

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS PROFESORES
DE LA MAestrÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS DIRECTIVAS

CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
CHÍA
2018

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS PROFESORES
DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS:
ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS

LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN: CALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO
INVESTIGADOR PRINCIPAL

MG. ANGELA MARIA RUBIANO BELLO
ASESORA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS
CHÍA
2018



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 2 de noviembre de 2018, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, el estudiante expuso y sustento el trabajo de grado titulado: *“Concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas: Elementos que inciden en la formación de competencias directivas”* bajo la dirección de la docente Investigadora Ángela Rubiano Bello

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por el estudiante: *Carlos Alberto Martínez Delgado*, los jurados les otorgaron la calificación de:

Meritoria (4.9)

Mg. LIBARDO PEREZ DIAZ
Jurado

Mg. TYRONE VARGAS
Jurado

Mg. LAURA CUBILLOS
Jurado

Dr. JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

AGRADECIMIENTOS

Solo los que estuvieron cerca a este proceso, saben lo que implicó para mi llevar a cabo esta Maestría y sobre todo el impacto que tuvo este programa en mi vida profesional y en especial en mi vida personal.

Este proceso de transformación vivido durante los 2 años y medio de mi formación como Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas solo ha dejado aspectos positivos. Es por esto que agradezco a Dios el haber conocido a San Josemaría Escrivá de Balaguer, quien me enseñó que una hora de estudio para un apóstol moderno es una hora de oración. Doy inmensas gracias a Dios por que puso en mi camino hace 30 años a una mujer inigualable, ¡mi amada esposa!, que me cuida, me soporta, me da la fuerza para enfrentar siempre estos retos y sobre todo me acompaña en todas mis locuras, siendo así la cómplice de mis sueños y artífice de mi plena felicidad. ¡¡¡Charitos te amaré por siempre!!! Sin su apoyo esto no sería posible. Gracias a Dios por haberme regalado 4 hermosos y ejemplares hijos a quienes les agradezco su paciencia y comprensión, así como la ayuda incondicional que recibí de parte de ellos, sacrificando su felicidad por alcanzar la mía y de esta manera poder cumplir este sueño. ¡¡Cata, Julis, Alejo y Vero: gracias totales!!

Gracias a Dios por haberme dado una madre, un padre, unos hermanos y unos sobrinos quienes durante mi vida han aportado a la consolidación de valores y principios que hoy me permiten ver la vida de modo diferente y enfrentar los retos que se me presentan.

Gracias a la persona a quien debo el logro que representa culminar este trabajo de grado. Con su compromiso, comprensión, buena orientación, sacrificio, profesionalismo e inteligencia, labró mi camino para lograr construir este documento que me enorgullece y sé que a ella también. Angelita...gracias por hacer tu trabajo inigualable.

Gracias a Dios por mis amigos quienes suplieron mi ausencia acompañando mi familia y encomendaron los resultados de esta formación, de la cual me siento hoy muy orgulloso. Gracias a Dios por permitir poner en mi camino esta Universidad en la que trabajo y en la que pude llevar a cabo esta Maestría de la cual me siento muy orgulloso y por la que trabajaré sin cansancio. Gracias a Dios por poner en mi formación a la planta de profesores que acompañaron este proceso porque sin su entrega y profesionalismo, esto no sería posible.

Simplemente Gracias

Carlos Alberto Martínez Delgado

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 10 |
| ABSTRACT..... | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 15 |
| 1.1 Antecedentes | 15 |
| 1.2 Contexto | 23 |
| 1.3 Descripción del problema | 24 |
| 1.4 Pregunta de Investigación..... | 25 |
| 1.5 Objetivo General | 26 |
| 1.6 Preguntas Asociadas | 26 |
| 1.7 Objetivos Específicos | 26 |
| 1.8 Justificación..... | 27 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 29 |
| 2.1 Concepto de Competencia | 29 |
| 2.2 Competencias Directivas: un Concepto en Desarrollo | 32 |
| 2.3 Modelo Educativo Basado en Competencias Profesionales..... | 37 |
| 2.4 Concepciones como Fruto de la Cognición y la Experiencia..... | 40 |
| 3. ESTADO DEL ARTE | 44 |
| 3.1 Estudios relacionados con la apropiación de competencias por parte de los estudiantes de la MDGIE | 44 |
| 3.2 Estudios relacionados con la calidad académica, abordados desde el modelo educativo | 48 |
| 3.3 Estudios acerca de concepciones de aprendizaje | 55 |
| 3.4 Estudios relacionados con las concepciones de currículo | 57 |
| 4. RUTA METODOLÓGICA | 63 |
| 4.1 Tipo de Investigación | 63 |
| 4.2 Diseño de Investigación | 63 |

| | |
|--|-----|
| 4.3 Etapas del Estudio | 68 |
| 4.4 Alcance..... | 75 |
| 4.5 Población..... | 75 |
| 4.6 Muestreo..... | 75 |
| 4.7 Técnica de Recolección de la Información | 77 |
| 4.8 Definición del Instrumento | 77 |
| 4.9 Consideraciones Éticas | 80 |
| 5. ANÁLISIS DE DATOS | 81 |
| 5.1 Transcripción de las entrevistas..... | 81 |
| 5.2 Elaboración de unidades de significado general | 81 |
| 6. VARIACIÓN IMAGINATIVA: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DEL PROGRAMA DE MDGIE | 118 |
| 6.1 Concepciones sobre la formación de competencias directivas que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas | 118 |
| 6.1.1 La competencia cómo manifestación externa de un conocimiento (puesta en escena)..... | 119 |
| 6.1.2 La competencia directiva cómo medio para predecir el éxito | 121 |
| 6.1.3 El liderazgo y visión de futuro como competencias directivas determinantes | 121 |
| 6.1.4 Complejidad para evidenciar la competencia directiva..... | 122 |
| 6.1.5 El enfoque antropológico: determinante en la formación de competencias directivas | 123 |
| 6.1.6 El perfil del estudiante reta al profesor de la MDGIE a salir de su zona de confort para generar las competencias directivas | 125 |
| 6.2 Concepciones de currículo que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas | 126 |
| 6.2.1 El currículo como proceso de planeación académica..... | 126 |
| 6.2.2 El currículo como filosofía de la educación..... | 127 |
| 6.2.3 El currículo como instrumento para facilitar el desarrollo del conocimiento y las competencias directivas | 127 |
| 6.2.4 Enfoque antropológico del currículo de la MDGIE | 128 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.5 Enfoque hacia la gestión del currículo de la MDGIE..... | 129 |
| 6.2.6 Currículo y electividad basada en contextos e investigación de manera articulada..... | 132 |
| 6.3 Concepciones de enseñanza aprendizaje que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas..... | 135 |
| 6.3.1 La enseñanza – aprendizaje como herramienta para transformar positivamente..... | 136 |
| 6.3.2 La enseñanza como proceso que permite la transmisión de conocimientos | 138 |
| 6.3.3 El aprendizaje como proceso que permite demostrar el conocimiento..... | 139 |
| 6.4 Estrategias que implementan los profesores para promover el desarrollo de las competencias directivas previstas por el programa | 140 |
| 6.4.1 Estrategia pedagógica personalizada y flexible | 141 |
| 6.4.2 El tema define la estrategia pedagógica..... | 144 |
| 6.5 Relación de las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje, con la formación de competencias directivas en la MDGIE | 147 |
| 6.5.1 La experiencia personal del participante y el contexto en el cual se desenvuelve es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de competencias directivas | 147 |
| 6.5.2 Inclusión de asignaturas determinantes en la formación de competencias directivas..... | 148 |
| 6.5.3 El enfoque antropológico como elemento diferenciador del programa..... | 150 |
| 6.5.4 Desarrollo de las competencias blandas, como medio para la formación de competencias directivas | 151 |
| 6.5.5 Visión unificada de procesos académicos..... | 152 |
| 6.5.6 Red de contactos para generar sinergias | 153 |
| 7. CONCLUSIONES | 155 |
| 8. RECOMENDACIONES Y NUEVOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN | 161 |
| 9. LIMITACIONES | 164 |
| REFERENCIAS | 165 |
| ANEXOS | 169 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Análisis cuantitativo de las funciones de los directores escolares en América Latina y el Caribe.. | 21 |
| Tabla 2. Caracterización de los participantes..... | 76 |
| Tabla 3. Matriz de categorías para entrevista semiestructurada a profundidad..... | 77 |
| Tabla 4. Unidades de significado general – Análisis comprensivo de la entrevista Stelis..... | 81 |
| Tabla 5. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Ignea..... | 84 |
| Tabla 6. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Trianae..... | 90 |
| Tabla 7. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Jenischiana..... | 91 |
| Tabla 8. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Vanilla..... | 102 |
| Tabla 9. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Cattleya..... | 106 |
| Tabla 10. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Caudatum..... | 110 |
| Tabla 11. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Miltoniopsis..... | 114 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre la formación de competencias directivas... | 118 |
| Figura 2. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre el currículo..... | 126 |
| Figura 3. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje..... | 135 |
| Figura 4. Estrategias que promueven los profesores de la MDGIE para desarrollar competencias..... | 141 |
| Figura 5. Relación entre las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje con la formación de competencias directivas..... | 147 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Carta de invitación a la Dirección del programa..... | 169 |
| Anexo B. Carta de aceptación..... | 171 |
| Anexo C. Consentimiento informado..... | 173 |
| Anexo D. Protocolo de entrevista a profundidad semiestructurada..... | 177 |

RESUMEN

La presente investigación permite, a través de un estudio fenomenológico de tipo cualitativo, recoger la voz de los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE), con el fin de encontrar las esencias que surgen a partir de las concepciones que los docentes del programa han construido con relación al currículo y la enseñanza – aprendizaje. Se destaca que de acuerdo con la perspectiva teórica estos elementos pueden incidir en las competencias directivas de los futuros graduados en quienes debe reflejarse el perfil de egreso previsto por el programa.

El estudio devela las concepciones de los profesores a partir de la recolección de datos realizada a través de una entrevista semiestructurada a profundidad. Estudios previos realizados por estudiantes de la MDGIE han abordado el análisis del impacto de la formación de las competencias directivas en los graduados, pero se carecía de un estudio que analizara a profundidad elementos determinantes en los procesos educativos: concepciones de los profesores. Dichas concepciones son la base de lo que el profesor realiza en clase para generar la competencia directiva en el estudiante. El estudio revela que las concepciones que cada profesor ha construido alrededor de su experiencia académica y profesional constituyen el sustento de su acción educativa, con lo cual, este estudio es un aporte importante al conocimiento existente que permitirá al programa de MDGIE obtener información relevante para incluir mejoras en relación con la calidad del programa y a su vez incrementar el impacto en sus egresados, quienes por su rol como líderes educativos, tienen una tarea ingente y relevante para la sociedad, como lo es el educar.

