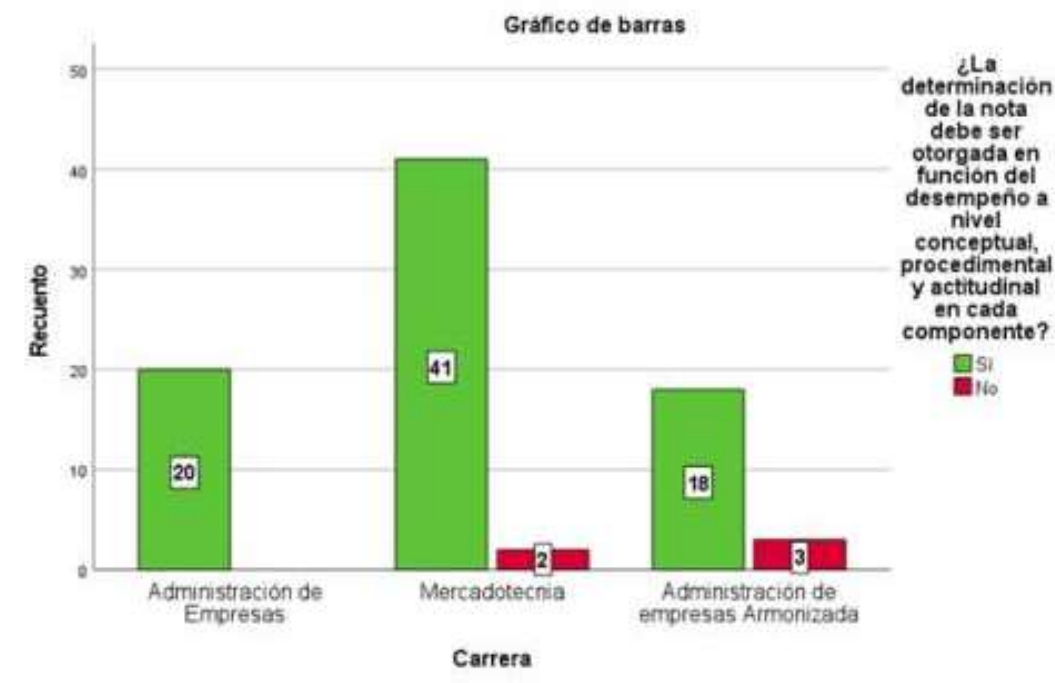
Cargo que desempeña vs Determinación de las notas en función del desempeño de las competencias en los componentes



La mayoría de los docentes encuestados están casi unánime en que los alumnos sean evaluados de manera por separada en cada una de las competencias, y no a como lo expresaba el acompañante metodológico, en que si el alumno saca 5 puntos en lo práctico (procedimental / saber hacer), también se le debe de poner los mismos 5 puntos en cada uno de las otras competencias o saberes a sabiendas que el alumno no haya desarrollado las capacidades y habilidades en cada una de las competencias conceptuales y actitudinales.

Figura 49.

Carreras vrs Determinación de las notas en función del desempeño de las competencias en los alumnos



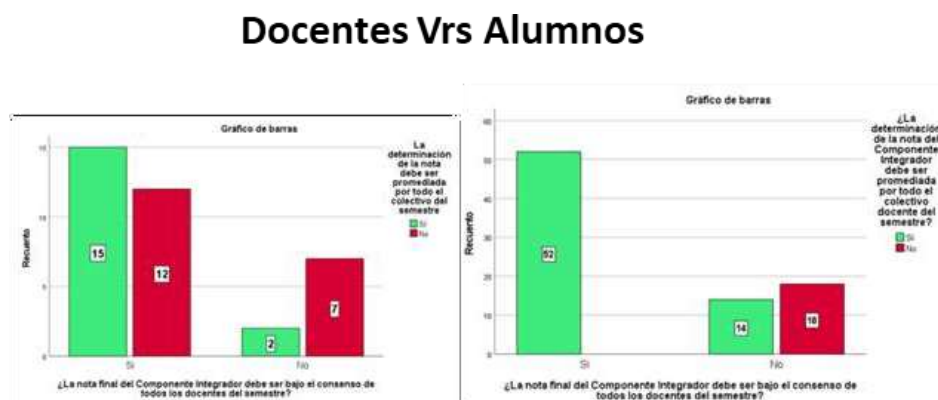
Dicha Ilustración, también muestra la necesidad en el total de los encuestados de los alumnos, 79 de los 84 alumnos manifiestan la necesidad de determinar las notas en las evaluaciones en función del desempeño en cada uno de los saberes.

Se podría decir que este resultado sea al desconocimiento por parte de los alumnos en como a ellos se les evalúa el desarrollo de sus aprendizajes basados en el desarrollo de sus habilidades y capacidades en cada una de las competencias.

En el caso de la carrera armonizada, a pesar de haber terminado su primer año, 18 de los 21 a los que se encuestó ven la necesidad de desarrollar un sistema de evaluación que detalle la calificación por separado en cada una de las competencias o saberes.

Figura 50.

Nota final del integrador promediada vrs Nota final del integrador bajo consenso de los docentes



La alta autonomía de los docentes integradores en la puesta de la nota final en cada uno de los integradores hasta la fecha, ha creado molestia en los docentes, pues muchas veces consideran que un equipo de trabajo o individual no puedan tener la nota máxima en los integradores, cuando el alumno no muestra mejoras de las observaciones en cada uno de los cortes evaluativos.

Se le suma también en que el integrador es el autor absoluto de la guía de trabajo final y de muchas veces de la BOA sin recurrir al consenso con todos los docentes de los componentes del semestre.

Es quizás por estas causas que puedo afirmar en el del porqué el 50% de los docentes creen que la nota debe ser promediada por todo el colectivo (17vrs 19 docentes).

Respecto a la nota final del integrador que deba ser bajo el consenso de todos los docentes del semestre, en la cual 27 de los 36 afirma que se debe de normar la determinación de la nota final de los componentes integradores al mismo tiempo su consenso por equipo de trabajo evaluador y no solo del docente integrador.

10.1.6. Resultados por objetivo general

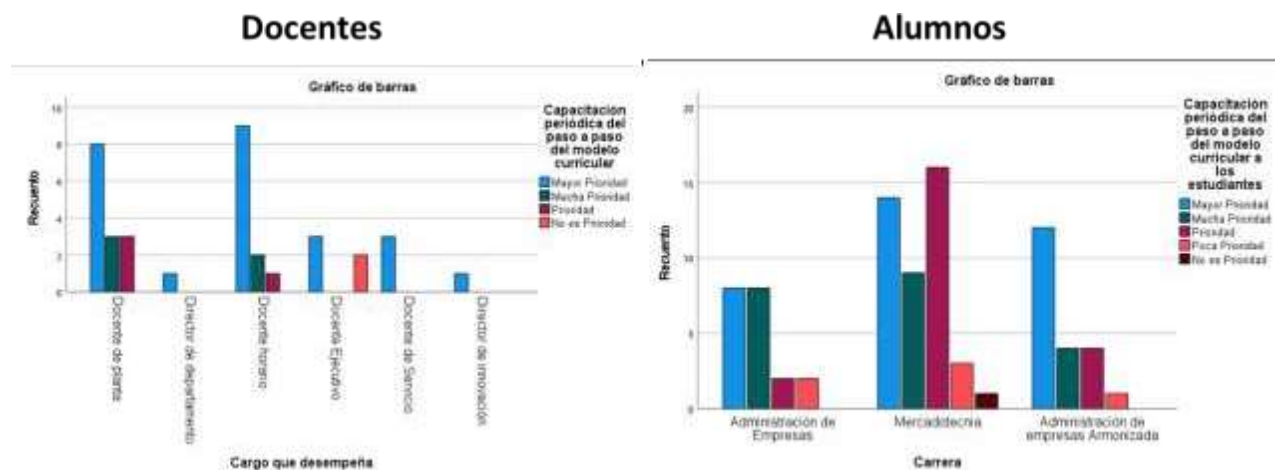
Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

Ya habiendo analizado cada uno de los objetivos específicos para darle cumplimiento a lo que se requiere medir con el objetivo general, se le suma lo siguiente como parte fundamental en todo el proceso de análisis cuantitativo.

10.1.6.1. Curricular

Figura 51

Capacitación periódica vrs Cargo que desempeña y carrera



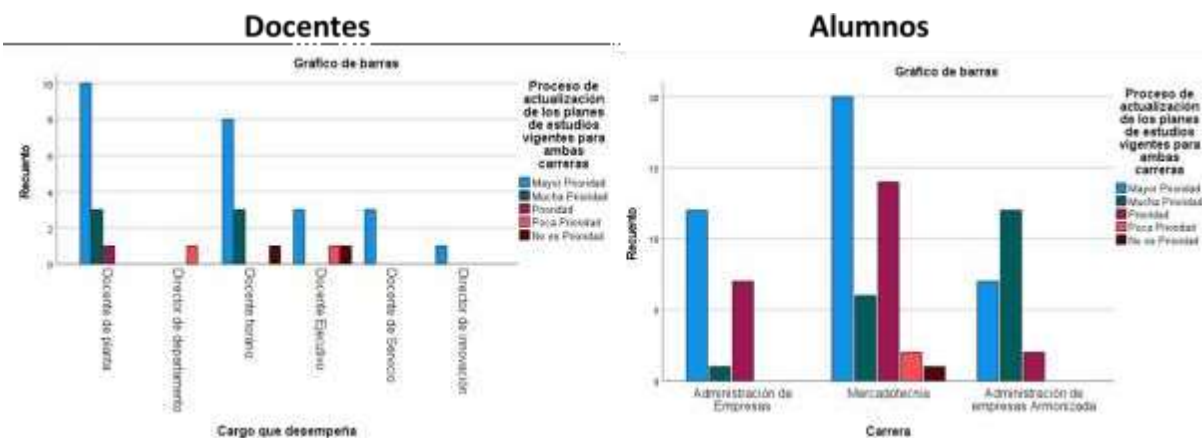
La capacitación es fundamental realizarla para cuando existe un cambio de cualquier índole en cualquier negocio de bienes y servicios, la falta de capacitaciones en todo el proceso del diseño curricular, conlleva a la falta de integración de los docentes, y a tener una percepción de resistencia al cambio, es por ello que, en esta gráfica se observa la necesidad como mayor prioridad tanto de los alumnos de las tres carreras (más los de las carreras de

mercadeo y administración de empresas) como de los docentes de planta, horarios y hasta por el mismo actual director del departamento en que se realicen capacitaciones del paso a paso del modelo curricular.

Así también y basado en los análisis anteriores es de mayor prioridad capacitaciones acerca de la elaboración de la BOA, matrices pedagógicas, matrices calendario, normativa de evaluación de cómo aplicarla, entre otros.

Figura 52.

Actualización de planes vrs Cargo que desempeña y carrera

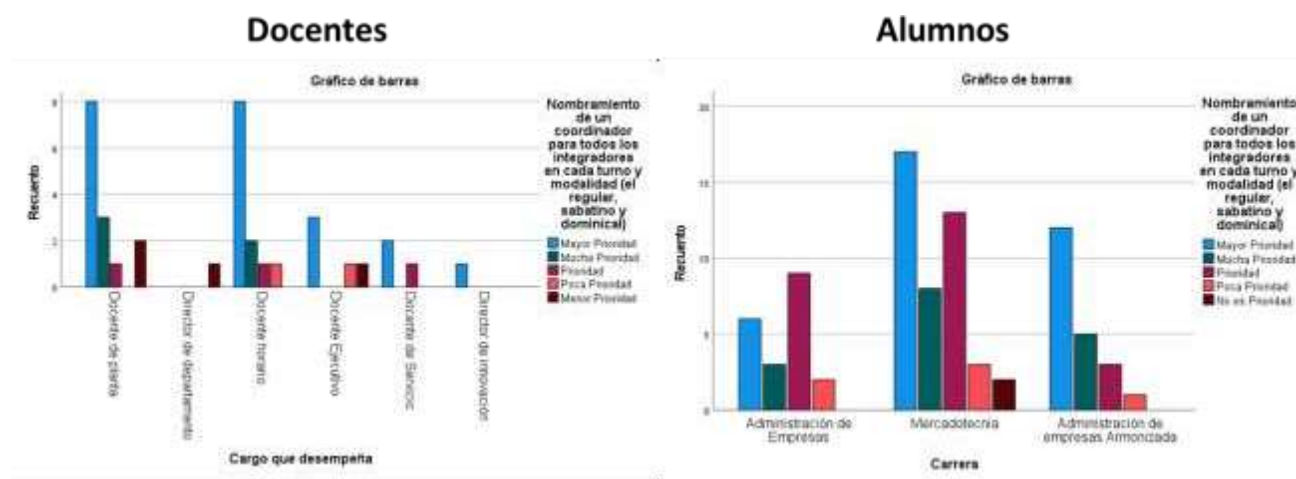


Una vez realizado todos los análisis cuantitativos por cada uno de los objetivos y saber que se han encontrado debilidades como también algunas fortalezas, en este grafico se confirma por parte del equipo docente encuestados del departamento de administración de empresas y por 38 alumnos de entre las tres carreras la realización con mayor prioridad de la actualización de los planes de estudios por competencia y armonizada. 6 docentes y 18 alumnos lo ven como mucha prioridad realizar una actualización en los planes de estudios.

10.1.6.2. Integración

Figura 53.

Nombramiento de coordinador de integradores vrs Cargo que desempeña y carrera



Se puede observar, que tanto docentes como alumnos, exigen el nombramiento de un coordinador para todos los integradores por modalidad de estudio.

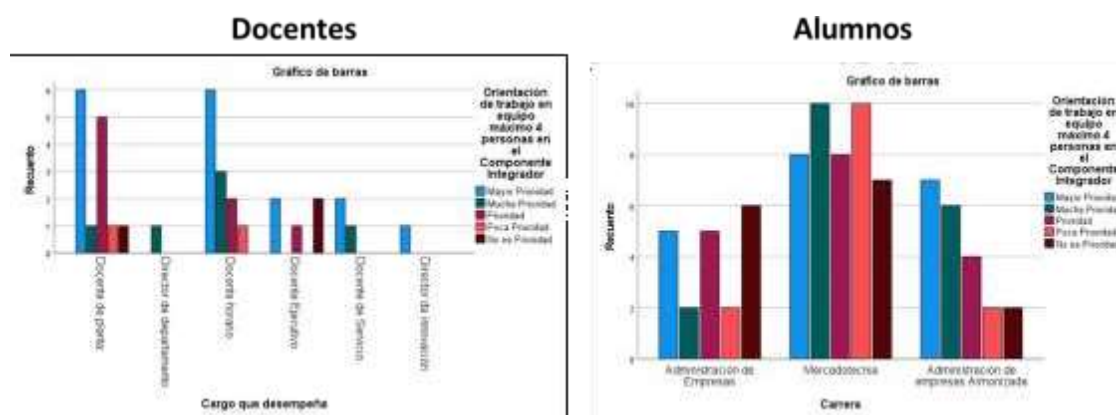
Actualmente se puede apreciar, que la facultad de ciencias económicas es la facultad con mayor matrícula de sus seis carreras en toda la UNAN Managua, esto hace más la complejidad de las actividades académicas en cada departamento.

En la planta docente, muchas veces se asigna según carga docente, hasta tres integradores a un mismo docente, más un componente curricular dentro del mismo grupo en la que imparte el integrador, este docente tiene a cargo, tres equipos de trabajo docente en sus integradores, no es razonable esta situación, pues el docente no cuenta con mucho tiempo de oficina para realizar trabajo de oficina para con cada equipo de docentes en cada uno de los integradores, peor aun cuando son diferentes integradores de distintos semestres y de dos tipos de carreras.

Al final del eje integrador de los resultados del análisis del objetivo específico 1, se demuestra la repetición de estrategias integradoras en el segundo año de la carrera de mercadotecnia, esto se da por la falta de un coordinador que esté velando el cumplimiento de las estrategias integradoras, ya sea por año de estudio o por semestre en cada uno de los componentes establecidos en el plan de estudio de cada carrera.

Figura 54.

Orientación de trabajo en equipo vrs Cargo que desempeña y carrera



Se ha observado que los equipos de trabajos en los componentes integradores, son de entre 2 a 6 alumnos (mencionado en análisis anteriores). Los docentes integradores no han podido poner orden en este tipo de situaciones, es muy cierto que este modelo debe ser flexible pero no este tipo de situaciones, se debe de normar la composición de los equipos de trabajos.

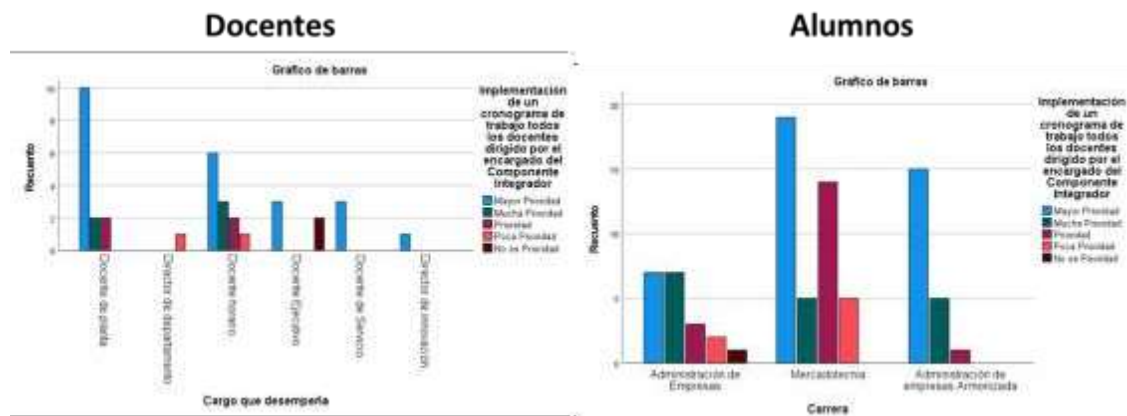
En esta grafica se ve la necesidad de mayor prioridad en los docentes de planta y docentes horarios, la gráfica de los alumnos es de esperarse que los de la carrera de mercadotecnia presenten mayor negatividad en cuanto a la poca prioridad y la no prioridad, esto es debido a la cultura que se les ha formado en todos los turnos de aceptarles la cantidad de personas que ellos desean, sin saber que se debe de poner un orden estandarizado en este tipo de casos, no todos los semestres son iguales, anteriormente se menciona de algunos cambios que se dan en las aulas de clases tales como, deserciones, enfermedades, cambios

de turnos, otros, y que no siempre se pueden seguir trabajando con los mismos grupos con el que iniciaron desde el curso al desempeño y profesional.

Cabe destacar que la conducta del alumnado de lo mencionado en el párrafo anterior, se debe a que todos los grupos siempre trabajan con el mismo producto final de los integradores pasados, creando así en los alumnos posiblemente las mismas habilidades y capacidades en las competencias a pesar de ser distintas estrategias de aprendizaje en el integrador.

Figura 55.

Implementación de cronograma de trabajo vs Cargo que desempeña y carrera



Tanto en las tres carreras como en el mismo claustro docente, horarios, ejecutivos y docentes de servicios, aprueban la necesidad que todos los docentes integradores elaboren cronograma de trabajo de los equipos integradores, esto permitirá que los docentes planifiquen con anticipación su participación en cada una de las actividades académicas en los integradores.

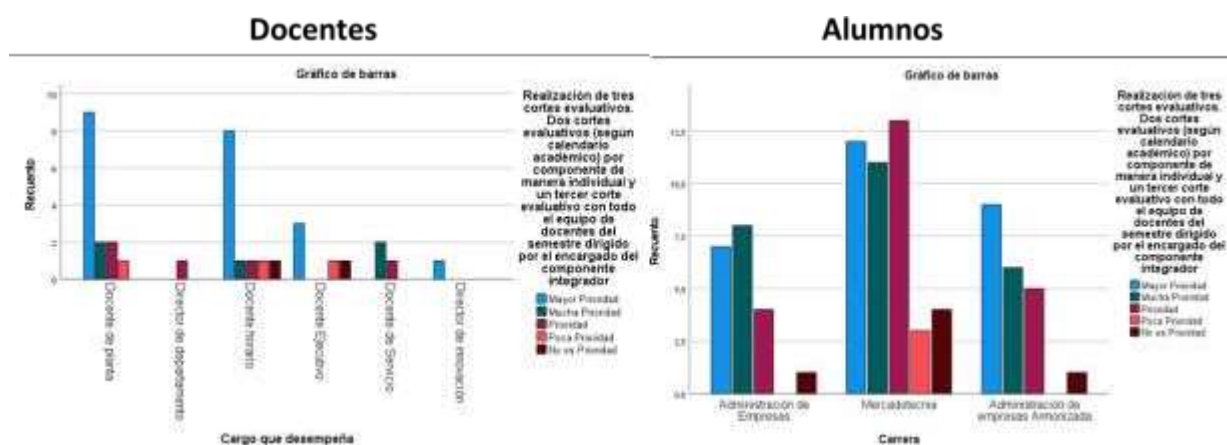
En la Ilustración se observa lo sobresaliente de la carrera de mercadotecnia en ver la necesidad de esta actividad académica por parte de los docentes, alrededor de casi 50 alumnos de 84 lo ven como mayor prioridad, y 17 alumnos de mucha prioridad, en el caso de

los docentes 23 docentes de 36 ven como mayor prioridad de crear los cronogramas de trabajo en los equipos integradores y 5 docentes lo ven como mucha prioridad.

10.1.6.3. Evaluación

Figura 56.

Cortes evaluativos vrs Cargo que desempeña y carrera



Tanto docentes como alumnos de las tres carreras proponen el realizar los tres cortes evaluativos de manera independiente los primeros dos cortes con su propio componente curricular y que un tercer corte evaluativo sea con todo el equipo docente del semestre para evaluar de manera integrada todo lo que se vino evaluando de manera individual en cada componente y que a su vez se les vaya dando seguimiento en cada uno de los cortes evaluativos por parte de los docentes.

10.1.6.4. Resultados de entrevista realizada al director del departamento de administración de empresas: Una vez realizado los análisis en cada uno de los objetivos específicos y que al final son parte del cumplimiento de evaluación del objetivo general, es

importante recalcar el aspecto siguiente, concerniente a posibles acciones que se puedan desarrollar en la integración docente:

1. Aparte de lo mencionado anteriormente y que son medulares, pues la otra acción que podemos desarrollar es, digamos, tener mayor acercamiento entre los colectivos docentes, primero entre los profesores, que están manejando los componentes de integradores, y segundo con los docentes que están desarrollando los componentes disciplinarios, porque de repente hay un componente que va casi de la par del integrador.
2. Las acciones de integración te van a permitir lograr un mayor nivel y aprendizajes en los alumnos en la medida en que los profesores tengan más cohesión y disposición de aportar
3. En este semestre pasado, por ejemplo, la estrategia integradora decía un estudio de caso, pero, ¿un estudio de caso sobre qué?, entonces, digamos al consenso los maestros de aplicar, como era de mercado de 2º año, aplicar lo que era la herramienta o estrategia de la cadena de valor, para hacer el análisis en una empresa, y entonces miramos que encajaba más en ese tratamiento, que cualquier otro que se conectó con los contenidos que teníamos, y esa fue una de las acciones que desarrollábamos en este semestre.

Quinta parte: Resultados

11. Discusión de resultados

Probablemente la redacción de la discusión sea considerada la parte más difícil de realizar (Slafer, 2009).

Por su naturaleza, la redacción de la discusión se convierte en la etapa que requiere y pone de manifiesto mayores capacidades mentales, ya que es muy compleja en su lógica, interpretación y análisis.

Para la redacción se utiliza el tiempo presente, porque los hallazgos son considerados actuales; aunque en ocasiones, se emplea el pretérito.

Dentro de la discusión, se debe encontrar de manera implícita, la siguiente estructura:

1. Consistencia interna, análisis de los propios resultados en función de los objetivos e hipótesis, mencionando confirmación, rechazo o resultados no previstos
2. Consistencia externa, contrastación de los resultados con información teórica o de otras investigaciones.
3. Construcción de modelo, conjugación de la consistencia interna con la consistencia externa.
4. Propuesta de estudios.
5. Propuesta de profundización del tema.

En algunos artículos, se podrá encontrar en esta misma etapa a los resultados o conclusiones, convirtiéndose así en resultados y discusión, o resultados y conclusiones.

Para la redacción de la discusión, se recomienda la siguiente secuencia:

1. Iniciar con la sustentación del estudio
2. Discutir resumiendo los resultados principales

3. Analizar la forma en que se encontró los resultados
4. Realizar aplicaciones precisas de la obtención de resultados
5. Mostrar las relaciones entre resultados
6. Comparar los resultados con los otros de estudios afines
7. Citar los estudios con los que se hace las contrastaciones
8. Comentar resultados anómalos
9. Mencionar las limitaciones encontradas en el estudio
10. Inferir implicancias para futuras investigaciones.
11. Enfatizar en los aspectos nuevos del estudio. De acuerdo con Alvarado, M (2012)

(Ríos Ramírez, 2017) Expresa que, “además, dependiendo de la estructura, se podrá agregar: conclusiones, recomendaciones”. (p. 117)

Para ello, como mi primer aspecto; la presente investigación científica en el que se desarrolla el tema “integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua”, en la que presenta desde su diseño metodológico, su fundamentación a través de su marco teórico, su estudio de campo en la que se analizaron cada una de las variables de los instrumentos, así como también el desarrollo de sus resultados, conclusiones por objetivos y sus posibles recomendaciones.

Un segundo aspecto, la discusión de los resultados se presentan en base al orden de los objetivos de esta investigación científica y que a continuación se detallan:

1. Determinar la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

2. Identificar las fortalezas y debilidades de la integración docente en la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.
3. Proponer acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.
4. Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

11.1. Resultados del objetivo específico 1

Determinar la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

Perón, asegura que la integración: “Esta es una modalidad de trabajo grupal, que privilegia la interacción con otras personas, la ayuda continua y permanente entre ellas, el aporte de los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas propias a favor del enriquecimiento del otro, la expresión de ideas y el debate, la resolución conjunta de los problemas, la coordinación de tareas que conlleven responsabilidades y la consolidación de un resultado final. Todo lo anterior, en un clima de confianza y respeto”. (Rodríguez Perón; 2020)

La integración docente, no es más que la forma en que trabajan los docentes en equipos de trabajo, comisiones curriculares, capacitaciones, asesoramiento, debates, entre otros aspectos de trabajo meramente académicos.

11.1.1. Eje curricular

Es fundamental la creación de estrategias de desarrollo de formación profesional docente por medio de planes de capacitaciones a través de la Dirección Docente de la UNAN Managua a todos los docentes involucrados en el modelo curricular por competencia del departamento de administración de empresas. Cabe mencionar la gran urgencia de la población estudiantil encuestada de las tres carreras por competencia en que los docentes se les capacite sobre el modelo curricular y de cómo estos deben de buscar la manera de armonizar el trabajo en equipo en la elaboración del documento final integrador.

La Dirección de Docencia de la UNAN Managua, al igual que la Dirección Del Departamento De Administración De Empresas De La Facultad De Ciencias Económicas de UNAN Managua, deberán realizar estrategias que permitan que los docentes de planta, docentes ejecutivos, docentes horarios administrativos, y docentes horarios puros participen de manera activa y con mucha responsabilidad en el quehacer académico de cada una de las tareas académicas dentro del marco del diseño curricular por competencia en ambas carreras.