En la variación imaginativa del estudio se revelan las esencias que conforman las concepciones de los profesores en torno al concepto mismo de competencia directiva, a la manera en que asumen el currículo y a la forma en que conciben el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dado que se rescata la voz de los profesores de profundización quienes asesoran los trabajos de grado de los estudiantes de la MDGIE, así como la voz de los profesores de campo conceptual y de profesores internacionales, de los hallazgos se desprenden importantes recomendaciones y nuevos interrogantes de investigación.

Finalmente, cabe señalar que el presente estudio constituye una evidencia de la apertura de la MDGIE para reflexionar profundamente acerca de sus procesos en el marco la mejora continua de su calidad.

PALABRAS CLAVE

Fenomenología, competencia directiva, concepciones, concepción de currículo, concepción de enseñanza aprendizaje, modelo educativo basado en competencias profesionales (MCP).

ABSTRACT

Current investigation allows to collect the say of the professors of the Master's Degree in Management of Educational Institutions (MDGIE henceforth) program through a phenomenological study, qualitative relying, with the aim of finding the essences that come from the professors' conceptions that had been constructed, related to the curriculum and tuition – apprenticeship. It is noted that according to the theoretical perspective these elements can affect the managerial competences on graduates who need to reflect the program's graduate profile.

The study unveils professors' conceptions, as of data recollection performed through an in-depth semi-structured interview. In previous studies accomplished by MDGIE the students have conducted the analysis on the impact of managerial competences on graduates, however there is lack of a study in which there is an analysis of the determining elements on educational processes: professors' conceptions. Such conceptions are the basis to what the professor executes during the lecture to build the managerial competences on the student. The study reveals this conceptions that each professor has built through his/her own academic and professional experience constitutes the support of his/her educational action, whereby, this study represents an important contribution to existent knowledge that will allow MDGIE program to obtain relevant information to include improvements related to its quality and likewise to increase the impact on the graduates, whose assignment, as leaders and educators, has become a huge and relevant role for the society.

On the imaginative variation of the study there are revealed essences which compose the professors' conceptions regarding the concept of directive competence, which assume in the same way the curriculum and the way in which process of and tuition apprenticeship is conceived.

As the idea is to make visible the professors' say, especially those who guide the students' works, those who oversee the fundamental field and those who come from foreign universities, there will be findings, recommendations and new questions for new researches.

Finally, it should be noted that the current study constitutes an evidence of the MDGIE openness to profoundly reflect about its processes within the framework of the continuous improvement of its quality.

KEY WORDS

Phenomenology, managerial competence, conceptions, curriculum conceptions, tuition apprenticeship conceptions, educational model based on professional competences.

INTRODUCCIÓN

Por años, las instituciones educativas han venido profundizando en el conocimiento, con el fin de crear propuestas metodológicas que permitan lograr la transformación real y positiva de la sociedad a través de la misión trascendente de educar, buscando siempre cumplir la propuesta de valor que se ofrece en el perfil de egreso de un programa académico en coherencia con el concepto de calidad académica.

Es así como La Universidad de La Sabana busca la formación integral de sus estudiantes, involucrando no solo los saberes sino también la formación que requiere el graduado, para que pueda ejercer competentemente su profesión, pensando en el bien común de las personas que lo rodean, teniendo en cuenta que, en su Proyecto Educativo Institucional enuncia:

La Universidad de La Sabana en su condición de Universidad, es una comunidad de personas (*universitas magistrum et scholarium*), vinculadas por el fin participado del crecimiento desinteresado del saber superior, gracias al cual se constituye una comunidad de saberes (*universitas scientiarum*). (Universidad de La Sabana, 2010, p.2).

Éste elemento se encuentra de manera transversal en los programas académicos puestos al servicio de la comunidad universitaria, e incluye al programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Facultad de Educación, el cual busca formar directivos de instituciones educativas que tengan altas capacidades de liderazgo con un enfoque antropológico, lo que implica una renovación del concepto tradicional de dirección y permite inculcar en sus graduados un sello determinante para la actividad que estos líderes van a realizar en sus instituciones educativas. La acción educativa por su naturaleza es trascendente, teniendo en cuenta que la función principal de las instituciones educativas es la persona humana formada.

El programa de MDGIE a su vez involucra un componente de profundización en calidad de las instituciones educativas en el marco del cual se analizan los paradigmas, modelos y sistemas actuales que permiten valorar la calidad en las instituciones educativas y que se centran principalmente en elementos relacionados principalmente con infraestructura y condiciones de calidad que no necesariamente miden la real transformación del estudiante, en función de adquirir las competencias previstas por el perfil de egreso propuesto por los programas en el caso de las instituciones de educación superior.

La inmersión inicial en el trabajo de campo, a través de diálogo con el director de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE), evidencia que el programa en su permanente búsqueda de la calidad, ha realizado ejercicios internos de validación de sus currículos y ha llevado a cabo cambios en sus planteamientos curriculares, a partir de estudios internos y estudios previos que egresados del programa han realizado, midiendo el impacto del programa en la generación de competencias directivas en los graduados. No obstante, en el programa no se evidencian estudios que

aborden la mejora de la calidad a partir de lo que se experimenta en las clases por parte de los estudiantes y que los profesores promueven como actividades pedagógicas que permitan garantizar la generación de las competencias en los graduados del programa de MDGIE. Cabe anotar que, de acuerdo con la literatura investigada descrita en el marco teórico y en el estado del arte, la práctica docente se sustenta en las propias concepciones de los profesores.

Entonces, la presente investigación pretende analizar, las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje que tienen los profesores de la MDGIE, precisamente por su incidencia en la generación de competencias directivas en los futuros graduados, a través de un estudio fenomenológico de tipo cualitativo, que tomando como base una entrevista semiestructurada a profundidad, pueda determinar las esencias que conformarán al final la variación imaginativa de dichas concepciones y que ofrecerán al programa unos elementos determinantes que podrán mejorar su calidad. En el estudio se identifican elementos claves con relación al currículo y las enseñanza – aprendizaje para generar las competencias directivas en los egresados, tomando como base el modelo educativo de competencias profesionales propuesto por Quiroz (2007), el cual define que la calidad académica se logra a través del estudio de: a) Binomio educación sociedad, b) Concepción curricular, c) Concepción enseñanza – aprendizaje, d) Cultura organizacional, de los cuales analizaremos en el presente estudio la concepción curricular y la concepción de enseñanza – aprendizaje, como base de los elementos que son gestionado por el profesor en cada clase y que al final intervienen de manera directa en la formación de los estudiantes del programa.

El presente informe de investigación está organizado en nueve capítulos. El primero de ellos es el planteamiento del problema en el cual se describen a profundidad los antecedentes y argumentos que originan la pregunta de investigación. Así mismo se incluyen los objetivos y los criterios para valorar el potencial del presente estudio condensados en la justificación.

La perspectiva teórica se presenta en los capítulos de marco teórico y estado del arte. En ellos se profundiza en el concepto de competencia directiva y en el modelo educativo basado en competencias. Además, se aclara el concepto de concepción en el campo educativo. La identificación de las principales convergencias, divergencias y tendencias de investigación en torno a los conceptos estructurantes conforman el estado del arte.

En el cuarto capítulo se describe la ruta metodológica del estudio y se sustenta la pertinencia del diseño fenomenológico seleccionado para orientar las fases del proceso investigativo. En este apartado se incluye la descripción de los criterios de inclusión en la muestra de profesores participantes, así como la matriz de categorías y descriptores que da origen al instrumento final que correspondió a un protocolo semiestructurado para entrevista a profundidad.

El quinto capítulo corresponde al análisis de datos que se realizó siguiendo la metodología de análisis comprensivo para datos obtenidos mediante entrevista fenomenológica. Por tanto, en dicho apartado se incluyen las unidades de significado general de cada entrevista a profundidad como se recomienda en estudios fenomenológicos.

De las unidades de significado general se desprenden las unidades de significado relevante que permiten encontrar las esencias del fenómeno estudiado, en este caso las concepciones de los profesores de la MDGIE. En consecuencia, la variación imaginativa que se presenta en el capítulo sexto constituye el aporte central de esta investigación para el fortalecimiento de la calidad del programa, ya que revela las concepciones de los profesores, aspecto que es determinante en la formación que reciben los estudiantes para desarrollar sus competencias directivas.

En el séptimo capítulo se describen las conclusiones que complementan la variación imaginativa y finalmente se incluyen los capítulos de recomendaciones y nuevos interrogantes de investigación y las limitaciones del estudio.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para comprender el origen del problema se hace necesario realizar un abordaje general sobre los elementos que intervienen en el proceso educativo, en el marco de las competencias que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (en adelante MDGIE) pretende formar en sus egresados. Conviene tener en cuenta que, de acuerdo al Proyecto Educativo del Programa (en adelante PEP) (Universidad de La Sabana, 2016) se busca que sus graduados cuenten con un conocimiento profundo de los fenómenos educativos y adicionalmente que puedan apropiarse las competencias directivas y de gestión, con una sólida formación ética. Para ello se realiza una revisión de literatura con el fin de determinar cuáles competencias directivas debería tener el actual directivo de una institución educativa y de qué manera se relaciona con la generación de dichas competencias, las concepciones de currículo y de enseñanza - aprendizaje, construidas por los profesores del programa.

1.1 Antecedentes

La Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante OEI), cita a Mourshed, Chijioke y Barber, quienes proponen que “la figura del docente apareció como elemento principal para asegurar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes; siendo, el liderazgo directivo en las escuelas, el segundo factor de trascendencia” (OEI, 2017, p. 17). La OEI reconoce que, en las instituciones educativas, se carece de personal que se dedique exclusivamente a las funciones directivas y a la gestión escolar y esta sobrecarga de actividades y ausencia de división clara de funciones, podría explicar los problemas de calidad que se evidencian actualmente en los diferentes países de Iberoamérica.

La figura del directivo escolar y sus funciones, han sido objeto de investigación especialmente en Norteamérica y es por esto que la OEI, ha realizado un estudio profundo para determinar no solo qué funciones directivas realizan los directivos escolares, sino, además, cuáles serían las funciones directivas que debería realizar, de cara al mejoramiento de la calidad en las instituciones educativas. Lo anterior teniendo en cuenta que la propuesta de Pozner (citado en OEI, 2017), es reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, cambiando el estilo de gestión escolar para “crear y recrear una forma de hacer escuela que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para las familias y para la institución en su totalidad” (p. 19) con el fin de proponer un nuevo rol directivo, enfocado hacia la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, a diferencia del rol actual que tiene, de ser un “héroe individual”.

La OIE resalta al menos 25 descripciones de lo que debería hacer un directivo escolar, de las cuales se tomarán 4 de las 6 descripciones relacionadas con las funciones directivas relacionadas con la gestión curricular y técnica-pedagógica que se asocian al objeto de estudio del presente trabajo. A continuación, se enuncian las funciones seleccionadas:

- a) Generar condiciones para la gestión de los contenidos curriculares.
- b) Desarrollar estrategias educativas del establecimiento e intencionalidad pedagógica.
- c) Asesorar a los docentes en sus procesos aprendizaje y enseñanza.
- d) Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje.