A pesar de que los docentes afirman que las competencias genéricas y específicas dan respuestas a las necesidades de la sociedad, estas deben de ser revisadas, dado que las carreras del departamento presentan en su plan de estudios las mismas competencias, siendo cada carrera de perfiles totalmente diferentes.

11.1.2. Eje Integración

El trabajar en equipo de manera eficiente y eficaz, a través de un buen liderazgo, parte desde la distribución de la carga docente de manera equitativa para cada uno de los planes de estudios vigentes (planes de estudios 2013, 2016, 2021, 2022 y 2023) elaborados por “comisiones curriculares del departamento de Administración de Empresas”..

Es menester la participación total de todos los docentes involucrados en cada uno de los semestres en los equipos de componentes integradores, y con ello desarrollar una BOA que permita al estudiantado desarrollar sus capacidades y habilidades de acuerdo a las competencias su carrera y de cada uno de los componentes curriculares y componentes integradores. La falta de la integración docente en los integradores, es producto a la falta de cronogramas de trabajos de cada equipo y que a su vez esta sea coordinada por un docente coordinador de integradores por turnos o modalidades de estudios.

El poder cumplir con el desarrollo de cada una de las competencias en el estudiantado, se parte desde la elaboración de cada una de las guías de las estrategias integradoras en las que cada coordinador de carrera y la dirección del departamento, deban de darle seguimiento al cumplimiento de lo plasmado en cada uno de los ejes disciplinares en los planes de estudios por competencia y hasta estas no sean modificadas (adendum a los planes de estudios) a través de las comisiones de carreras curriculares por competencia y aprobadas por el consejo de universidad de la UNAN Managua se deberá de hacer lo que plasman cada componente curricular e integrador. Prueba de ello es que, hasta que el consejo universitario de UNAN Managua y el Consejo Nacional de Universidades aprueba los planes de estudios y adendum de los mismos, estos no pueden ser modificados.

En este sentido puedo afirmar que los docentes desconocen el documento curricular por competencia, esto es por la falta de capacitación al personal docente y por la falta de integración de todo el claustro de docentes incluyendo docentes horarios puros, horarios administrativos y docentes ejecutivos que también son parte del claustro docente. Eso al final conlleva a que los docentes improvisen sus contenidos y estrategias de enseñanza y producto final en los integradores, así como también la falta de ética y profesionalismo en los docentes.

11.1.3. Eje Evaluación

Para que un docente pueda cumplir con la entrega de la BOA y guía metodológica para la entrega del producto final por parte de los estudiantes, la dirección del departamento debe de informar con semanas de anticipación la carga docente, esto permitirá a los docentes integradores desarrollar con anticipación su cronograma de trabajo con los docentes de los componentes curriculares, esto con el fin de diseñar las estrategias de enseñanza para el cumplimiento de desarrollo de las competencias en los alumnos.

Coordinadores de carrera y dirección de departamento, deberán de realizar estrategias de participación responsable de todos los docentes que integran cada equipo integrador al momento que se realizan cada uno de los cortes evaluativos en las aulas de clases.

11.2. Resultados del objetivo específico 2

Identificar las fortalezas y debilidades de la integración docente en la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

Acá se presentará una matriz conocida como FODA SISTÉMICO, el cual consiste en 4 áreas que representan Fortalezas (internas), Oportunidades (externas), Debilidades (internas), Amenazas (externas); de las cuales haré uso solo de las fortalezas y las debilidades. Para la elaboración de esta matriz se obtienen sus variables a partir del FODA (en este caso se presentan solo las fortalezas y debilidades)

En un proceso de reflexión y discusión se identifican los factores importantes en estas áreas con respecto al objetivo de estudio. Las 2 áreas representan también recomendaciones generales para la estrategia de recomendación: Usar las fortalezas, reducir las debilidades.

Tabla 11.*Fortalezas y debilidades*

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son efectivas en el cumplimiento del perfil de la carrera	Poca clases prácticas
Bibliografía actualizada en los componentes curriculares	Muchas evaluaciones individuales
Materiales didácticos elaborados y facilitados a los estudiantes	Bibliografía de Biblioteca del RUCFA no actualizada
Capacidad académica del colectivo docente.	Alumnos no tienen hábito de lectura
Los docentes tienen nivel de licenciatura y doctorado lo que implica que estamos con un alto nivel de conocimiento.	Falta de integración docente
La integración docente versus relación aulas de clases: para el estudiante, la fortaleza es que se han visto con mucho entusiasmo ellos desarrollan sus informes finales, muy animadamente en diferente forma, ya sea en feria académica, en talleres de capacitación a los emprendedores, en aula de experiencia , en diferente metodología según la coordinación del equipo docente,	Incongruencia de estrategias del producto final entre el componente curricular y la malla curricular
Disponibilidad de crear e innovar estrategias que no les salgan tan cara para desarrollar sus trabajos, pero si puedan representar el máximo aprendizaje que han logrado en el semestre.	Competencias iguales en las dos carreras
En términos generales, el modelo es positivo.	Docentes integradores no cumplen con lo establecido en los componentes integradores del plan de estudio
	El docente integrador es el que decide la estrategia del producto final
	Las estrategias integradoras no cumplen con la complejidad que se requiere en el desarrollo de las capacidades y habilidades en cada una de las competencias en los alumnos a medida que pasan los semestres.
	Desmotivación docente en elaboración de material didáctico
	Normativa de evaluación no permite evaluar en los alumnos que no dominan la teoría y solo son copy page del internet
	Estrategias integradoras son aplicadas solo a negocios innovadores y emprendedores ficticios
	Elaboración de matriz de planificación semestral y diaria no participan todos los docentes
	Nula participación de los Docentes ejecutivos en el proceso del modelo curricular por competencia
	Componentes curriculares fueron elaborados solo por un docente y no en equipos docentes por especialidad
	no se respetó la autoría del autor como firma de la elaboración de cada componente,

Continúa

Fortalezas	Debilidades
	Se desconocen las funciones de los coordinadores de los ejes verticales mencionados en la malla curricular de las carreras
	No .se desarrollan reuniones con los alumnos y el equipo de docente de los integradores para evaluación de las clases
	Planes de estudios no fueron presentado al claustro, solo al consejo facultativo antes de su aprobación por parte del consejo universitario de la UNAN Managua.
	No hubo participación en el proceso de elaboración de los planes de estudio por parte de las FAREMs
	Planes de estudios no tienen componentes curricular de metodología de la investigación
	Plan de estudio de mercadotecnia no tiene componentes curriculares contables y financieros, el financiero solo como optativo, pero no es parte de las competencias como tal.
	Normativa de evaluación no está claro como se debe de proceder en cada competencia la parte cuantitativa, solo dice el valor que va desde 1 a 5 puntos según cumplimiento de las capacidades y habilidades de los alumnos
	Nota final de los integradores es absoluta por el docente integrador
	Las evaluaciones de las competencias deben ser vistas por separadas y no de que si cumple con el procedimental, está cumpliendo con las demás.
	Existe desinterés en los alumnos en realizar las mejoras de los cortes evaluativos cuando estos tienen nota de aprobado desde la calificación más baja (3 puntos) a la mas muy buena (4 puntos o 4.5 puntos).
	Falta de vocablo técnico en los alumnos en sus exposiciones
	No existe libertad de cátedra al momento de evaluar el componente curricular, el docente integrador muchas veces influye en que se cambié la nota del alumno dado que cumplió con el integrador
	Docentes de componente optativos no participan en el integrador, ni se presentan a los cortes evaluativos
	Falta de equipos tecnológicos para la presentación de los integradores en su última evaluación.

Tabla 12.

Matriz sistémica (Influencia) Autoría propia

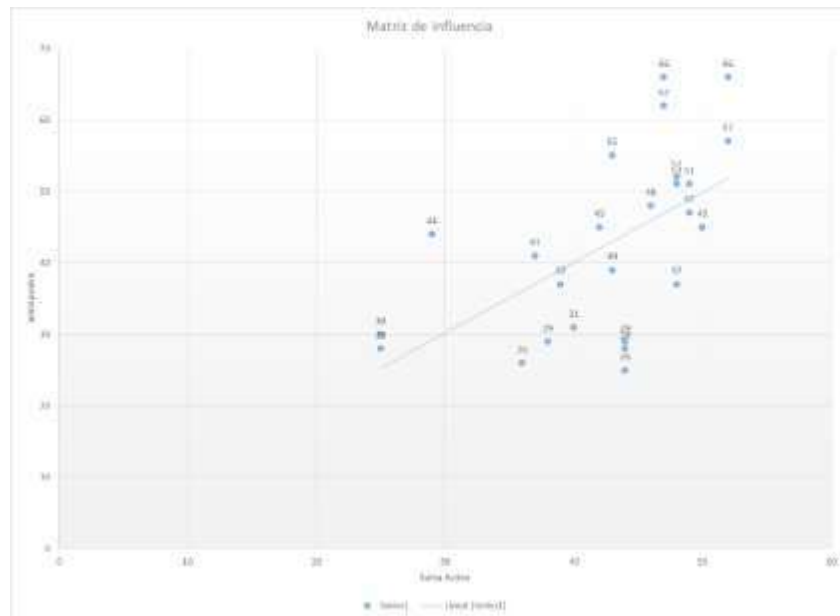
Matriz de influencia																											
Influencia en:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	SUMA
De:																											ACTIVA
A Docencia		3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	49
B Alumnos	3		1	1	2	2	3	1	1	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	1	3	2	1	1	48
C Integración	1	1		1	2	1	3	3	3	3	1	3	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	3	2	1	1	44
D Capacitación	1	1	1		1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	2	2	2	1	3	1	1	1	1	1	44
E Estrategias integradoras	1	1	1	1		1	3	1	3	3	3	1	3	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	40
F Trabajo en Equipo	1	3	1	1	1		3	2	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36
G Bibliografía actualizada	3	3	1	1	1	1		3	3	3	3	1	3	3	3	1	2	2	2	1	3	1	1	3	3	1	52
H Material didáctico	3	3	1	1	1	1	3		3	3	3	1	3	3	3	1	2	2	2	1	3	1	1	3	3	1	52
I Alto nivel Académico	3	3	1	1	1	1	1	3		3	2	3	3	3	3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	47
J Capacidad académica	3	3	1	1	1	1	1	3	3		2	3	3	3	3	2	2	1	2	1	3	1	1	1	1	1	47
K Entusiasmo	2	3	1	3	1	1	3	1	3	3		1	2	2	2	1	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	43
L Desmotivación	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	29
M Creativos	3	3	1	1	2	1	3	3	3	3	3	1		2	3	3	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1	49
N Innovadores	3	2	1	1	2	1	3	3	3	3	3	1	2		3	3	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1	48
Ñ Competencias	3	2	1	1	1	1	3	3	3	3	2	1	2	2		2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	42
O Evaluación integrador	1	1	1	1	1	1	3	1	3	3	2	1	2	2	2		1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	37
P Normativas	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1		2	3	1	1	1	1	3	3	1	43
Q Modelo curricular	1	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1		3	3	1	2	1	1	3	2	48
R Matriz de planificación	3	3	1	3	2	1	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	3	3		1	2	1	1	1	1	1	50
S Función eje vertical	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	25
T Evaluaciones de competencias	2	2	1	1	2	1	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1		1	1	1	2	3	46
U Componentes optativos	2	1	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	2	3	2	38
V TICs	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	25
W Planes de estudios	1	2	1	1	1	1	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	43
X Ejes curriculares	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	39
Y Carga docente	1	2	1	1	1	1	3	3	1	3	3	2	2	2	1	2	2	1	3	1	2	1	1	2	2	1	44
SUMA PASIVA	47	52	25	29	31	26	66	57	62	66	55	44	51	51	45	41	39	37	45	28	48	29	30	39	37	28	Promedio
SP X SA	2303	2496	1100	1276	1240	936	3432	2964	2914	3102	2365	1276	2499	2448	1890	1517	1677	1776	2250	700	2208	1102	750	1677	1443	1232	42.6

La Suma activa (SA): Indica la intensidad de la influencia del factor en el sistema global en relación a los otros factor.

La Suma pasiva (SP): Indica la intensidad (relativa) que tienen los demás factores del sistema sobre el

Figura 57..

Dispersión de valores de tabla sistémica. Autoría Propia.



En figura se puede observar la dispersión de aproximadamente un 47.4% de todas las variables que no se logran integrar de manera lineal, entre las que destacan más las sumas pasivas que las activas, en las que al combinar las variables una con otras demuestran la falta de relatividad cuando una de las variables falla o generaron menor valor en el momento de relacionar la acción de una con otra. De manera específica, se muestran a continuación:

1. Integración
2. Capacitación
3. Estrategias integradoras
4. Trabajo en Equipo
5. Bibliografía actualizada
6. Material didáctico
7. Alto nivel Académico
8. Capacidad académica
9. Modelo curricular

10. Componentes optativos
11. TICs
12. Planes de estudios
13. Ejes curriculares
14. Carga docente

La matriz de análisis sistémico (de influencia: Permite identificar los factores que tendrán una mayor representación en el funcionamiento de la organización a través de entender su influencia en el nivel de la organización. La suma activa (SA) indica la intensidad de la influencia del factor en el sistema global en relación con otros impactos. La suma pasiva (SP) indica la intensidad (relativa) que tienen los demás factores del sistema sobre el factor (afectación. SA*SP la última línea de cada factor contiene el producto de la suma activa y de la suma pasiva. Eso nos permitirá saber el nivel de importancia del factor. (Pryzco, 2012).

A pesar que, en la tabla de las fortalezas y las debilidades, en las que se nota que hay muchas más debilidades que las fortalezas, en la matriz lineal, muestra que en un 50% las variables se alejan de una total integración curricular.

La suma activa y la suma pasiva permiten crear un sistema de coordenadas en el que se asigna un lugar a cada factor. Se utiliza el eje de las X para la suma activa y el eje de las Y para la suma pasiva, en donde:

Activo alto impacto, baja afectación.

Pasivo: bajo impacto, alta afectación.

Crítico: alto impacto, alta afectación.

Inerte: bajo impacto, baja afectación. (Pryzco, 2012).

En el caso de las variables de la suma pasiva vrs. activa que se alejan de la Línea, se tendrán que realizar estrategias de mejoras, pues son la vértebra principal que hacen que las demás variables se alejen.

11.3. Resultados del objetivo específico 3

Proponer acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

11.3.1. Eje curricular

El modelo educativo para las próximas generaciones deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza. El mismo solo se podrá constituir si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro.

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias.

La necesidad de un nuevo modelo educativo: El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. (García Retana, 2011; pp. 2 y 3).

Las competencias ajustadas a la sociedad en un plan de estudio por competencia, se basa en crear competencia en los alumnos de manera individual con el compromiso de interactuar con la sociedad por medio de la convivencia o competencia para resolver los problemas según el entorno en el que interactúan.

Los metodólogos de la UNAN Managua, toman como un todo el aspecto social, cuando en realidad existen otras necesidades según el informe del diagnóstico nacional realizado por la UNAN Managua en el año 2019, así como también los resultados del informe de los ex alumnos profesionales en cuanto a las necesidades básicas en sus puestos laborales. Es por ello que el plan de estudio de cada una de las carreras del departamento se le debe dar salida a las necesidades sociales, de gobierno y de las necesidades del mercado laboral (empresas).

Cejas, Martínez, menciona que; “Cabe destacar que el proceso de la formación (desde cualquier ángulo) es complejo, tiene múltiples dimensiones y es un proceso que ha sido valorado desde diferentes términos y disciplinas, entre las que se destaca, **la educación, la economía, la sociología de la empresa, la psicología social, las relaciones industriales**, entre otros; su dimensión es de tal magnitud que abarca confundirla e interpretarla de

diferentes maneras, es decir, puede interpretarse como entrenamiento, adiestramiento, instrucción, desarrollo, cualificación, educación. (Cejas Martínez et.al, 2019).

Así que no hay que ver que las competencias le dan salida a las necesidades sociales, sino a todo lo que concierne negocios, industria, economía y gobierno.

Por tanto, el uso de los diversos contextos sociales, educativos y laborales depende de muchos significados. Para Tobón (2012), el uso puede aplicarse por ejemplo a:

1. La competencia como autoridad, la cual hace referencia al poder de mando que puede tener un determinado cargo.
2. La competencia como proceso de capacitación, refiriéndose a las responsabilidades y actividades que debe desempeñar toda persona en un determinado puesto de trabajo.
3. Las competencias como idoneidad, haciendo énfasis al calificativo de apoyo o no apto para el desempeño profesional.
4. La competencia como rivalidad, la cual se expresa en un eje esencial como es la necesidad de que toda persona pueda sobresalir en la producción de bienes y servicios sobre otras en determinados aspectos.
5. La competencia entre personas, la cual hace referencia a la lucha de empleados entre sí, para sobresalir en su desempeño y buscar mejores alternativas.
6. La competencia como requisito para el desempeño de un puesto de trabajo, refiriéndose a las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actividades en un candidato determinado.
7. Competencia como actividad deportiva, a modo de un factor de calidad sustantivo en las personas. (Cejas Martínez et.al, 2019).

Por tanto, en cada uno de los planes de estudios de las carreras del departamento de administración de empresas, se deben de desarrollar las competencias que le den salida a dar respuestas a las necesidades de la industria, las empresas, para que la formación a través de

las enseñanzas aprendizajes el alumno pueda desarrollar las competencias del saber hacer y ser más competitivo en el mercado laboral.

La idea no es solo formarlos con valores humanísticos a como lo afirma el PhD. Álvaro Escobar de la dirección de docencia de la UNAN Managua.

Esto nos lleva a la gran debilidad que se tiene en los docentes al momento de las evaluaciones de productos finales que solo le dan salida al emprendedurismo y a la innovación, y en este sentido ni existen políticas institucionales para saber si en realidad el o los alumnos está llevando a cabo esos tipos de proyectos en el mercado de las microempresas.

Dicho esto, todavía sigue existiendo debilidad en los docentes respecto a la evaluación de las competencias por medio de las rúbricas o matrices de evaluación, esto es debido a la falta de una capacitación intensiva desde un inicio acerca de cómo realizar las evaluaciones apoyados de la rúbrica establecida en la normativa del sistema de evaluación por competencia aprobado en el año 2021 por el consejo universitario de UNAN Managua, fue hasta el primer semestre del año 2023, que medio se nos dio un taller por medio de la dirección académica, en este taller las dudas no fueron aclaradas dado que nunca se presentó una metodología y un ejemplo de cómo elaborar las rúbricas de evaluaciones, todo se basó en las experiencias de los docentes del departamento de administración de empresas.

Según afirmaciones de los alumnos con experiencia laboral, aseguran que las competencias logradas les han ayudado en su vida laboral, esto a pesar que en las rúbricas de los docentes en cada componente no se establecen las competencias que desean lograr en cuanto a las capacidades y habilidades en cada uno de los saberes.

11.3.2. Eje integración

Como miembro del claustro docente del departamento de administración de empresas, pudo afirmar que en el desarrollo del perfeccionamiento curricular por competencia de las tres

carreras casi solo el 50% de los docentes fueron involucrados en todo el proceso, no así en la carrera armonizada, no se consideró a casi todo el claustro docente, prácticamente solo una persona elaboró el plan de estudio, a pesar que en una presentación del avance del plan de estudio se nos mostró las comisiones en las que muchos docentes éramos parte pero que nunca trabajamos en las comisiones por la falta de asignaciones de tareas.

Se maneja a rasgo modo en el año 2022 la participación de algunos docentes de las FAREM en la participación del desarrollo curricular de la carrera armonizada, y hasta el momento se maneja la elaboración de todos los componentes del pensum por una sola persona.

La falta de integración de todo el equipo docente en el proceso de desarrollo curricular por competencia en ambas carreras del departamento de administración de empresas, conlleva a las muchas debilidades en cada uno de los pensum de estudios, debilidades expuestas en el resultado del objetivo específico dos y que requieren mejoras.

A esto se le suma que, la libertad de cátedra se pierde con este tipo de artículo, pues, el docente del componente integrador no sabe cuáles son sus funciones como integrador, muchas veces influye en las notas finales de su integrador haciendo quedar mal a otros docentes que en su momento les hicieron saber a los alumnos la falta de mejoras en el informe de las evaluaciones de los cortes y del mismo integrador final.

11.3.3. Eje evaluación

Acá es importante destacar la necesidad de evaluación de manera individual a los alumnos y no una nota generalizada por equipo, se ha encontrado en las defensas de los integradores que unos alumnos desarrollan competencias más que otros, pero la normativa de evaluación no aporta de manera clara el procedimiento de asignar los puntajes en cada una de

las competencias, solo se menciona lo que el alumno y docente deben de hacer cuando el alumno obtiene una calificación menor o igual a 4 puntos.

Como departamento, no existió ninguna propuesta como equipos de la comisión curricular que aportase a una metodología más explícita en las evaluaciones.

Por dar un ejemplo; Todos los componentes curriculares dicen en su acápite de evaluación, que las evaluaciones son formativas, pero al final, el docente va desarrollando evaluaciones en los tres cortes evaluativos de forma sumativas, esta contradicción no fue aclarada por el docente asignado a dar seguimiento en el proceso curricular a los docentes del Departamento De Administración De Empresas de la UNAN Managua. En la normativa no se menciona nada respecto a las evaluaciones sumativas de los componentes curriculares, solo de los integradores.

Aquí hay un dato muy importante en que las autoridades superiores no han detectado la afectación que el sistema de evaluación de los arto. Mencionado anteriormente afectan de manera directa el presupuesto de las becas hacia los alumnos y la poca asignación de becas a otros alumnos por no cumplir con los requisitos que estipula la normativa.

Capítulo III LA NOTA O CALIFICACIÓN Y EL PROMEDIO PONDERADO; Arto.23. El cálculo de promedios para la asignación de becas o hacer traslados internos de una carrera hacia otra en el modelo por competencias se realizará con base en los resultados del siguiente procedimiento:

a. Para la asignación de becas se multiplica la calificación final de cada uno de los componentes por su número respectivo de créditos. El resultado de la suma de los productos obtenidos se divide entre la suma total de créditos del año. (UNAN Managua, 2021).

El sistema de selección de beca por medio del sistema de promedio, siempre serán favorecidos todos aquellos alumnos en los que los integradores de manera autónoma califican con puntaje máximo a los informes que aun a sabiendas que presentan debilidad.

En el caso personal, en una defensa de integrador, el docente integrador orientó a todos los alumnos de una de las modalidades realizar la defensa de solo la parte que correspondía a mi componte, a muchos trabajos se les hicieron saber los errores y recomendaciones de cómo hacer las mejoras, sin embargo, no pude detectar como este trabajo fue desarrollado dentro del informe del integrador, ya que ningún docente integrador comparte con los docentes los informes finales.

Las evaluaciones en cada componente curricular las hacemos en base a cada uno de los cortes, pero el integrador pone una nota final sin evidenciar en una rúbrica el alcance de cumplimiento de las competencias en cada alumno.

El alumno está amañado con la palabra mágica de la flexibilidad del modelo curricular, lo que no se le dice al alumno y al docente como se define esa flexibilidad en el modelo, Hay docentes que dicen, hay que reconocer el esfuerzo de realizar el informe, sin pensar en la afectación del desarrollo profesional que se está desarrollando en cada uno de los futuros egresados bajo este modelo curricular y que al final no será lo que el mercado laboral demanda.

11.4. Resultados de objetivo general

Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

El análisis y los resultados de los objetivos específicos desarrollados anteriormente, le dan cumplimiento al objetivo general, sin embargo, es necesario hacer mención en que como facultad de ciencias económicas de la UNAN Managua, debe de desarrollar planes de capacitaciones sobre el modelo curricular por competencia en la que se involucren a todos los

docentes de planta, docentes ejecutivos, docentes horarios administrativos y docentes horarios puros.

Como dirección de departamento, se deben de desarrollar estrategias de trabajo en equipo en cada uno de los componentes integradores, se deben de implementar la revisión de las estrategias integradoras acorde a lo planteado en los planes de estudios por competencia, se deben de revisar las competencias en cada una de las carreras, revisar y controlar el cumplimiento de perseguir en que los alumnos vayan alcanzando las competencias a medida que avanzan los semestres, pues la complejidad de las competencias en cada semestre se debe al aumento de conocimiento y desarrollo de las capacidades y habilidades en cada uno de los alumnos.

Como dirección de departamento, solicitar ante el consejo facultativo la necesidad de nombrar un coordinador de integradores por cada turno, al mismo tiempo, informar sobre las funciones de los docentes encargados de los ejes verticales, coordinaciones que no han realizado su trabajo, uno porque desconocíamos de eso, y otros porque no sabemos cuál es la función de sus tareas en esos ejes verticales.

La mayor parte de los docentes y alumnos, ven la necesidad de reformar la conformación de los equipos de trabajo en los alumnos, existe una total desorganización en este sentido, los alumnos pasan al siguiente semestre, unos cambian de turnos, otros se retiran, el que llega a otro turno desea hacer equipo con otro que llegó, el que ya está en su turno desea seguir con los mismos (aunque solo hayan quedado tres alumnos), y entre otros situaciones que se presentan en el desarrollo de cada uno de los semestres.

Se está claro que la normativa de evaluación por competencia, establece el sistema de calificación en tres cortes y en el que todos los docentes de los componentes curriculares deben de estar presente, situación que no se cumple, se ha notado que los equipos que están más completos en las evaluaciones de cada corte, son los equipos en que los docentes asignados en la carga docente en cada componente curricular, son docentes de plantas,

muchos no se presentan porque son ejecutivos y tienen tareas en sus áreas, otros porque les toca dar clases en otra aula, otros porque deben de evaluar otro componente integrador paralelamente, y así sucesivamente.

Por tanto, y ya para finalizar con los resultados, y según lo plantea Senge (1992) en el ítems 6.9. Trabajo en equipo para el desarrollo del liderazgo docente en el marco teórico, define un equipo como “un grupo de personas que se necesitan entre sí para lograr un resultado; es decir, en definitiva, que se embarcan juntos en una tarea”. Es por ello que, la dirección del departamento de Administración de Empresas, deberá de buscar mecanismos estratégicos en la que coadyuven en integración, trabajo equipo por parte de todos los docentes en todas y cada una de las tareas académicas a los que están obligado participar producto a su carga docente.

Sexta parte: Conclusiones

Determinando la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua; como UNAN Managua se está en constante cambios en busca del perfeccionamiento curricular con la calidad que se nos exige a través de la comunicad nacional e internacional, todo cambio conlleva a resistencia en las personas, en cambio, esta investigación científica, ha demostrado que la insatisfacción en los docentes, que las debilidades de los planes de estudios, que la falta de capacitación, no presentan resistencia al cambio, si no que la falta del conocimiento de la implementación de los planes de estudios, es por la falta de una **integración absoluta** de todos los docentes pertenecientes al departamento de administración de empresas de UNAN Managua.

El trabajo en equipo por medio de la integración de las distintas tareas académicas, sobre todo en la asignación de trabajo para la elaboración de planes curriculares por competencia, se inicia por medio de una capacitación global en las temáticas de las normativas, guías, documentos curriculares a todo el claustro docente, docentes administrativos, ejecutivos y docentes horarios puros, luego a ello, nombrar comisiones en las que se involucren todo el personal docente del departamento de Administración de Empresas y no a unos cuantos, resultado así un trabajo colaborativo y de mucha pertinencia respecto a las necesidades establecidas por el estudio de diagnóstico nacional de UNAN Managua, plan contra la pobreza, necesidades de los profesionales egresados, entre otros.