Estas funciones, como elementos de la concepción curricular y de enseñanza, se relacionan con la gestión pedagógica propuesta por Rodríguez, (citado en OEI, 2017), quien define que en la gestión pedagógica es posible definir y apropiar:

La asistencia y puntualidad, modos de preparación de la enseñanza, coordinación horizontal, y vertical entre los docentes. Procesos de interacción en el aula: explicaciones, contenidos, recursos, actividades, disciplina, uso del tiempo. Teorías y creencias de los docentes sobre la enseñanza, opinión sobre la escuela, su profesión, sus alumnos, los representantes y su autonomía en el trabajo. (OEI, 2017, p. 24).

Sin embargo, Bolívar (citado en OEI, 2017, p. 24) refiere que:

El liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real, puesto que cada profesor, en la tradición, es dueño de su aula; por lo que, para lograr la injerencia del director en los aspectos descritos en la dimensión curricular y pedagógica, primero requiere generar las condiciones para el intercambio.

Es allí en donde podría radicar parte de la complejidad del fenómeno, en el entendido que los profesores, de acuerdo con su autonomía, definen las estrategias pedagógicas que aplicarán en el aula para generar las competencias previstas en cada curso, de acuerdo con su Syllabus. No obstante, la práctica del profesor en el aula de clases está mediada por sus concepciones, que en este caso constituyen el objeto de estudio que se pretende analizar en la presente investigación.

Otro argumento para realizar la presente investigación es lo que la OEI (2017) señala con relación a la necesidad de ampliar conocimientos en torno a la generación de competencias que deberían tener los líderes escolares, ya que se evidencia que en otros países de América Latina se ha avanzado notablemente en la investigación sobre esta cuestión, más aún si se considera que la preparación de los directivos es un factor asociado a la calidad. Sobre este aspecto se puede deducir que hay un vacío en el estudio científico de las competencias directivas en Colombia, por tanto, es pertinente que la MDGIE de la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana, aborde este tema de manera endógena, examinando sus propios

procesos para validar su aporte a esta necesidad identificada. Este planteamiento implica una mirada al interior de los procesos curriculares y los métodos de enseñanza aprendizaje, en el marco de las competencias que debería tener el líder educativo, que al final, según la OEI (2017), son determinantes en la calidad académica.

En este sentido Quiroz (2007) aborda la calidad académica desde el modelo de competencias profesionales (en adelante MCP). Este modelo propone la relación entre competencias profesionales y la calidad de la educación superior, relacionando las competencias categorizadas desde lo psicomotriz (saber hacer), desde lo afectivo (saber ser) y desde lo cognoscitivo (saber), con lo que debería estar presente en el estudiante graduado de educación superior para lograr la empleabilidad que el mercado requiere, producto de una investigación profunda, en relación con el tema tratado.

Además, Quiroz (2007) determina que “las competencias para realizar análisis, síntesis, trabajo en grupos, resolución de problemas, liderazgo, destacaron en los discursos y documentos oficiales, en los modelos educativos formales de las IES y en los planes y programas de estudio” (p. 96); competencias que se encuentran presentes en los enunciados del PEP del programa de MDGIE. Así mismo, plantea cuatro elementos fundamentales del modelo educativo MCP, que propician la generación de competencias profesionales en los estudiantes: a) Binomio educación sociedad, b) Concepción curricular, c) Concepción enseñanza – aprendizaje, d) Cultura organizacional. Centra su atención en la concepción curricular y la concepción de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que concepción, de acuerdo con la definición que otorga RAE es “Acción y efecto de concebir – Comprender algo, encontrarle justificación” (s.p.), dado que estos elementos son determinantes para lograr entender qué influye en la generación de las competencias, desde la educación y dan también base al estudio que se pretende realizar en la presente investigación.

La concepción curricular, entendida como la traducción teórica educativa a la práctica pedagógica (relación entre intención y ejecución) determina, según Quiroz (2007), parte de la calidad académica teniendo en cuenta que un plan de estudios, lo compone el currículo de dicho plan y los syllabus de cada curso, que deberían tener alineación entre sí, para lograr las competencias que se proponen desde el perfil de egreso de los programas académicos, desde los cursos que componen el plan de estudios y desde los Syllabus de cada curso. Un currículo debe dar cuenta entonces de lo que se requiere generar, a nivel de competencias profesionales en el estudiante y esto es lo que gestiona un docente en el aula.

Quiroz refiere que en el marco del MCP, un currículo demuestra calidad cuando:

a) Hay aplicación del conocimiento, de acuerdo con lo que le fue enseñado al graduado

b) Existe posibilidad de contar con flexibilidad académica y curricular que el estudiante puede usar, desde sus propios intereses y objetivos

c) Existe interdisciplinariedad para abordar problemas y superar su saber esencial

d) Hay formación humanística transversal a partir de la concepción de convivencia, democracia, solidaridad y el cuidado del medio ambiente

d) Existe un servicio tutorial para apoyar a los estudiantes con refuerzo de programas de apoyo integral en lo académico, cultural y desarrollo humano.

De los elementos mencionados, la aplicación del conocimiento es lo que se pretende estudiar en la presente investigación, dado que los demás, están contenidos en el PEI de La Universidad de La Sabana y en el PEP de la MDGIE y han sido revisados desde la coherencia curricular que viene trabajando el programa desde 2017.

Con relación a la concepción de enseñanza – aprendizaje, propuesto como segundo elemento clave de la calidad académica de acuerdo con el modelo MCP, Quiroz lo aborda como lo formativo y lo instructivo en la formación profesional; específicamente hace referencia a los procesos pedagógicos usados en el aula para generar las competencias (la enseñanza y el aprendizaje buscan lo mismo, pero no son lo mismo).

Quiroz define el éxito en el MCP siempre que:

a) El aprendizaje juegue un papel fundamental para generar experiencias significativas que hagan que el conocimiento quede correctamente apropiado

b) Se complemente el aprendizaje con experiencia práctica, en escenarios reales, es decir, poner a prueba la teoría

c) El docente entienda los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes para que ejerza un papel activo en la formación de estos y no un mero transmisor de conocimiento

d) El estudiante tenga también un papel activo en el proceso, como responsable principal de la construcción del conocimiento

e) Exista una infraestructura que promueva los escenarios de aprendizaje

f) Existan estrategias de enseñanza diversas para lograr la combinación de lo cognoscitivo, afectivo y conductual

g) La evaluación sea vista como parte del proceso de aprendizaje que requieren de varias fuentes de evidencia, acordada con los profesores

La MDGIE, en su proceso de autoevaluación, en el marco de la acreditación de alta calidad, ha centrado su atención en dar alcance a los 10 factores de calidad propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (en adelante CNA,) los cuales no necesariamente contemplan los elementos propuestos por Quiroz (2007) relacionados con la calidad educativa bajo el modelo MCP. Por lo tanto, la presente investigación pretende aportar elementos adicionales de análisis y reflexión para incrementar la calidad del programa. En este sentido, los significados que los profesores del programa han construido acerca de este y de su rol docente, juegan un papel fundamental en el estudio que aborda la presente investigación.

Otro estudio que se ha realizado, con el propósito de mejorar la calidad académica y que presenta convergencias con las conclusiones de Quiroz (2007) y de la OEI (2017), es la investigación de Jerez, Hasbún y Rittershaussen (2015), quienes coinciden en que se requiere abordar la calidad académica desde las competencias, poniendo atención sobre la manera en la cual se pueden innovar las prácticas pedagógicas, para provechar de mejor manera las capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta el modelo de sociedad que se vive actualmente. Este estudio propone dos enfoques en la formación de competencias profesionales:

a) Enfoque tradicional (Enseñanza), el cual se basa en la definición de contenidos en donde el propósito principal es la reproducción de conocimiento y el actor principal del proceso es el docente. Por su parte, el estudiante aprende escuchando y tomando nota, el proceso de evaluación es sumativo basado en la calificación y la relación del profesor con el proceso educativo es individual, no participativa.

b) Enfoque por competencias (Aprendizaje), el cual se basa en reflejar lo que el estudiante es capaz de hacer, dado que el propósito es desarrollar competencias. El actor principal del proceso es el estudiante y el docente es el guía y facilitador del proceso, con lo cual el alumno aprende a aprender y la evaluación hace parte del proceso de aprendizaje basado en la retroalimentación. El docente en este enfoque es corresponsable del logro del perfil de egreso, coordinado con los demás docentes. En este sentido, el estudio propone que el enfoque determina la adquisición de competencias en los estudiantes, cuando el proceso pedagógico se basa en el enfoque de aprendizaje y no en el de enseñanza. En consecuencia, el estudiante puede lograr las competencias previstas en el perfil de egreso, dado que el estudiante sabe, al final del curso, movilizar y actuar de manera pertinente en un contexto particular.

Este planteamiento refuerza el concepto de que la generación de competencias implica la revisión de las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje de los profesores universitarios, propuesto por Quiroz (2007), premisa que se toma como base del objeto de estudio que aborda la presente investigación.

El concepto de competencias en relación con lo que se debería desarrollar en un líder directivo escolar, se explica ampliamente, en el estudio de la UNESCO (2014) en el cual se indagó en torno al liderazgo escolar en América Latina y el Caribe.

Los estudios mencionados presentan elementos considerables, que brindan información clave sobre lo que un directivo escolar debe tener como competencias esenciales para ejecutar correctamente su trabajo, teniendo en cuenta la responsabilidad que este ejercicio profesional tiene, de cara al impacto social de esta función y además se constituye en un tema estratégico de las políticas educativas en los últimos años, dado que la sociedad demanda de la educación una mejora sustancial en los modelos educativos y en las escuelas.

El estudio aborda las competencias de los líderes educativos, teniendo en cuenta que existen diferentes tipos y estilos de liderazgo que impactan el desempeño escolar de los alumnos. Además, el liderazgo incide de forma directa sobre el clima escolar, que a su vez aporta al buen desempeño de los docentes. La UNESCO (2014) analiza 8 sistemas escolares de la región y en el caso colombiano, refiere que más del 50% de los directivos escolares, cuentan con estudios de posgrados a diferencia de otros países en los cuales la tasa no supera el 10%. El estudio también revela que un tercio de los directivos escolares, no cuentan con más de 30 horas de dedicación a la semana a su función propia de dirección. El tiempo restante lo dedican principalmente a tareas múltiples, primordialmente a las administrativas, lo que evidencia una baja asignación de actividades a las tareas propias del liderazgo pedagógico. Así mismo, el estudio demuestra que la autonomía de los directivos escolares es escasa, se centra en la política de admisión de los alumnos y adicionalmente no cuentan con autoridad sobre los docentes. No obstante, la satisfacción de los directores con su labor es alta, principalmente por su relacionamiento con otros actores de la comunidad escolar.

Entre los hallazgos que más llaman la atención sobresale el hecho de que el estudio refiere que existe escasa investigación sobre los directores escolares en Colombia, dado que los escritos existentes son de carácter local y de bajo alcance, centrándose en la necesidad de formación de los directores, su perfil, competencias profesionales y formación y su rol en los contextos de cambio. Nuevamente se evidencia la escasez de formación e investigación acerca del liderazgo pedagógico, base del objeto de estudio de la presente investigación.

En relación con las funciones y responsabilidades específicas de los directores escolares, el estudio identifica que, “estos son llamados a ejercer una multiplicidad de funciones en rangos que son más o menos acotados” (UNESCO, 2014, p. 25). En Colombia, las normas vigentes proponen una multiplicidad de funciones a los líderes educativos, desde diferentes responsabilidades como, por ejemplo:

- a) Conducción organizacional y rendición de cuentas

- b) Administración de personal docente y administrativo
- c) Aseguramiento y control del funcionamiento del establecimiento escolar
- d) Aseguramiento de la calidad de la enseñanza impartida en el establecimiento escolar

Además de las anteriores, existen otras que son funciones operativas y que generan mayores cargas a los directivos escolares, con lo cual, la responsabilidad, en cuanto a los funciones que debe ejercer un líder educativo en Colombia, exige de unas competencias genéricas y específicas, que le permitan desarrollar correctamente su trabajo, en contextos específicos y coexistiendo con otros.

En este sentido, el estudio, propone el agrupamiento de las múltiples funciones en 5 grandes dimensiones así:

- a) La gestión estratégica
- b) La gestión pedagógica
- c) La gestión de convivencia y participación de la comunidad escolar
- d) la gestión administrativa y de recursos
- e) La generación de las condiciones organizacionales

Estas dimensiones a su vez agrupan varias funciones, las cuales determinar el hacer del directivo escolar, según la UNESCO (2014, p. 29). En resumen, el número de competencias que ejecuta hoy en día un directivo escolar por cada país se comporta como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Análisis cuantitativo de las funciones de los directores escolares en América Latina y el Caribe

| Tipo de gestión | # de funciones | Argentina | Ecuador | Colombia | República Dominicana | Perú | Chile | México |
|---|----------------|-----------|---------|----------|----------------------|------|-------|--------|
| Gestión estratégica y de resultados | 4 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| Gestión de condiciones organizacionales | 11 | 7 | 6 | 4 | 10 | 1 | 1 | 7 |
| Gestión pedagógica | 9 | 7 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| Gestión administrativa y de recursos | 10 | 7 | 4 | 3 | 8 | 3 | 1 | 9 |
| Gestión de la convivencia y participación de | 5 | 4 | 5 | 0 | 3 | 4 | 0 | 1 |

| la comunidad escolar | | | | | | | | |
|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----|---|----|
| Total funciones identificadas | 39 | 28 | 19 | 13 | 25 | 12 | 7 | 20 |

Fuente: Elaboración propia a partir del informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica

Se observa cómo en Colombia los directivos ejecutan tan solo el 33% de las funciones propuestas y resalta el bajo número de funciones asociada a la gestión pedagógica. En este sentido, el estudio presenta el caso de Colombia, en relación con las competencias que debería tener un directivo escolar y menciona que las competencias que hoy se reconocen en un líder educativo, corresponden principalmente a la evaluación de los docentes propuesta en el año 2003 por el gobierno central, a través del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN). Esta propuesta determina que las competencias se clasifican en:

a) Funcionales que se relacionan con el desempeño de las responsabilidades específicas del cargo y se articulan con diferentes áreas como la gestión institucional, directiva, académica, administrativa y comunitaria

b) Comportamentales, que se relacionan con las actitudes, valores e intereses, motivaciones y características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones.

Desde la mirada del MEN (citado en UNESCO, 2014) determina que las competencias que deberían resaltar en los directivos escolares son: “liderazgo, comunicación y relaciones interpersonales, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro” (p. 36). Por supuesto, se espera que estas competencias directivas se promuevan en los programas académicos dedicados a la formación de directivos y no solo como consecuencia de la experiencia personal. De allí la importancia de reflexionar en torno a la manera en que se están formando las competencias directivas en un programa de formación como la MDGIE:

De otra parte, un estudio realizado por la OCDE (2016) que analiza la educación en Colombia, plantea unos elementos determinantes para la política educativa en el país de cara al propósito nacional de incrementar la calidad educativa. El estudio concluye que a pesar de que las matrículas en las últimas dos décadas han aumentado significativamente, las pruebas nacionales e internacionales indican que la calidad no ha mejorado de manera importante. El estudio propone que la educación colombiana debería basarse en el desarrollo de las competencias que no solo requiere el estudiante, sino que además requiere el país. Esto implica, primero, cambios determinantes en las políticas y prácticas educativas, innovando las prácticas de enseñanza – aprendizaje de los colegios para garantizar que los currículos, las evaluaciones y el tiempo que se invierte en las clases se use de manera eficiente, con el fin de lograr el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes. En segundo lugar, se requiere revisar el perfil del maestro, así como acompañar su desarrollo, para que pueda apropiarse los nuevos estilos de enseñanza – aprendizaje, permitiéndole adoptar

competencias que hagan más fácil la transición propuesta. El generar competencias en los estudiantes, requiere que los profesores sean también competentes y además que las prácticas pedagógicas y el manejo en el aula, transforme su quehacer, para que la mera transmisión de conocimientos evolucione a un modelo basado en el aprendizaje significativo. El estudio propone elementos que se consideran indispensables para implementar el modelo basado en aprendizaje significativo. Estos elementos son:

a) Aclarar lo que los estudiantes deberían aprender, en concordancia con la coherencia curricular del programa, del perfil de egreso y su plan de estudios

b) Usar evaluaciones para apoyar el aprendizaje y el progreso de los estudiantes, bajo el concepto de la evaluación formativa, dejando de lado la evaluación sumativa

c) Uso del tiempo en aprendizaje eficaz, principalmente unificando jornadas, dado que tener múltiples jornadas, no muestra eficiencia en el uso del tiempo en el aula y no permite profundizar en los procesos investigativos que se proponen, deberían incrementarse en el aula de clases.

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que existe una preocupación general sobre el modelo actual de enseñanza aprendizaje, el cual da cuenta de los bajos resultados que actualmente se obtienen, específicamente en Colombia, con respecto a la calidad educativa que se pretende para el país y que se relaciona, posiblemente, con las concepciones de currículo y enseñanza – aprendizaje de los profesores. Así, comprender dichas concepciones puede conducir a identificar elementos claves para lograr las competencias en los estudiantes y así mejorar la calidad de la educación, aspecto en el cual el docente y el líder escolar son, en conjunto con los estudiantes, los protagonistas del éxito.

1.2 Contexto

Como se expresó anteriormente, la Universidad de La Sabana busca la formación integral de sus estudiantes, promoviendo idoneidad profesional y calidad humana en concordancia con su Proyecto Educativo Institucional. Es decir, se espera que el saber disciplinar permita al estudiante contribuir al desarrollo social. Este elemento se encuentra de manera transversal en los programas académicos puestos al servicio de la comunidad universitaria y de la sociedad.

En este sentido, el programa de MDGIE de la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana, en concordancia con el PEI y en busca del crecimiento desinteresado de los saberes superiores para constituir una comunidad de saberes, ha previsto dentro del perfil de egreso del graduado, generar competencias directivas que le permitan dirigir un proyecto o programa educativo, fundamentando estratégicamente sus decisiones de carácter pedagógico, administrativo y comunitario, en busca de la calidad académica, para lograr ser agente transformador de la sociedad, sustentados en el bien común,

integrando a la comunidad académica y su entorno y proponiendo soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada (Universidad de La Sabana, 2016).

Lo anterior, se propone con base en la Ley 715 del 2001 la cual define que el líder escolar de la institución educativa debe tener competencias que le permitan contar con una visión financiera y administrativa que busque la integración y el correcto funcionamiento de las instituciones educativas.

Para dar respuesta a la necesidad de formar líderes educativos competentes para atender los retos que plantea al actual sistema educativo colombiano los estudiantes de la MDGIE reciben formación especializada en planeación estratégica, formulación, seguimiento, evaluación y monitoreo de planes de mejoramiento, gestión de los recursos y liderazgo en la ejecución del PEI de cada institución, así como la mejora continua en busca de la calidad académica y el garantizar el buen funcionamiento de la entidad (Universidad de La Sabana, 2016), que es de donde nace el programa de MDGIE desde el año 2008. En el PEP se establece que la propuesta académica de la MDGIE propende por superar la mirada funcionalista de la educación y por ello incluye la antropología trascendente como el sello propio de su formación a los directivos. En este sentido el concepto de calidad abarca el principio del resultado (perspectiva mecanicista) y el principio de la solidaridad (perspectiva antropológica) (Sandoval, 2008)

De los argumentos anteriores se desprende la importancia que tiene la reflexión interna de la MDGIE acerca de cómo se está promoviendo el desarrollo de competencias directivas en sus futuros egresados, ya que no se trata solamente de un saber disciplinar sino de un modo de ser centrado en virtudes humanas. Esa reflexión interna exige rigurosidad y por ello la presente investigación indaga de manera formal las concepciones de los profesores de la MDGIE ya que son ellos quienes dan vida al PEP.

1.3 Descripción del problema

En procura de la calidad académica, el programa de MDGIE, ha venido realizando propuestas metodológicas desde la revisión de la coherencia curricular, la relevancia práctica y la internacionalización que buscan la calidad académica y el aseguramiento del aprendizaje, propuesto por la Dirección de Currículo de La Universidad de La Sabana, en el marco del Decreto 1280 del 2018, por el cual se reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y que propone cambios importantes para el aseguramiento del aprendizaje.

De acuerdo con investigaciones similares realizadas en España (Tobón, 2010) el mejoramiento de la calidad se impulsa prioritariamente desde procesos investigativos al interior de los programas. Como se mencionó anteriormente, estudiar formalmente los elementos del marco de formación por competencias puede contribuir a impulsar la calidad de los programas. En ese orden de ideas, cabe mencionar que la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas realizó en el año 2017 un proceso de

autoevaluación con miras a la acreditación de alta calidad ante el MEN sin embargo no se ha indagado por otros elementos que también guardan relación con dicha calidad como las concepciones de currículo y las concepciones de aprendizaje – enseñanza construidas por los profesores que pueden estar relacionadas con las competencias de los graduados.