Identificando las fortalezas y debilidades de la integración docente en la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua; por medio de los resultados, se lograron identificar las variables claves que ameritan un cambio, otras reforzamiento, otras la elaboración de estrategias de trabajo en equipo, fundamentalmente todas parten de la integración, del trabajo en equipo, y definitivamente la falta de comunicación por medio de los planes de capacitaciones a los docentes respecto a todo el proceso del modelo curricular por competencia, Algo importante para realizar los cambios es la gran fortaleza de los docentes en cuanto a su experiencia académica y capacidad académica..

Basado en los resultados, es de gran importancia el seguimiento a la comunidad estudiantil de los turnos sabatinos y dominical, supervisión de las autoridades correspondientes desde el decanato, hasta las coordinaciones de carrera.

Se destaca en los resultados de esta investigación la carencia de establecimiento de mecanismos de control en cada uno de los integradores de cada semestre, para que esto no a través de las guías de trabajo no tengan repeticiones de acápites en los productos finales y que a su vez den salida a una verdadera necesidad social, industrial, de negocios y gobierno y no basados en trabajos de negocios inexistentes en la práctica.

Proponiendo acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN- Managua; para esto se requiere la voluntad de la dirección del departamento de Administración de Empresas, en implementar una carga docente de manera equitativa y el involucramiento de los docentes en cada uno de los equipos integradores, en pro de fortalecer todas las capacidades y habilidades que le den salida a cada una de las competencias a medida que se van desarrollando en cada uno de los semestres, para ello es requisito la capacitación de cualquiera de las acciones que se llegasen a implementar en pro de aplicar eficazmente los

planes de estudios de cada carrera del departamento de administración de empresas de UNAN Managua.

A esto se le suma la gran preocupación por parte del claustro, la falta de entrega de la carga docente en tiempo y forma, se sabe que a medida que los planes de estudios por competencia se van activando por cada semestre, el docente requiere de tiempo para la preparación de los materiales de estudios metodológicos, planes de trabajo de evaluaciones formativas y evaluativas, esto a su vez permitiría tener el suficiente tiempo de programar reuniones para finiquitar entre todo el equipo docente en cada integrador el formular el plan pedagógico de cada integrador.

Evaluando la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua; Una vez analizado cada una de las variables de los instrumentos, la entrevista, el trabajo de campo, aplicación del método de la observación, se ha identificado que el factor fundamental para una buena integración para la contribución de la formación profesional en nuestros alumnos, es el trabajo en equipo, la elaboración de una buena BOA con su respectiva rúbrica que especifique las competencias a evaluar y a desarrollar en todos los alumnos, dada nuestra cultura de desarrollo docente y académica por objetivo, los docentes requieren del conocimiento de toda la documentación que tenga relación con todo el proceso curricular por competencia y adueñarse de él.

Mientras no se revise cada uno de los ejes profesionales de cada área de conocimiento respecto a los perfiles de las carreras, así como la falta de integración de los componentes optativos en la estrategia final del integrador, así como también, la falta de coherencia entre las estrategias de cada uno de los componentes integradores relacionados con las estrategias de la malla curricular, jamás se podría decir que la integración docente es efectiva, de calidad y sobre todo que pueda responder a las necesidades social, industrial, de negocios y gobierno.

Tal y como se hizo para el proceso curricular 2013, proceso en el que se involucró a todos los docentes, se les capacitó antes de cualquier proceso, cada fase, el docente se adueñó y se llevó a las aulas de clases con mucha seguridad, fue tan así que, el 100% de la comunidad detectaron la necesidad de hacer un cambio en los planes y de ahí surge el plan de estudio 2016.

A título personal, se espera que los aportes curriculares, integración y evaluación en esta investigación científica, ayuden al fortalecimiento del proceso del modelo curricular por competencia y con ello seguir siendo la universidad de referencia nacional para otras universidades respecto al modelo por competencia.

Séptima parte: Recomendaciones

12. Recomendaciones generales

Basado en toda la información recopilada en cada uno de los instrumentos, estos se seleccionaron en tres ejes tales como curricular, integración y evaluación, a continuación, aportes para mejorar en el proceso de perfeccionamiento del modelo curricular por competencias de las carreras del departamento de administración de empresas:

12.1. Recomendación curricular

DOCENTES					
EJE DOCENCIA					
EVALUACIONES DOCENTES	Q (x)	COORDINACIÓN	Q (x)	TIC	Q (x)
Realizar reuniones de evaluación e integración docente con el fin de mejorar los trabajos de equipo.	1	Mejorar comunicación entre todos los equipos docentes, coordinadores y director	1	Fortalecer en los alumnos con el uso de tecnología	
Supervisar el desarrollo de la planificación docente individual.		Cumplimiento de la planeación docente		Adquisición de equipos tecnológicos (laptop y datashows) Con licencias de software	
No permitir fraudes académicos		Falta de coordinación y comunicación		Mantenimiento a los equipos dañados, esto atrasan las defensas.	
reuniones de evaluación y establecimientos de mejoras				Generar los recursos necesarios para integrar a los estudiantes con la práctica (laboratorios de computación)	
Evaluar los indicadores de manera independientes y dar autoridad y respeto a cada docente de cada componente				Modernizar técnicas de enseñanzas	

12.1.1. Aprendizaje

Competencias en los ALUMNOS		Q (x)
Que los alumnos asuman con responsabilidad cada componente y no solo el integrador		1
Aplicar los elementos teóricos a las prácticas		

12.1.2. Académico

CURRICULAR					
Pensum de carrera	Q (x)	Dinamismo y creatividad	Q (x)	Personal calificado	Q (x)
Revisar documento curricular por la comisión de carrera para un mejoramiento de las estrategias integradoras		Automatización de actividades		Capacitación continua	3
Realizar encuestas con empleadores y estudiantes en virtud de mejorar el pensum de estudio y dar respuesta al mercado laboral..				Asignación de componentes acorde al perfil de las carreras	1
Proceso de actualización de contenidos en temas de tendencias del mercado laboral.				Capacitar a los docentes de los integradores	1
Que los estadísticos en sus componentes les enseñen a los alumnos el uso del SPSS para futuros trabajos de investigación de mercados.					
Analizar las competencias de los planes de estudio.					
Revisar planes de estudios dado que los contenidos no son adecuados al grado de avance semestral de los estudiantes (integral y transversal)					
Mala implementación del diseño curricular					
Incluir transformación digital					

12.2. Integración

12.2.1. Aporte docente

INTEGRADOR	Q (x)	INTEGRADOR	Q (x)	EVALUACIONES DOCENTES	Q (x)	COORDINACIÓN	Q (x)	COMUNICACIÓN	Q (x)
Asignación de componentes e integradores acorde al perfil de las carreras de administración y mercadotecnia	2	Integrar estrategias de enseñanza	1	Evaluación de los docentes por parte de los estudiantes luego de un tiempo determinado de haber iniciado semestre	3	Mejor coordinación para todas las modalidades y grupos	1	Mejorar la comunicación entre docentes en cada integrador	4
Mejorar coordinación entre el integrador y docentes de componentes.		Docentes de componentes deben de asistir a las reuniones que realizan los integradores	1	Incorporar evaluaciones para medir logros	1	Abandono de las autoridades al turno dominical en el segundo semestre	3	Mejorar habilidades de comunicación por parte de los docentes.	1
Afectación de reuniones de los docentes horarios con los integradores. Las reuniones de los horarios se deben de realizar en los días u horarios en que se les fueron asignados sus grupos de componentes.		Maestros no dan respuestas a explicaciones de temas determinados	1	Componentes de los horarios de clases	1	Mantener mismo cronograma de trabajo en todas las modalidades	1	Comunicación mas fluida de los docentes	2
Que los coordinadores y directores hagan respetar los horarios de las defensas de los integradores para todas las modalidades.		Capacitación a los docentes sobre competencias	7	Docentes deben de entregar observaciones de las debilidades de los informes y no solo las notas	1			Falta de comunicación de los docentes de los componentes con los integradores	4
Que las asignaciones de los componentes a los docentes sean por modalidades y que estas no se crucen a su vez con otros integradores u horas de clases. Unos toca integradores, otros paralelos dar clases de componentes o viceversa.		Que el docente integrador indique con tiempo y forma la información necesaria para integrar cada componente	1	Mejor coordinación de los docentes con los planes de estudios de cada carrera	1			Docentes tienen diferentes opiniones sobre el integrador dado que no saben integrar	1
Que los alumnos asuman con responsabilidad cada componente y no solo el integrador		Elaboración de BOA con material didáctico y práctico	1	Hay docentes que no saben como integrar en el informe final	1			Comunicación efectiva por parte de los docentes para con los estudiantes	3
Los docentes trabajan de manera individual y no de manera integrada		Implementación de componentes basados en la actualidad de las empresas	1	Realizar mas clases prácticas	2			La falta de comunicación entre docentes crea confusión en el aprendizaje de los alumnos	3
		No realizar cambios a la BOA en el transcurso del curso	3	Docentes de los integradores ser mas puntuales en las orientaciones al momento de asignar trabajos	1				
		Consensuar opiniones de los grupos en su aprendizaje	1	Que los docentes de los componentes e integrador expliquen cada punto de como se debe de integrar en el informe final	1				
		Maestros de componentes se enfocan en dar sus clases y no ayudan en la integración	1	Mejorar metodología docente	1				

12.2.2. Aporte alumnos

Alumnos	
EJE DOCENCIA	
INTEGRADOR	Q (x)
Mejor integración y asistencia en las defensas de los integradores	4
Que el docente adopte el modelo de competencia promoviendo clases prácticas (aprendiendo haciendo).	1
Mejorar coordinación de los docentes con los integradores y el informe final	13
Ser más entendible y flexible la BOA por parte del docente integrador	1
Docentes tienen diferentes opiniones sobre el integrador dado que no saben integrar	1
Docentes de los integradores ser más puntuales en las orientaciones al momento de asignar trabajos	1
Que los docentes de los componentes e integrador expliquen cada punto de como se debe de integrar en el informe final	1
Constantes cambios en las guías de los integradores en el transcurso del semestre. Estas se deben de definir desde un inicio.	3
Que el docente integrador tenga conocimiento de lo que los docentes de componentes orientan	1
Organización entre los docentes respecto a las actividades que realizan en las aulas de clases. NO IMPROVIZAR	1

12.2.2. Evaluación

EJE APRENDIZAJE								OTROS	
ASISTENCIA	Q (x)	EVALUACIONES ALUMNOS	Q (x)	MATERIAL DIDÁCTICO	Q (x)	CONTENIDO ACTUALIZADO	Q (x)	Autonomía de los alumnos	Q (x)
Mucha inasistencia de los docentes	4	Más trabajo en equipos	1	Otorgar material didáctico	1	Brindar contenidos actualizados	2	Autonomía de los alumnos al formar los grupos de trabajo	1
		Eliminar evaluaciones individuales	1	Capacitación a docentes en la elaboración de material didáctico	4				
		Definir los cortes evaluativos según calendario académico	1	Entregar materia didáctica y BOA con mayor anticipación	3				
		Que los docentes expliquen que es lo que está mal al momento de revisar los informes.	3	Ser más entendible y flexible la BOA por parte del docente integrador	1				
		Que los docentes no solo califiquen sin decir que es lo que está bueno o malo en cada trabajo	2						
		Tiempo adecuado según calendario académico para las entregas de los trabajos	1						
		Que el integrador realice exposiciones de los avances de los trabajos y a su vez realizar observaciones	1						
		Establecerles metas diarias a los alumnos	1						
		Incorporar evaluaciones para medir logros	1						
		Evaluación de los equipos acorde a su desempeño y nivel de competencias	1						
		No evaluar componentes fuera de los turnos en que se matricula el alumno	1						
		Definir metodología de evaluación y no venir adaptarlas.	1						
		El estudiante trabaja mucho en los componentes e integrador y al final no son evaluados en muchos aspectos de lo orientado.	1						
		Más prácticas de campañas publicitarias	1						

12.3. Recomendaciones específicas

12.3.1. Curricular

CURRICULAR					
Pensum de carrera	Q (x)	Dinamismo y creatividad	Q (x)	Personal calificado	Q (x)
Incluir componente de contabilidad a la carrera de mkt (esto limita a los estudiantes en otros componentes).	3	Metodología para captar mejor en el aprendizaje	1	Contratar personal especializado y con experiencia en el perfil	4
Estadísticos enseñar Manejo de Excel y SPSS	1	Promover aprendizaje activo y participativo	1	Profesores acorde al perfil de la carrera de mkt	1
Adaptar pensum acorde a los cambios del entorno económico	1	Dinamismo en las defensas de los integradores	3		
Fortalecer aprendizaje en ambas carreras	1	Que los docentes tengan mas capacidad de alentar al alumnado a seguir aprendiendo	1		
Establecer claramente las competencias que se esperan en los alumnos en cada etapa de su curricular	1				
Establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica	1				
Pasar también a los regulares a la modalidad de bloques	1				
Informar a los maestros sobre el plan de estudio por competencia	1				
Analizar pensum de universidades de otros países y ver que nuevo se puede adoptar acorde a los perfiles de las carreras.	1				
Que los integradores sean en base al plan de estudio	1				
Crear competencias contables y financieras en la carrera de mercadotecnia.	4				
Menos teoría y mas práctica	1				

12.3.2. Integración

Eje:		Curricular e integración					
Estrategia:	Acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua						
Objetivo estratégico:	Aprovechar las fortalezas institucional y docente con el fin de disminuir las debilidades en la integración del proceso del diseño curricular por competencia						
Área Académica:							
Qué hacer	Cómo hacerlo	Cuándo hacerlo	Dónde se hará	Responsable	Evaluación	OBSERVACIONES	
1. Integración	Normar el papel del docente integrador	Primer trimestre 2024	Dirección académica UNAN Managua	Vicerrectoría académica, Secretaría Académica, Dirección académica, Dirección legal.	Informe coordinador de carrera, Informe de coordinador de eje vertical, Informe docente integrador, Acta de reuniones, supervisión director de departamento		
	Normar la obligación de participación en las reuniones de los equipos de trabajo de los integradores						
	Normar las funciones de los coordinadores de los ejes verticales en la malla curricular						
	Normar la participación obligatoria en las evaluaciones de los cortes evaluativos						
	Normar nombramiento de docente coordinador de integradores por turno o modalidad de estudio. Este no debe tener Componentes a cargo en la modalidad que esté a cargo.						
	Crear estrategias flexibles en pro de la participación de los docentes administrativos y ejecutivos en la participación de los trabajos de equipos en los componentes integradores						
	Normar en la normativa de evaluación, las semanas de cortes evaluativos para los componentes curriculares y la fecha de las evaluaciones de los cortes evaluativos integradores y que estos sean sin clases, según propuestas de evaluación.						
Normar la obligación de participación en las reuniones para elaboración de matriz de trabajo integrador y preparación de BOA.							