Teniendo en cuenta las competencias que propone el plan de estudios de la MDGIE como son:

- a) Dirigir un proyecto o programa educativo, aprovechando al máximo el talento humano y los recursos disponibles
- b) Fundamentar estratégicamente decisiones de carácter pedagógico, administrativo y comunitario, orientadas a la mejora y calidad de los programas o proyectos educativos
- c) Contribuir como agente transformador para lograr el bien común y la reconfiguración de la sociedad.
- d) Gestionar proyectos y/o programas educativos garantizando su desarrollo y calidad mediante la participación de la comunidad académica y su entorno
- e) Proponer soluciones a las problemáticas de las instituciones educativas a partir de la investigación aplicada (Universidad de La Sabana, 2016)

En correspondencia con lo anterior, se considera conveniente develar cómo conciben dichas competencias los profesores del programa y cómo ellos, desde su quehacer educativo, creen que logran desarrollar las competencias en los graduados del programa, ya que los profesores del programa son en últimas son los que tienen un grado importante de responsabilidad en el proceso curricular y de enseñanza – aprendizaje. Realizando una revisión de literatura se encuentra que existen dos estudios previos (Panesso y Puerto, 2017) y (Moreno, Galicia y Riscanevo, 2017), que abordan las competencias de los graduados del programa desde dos perspectivas y que se detallan en el capítulo del estado del arte, del presente documento.

De los argumentos anteriores, se desprende la siguiente pregunta de investigación a partir de cuyos resultados el programa recibirá algunas recomendaciones que pueden ser el punto de partida para reflexiones académicas internas:

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las concepciones de currículo y enseñanza aprendizaje construidas por los profesores del programa y la manera en la que se desarrollan las competencias directivas que propone el programa de MDGIE?

1.5 Objetivo General

Analizar las concepciones de currículo y enseñanza aprendizaje construidas por los profesores del programa y su relación con la manera en la que se desarrollan las competencias directivas que propone el programa de MDGIE

1.6 Preguntas Asociadas

Para dar alcance a la pregunta de investigación, a continuación, se describen las preguntas asociadas:

1. ¿Cómo conciben los profesores de la MDGIE la formación de competencias directivas?
2. ¿Cuáles son las concepciones de currículo que han construido los profesores del programa?
3. ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza – aprendizaje que han construido los profesores del programa?
4. ¿Cómo promueven los profesores el desarrollo de las competencias directivas previstas por el programa?
5. ¿Cómo se relacionan las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje, con la formación de competencias directivas en la MDGIE?

1.7 Objetivos Específicos

Para lograr el objetivo general propuesto, se hace necesario formular objetivos específicos que demarquen la ruta sobre la cual se abordará el problema de investigación:

1. Explorar las concepciones que han construido los profesores del programa en torno a la formación de competencias directivas.
2. Comprender las concepciones de currículo que han construido los profesores del programa
3. Comprender las concepciones de enseñanza – aprendizaje que han construido los profesores del programa
4. Identificar las estrategias que utilizan los profesores para promover el desarrollo de las competencias directivas previstas por el programa
5. Analizar la relación de las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje, con la formación de competencias directivas en la MDGIE

1.8 Justificación

La presente investigación es conveniente, dado que los estudios mencionados en los antecedentes indican que la reflexión interna a partir de las concepciones de los profesores constituye un fuerte impulsor de la calidad. Además, conocer las concepciones de los profesores representa una oportunidad para la Dirección del programa de la MDGIE, ya que a partir de dicha comprensión puede emprender o fortalecer acciones que permitan que la práctica docente en el aula los Syllabus y el diseño curricular general guarden coherencia para lograr las competencias previstas en el perfil de egreso propuesto por el plan de estudios. Esto permitirá que el programa de MDGIE, en su interés por alcanzar la calidad académica, la coherencia curricular y la relevancia práctica que exige La Universidad de La Sabana encuentre y diseñe planes de acción a partir de los hallazgos de la presente investigación.

Por otro lado, la presente investigación puede contribuir al desarrollo de las capacidades directivas de los futuros graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, en tanto pretende describir las concepciones de currículo y las de enseñanza aprendizaje que al ser identificadas pueden brindar información clave para el mejoramiento del programa. De este modo se espera un impacto en la sociedad considerando que, según los estudios referenciados en la presente investigación, las competencias directivas de los líderes escolares son fundamentales para la mejora de la calidad académica en las instituciones educativas que lideran.

Así mismo, la presente investigación permitirá resolver una dificultad práctica, dado que los estudios adelantados en relación con las competencias directivas de los graduados de la MDGIE no indagaron por la relación que existe entre la concepción de enseñanza – aprendizaje y las competencias que busca generar el programa en sus estudiantes, con lo cual, esta investigación podrá llenar un vacío de conocimiento que existe alrededor del objeto de estudio, complementando el trabajo de coherencia curricular que actualmente se adelanta desde la dirección del programa.

El trabajo de investigación también se justifica desde lo ya estudiado por los autores aquí referenciados y se aplica a un programa que tiene una responsabilidad ingente en Colombia, al tener en sus propósitos la formación de líderes educativos en el país a nivel de maestría, con un impacto significativo en la educación pública, la cual tiene oportunidades de mejora importantes en cuanto a la calidad académica se refiere. Se tiene en cuenta el estudio de la UNESCO (2014) en donde se identifican las posibles reformas que podría aplicar Colombia a las funciones directivas de los líderes escolares, complementada con la mirada de la educación en Colombia realizada por la OCDE (2016), en el marco del estudio de la OEI (2017) el cual realiza un análisis en Iberoamérica, sobre las competencias que se deben garantizar por parte de los líderes escolares, lo que indica que existe además de todo lo explicado anteriormente, un interés relevante no solo por Colombia sino a nivel regional, dado el impacto que tiene actualmente la educación

en el desarrollo sostenible de la sociedad, siendo este un tema sensible para las agendas de los entes gubernamentales y no gubernamentales que se relacionan con la educación.

2. MARCO TEÓRICO

A partir de la pregunta de investigación, el presente estudio toma como categorías para elaborar el marco teórico, los conceptos y definiciones más relevantes relacionados con: Competencias, Competencias Directivas, Modelo de Competencias Profesionales (MCP) y Concepciones para lo cual se describe a continuación la exploración de literatura realizada.

2.1 Concepto de Competencia

Teniendo en cuenta que la presente investigación se sustenta en parte, en lo que plantea el actual modelo educativo en relación al desarrollo de las competencias en los estudiantes, el concepto de competencia tiene como antecedente principal, los estudios realizados a finales de los años cincuenta por Chomsky (citado en Torrado 2000), que demostraron la facilidad con la que los niños adquirirían las competencias lingüísticas, al menos en lo oral y que fueron adoptados y avalados por el campo de la psicología de corte cognitivo, lo que se tradujo en el término de competencias cognitivas, para aplicar el concepto a otras áreas distintas al lenguaje. Textualmente Torrado afirma que:

De estos procesos de apropiación y recontextualización del concepto de competencia, derivan dos tradicionales: La primera de corte cognitivo y la segunda de orientación más cultural, las cuales parecen ser cada vez menos antagónicas dando origen a una concepción en la cual lo cognitivo y lo contextual interactúan, se complementan y hasta se determinan mutuamente. Es esta versión negociada del concepto, ya bastante lejana de la propuesta Chomskiana, la que se introduce en el marco educativo y pedagógico para hablar de competencias escolares, y de competencias profesionales para el caso de la educación universitaria y el área de estudios laborales (Torrado, 2000, p. 83).

Torrado (2000) relaciona la propuesta Chomskiana con la de Piaget, las cuales coinciden “en proponer un sujeto ideal, cuyo funcionamiento mental se explica gracias a mecanismos internos que todos los sujetos portan y que se desarrollan con considerable independencia del contexto.” (p. 43), teniendo en cuenta que Piaget reconoce que el sujeto posee un conocimiento abstracto que usa para resolver problemas y realizar tareas de índole práctico o intelectual.

Autores como Jerez, Hasbún y Rittershausen (2015), hacen énfasis en que el enfoque de Piaget y la relación con el de Chomsky, coinciden en que las competencias son el dominio de reglas y principios y la manifestación de estos mismos en una escena específica. Sin embargo, Piaget hace énfasis en que éstos “están subordinados a una lógica de funcionamiento particular o específico (profesiones o disciplinas), y no a una lógica de funcionamiento común.” (p. 11), con lo cual, la competencia está encaminada hacia un conocer y un saber hacer, en una determinada profesión o disciplina.

Estudios recientes como los de Simone y Mertens, (citados en Quiroz 2007) definen competencia como:

Sinónimo de capacidad, aptitud, competitividad, destreza, talento, idoneidad y habilidad. Desde el punto de vista laboral, la competencia se entiende como la capacidad productiva de un individuo que se define en términos de desempeño (estándares de calidad) en un determinado contexto de trabajo. Este último aspecto es importante, pues los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, aunque necesarias, no son suficientes por sí mismas, el contexto es un elemento central para un desempeño efectivo, el cual se entiende como el desempeño de las acciones específicas para alcanzar resultados concretos, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización (Quiroz, 2007, p. 95).

Además, la UNESCO, referenciada por Quiroz, enmarca el concepto de competencias en el ámbito educativo y afirma que:

Desde el punto de vista educativo, las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente. Tienen como base el contexto (cultura y lugar) en el cual se lleva a cabo la acción, pero incluye la posibilidad de transferir y aplicar habilidades y conocimientos a nuevas situaciones y ambientes con ética. (Quiroz, 2007, p. 95).

Lo anterior concuerda con los estudios de Chomsky y Piaget (citados en Torrado, 2000) y con las conclusiones de Simone y Mertens (citados en Quiroz, 2007) incluyendo un elemento adicional que se propone desde la UNESCO, llamado ética.

Quiroz también hace referencia al estudio que realiza el Centro Nacional de Evaluación para la educación superior CENEVAL de México, quien define competencia “como la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores que guían la toma de decisiones (saber ser)” (Quiroz, 2007, p. 95). Este concepto se asemeja al de Perrenoud, quien afirma, con relación a las competencias, que:

a) No son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos. b) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. c) El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permiten determinar (de un modo consciente y rápido) y realizar (de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. d) Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra. (Perrenoud, 2004, p. 8).

Desde otra perspectiva, Araya y Varela (citados en Araya, 2012) clasifican las competencias desde diferentes ópticas así:

Competencias genéricas: Capacidad de trabajo en equipo - Compromiso con la calidad - Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas - Compromiso ético - Capacidad para actuar en nuevas situaciones - Capacidad de aprender y actualizarse - Capacidad creativa - Capacidad crítica y autocrítica. (Araya, 2012, p. 213).

Así mismo categoriza las competencias específicas entre las cuales se encuentran las pedagógicas y las que facilitan el comprender los alcances del currículo educativo y su abordaje desde las diversas perspectivas sociales. También se encuentra las que permiten desarrollar capacidad crítica, autocrítica y reflexiva para atender diversas propuestas pedagógicas y relacionarlas con la realidad educativa de la persona estudiante. Así mismo están aquellas que reconocen los principios y las perspectivas pedagógicas que orienten procesos de enseñanza y de aprendizaje para la formación de personas competentes en su campo profesional, con fundamento en valores humanos para la convivencia con otros y otras. Por último, se encuentran las que conceden comprender las condiciones contextuales de la persona estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativo y relevante y las que permiten generar procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en las necesidades educativas de la persona estudiante y de acuerdo con la integración de saberes.

Los planteamientos de Araya, además de coincidir con los de Perrenoud, se asemejan bastante a los de Tobón (2013) quien se refiere a las competencias como:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. (p. 47).

Los conceptos de competencia que se han expuesto presentan unos elementos en común que pueden llevar a una definición que los abarque todos, ya que cada autor ha complementado el concepto con algún elemento adicional reafirmando los anteriores. Así, las competencias las componen un *saber* que se adquiere a partir del conocimiento. El saber se debe ver reflejado en un *saber hacer*, que es lo que el profesional debe demostrar haciendo y que generalmente se asocia al hacer o ejecutar un proceso o una actividad. Este saber hacer, debe poder realizarse en un contexto específico, dado que el contexto, puede determinar que, el solo saber hacer, no es suficiente; es lo que se denomina el *saber ser* y finalmente ese saber, ese saber hacer y saber ser, se debe poder realizar, en concordancia con la ética para poder coexistir con otros que es lo que se denomina el *saber estar*. No es suficiente el tener las competencias profesionales

apropiadas, si estas competencias no se emplean para servir a los demás. En síntesis, este enfoque es el más aceptado dado que se considera como el que permite que la educación, realmente transforme los seres humanos, en función de lograr la sostenibilidad de la cultura y la raza, independientemente de la profesión que se ejerza.

2.2 Competencias Directivas: un Concepto en Desarrollo

Definido el concepto de competencias, conviene ahondar en el concepto de competencias directivas para aclarar aún más el porqué de la pregunta de investigación, teniendo en cuenta que la MDGIE, busca formar directivos de instituciones educativas, en quienes el *saber*, el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber estar* es fundamental para lo que requiere en su campo de acción y, sobre todo, con la responsabilidad que esta actividad implica.

La acción directiva, tiene como propósito la dirección de personas y no de cosas, como lo menciona Polo (1997). “La Antropología de la acción directiva se ocupa de los rasgos característicos de la dirección de hombres. No hay dirección de cosas” (p. 15), afirmación que aclara lo que implica la dirección y las competencias que se deberían desarrollar en un directivo, que no necesariamente van relacionadas a un solo saber, o un saber hacer, o a un saber ser, sino que principalmente se relacionan con un saber estar, teniendo en cuenta la concepción antropológica de la persona humana.

“La persona es una substancia, primero, un ser que existe en si, por oposición al accidente que solo existe en otra cosa. Es después una substancia completa e individual” (Forment, 2003, p. 193). Esta persona está afectada por un medio, lo cual no significa que cambie su esencia, como señala Vermeaux (1975) quien afirma que “en el hombre se encuentra sintetizado: lo espiritual, con la racionalidad y la voluntad libre, que se sigue de ella; la vida animal, con la sensibilidad y la apetición sensible que le acompaña” (p. 7) lo que indica que siempre será así y que cambiarían son sus accidentes, más no su esencia.

Se podría afirmar entonces que la dirección la ejercen personas sobre otras personas, con lo cual Polo (1997) tiene razón al afirmar que “dirigir es lograr cambiar la conducta de otros de manera que hagan lo que yo quiero” (p. 117), concepto que contradice de manera tajante a aquellos directivos que consideran, bajo un modelo tayloriano, que el hombre es una cosa que debe hacer caso, basados en el castigo y el premio.

En este sentido el reto es poder dirigir personas que puedan lograr los objetivos propuestos racionalmente y esto solo se logra si el directivo es capaz de alinear los objetivos personales de sus dirigidos, en función de los objetivos institucionales buscados, reconociendo las capacidades, primero humanas y luego técnicas del dirigido y acompañando su proceso para que pueda lograr los resultados con plena

consciencia, de que lo hace, por el simple hecho de desarrollarse personal y profesionalmente en plena libertad y convicción.

Según lo expuesto por Serrano (2017) las competencias directivas están fundamentadas en el pensamiento aristotélico, por tanto, muestran que el ejercicio de la actividad directiva se sustenta en el ejercicio de las virtudes intelectuales. Entonces, para lograr adquirir una competencia específica directiva, se requiere el desarrollo y el ejercicio de una virtud intelectual. Por ejemplo, unas competencias determinantes de un directivo, en el marco del saber teórico, son la capacidad de estudio que se relaciona con el saber y la capacidad de análisis que se relaciona con saber hacer, las cuales a su vez se ven reflejadas en la capacidad del directivo en tomar buenas decisiones. Estas capacidades se logran ejerciendo la virtud de la prudencia que dispone la razón a discernir en cada circunstancia, lo que implica pensar antes que actuar. De cara al saber técnico, por ejemplo, se requiere la creatividad y la comunicación como competencia básica. Para desarrollar la creatividad, según el autor, es necesario ejercer la virtud de la sabiduría y el conocimiento. Así mismo, para desarrollar eficientemente la comunicación, se requiere ejercer la virtud de la humildad, dada la relación entre personas que el proceso comunicativo implica.

Por lo anterior, se puede asegurar que, las competencias directivas, más allá del enfoque actual que sugiere acciones profesionales, antes que nada, requiere un enfoque antropológico, teniendo en cuenta que la dirección y sus competencias relacionadas, principalmente implica, relación con seres pensantes postulado que se complementa con lo expuesto por Panesso y Puerto (2017), quienes proponen que la acción directiva debe reconocer que hay un dirigente y hay un dirigido y que la relación entre los dos, determina el éxito de la acción directiva.

De igual manera, en la acción directiva se establece una relación entre quien ejerce la acción de dirigir y la persona que es dirigida; esta relación debe buscar un bien común, que no se logra si no hay un diálogo correspondiente en el cual confluyan las motivaciones, los intereses y la comprensión de las personas. No es una acción limitada al mandato y la obediencia, no es una acción centrada en los resultados exclusivamente; es la posibilidad que se tiene de formarse y formar al otro, de tal forma que se pueda contribuir al perfeccionamiento de la persona humana.

Este planteamiento toma relevancia si se tiene en cuenta que un directivo de una institución educativa no solo dirige a las personas a su cargo, como sucede en una organización diferente a la educativa, sino además a sus estudiantes y de alguna manera a las familias de sus estudiantes, para garantizar así el buen funcionamiento de la institución.

Panesso y Puerto (2017) identifican las competencias que propone el programa de MDGIE, dentro de las cuales están las competencias directivas en donde hace referencia a:

Competencias directivas: fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa, objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes. Para ello, fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones y de la educación.

Competencias estratégicas o de negocio: Se identifican con la capacidad estratégica y se dirigen a un mayor valor económico para la empresa. Son acordes con el entorno externo de la organización.

Competencias intratécnicas o interpersonales: Se identifica con la capacidad ejecutiva. Se refieren sobre todo al trato afectivo de las relaciones interpersonales. Son acorde con el entorno interno de la organización.

Competencias de eficiencia personal o personales: Se identifican con la capacidad de liderazgo porque desarrollan confianza y la identificación de los colaboradores. Se orientan a los hábitos básicos de un individuo respecto de sí mismo y con su entorno. Potencian la eficacia de los otros dos grupos de competencias (p. 58).

Estas competencias identificadas en el programa de MDGIE, están en línea con el concepto de dirección que propone Leonardo Polo, bajo un enfoque antropológico y que Moraleda (2016) refuerza bajo dos tipos de valores que los directivos del siglo XXI deben honrar y que denomina el “Oro Molido”: Valores *Hard*, asociados a los resultados y los valores *Soft* asociados a la integridad, la innovación, el respeto por la gente y el cuidado del talento, muy en la línea del planteamiento de Polo, en relación a la acción directiva. Estos valores que menciona Moraleda se relacionan con competencias directivas inmersas en el que hacer de un directivo con un enfoque antropológico.

El abordaje que propone la UNESCO (2014) acerca del liderazgo escolar en América Latina y el Caribe, con relación a las competencias directivas de un directivo de una institución educativa, muestran elementos de análisis que arrojan luz sobre lo que un directivo escolar debe tener como competencias esenciales, para ejecutar correctamente su trabajo. Más aun teniendo en cuenta la responsabilidad que este ejercicio profesional tiene, de cara al impacto social de esta función y que además se constituye en un tema estratégico de las políticas educativas en los últimos años, considerando que la sociedad demanda de la educación una mejora sustancial en los modelos educativos y en las escuelas.

El estudio aborda las competencias de los líderes educativos, teniendo en cuenta que existen diferentes tipos y estilos de liderazgo que impactan el desempeño escolar de los alumnos y que, además, el liderazgo ejerce una presión directa sobre el clima escolar, lo que a su vez impacta el buen desempeño de los docentes.

La investigación de la UNESCO (2014) se construye a partir de las funciones, atribuciones y estándares que debería tener el directivo escolar, desde las siguientes miradas: ¿Cómo se desarrollan los

líderes? (formación y capacidades), ¿Que se les ofrece a los directores? (estatus y condiciones de trabajo), ¿Cómo se elige y se evalúa a los líderes? (selección y evaluación). En relación con las funciones y responsabilidades específicas de los directores, el estudio identifica que, “estos son llamados a ejercer una multiplicidad de funciones en rangos que son más o menos acotados” (p.25). En el caso colombiano, la normativa vigente establece una multiplicidad de funciones a los directores en distintos planos, dentro de las que se encuentran dirigir la organización y rendir cuentas, lo relacionado con la administración tanto del personal docente, como el administrativo y lo que ello implica, lo relacionado con el funcionamiento efectivo del establecimiento y la administración de los recursos y finalmente lo relacionado con la gestión pedagógica.

Como se puede observar a la luz de los enunciados anteriores, la responsabilidad, en cuanto a las funciones que debe ejercer un líder educativo en Colombia, exige de unas competencias genéricas y específicas, que le permitan desarrollar su labor, en contextos diversos y coexistiendo con otros, dado que la mirada del estudio de UNESCO (2014), aborda las funciones desde el agrupamiento de 5 dimensiones así: a) La gestión estratégica y de resultados, b) La gestión pedagógica, c) La gestión de convivencia y participación de la comunidad escolar, d) La gestión administrativa y de recursos y e) La generación de las condiciones organizacionales. Esas funciones determinan las competencias que debe tener este líder escolar y que deberían ser formadas en las instituciones educativas dedicadas a este fin.

Lo anterior, concuerda con lo expuesto por Diamond, (citado en Casani y Rodríguez, 2012) quien plantea que:

Un líder académico es una persona que ocupa una posición dentro de su institución de educación superior que le permite crear una diferencia con respecto a la situación previa en relación con la calidad de la institución, las vidas del profesorado, el personal de administración y servicios y los estudiantes, la colectividad a la que presta servicio la institución, así como a otros sectores interesados (p. 102)

Lo que se traduce principalmente en un gestor de cambio, que implica, contar con una competencia clave de liderazgo transformador.