Eje:		Curricular e integración				
Estrategia:	Acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua					
Objetivo estratégico:	Aprovechar las fortalezas institucional y docente con el fin de disminuir las debilidades en la integración del proceso del diseño curricular por competencia					
Área Académica:						
Qué hacer	Cómo hacerlo	Cuándo hacerlo	Dónde se hará	Responsable	Evaluación	OBSERVACIONES
2. Capacitación	Elaborar plan de capacitación a docentes de planta, docentes ejecutivos, docentes horarios administrativos, docentes horarios puros	Primer trimestre de cada año	Dirección de RRHH, Dirección académica, Dirección del departamento de administración de empresas/ UNAN Managua	Vicerrectoría académica, Dirección académica, Dirección de RRHH, Facultad de ciencias económicas, Dirección de departamento de administración de empresas	Planificación de capacitación, informe de participación docente	Las capacitaciones se darán respuesta a las Estrategias integradoras (mientras se las autoridades autorizan un trabajo de adendum por medio de las comisiones curriculares del departamento y facultad), al
	Temáticas de capacitaciones: Diseño curricular por competencia. Estructura de documento curricular, Diagnóstico nacional para transformación curricular, Introducción a los desempeños profesionales, Matriz de planificación individual y por integrador, normativa de evaluación, planificación semestral y diaria para desarrollar competencias, Elaboración de BOA. Presentación de los pensum de estudios de las tres carreras.	Primer trimestre de cada año				
5. Bibliografía actualizada	Invertir en la compra de libros actualizados ACORDE A LAS NECESIDADES DE LOS NUEVOS COMPONENTES CURRICULARES POR COMPETENCIA.	Todo el año 2024	Biblioteca central, Biblioteca RUCFA, Dirección de adquisiciones, Directores de departamentos	Vicerrectoría académica, Vice rectoría administrativa, Dirección financiera, Dirección de adquisiciones, dirección de departamento de administración de empresas. Coordinadores de carreras del departamento de administración de empresas,	Informe de necesidades por carrera de bibliografía actualizada por componentes curriculares.	

Eje:		Curricular e integración				
Estrategia:	Acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua					
Objetivo estratégico:	Aprovechar las fortalezas institucional y docente con el fin de disminuir las debilidades en la integración del proceso del diseño curricular por competencia					
Área Académica:						
Qué hacer	Cómo hacerlo	Cuándo hacerlo	Dónde se hará	Responsable	Evaluación	OBSERVACIONES
2. Modelo curricular	Autorización de realización de adendum plan por competencia 2024	Primer semestre 2024		Rectora de UNAN Managua y consejo de universidad de UNAN		Aprovechar el Alto nivel Académico y la capacidad docente
	Conformación de comisiones curriculares por especialidad de cada carrera	Primer semestre 2024	Decanato, Dirección de departamento de administración de empresas, coordinadores de carreras, docentes de planta, docentes ejecutivos.	Vicerrectoría académica, dirección de facultad de ciencias económicas, comisión curricular de facultad y dirección del departamento de administración de empresas	Normativa de transformación curricular	
	Revisión y propuesta de cambio en cada uno de los planes de estudio por competencia.	Primer semestre 2024				
	En el curso al desempeño ciudadano y profesional, dirigido a los nuevos ingresos, se debe de incorporar en el componente curricular institucional el tema sobre el perfil de la carrera según sea y otro tema acerca del sistema de evaluación por competencia.	Primer semestre 2024				
	Insertar en el plan de estudio nuevos componentes curriculares para ambas carreras, tales como, metodología de la investigación en los que contengan tema acerca de aplicación de las herramientas de investigación y su metodología, de APAs, ensayos y artículos científicos. En el caso de la carrera de mercadotecnia, incluir componentes de contabilidad básica e introducción a las finanzas para toma de decisiones.	Segundo semestre 2024			Informe de participación de claustro docente, Informe de avance de trabajo de las comisiones curriculares	Esto dará solución a las debilidades presentada en la presente investigación respecto a los planes de estudio y los ejes curriculares
Revisión de las competencias por carrera, revisión de ejes curriculares, revisión de malla curricular, Revisión de competencias por carreras acorde a las necesidades sociales, de negocio y de gobierno. Revisión de las estrategias integradoras acorde a las exigencias del mercado laboral.	Segundo semestre 2024					

Eje:		Curricular e integración					
Estrategia:	Acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua						
Objetivo estratégico:	Aprovechar las fortalezas institucional y docente con el fin de disminuir las debilidades en la integración del proceso del diseño curricular por competencia						
Área Académica:							
Qué hacer	Cómo hacerlo	Cuándo hacerlo	Dónde se hará	Responsable	Evaluación	OBSERVACIONES	
10. Componentes optativos	Normar la participación de los docentes que imparten estos componentes en los equipos integradores y su obligación de estar en los cortes evaluativos	Primer trimestre 2024	Dirección académica UNAN Managua	Vicerrectoría académica, Secretaría Académica, Dirección académica, Dirección legal.	Informe de los docentes integradores, asistencia de participación en las evaluaciones		
	Normar que contenidos sean parte de la estrategia integradora						
11. TICs	Invertir en la adquisición de equipos para fines académicos y evaluativos de los integradores	Primer semestre 2024	Dirección de finanzas, dirección de adquisiciones, decanato de facultad de ciencias económicas, dirección de administración de empresas	Vicerrectoría académica, Vice rectoría administrativa, Dirección financiera, Dirección de adquisiciones, Decanato facultad de ciencias económicas, dirección de departamento de administración de empresas.	Informe de la dirección de inventario del centro de computo de la facultad de ciencias económicas	Según director del departamento de administración de empresas, terminamos el segundo semestre 2023 con todos los equipos dañados y con la mayoría puesto de baja por el centro de computo.	

Eje:		Curricular e integración					
Estrategia:	Acciones de integración docente y sistema de evaluación en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua						
Objetivo estratégico:	Aprovechar las fortalezas institucional y docente con el fin de disminuir las debilidades en la integración del proceso del diseño curricular por competencia						
Área Académica:							
Qué hacer	Cómo hacerlo	Cuándo hacerlo	Dónde se hará	Responsable	Evaluación	OBSERVACIONES	
3. Carga docente	Entregar en la semana en que se entra de vacaciones de cada inicio de año la carga docente, pues esta ya fueron aprobadas en el período académico anterior por el consejo universitario de la UNAN Managua	Enero de cada inicio de año	Director de departamento de administración de empresas	Vicerrectoría académica, Decanato facultad de ciencias económicas, dirección de departamento de administración de empresas.	A partir de la publicación de la aprobación de la carga docente.		
	Normar la asignación en los componentes integradores de al menos 1 componente por semestre para los docentes ejecutivos, coordinadores de carrera y dirección del departamento	Cada semestre académico	Vicerrectoría académica, Dirección académica, Dirección legal, dirección del departamento de administración de empresas	Vicerrectoría académica, Secretaría Académica, Dirección académica, Dirección legal.	Normativa de carga docente		
	Normar el nombramiento de un coordinador de componentes integradores por cada modalidad de estudio, y que este docente no se le asigne componente en la modalidad en la que esté coordinando	Primer semestre 2024					
	Realizar carga docente de manera equitativa para todos los planes de estudio activos e integradores	Cada semestre académico	Dirección del departamento de administración de empresas	Decanato facultad de ciencias económicas	Normativa carga docente		

12.3.3. Propuesta Sistema de evaluación para componentes y componente integrador final

La metodología de evaluación en cada corte, propuesta para ser incorporada a la **NORMATIVA DE EVALUACIÓN, PROMOCIÓN ACADÉMICA Y EQUIVALENCIAS DE UNAN MANAGUA 2021** Aprobado por el Consejo Universitario en sesión ordinaria N° 09-21, del 23 de abril del 2021; esta consiste en lo siguiente.

Como primera propuesta y basado en los resultados cuantitativos y resultados de discusión, al igual que a petición de los docentes y alumnos a los que se les aplicó los instrumentos, se requiere hacer un adendum a la normativa con los siguientes aspectos:

1. Normar que la conformación de los equipos de trabajo de los alumnos en los productos finales o estrategias integradoras sean como máximo cuatro alumnos y mínimo tres alumnos en el caso que la situación lo amerite.
2. Que el sistema de evaluación, lo realicen de manera individual cada docente en los primeros dos cortes en sus componentes curriculares e integrador, apoyado cada uno de la estrategia integradora y la BOA, esto con el fin de evaluar los avances de manera específica, y luego dar las respectivas tutorías de mejoras según lo plantea la normativa cuando el alumno presente nota entre 2 a 3 puntos.
3. Que sea responsabilidad de los alumnos realizar las mejoras de manera independiente (sin recurrir a tutoría) en sus informes de cada corte cuando esté presente nota de aprobado con más de 3.5 puntos.
4. Que la nota final de los integradores, se determine mediante el promedio final de todos los docentes que son parte del equipo integrador.
5. Cada alumno está obligado a entregar a los docentes curriculares el informe final de los productos finales para su debida evaluación.

6. Normar con fecha determinada en que los docentes integradores deban hacer entrega de la BOA y rúbrica de evaluación a los equipos de trabajo, y evitar con ello la realización de cambios sobre el camino.
7. En la rúbrica, permitir en que, si el alumno presenta debilidades en la competencia conceptual, o realizo alguna falta en el actitudinal, estos sean evaluados de manera separados y no que, si el procedimental está bueno, los demás también lo estarán,

Una segunda propuesta, trata sobre la metodología del sistema de evaluación en cada uno de los evaluativos y al final cuantificarlo con la nota del integrador final. A continuación, se detallan los pasos a seguir y de cómo presentarlo en las rúbricas según sean los componentes, estos determinaran sus propias competencias.

A continuación, se presenta los pasos a seguir:

1. Elaborar rúbrica detallando las actividades a realizar en los indicadores.
2. En cada competencia se deberá de mencionar lo que se desea alcancen los alumnos.
Con su debida puntuación según lo establece la normativa.
3. Si la rúbrica tiene más de una tarea en los indicadores, estas, deberán sumarse por separado, luego se promedian entre cada competencia para obtener la nota final del primer corte evaluativo.
4. Para el segundo corte, se establece lo mismo que se dijo anteriormente a la rúbrica, y se procede de la misma manera su evaluación, al final luego de la fila de evaluación del segundo corte, se le agrega la fila con la primera nota del primer corte.
5. Luego del primer corte, los alumnos tienen hasta el segundo corte, presentar la segunda entrega de avance de trabajo más las mejoras realizadas de las observaciones emitidas del primer corte.

6. Para la evaluación del tercer y último corte el alumno debe de presentar su informe final y con las mejoras de las observaciones a mejorar dadas por el docente en el segundo corte.
7. Para el tercer corte se realiza un consolidado de los dos primeros dos cortes y cada uno con su columna para la nota de las mejoras realizadas en cada corte.
8. Cada docente curricular, realizará su cálculo de nota de su componente, promediando los tres momentos evaluativos, y la nota promediada será la nota del componente curricular.
9. La nota final del componente curricular será entregada al docente integrador, el docente integrador sumará las notas finales de cada docente más la obtenida en el integrador y la promediará entre la cantidad de docentes que conforman el equipo, y esa será nota final del integrador.
10. A continuación, se presenta rúbrica ejemplificada en sus tres cortes evaluativos,

12.3.3.1. Propuesta de rúbrica y evaluación por corte: Rúbrica evaluativa para el primer y segundo corte evaluativo

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE NICARAGUA, MANAGUA			
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS			
RECINTO UNIVERSITARIO CARLOS FONSECA AMADOR			
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACION DE EMPRESA			
RUBRICA PARA LA EVALUACION "PUBLICITARIA I",			
Indicador de Logro (Desempeño)	Cognoscitivo	Procedimental	Actitudinal
Alcanzado de Forma General en el Semestre	Evaluar los siguientes indicadores de logros de manera integral, tomando en cuenta cada uno de las dimensiones establecidas, usando los niveles: 2 - 3 - 4 - 5 para la evaluación sumativo		
Como trabajan las agencias/ utilización de elementos de la promoción: Identifica las funciones, Tipos de campañas realizadas, antecedentes de las agencias, otros. Elementos de la promociones de ventas (mezcla promocional: Fuerza de ventas o Venta personal. Publicidad. Relaciones Públicas. Comunicación interactiva o Marketing directo. y sus características en que se apoya ala promoción de ventas: Comunicación. Atraen la atención y normalmente aportan información que «empujan» el producto hacia el cliente. Incentivos. ... Invitación.	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Dominio teórico de lo que se le pide en el indicador de logro	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Analizan al menos 3 agencias. Mencionan las funciones, TIPOS, ANTECEDENTES de cada agencia. Identifican los ELEMENTOS promocionales que aplican las agencias. Analizan las características en las que se apoyan las empresas en la promociones de ventas.	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento, ético, analítico, Liderazgo, comunicación acorde al perfil
	4: Alcanzado de manera notable: Dominio teórico parcialmente de las agencias	4: Alcanzado de manera notable: al menos tres	4: Alcanzado de manera notable
	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Poco dominio teórico de las agencias	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Al menos dos	3: Parcialmente superado, pero con evidencias
	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
	3	5	4
Participación de la publicidad en empresas al detalle (acorde al sector en estudio)	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Domino Teórico acerca del entorno empresarial	5: Alcanzado de manera sobresaliente: En cada una de las 5 empresas en estudio	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento, ético, analítico, Liderazgo, comunicación acorde al perfil
	4: Alcanzado de manera notable	4: Alcanzado de manera notable: Al menos en tres empresas	4: Alcanzado de manera notable 3: Parcialmente superado, pero con evidencias
	3: Parcialmente superado, pero con evidencias	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Al menos dos	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No cumple con lo solicitado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
	4	3	5
Nota promediada para primer cohorte	3.5	4	4.5
Nota final cohorte evaluativo 1	4.0		
Nota del Indicador 2			
Nota integrador			
Total Nota:			

**RUBRICA DE EVALUACIÓN EN COMPONENTE PUBLICITARIA I
SEGUNDO COHORTE**

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	Cognoscitivo	Procedimental	Actitudinal
Identificación y análisis de los anuncios publicitarios (gigantografía, Rotulos, Mupi, traseros de buses, rotulos luminos, pancartas, panfletos, poster) al igual que sus diferencias y semejanzas	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Dominio teórico sobre las 27 estrategias publicitarias	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Análisis de los anuncios, Diferencias y semejanza por cada uno de los anuncios señalados en la actividad a desarrollar	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento, analítico, participativo, innovador
	4: Alcanzado de manera notable: Dominio teórico parcialmente sobre las 27 estrategias publicitarias	4: Alcanzado de manera notable: Análisis de los anuncios, Diferencias y Ventajas	4: Alcanzado de manera notable : Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento
	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Poco dominio teórico sobre las 27 estrategias publicitarias	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Al menos dos	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento
	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
NOTA	5	5	5
De qué forma la responsabilidad social de las empresas en sus sitios webs reflejan responsabilidad social	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Dominio teórico sobre la publicidad como responsabilidad social	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Explicación de la responsabilidad social en al menos 4 empresas	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento, analítico, participativo, innovador
	4: Alcanzado de manera notable: Dominio teórico parcialmente de la publicidad como responsabilidad social	4: Alcanzado de manera notable: al menos 3 sitios webs	4: Alcanzado de manera notable : Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento
	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Poco dominio teórico de la publicidad como responsabilidad social	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Al menos dos	3: Parcialmente superado, pero con evidencias
	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
NOTA	4	4	3
Investigar técnicas de ventas empleadas (publicidad, Display, en puntos de ventas, páginas webs, promociones, relación social, tipo de publicidad que aplican en cada uno de los sectores en estudio) y las creencias respecto al comportamiento del consumidor respecto a todo lo anterior.. Hacer tablas comparativas con un mínimo de 5 empresas competitivas.	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Dominio teórico sobre las técnicas de ventas desde el punto de vista de la publicidad y dominio del comportamiento del consumidor	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Detallar las técnicas de ventas (7 técnicas a más) y explicación del comportamiento del consumidor respecto a las técnicas de ventas publicitarias.	5: Alcanzado de manera sobresaliente: Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento, analítico, participativo, innovador
	4: Alcanzado de manera notable: Dominio teórico parcialmente sobre las técnicas de ventas desde el punto de vista de la publicidad y dominio del comportamiento del consumidor	4: Alcanzado de manera notable: al menos 5 técnicas y comportamiento del consumidor	4: Alcanzado de manera notable : Capacidad, Trabajo en equipo, organización, creatividad, Compromiso, Responsabilidad de cumplimiento
	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Poco dominio teórico sobre las técnicas de ventas desde el punto de vista de la publicidad y dominio del comportamiento del consumidor	3: Parcialmente superado, pero con evidencias: Al menos dos y comportamiento del consumidor	3: Parcialmente superado, pero con evidencias
	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias: No entregado o no desarrollado	2: No alcanzado / no demostrado por evidencias
NOTA	2	3	3
Nota promediada para primer cohorte 2	3	3.5	3
Nota final cohorte evaluativo 1		4.0	
Nota del Indicador 2		3.17	

12.3.3.2. Propuesta de evaluación con cada corte y las mejoras (tutorías) en cada corte

COMPONENTE DE PUBLICITARIA I								
Grupo de clase	623X							
Nombres y apellidos de los equipos de trabajo (Mínimo 3 / máximo 4)	cohorte 1	Mejoras	NF /Corte 1	Cohorte 2	Mejoras	NF /Corte 2	Campaña promocional en el integrador	Nota final: C1+C2+Cam paña)/3
ALUMNOS	4	0.8	4.8	3.17		3.17	4	3.99
ALUMNOS	2	2.5	4.5	4.3		4.3	3	3.93
ALUMNOS	4	0.03	4.03	4.7		4.7	4.5	4.41
ALUMNOS	2	3	5	3.3	1.5	4.8	2.8	4.20
ALUMNOS	3.8	1	4.8	4.7		4.7	5	4.83
ALUMNOS	2.8	2	4.8	4.7		4.7	5	4.83
ALUMNOS	2	3	5	2	1.8	3.8	3.5	4.10

12.3.3.3. Propuesta de evaluación final del componente integrador

NOTA FINAL COMPONENTE INTEGRADOR						
DOCENTES CURRICULARES					Docente	
A	B	C	D	E	F	NF / Promediada
3.72	3.86	3.58	3.81	3.79	4	3.79
3.74	3.84	3.96	3.60	3.83	4.5	3.91
4.54	4.47	4.57	4.51	4.50	3.7	4.38
3.43	3.04	3.76	3.20	3.72	3.9	3.51
4.84	4.84	4.79	4.88	4.84	4.34	4.76
4.84	4.84	4.79	4.88	4.84	5	4.87
3.20	3.03	3.34	3.29	3.58	4	3.41

¡A LA LIBERTAD POR LA UNIVERSIDAD!

Octava parte: Referencias bibliográficas

- El 19 Digital. (20 de Enero de 2020). *el19digital.com/*. Recuperado el 20 de Enero de 2020, de <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:99103-nicaragua-es-reconocida-en-el-foro-mundial-de-educación-en-Londres>
- A. D. Torres; M. Badillo; N. O. Valentín Y E. T. Ramírez. (Sept-Dic de 2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. (I. Educativa, Ed.) *INNOVUS*, 4(66), 17. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- Aburto Jarquín, P. (SF). *www.unan.edu.ni*. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de <https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/El-modelo-curricular-por-competencias-aflora-logros.pdf>
- Aguirre Lora, M. E. (2003). Pistas para aproximarnos al estudio de la escolarización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 5.
- Alarcón Rodríguez, T. (10 de Octubre de 2008). *www.gestiopolis.com*. Recuperado el Septiembre de 2019, de <https://www.gestiopolis.com/la-sociedad-del-conocimiento/>
- Alvarado Amador, A. I. (05 de Agosto de 2022). *www.unan.edu.ni*. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de <https://www.unan.edu.ni/index.php/relevantes/unan-managua-comparte-experiencia-en-la-implementacion-del-modelo-curricular-por-competencia.odp>
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación* (A. Rubeira ed.). Salomón. Recuperado el 24 de Febrero de 2023
- Behar Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación* (A. Rubenia ed.). Shalom.
- Beneitone, Pablo et. al. (2007). *tuningacademy.org*. Recuperado el 20 de Julio de 2023, de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). (O. F. Palma, Ed.) Colombia: Pearson. Recuperado el 22 de marzo de 2023
- Bonifaz Aranda, E. F. (marzo de 2019). La calidad de la gestión universitaria. *Boletín redipe*, 11.
- Bonifaz Aranda, E. F. (SF). *revista.redipe.org*. Recuperado el 20 de Julio de 2019, de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/699/651>
- Briones, G. (2002). *Medología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Cejas Martínez et.al. (2019). Formación por competencia: Reto de la educación superior. *Revista Ciencia Sociales*, XXV(1).
- Chiva Gómez, R. (11 de junio de 2017). *Tribuna abierta*. Recuperado el 21 de Julio de 2019, de https://www.eldiario.es/tribunaabierta/gestion-calidad-acabar-Universidad-lentamente_6_653444653.html
- Contreras Díaz, Y. d. (febrero de 2020). (S. A. S.L., Ed.) *Atlante*. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/profesionales-ciencias-economicas.html>
- CSUCA. (2018). Guatemala: Serviprensa. Recuperado el 13 de diciembre de 2023
- Digital19. (abril de 2019). Recuperado el agosto de 2019
- Et al, Hernández Paz, Abraham A. (SF). México: PRODICE.
- Fernández Javier, S. R. (agosto de 2016). *idus.us.es*. Recuperado el 27 de marzo de 2020, de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/52359/PERFIL%20DE%20COMPETENCIAS%20DEL%20ADMINISTRADOR%20DE%20EMPRESA%20EN%20REPUBLICA%20DOMINICANA.pdf;jsessionid=EE688383FEDD5EE0E0CEC6999C51FEDF?sequence=1>
- Florentín Dueñas, P. (2016). *zagan.unizar.es*. (S. d. Universidad de Zaragoza, Productor, & *zagan.unizar.es*) Recuperado el 28 de octubre de 2022, de <https://zagan.unizar.es/record/60865/files/TESIS-2017-021.pdf>

- García Retana, J. Á. (15 de diciembre de 2011). MODELO EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS: IMPORTANCIA y NECESIDAD. *Actualidades investigativas en educación*, 11(3), 24.
- GRUN. (Julio 2021). *Plan de lucha contra la pobreza (PNCP) 2022-2026*. Nicaragua, Nicaragua.
- Guevara Patiño, R. (27 de enero de 2016). *redalyc.org*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf>
- Hernández Sampieri et.al. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, C. Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (1997). *Metodología de la investigación* (Primera ed.). Colombia, Montreal, Canadá: MCGRAW-HILL. Recuperado el 24 de febrero de 2023
- Hernández Sampieri, Roberto. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas Cuantitativas y Cualitativas mixta* (Respecto a la primera edición ed.). México, México: McGraw Hill Interamericana. Recuperado el 30 de enero de 2023
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (Primera ed.). México, México: McGraw Hill. Recuperado el 24 de febrero de 2023
- I. Chiavenato; Y G. Villamizar. (2002).
- Katayama Omura, R. J. (2014). *INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA* (Fondo Editorial de la UIGV ed.). (A. L. Tafur, Ed.) Lima, Perú. Recuperado el 22 de Marzo de 2023
- Kotler, Philip y Kevin Lane Keller. (2006). *Dirección de Marketing* (Décima segunda ed.). México: PEARSON EDUCACIÓN,.
- Leyva Cordero; Ganga Contreras; Tejada Fernández y Hernández Paz , Abraham A. . (SF). *La Formación por competencia*. México: PROFOCIE.

- Lovelock, C. (2009). *Marketing de servicios: personal, tecnología y estrategia* (sexta ed.). México: Pearson. Recuperado el 11 de Julio de 2023
- Marín-Idárraga, D. A. (Octubre-Diciembre de 2013). La conformación del currículo en administración. *ScienceDirect*, 29(129), 466-475. Recuperado el 07 de Octubre de 2022, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592314000837>
- Martínez Avendaño, J. (16 de Enero de 2016). La gestión del currículo por competencias en las instituciones de educación superior. (C. A. Zúniga-González, Ed.) *Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(4). doi:<https://www.readcube.com/articles/10.5377%2Fribcc.v2i4.5927>
- Marytere, N. (2023). *www.questionpro.com*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2023, de <https://www.questionpro.com/blog/es/trabajo-de-campo/>
- Mendieta Fonseca, L. (Enero de 2020). CONCEPTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN y ESTADÍSTICAS. (L. Mendieta Fonseca, Recopilador) Carazo, Nicaragua. Recuperado el 22 de Marzo de 2023
- Moreno, M. T., Y Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco Y Negro*, 6(1), 12. doi:evistas.pucp.edu.pe
- Nieva Chaves, J. A. (Diciembre de 2016). UNA NUEVA MIRADA SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE. *SciELO*, 8(4), 8. doi:http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002
- Noreña, Ana Lucía; Moreno, Nohemí Alcaraz; Rojas, Juan Guillermo Y Malpica, Dinora Rebolledo. (Septiembre de 2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3). Recuperado el 22 de Marzo de 2023, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006
- P. R. Milgrom Y J. Roberts, E. Jimeno. (1993).
- Pryzco, K. (05 de Julio de 2012). *es.slideshare.net*. Recuperado el 31 de Enero de 2024, de <https://es.slideshare.net/castilloprisco/matriz-de-analisis-sistmico-de-influencia>

- Ríos Rámires, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción* (Primera ed.). España, Málaga: Servicios Académicos Intercontinentales S.L. Recuperado el 16 de Junio de 2023
- Ríos Ramírez, R. R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción* (Primera digital ed.). (E. Grupo de investigación (SEJ 309) eumed.net de la Universidad de Malaga, Ed.) Málaga, España: Servicios Académicos Intercontinentales S.L.
- Rodríguez Perón, J. M. (01 de Diciembre de 2020). El trabajo en equipo como competencia transversal del claustro en la docencia médica superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 49(4). Recuperado el 28 de Octubre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572020000400010
- Rodríguez, R. (10 de Julio de 2019). *www.unan.edu.ni*. Recuperado el 09 de Julio de 2019, de <http://www.unan.edu.ni/index.php/institucional/informe-de-gestion-2018.odp>
- Rojas Cachope, D. M. (Abril de 2014). Pedagogía, Currículo y evaluación. *ED, Experiencia docente*, 1(1), 113. doi:www.researchgate.net
- Romero Torres, M. (Febrero de 2016). *repositorio.tec.mx*. Recuperado el 19 de Mayo de 2023, de https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626487/M%C3%B3nica_Romero_Torres_.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Se%20reconoce%20al%20liderazgo%20docente,para%20el%20logro%20del%20mismo.
- thepowermba. (SF). *www.thepowermba.com*. Recuperado el 11 de Julio de 2023, de <https://www.thepowermba.com/es/blog/las-5-fuerzas-de-porter>
- Toala Toala, G. M. (20 de Mayo de 2017). La gestión de la calidad universitaria en las carreras de administración, fuente de desarrollo en la educación superior. *Dominio de las ciencias*, 3, 23. Recuperado el 20 de Septiembre de 2019

UNAN Managua. (23 de Abril de 2021). *NORMATIVA DE EVALUACIÓN, PROMOCIÓN ACADÉMICA Y EQUIVALENCIAS DE UNAN MANAGUA 2021. Aprobación de Normativa de evaluación*, 24. Managua, Nicaragua.