Pounder (citado en Casani y Rodríguez, 2012), define las características principales que debe tener un directivo, y que se relacionan con las competencias directivas de un líder de una institución educativa, visto desde el enfoque antropológico de Leonardo Polo:

Sus características principales son la influencia idealizada o carisma, la motivación, inspiradora, la consideración del individuo, la estimulación intelectual, la integridad, en el comportamiento, el reto a lo establecido, (lo que implica aceptar riesgos, promover las ideas de los demás, impulsar la experimentación, y aceptar los errores como oportunidades, de aprendizaje), así como la realización de actos de atención y cuidado hacia los, subordinados. (Casani y Rodríguez, 2012, p. 103).

Los autores concluyen su estudio, identificando cuales son los 6 factores que influyen en el éxito de un directivo de una institución educativa, factores que deben promover la adquisición de competencias para el directivo en su proceso formativo: “Transformación organizativa, liderazgo firme, dirección de los recursos humanos, resultados persistentes en las personas, reflexión teórica previa a la acción, la gestión del cambio” (Casani y Rodríguez, 2012, p. 103).

Además de las competencias técnicas que debe tener un directivo de una institución educativa, se evidencia que los autores hacen referencia a que las competencias directivas, no deben perder de vista la formación humana, tal como se explicó anteriormente con los estudios de Serrano (2017) y Polo (1997), fundamentados en el planteamiento Aristotélico, lo que indica que históricamente, la acción de dirigir, a través del tiempo y del desarrollo de la historia, se sigue centrando principalmente, en el desarrollo de competencias blandas, asociadas al ejercicio de virtudes humanas.

Los planteamientos anteriores concuerdan con los hallazgos de recientes estudios realizados por Flores y Vanoni (2015) quienes plantean que las competencias directivas tienen tres divisiones: desarrollo y compromiso con los empleados, la relación de los directivos con el ambiente y la de resultados económicos de organización, teniendo en cuenta que las competencias planteadas por estos autores no se focalizan en directivos de instituciones educativas, sino en un directivo de cualquier organización. Los autores determinan que existen tres tipos de comportamiento directivos:

- a) La estrategia que tiene como objetivo un buen desempeño en el resultado económico y que se logra con las siguientes competencias:
 - a. Visión del negocio
 - b. Orientación interfuncional
 - c. Gestión de recursos
 - d. Orientación al cliente
 - e. Red de relaciones efectivas
 - f. Negociación
- b) La intratética que tiene como objetivo el desarrollo del compromiso con los empleados y que se logra con las siguientes competencias:
 - a. Comunicación
 - b. Dirección de personas
 - c. Delegación
 - d. Coaching
 - e. Trabajo en equipo
 - f. Liderazgo

- c) La eficacia personal que tiene como objetivo el relacionamiento eficaz de la persona consigo misma y con el entorno y que se logra con las siguientes competencias:
- a. Proactividad
 - b. Resolución de problemas
 - c. Autogobierno
 - d. Gestión personal
 - e. Integridad
 - f. Desarrollo personal

El estudio concluye que, en la actualidad, el desarrollo y crecimiento de los empleados y la creación de equipos en una relación de confianza con los trabajadores, son los de mayor relevancia ya que proyecta y hace sostenible a las empresas. Estos elementos se relacionan con las competencias que se desarrollan en el comportamiento intratérgico (liderazgo) y el de eficacia personal (emocionales – motivación). Las asociadas a la preocupación del proceso o los resultados económicos (estratégicas), se convierten en situaciones y proyectos menos exigentes, a diferencia de lo que se valoraba tradicionalmente en los modelos de dirección y competencias directivas.

2.3 Modelo Educativo Basado en Competencias Profesionales

La preocupación por la calidad de la educación, manifestada y estudiada ampliamente por Cano (1998), evidencia que la perspectiva desde la que se aborde define el quehacer educativo. Es así como los estudios de Cano identifican 6 ámbitos por los cuales es necesario evaluar la calidad educativa: a) Profesorado, b) Otros en donde se agrupan la multiplicidad de variables que tiene que ver con el alumnado, c) Currículo, d) Evaluación, e) Organización escolar y f) Recursos. Cada uno de estos elementos, según Cano, intervienen en los procesos de calidad educativa y se mezclan entre sí, para lograr cumplir su propósito que no es otro que el de lograr la transformación del educando, logrando que demuestre su saber hacer, a través de las competencias que le fueron enseñadas en el aula. La propuesta de Cano introduce un concepto relevante, y es que la calidad académica no la determina un solo elemento, dado que la educación, está influenciada por diferentes fuerzas que ejercen presión sobre el proceso educativo y que lo vuelven complejo, dado que la calidad no solo puede ser producida, sino que la calidad debe ser percibida, en especial en el ámbito educativo.

Al proponer que la calidad educativa debe ser percibida, se asocia este concepto al de la adquisición de las competencias que se plantea en un programa académico y que deberían ser adquiridas, dichas competencias, por el paso de los cursos que componen el programa, en el marco en que las competencias

son un saber hacer en un contexto específico coexistiendo con otros, más allá de un rendimiento académico basado en solo memorización y adquisición de conocimientos. El estudio de Cano (1998) indica que:

Los recientes indicadores de la calidad de la enseñanza incluyen las actitudes de los estudiantes hacia las materias escolares, el compromiso de los estudiantes y la satisfacción y el compromiso de los profesores, además del rendimiento académico. Si queremos estudiar la calidad de la enseñanza en relación al desarrollo global de los estudiantes, entonces Mortimer (1992) señala que necesitamos un amplio rango de medidas de resultados. En conclusión, son muchos quienes señalan que la calidad de la enseñanza se describe como algo más que altas puntuaciones académicas. Es decir, calidad de la educación es más que el rendimiento académico. (p. 37).

Lo cierto es que las escuelas hoy día tienen un reto importante, ya que medir los resultados en relación con el logro no es algo menor y lo que planeta Álvarez (citado en Cano 1998) “es ser eficaz en el proceso educativo, así sea modificando los objetivos previstos para adecuarse a la realidad de los alumnos, fomentando la participación, no generando competitividad” (p. 37).

Es en este contexto, en donde la generación de competencias profesionales en el proceso educativo, toma relevancia para mejorar la calidad académica en concordancia con lo propuesto por Deluiz (2001) quien afirma que “En América Latina el modelo de competencias surge junto a las reformas educativas, que a su vez son parte de las reformas estructurales del aparato del estado” (p. 71), teniendo en cuenta que el modelo tradicional de educación, no estaba respondiendo a los planteamientos que se estaban presentando en el mundo, por efectos de la globalización y la crisis del capitalismo. Es allí donde se empieza a posicionar el concepto que reconoce las capacidades de las personas, superando los conceptos eficientistas Taylorianos, en donde el ser humano se capacitaba más para cumplir con una labor mecánica. En este sentido, se empiezan a desvalorar los antiguos sistemas jerárquicos y se enfoca la atención en modelos centrados en las personas, en los cuales se relaciona el desempeño y la formación.

Los primeros en adoptar el modelo por competencias profesionales son los departamentos de recursos humanos, implementando el uso, control, formación y evaluación por desempeño, dando respuesta a las nuevas exigencias empresariales de la época. La manera en la que se implementa el modelo, parte de la definición de la estrategia competitiva, la que al final define las competencias que deberían tener los trabajadores, con lo cual el capital humano requiere ser permanentemente movilizad y capacitado para enfrentar los cambios empresariales y así lograr mantener la ventaja competitiva, en el entorno cambiante y globalizado que propone las nuevas condiciones de mercado. No necesariamente el modelo propone que la empresa sea la que movilice y capacite. Se atribuyen principalmente la responsabilidad al trabajador quien debe estar en continuo proceso de aprendizaje y desarrollo para lograr mantener las competencias requeridas por el cargo y la organización a la que pertenece. Deluiz (2001) plantea:

En el modelo de competencias no solo importa poseer los conocimientos disciplinarios, escolares o técnico profesionales. Es necesaria la capacidad de movilizarlos para resolver problemas y enfrentar los imprevistos en las relaciones de trabajo. Los componentes no organizados de formación, como las calificaciones tácitas o sociales y la subjetividad del trabajador, asume gran relevancia. (p. 73).

Este modelo implica que el trabajador debe responder a las necesidades de la institución, por encima de sus propios intereses, tal como lo propone Deluiz (2001), dado que el empleado debe estar en constante alineación a las estrategias institucionales, a través de la capacitación formal y no formal. Sin embargo, el empleado se beneficia de la cualificación profesional y por tanto la institución educativa juega un papel relevante en el resultado que de este modelo se espera.

Quiroz (2007) aborda la responsabilidad de la institución educativa en educación superior, en el marco del modelo de las competencias profesionales y centra su atención en el currículo, como proceso en el cual los actores logran desarrollar las competencias en un contexto específico, en procura de la calidad educativa. Propone a su vez que “el conocimiento, se convirtió en principal recurso productor de riqueza” para responder a los nuevos modelos económicos de libre mercado, la globalización económica y cultural y es allí en donde la pertinencia de los aprendizajes que se generan en las instituciones educativas determina el papel de ésta en la sociedad, motivo por el cual se convierte a su vez en agente de cambio para el nuevo modelo económico y social. Quiroz identifica una disparidad entre lo que se enseña en una institución educativa y lo que requiere el mercado y la sociedad y lo define como “la disparidad con la sociedad se observaba en dos aspectos: 1.) Diferencias entre el contenido actual y el deseable, o necesario, en los programas educativos. 2.) Insuficiencia o exceso de matrícula en ciertas áreas disciplinarias” (Reséndiz citado en Quiroz, 2007, p. 94), lo que obligó a que las instituciones educativas tuvieran que actualizar sus contenidos y cambiar sus programas académicos, transformando su modelo educativo y de igual manera, diversificar la oferta académica. Se impone la flexibilidad curricular como elemento clave del nuevo modelo y la transición de los modelos tradicionales de enseñanza a modelos basados en el aprendizaje, centrados más en el estudiante y el docente participa del proceso formativo como tutor, todo en el marco de la nueva sociedad del conocimiento.

Es entonces el planteamiento de Quiroz, con relación al modelo de competencias profesionales (MCP), el que responde de manera eficiente y concreta a la calidad académica, medida desde esta nueva perspectiva, por lo cual su propuesta teórica es reconocida en diversos estudios. El modelo busca una educación más cercana a la realidad, promoviendo el pensamiento y la reflexión, desarrollando así la creatividad, generando iniciativa por causa de la movilización que este modelo implica y llevando a la toma de decisiones asertivas ya que el currículo flexible facilita que el contexto determine la efectividad de estas.