Vargas Leyva, M. R. (Diciembre de 2008). *www.gob.mx* (Primera Edición ed.). México: Printed.

Obtenido de

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf

Novena parte: Anexos

13. Formato de encuesta a docentes del Departamento De Administración De Empresas



“Año 2023, Seguimos avanzando en victorias educativas”

ENCUESTA PARA DOCENTES

Tema de tesis doctoral

La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

Objetivo alcanzar

Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua.

Agradezco atentamente su colaboración contestando las preguntas siguientes. **Orientaciones:** Complete lo que a continuación se les pide

I. Aspectos Institucionales

No.	Aspectos	Respuesta
1	Sexo:	

2	Edad:	
3	Perfil académico de licenciatura	
4	Tipo de categoría docente:	
5	Tipo de contratación:	
6	Antigüedad docente:	
7	Cargo que desempeña:	
8	Cantidad de semestre impartiendo componentes curriculares	
9	Cantidad de semestre impartiendo componente integrador	

II. Perfil Laboral Independiente

N°.	Aspectos	Respuestas
1	Ha tenido experiencia laboral de su perfil a nivel externo(Si su respuesta es No obviar las preguntas siguientes)	
2	Años de experiencia laboral en empresas:	
3	Su experiencia laboral proviene de empresas privadas o instituciones públicas:	
4	Qué tipo de cargo tenía:	

III. Perfeccionamiento curricular por competencias. Marque con una X una sola respuesta en la casilla SI o No.

Aspectos a considerar	Respuesta	
	SI	NO
A nivel curricular		
1. ¿Ha participado en comisión de transformación curricular de carrera por competencia?		
2. ¿Tiene conocimiento de la normativa para el proceso de elaboración del diseño curricular por competencia correspondiente al plan de estudio acorde al modelo educativo de UNAN Managua en la transformación curricular del plan 2021?		
3. ¿Recibió capacitaciones en el proceso del diseño curricular por competencia?		
4. ¿Las competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios 2021 dan respuesta a las necesidades de la sociedad y al ámbito laboral?		
5. ¿Participó en la elaboración de algún componente curricular del Plan de Estudios?		
6. ¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los ejes integradores son efectivas para el cumplimiento del perfil de la carrera?		
7. ¿La bibliografía básica y complementaria para la elaboración de los programas del Plan de Estudios por competencia fue actualizada?		
8. Las dos carreras tienen planes de estudios con sus propias competencias ajustadas a la necesidades actuales de la sociedad		

9. ¿Los recursos y materiales didácticos se han diseñado en función de las necesidades curriculares de la carrera?		
A nivel de integración		
10. ¿El plan de estudios por competencia, se presentó ante el claustro docente del departamento antes de ser sometido al Consejo Facultativo para su aprobación?		
11. ¿Se ha desarrollado el trabajo en equipo por parte de los docentes en el proceso de perfeccionamiento curricular?		
12. ¿Se desarrolló un trabajo que integró las particularidades de cada carrera durante el proceso de perfeccionamiento curricular?		
13. ¿La asignación para la elaboración de cada componente del Plan de Estudios se orientó por equipos de profesores?		
14. ¿El Coordinador integrador convoca a los docentes de los componentes a reuniones periódicas para la planificación del semestre?		
15. ¿Se implementa un cronograma de trabajo para las reuniones con todos los docentes del semestre dirigidos por la coordinación del Integrador?		
16. ¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los ejes integradores son efectivas para el cumplimiento del perfil de la carrera?		
17. Se desarrolla la integración docente en el proceso de perfeccionamiento curricular de su carrera		
A nivel de evaluación		
18. ¿Tiene conocimiento del proceso de evaluación del proceso de perfeccionamiento curricular por competencias?		
19. ¿Se diseñan, implementan estrategias (Bases de Orientación de la		

Acción, Rúbricas y otros) para la evaluación de los componentes desde la estrategia integradora del semestre?		
20. ¿El docente del Componente Integrador facilita la Base de Orientación de la Acción y Rúbrica a los estudiantes?		
21. ¿La determinación de la nota debe ser otorgada en función del desempeño a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en cada componente?		
22. La determinación de la nota debe ser promediada por todo el colectivo del semestre		
23. El estudiante debe desarrollar los saberes conceptual, procedimental y actitudinal para el alcance de sus competencias		
24. ¿La nota final del Componente Integrador debe ser bajo el consenso de todos los docentes del semestre?		

IV. Proceso de perfeccionamiento curricular

Según el nivel de prioridad seleccione las respuestas que Ud. considere tomando en cuenta que 1 es de mayor prioridad, 2 mucha prioridad, 3 prioridad, 4 poca prioridad y 5 no es prioridad.

- Capacitación periódica del paso a paso del modelo curricular _____
- Nombramiento de un coordinador para todos los integradores en cada turno y modalidad (el regular, sabatino y dominical) _____
- Orientación de trabajo en equipo máximo 4 personas en el Componente Integrador _____

- Implementación de un cronograma de trabajo todos los docentes dirigido por el encargado del Componente Integrador ____
- Realización de tres cortes evaluativos. Dos cortes evaluativos (según calendario académico) por componente de manera individual y un tercer corte evaluativo con todo el equipo de docentes del semestre dirigido por el encargado del componente integrador ____
- Proceso de actualización de los planes de estudios vigentes para ambas carreras ____

Otros aportes a los que puedan ayudar a mejorar el pensum de estudio por medio del modelo curricular por competencia.

¡A LA LIBERTAD POR LA UNIVERSIDAD!

14. Formato de encuesta a alumnos de las carreras por competencia del Departamento De Administración De Empresas



ENCUESTA PARA ALUMNOS

“Año 2023, Seguimos avanzando en victorias educativas”

Tema de tesis doctoral

La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

Objetivo alcanzar

Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua.

Agradecemos atentamente su colaboración contestando las siguientes preguntas.

Orientaciones: Complete lo que a continuación se les pide

I. Aspectos Institucionales		
Nº.	Aspectos	Respuestas

1	Sexo:	
2	Edad:	
3	Plan de estudio:	
4	Carrera:	
5	Año que Cursa:	
6	Semestre Académico:	
7	Turno de estudio:	

II. Perfil Laboral		
N°.	Aspectos	Respuestas
1	¿Ha tenido experiencia laboral de su perfil? (Si su respuesta es No obviar las preguntas siguientes)	
2	Años de experiencia laboral en empresas:	
3	Su experiencia laboral proviene de empresas privadas o instituciones públicas:	
4	Qué tipo de cargo tenía:	
5	¿Qué competencias han desarrollado durante su formación?	

III. Perfeccionamiento curricular por competencias. Marque con una X una sola respuesta en la casilla SI o No.

Aspectos a considerar		
N°.	A nivel curricular	Respuesta
		SÍ

1	¿Tiene conocimiento de la normativa para el proceso de elaboración del diseño curricular por competencia correspondiente al Plan de Estudios acorde al modelo educativo de UNAN Managua?		
2	¿Las competencias genéricas y específicas del Plan de Estudios de su carrera por competencia dan respuesta a las necesidades de la sociedad?		
3	¿La bibliografía básica y complementaria que se le facilita en los componentes del semestre es actualizada?		
4	¿Las competencias del Plan de Estudios de la carrera están ajustadas a las necesidades actuales de la sociedad y el ámbito laboral?		
5	Según la respuesta a la pregunta 5 del II. Perfil laboral; ¿esas competencias han ayudado a su desempeño laboral?		
6	¿Los recursos y materiales didácticos que han implementado están en función de las necesidades curriculares de la carrera?		
A nivel de integración			
7	¿El plan de estudios por competencia, se presentó en las aulas de clases?		
8	¿El Coordinador del Componente Integrador convoca a los docentes de los otros componentes a reuniones periódicas?		
9	¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los ejes integradores son efectivos para el cumplimiento del perfil de la carrera y el alcance de sus competencias?		
10	¿Se desarrolla la integración docente en el proceso de aprendizaje		

	en su carrera?		
A nivel de evaluación			
11	¿Tiene conocimiento del proceso de evaluación curricular por competencias?		
12	¿Se diseñan, implementan estrategias (Bases de Orientación de la Acción, Rúbricas y otros) para la evaluación de los componentes desde la estrategia integradora del semestre?		
13	¿El docente del Integrador facilita la Base de Orientación de la Acción y Rúbrica a los estudiantes al inicio del semestre?		
14	¿La determinación de la nota debe ser otorgada en función del desempeño a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en cada componente?		
15	¿La determinación de la nota del Componente Integrador debe ser promediada por todo el colectivo docente del semestre?		
16	¿Se debe desarrollar los saberes conceptual, procedimental y actitudinal para el desarrollo de sus competencias?		
17	¿La nota final del Componente Integrador debe ser bajo el consenso de todos los docentes del semestre?		

III. Proceso de perfeccionamiento curricular

Según el nivel de prioridad seleccione las respuestas que Ud. considere tomando en cuenta que 1 es de mayor prioridad; 2 mucha prioridad; 3 Prioridad; 4 Poca prioridad y 5 no es prioritario.

- Capacitación periódica del paso a paso del modelo curricular a los estudiantes _____
- Nombramiento de un coordinador para todos los integradores en cada turno y modalidad (el regular, sabatino y dominical) _____
- Orientación de trabajo en equipo máximo 4 personas en el Componente Integrador _____
- Implementación de un cronograma de trabajo todos los docentes dirigido por el encargado del Componente Integrador _____
- Realización de tres cortes evaluativos. Dos cortes evaluativos (según calendario académico) por componente de manera individual y un tercer corte evaluativo con todo el equipo de docentes del semestre dirigido por el encargado del componente integrador _____
- Proceso de actualización de los planes de estudios vigentes para ambas carreras _____

Otros aportes a los que puedan ayudar a mejorar el pensum de estudio por medio del modelo curricular por competencia.

¡A LA LIBERTAD POR LA UNIVERSIDAD!

15 Formato de entrevista al Director del Departamento De Administración De Empresas

Entrevista a Director de departamento de administración de empresas de UNAN

Managua.

Estimado Director de dpto. Administración de empresas:

Soy José Javier Bermúdez, docente titular del departamento de administración de empresas de la facultad de ciencias económicas UNAN Managua. Permítame manifestar que estoy desarrollando mi trabajo de tesis doctoral con el

Tema de tesis doctoral

La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

Y como

Objetivo alcanzar

Evaluar la **integración docente** desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

Agradeciendo de atentamente su colaboración contestando las siguientes preguntas en las cuales su respuesta será procesada para mejoras académicas en el modelo por competencia de las carreras del departamento de administración de empresas.

I. Datos generales

Nivel académico: _____

Cargo que desempeña: _____

Años de experiencia docente: _____

Lugar y fecha de realización de la entrevista: _____

II. Aspectos sobre Modelo curricular

1. ¿cómo desde el modelo curricular por competencias se prevé la integración a través de su organización, procesos y funcional?
2. ¿Cómo definiría la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua?
3. ¿Qué fortalezas de la integración docente se presentan desde la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua?

4. ¿Qué debilidades de la integración docente se presentan desde la metodología de perfeccionamiento curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua?
5. ¿Cómo evalúa la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua?
6. ¿Qué acciones se pueden desarrollar para la integración docente en la metodología de perfeccionamiento del diseño curricular por competencia en la formación profesional en las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN-Managua?

¡A LA LIBERTAD POR LA UNIVERSIDAD!

16. Formato de trabajo de campo (Aulas) para los alumnos I semestre / tercer año/Mercadotecnia/Todas las modalidades



Trabajo de campo aplicado a los de tercer año de la carrera de mercadotecnia

Tema de tesis doctoral

La integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia en la formación profesional de las carreras del departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

Y como

Objetivo alcanzar

Evaluar la integración docente desde la Metodología del Perfeccionamiento Curricular por competencia que contribuya a la formación profesional en las carreras del Departamento de Administración de Empresas de la UNAN Managua

A continuación tendrán un tiempo estimado de 1 minuto para cada respuesta en cada una de las preguntas.

Se les pide ser preciso y conciso.

1. ¿Qué es lo que usted entendía o creí de lo que era cuando inscribió el componente de Publicidad?

2. ¿Cuál es la expectativa esperada del componente publicidad?
3. Mencione 5 debilidades de su equipo de trabajo
4. Mencione 5 fortalezas de su equipo de trabajo
5. Mencione todas las debilidades posibles respecto a las exposiciones de clases realizadas durante el I semestre 2023
6. Qué aprendió respecto al tema 2.

17. Evidencia de tutorías



18. Evidencias de docentes llenando instrumento





19. Evidencias de docentes Realizando evaluaciones de productos integradores



20. Evidencias de alumnos de los diferentes turnos y carreras llenando instrumento