Los elementos del (MCP) que propone Ruiz (citado en Quiroz 2007) se basan en 4 aspectos: “a) Binomio educación sociedad. b) Concepción curricular. c) Concepción de enseñanza-aprendizaje y d) Cultura organizacional” (p. 96) y como se explicó anteriormente, el objeto de estudio de la presente investigación se encamina a develar y analizar la concepción curricular y la concepción de enseñanza-aprendizaje únicamente, para poder determinar cómo estos elementos, desde la concepción de los profesores del programa de MDGIE, se relacionan con la formación de competencias directivas en el programa.

El resultado del MCP, es posible evidenciarlo en los estudios realizados por Díaz y Poblete (2016), quienes dan cuenta el éxito de la aplicación del modelo en Chile, para el programa de matemáticas en educación primaria, en donde cubrieron métodos y estrategias como la continua retroalimentación, el desarrollo de la habilidad de resolver problemas, el cubrir los dominios de apoyo pedagógico y la organización de las clases, bajo el trabajo colaborativo y el aprendizaje constructivista, en donde el docente, es tutor del proceso y el estudiante construye el conocimiento con las bases teóricas y la experimentación.

En este estudio se aseguró el incremento de las competencias matemáticas, no obstante, también se identificó que no todas las estrategias pedagógicas aplican de igual manera ya que se requiere saber cuándo aplicar la estrategia que pueda desarrollar la competencia y es allí en donde se requiere el esfuerzo en la planeación curricular.

2.4 Concepciones como Fruto de la Cognición y la Experiencia

Las concepciones se han abordado en las investigaciones con enfoques cualitativos en su mayoría de orden socioeducativo. Al respecto se destacan los aportes de André Giordany y Gérard de Vecchi, autores franceses profesores de la Universidad de Ginebra se han dedicado a estudiar cómo el conocimiento se elabora. Ellos son conocidos por su estudio de las concepciones.

Giordan y de Vicchi (1999) entienden por concepciones, “al proceso por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos” (p. 89). Para este proceso requiere factores como el tiempo y el contexto de cada individuo.

Para estos autores, los saberes se estructuran durante periodos bastante amplios en los que interviene la cultura, la familia, la escuela y los medios de comunicación entre otros. Es bien sabido, que el proceso de adquirir los saberes no se logra con la memorización de conceptos y no basta con repetirlos verbalmente o a través de la escritura. La apropiación de los saberes consiste, como lo indica el término, en hacerlos propios, de tal manera que configuren su ser, pensar y hacer y generen nuevos sistemas explicativos utilizables y propios de cada persona y de su conducta.

La concepción se construye mentalmente una vez la información se percibe a través de los sentidos y se procesa en un ejercicio cognitivo en el que se memoriza, codifica, organiza y categoriza la información. Este proceso es continuo en el tiempo y dinámico interferido por diferentes saberes que pueden generar nuevas concepciones.

Las concepciones tienen antecedentes en la teoría de Jean Piaget y Bachelard, según Giordan, (citado en Aguilar 2011):

La teoría de Piaget está basada en las ideas de “asimilación y acomodación” y que conducen a una “abstracción reflexiva”; es decir, el alumno introduce en su organización cognitiva personal los datos del mundo exterior, las nuevas informaciones las trata en función de las adquisiciones anteriormente constituidas, pudiendo originar la acomodación, transformando los esquemas de pensamiento existentes en función de las nuevas circunstancias. En este mismo sentido refiere a Bachelard quien plantea que ante un conocimiento científico, no está “vacía” la cabeza del alumno, sino que ya tiene cierta estructuración inicial de la experiencia. Sus ideas previas están en el punto de partida de procedimientos de elaboración de sus conceptos y si esos saberes previos son ignorados, sólo serán alejados temporalmente y no serán suprimidos. (p. 30)

Las concepciones se ven medidas por procesos cognitivos, que en principio Piaget llamó asimilación y acomodación. Si se tiene en cuenta su teoría estos procesos se complejizan en la medida que la persona se ve expuesta a diferentes condiciones del ambiente. Adicionalmente, las concepciones que inician un proceso de modificación a través de un ejercicio cognitivo parten de conocimientos previos, que son la base para construir nuevas concepciones.

Hernández (2012) afirma que:

Las concepciones son fruto de un entramado de factores (creencias, conocimientos, experiencia personal y académica...) producto de las diversas representaciones sociales, dentro de las cuales ha estado inmerso un sujeto. En este sentido, una concepción es la forma particular como cada individuo interpreta y se apropia de lo que le rodea y puede hacerse manifiesta a través de su acción y su discurso. (2012, p. 102)

Las concepciones se generan en diferentes contextos entre ellos y el más conocido es la escuela. Sin embargo, no es el único. También está la familia, los museos, las bibliotecas, los parques y otros contextos en el que se lleve a cabo la interacción social y cultural de la persona. Estos contextos exigen unos conocimientos previos y una interacción que hacen que la persona actúe, tome decisiones, establezca un diálogo específico.

A las concepciones se les atribuye la conservación de un conocimiento o de un conjunto de saberes. Esto no se refiere estrictamente a la memorización y transmisión de conocimientos. Sino a la configuración

de concepciones a partir de conocimientos previamente contruidos y seleccionados mentalmente según la pertinencia, el interés personal y la situación contextual de acuerdo con los planteamientos de Giordan, (1999). Otra de las funciones de las concepciones es la sistematización, la cual es considerada como una estrategia cognitiva que permite seleccionar la información para estructurar y organizar lo real por conveniencia, interés o necesidad.

Por su parte, Morales y Bojacá (2002) abordan el estudio de las concepciones en el plano pedagógico y

reconocen que los pensamientos de los profesores se producen en un contexto psicológico (valores, creencias, teorías implícitas) y en un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) de tal manera que la singularidad de las situaciones educativas cobra un valor fundamental (p. 25).

Se destaca que las concepciones no son un asunto únicamente de la enseñanza – aprendizaje del estudiante. Estas son requeridas por el docente que debería estar en una continua reflexión y análisis sobre sus prácticas pedagógicas y de investigación.

Los docentes e investigadores en ejercicio tienen la necesidad de interpretar y analizar los saberes teóricos y prácticos, producto de su formación académica y de sus experiencias adquiridas en el ámbito laboral, familiar y académico. Todas las concepciones del saber disciplinar del docente se manifiestan a través de su acción y discurso en el aula de clases con sus estudiantes.

Zimmerman y Gerstenhaber (2000), afirman que:

Conocer las concepciones personales de los docentes puede permitirnos replantear muchas de nuestras acciones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sala del nivel inicial. Esta afirmación no responde a una intención técnica que intenta reemplazar concepciones “defectuosas” por otras “correctas”, sino a una perspectiva que propone abordar la práctica educativa como un fenómeno complejo, en un contexto particular y en el cual participan muchos factores (p. 126).

En el contexto educativo, el docente actúa a partir de los saberes, experiencias y creencias que son propias. Pozo (2006), afirma que "[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa" (p. 34).

En consonancia con Hernández (2012), las concepciones del docente dan cuenta de “cómo concibe el profesor la enseñanza, qué enseña, cómo hace enseñable un contenido específico y en últimas, qué contenidos privilegia, qué actividades de enseñanza desarrolla y cómo las evalúa” (p. 101).

En la literatura sobre las concepciones o creencias de los profesores se encuentran dos enfoques decisivos para comprender los constructos: el cognitivo y el alternativo. El primero agrupa los trabajos sobre las operaciones mentales de los profesores en los distintos momentos de su acción pedagógica; el segundo plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y en general de la cultura que lo constituye (Perafán y Adúriz-Bravo, 2002).

Otra clasificación dada por López y Basto (2010), es desde la perspectiva poscognitiva. Hay dos enfoques para el estudio de concepciones y prácticas pedagógicas: la metacognición y las teorías implícitas.

La metacognición centra su objeto de estudio en el conocimiento consciente. Se asemeja a los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea, media por principios de reflexión y acción conscientes (planificación, supervisión y evaluación). Este enfoque se centra en las preguntas qué enseña y cómo enseña el profesor.

Las teorías implícitas centran su estudio en la coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, indaga el porqué de esas creencias, constructos o teorías, qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (p. 279).

En la clasificación desde la perspectiva poscognitiva se acogen las concepciones generadas intencionalmente en contextos concretos e intencionados, sin embargo, Gimeno considera que también se generan en situaciones espontáneas y no intencionadas de la persona:

Gimeno (citado en López y Basto 2010) describe las concepciones espontáneas como:

Las que tienen origen en la cotidianidad y cuyo propósito es el de explicar la realidad y predecir el comportamiento en un contexto dado. Buena parte de las representaciones cotidianas, incluidas las que se refieren al aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de forma implícita, no consciente, intuitiva, las cuales se producen por la exposición repetida a situaciones de aprendizaje en las que se reproducen ciertos modelos (p. 280).

La definición de Gimeno incorpora todo aquello que la persona hace suyo; los comportamientos que ve como repetitivos y normales y que no necesariamente sean novedosos o adecuados, sino que, por lo contrario, la repetición hace que parezca normal y correcto.

A la luz de los elementos presentados en el marco teórico se evidencia la pertinencia de indagar por las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje que han construido los profesores de la MDGIE quienes tienen a su cargo la misión de desarrollar las competencias directivas de los estudiantes.

3. ESTADO DEL ARTE

Como se expuso en el marco teórico, la presente investigación, se fundamenta en cuatro conceptos: Competencias, Competencias Directivas, Modelo de Competencias Profesionales (MCP) y Concepciones. Se realizó una revisión de literatura, con el fin de determinar el estado del arte al alrededor del problema de investigación, teniendo en cuenta estudios recientes, nacionales e internacionales, para que permitan ampliar la comprensión de los elementos conceptuales y metodológicos y que, en conjunto con el marco teórico, ayudarán a entrever el vacío existente de conocimiento, que la presente investigación desea cubrir. De esta manera es posible identificar la pertinencia de indagar por las concepciones de enseñanza, aprendizaje y currículo que han construido los profesores de la MDGIE, ya que dichas concepciones pueden estar relacionadas con las competencias que se establecen en el perfil de egreso del programa.

3.1 Estudios relacionados con la apropiación de competencias por parte de los estudiantes de la MDGIE

Los estudios más recientes y que guardan más relación con el objeto de estudio fueron elaborados por los mismos egresados de la MDGIE, quienes abordan las competencias desde diferentes ópticas. Además, señalan un derrotero de cómo se concibe el término de competencia en la Facultad de Educación, en especial en el programa de MDGIE.

El primer documento de análisis identifica el impacto de las competencias investigativas en directivos docentes, graduados de la MDGIE, estudio realizado por Moreno, Galicia y Riscanevo (2017). Este trabajo de grado pretende indagar si existe un impacto sobre las competencias investigativas de los directivos docentes, si es positivo o negativo y si el proceso de formación a través de la Maestría ayudó en la consecución de dichas competencias. Así mismo, se espera establecer si dichas competencias trascienden el claustro universitario y se convierten en agentes de transformación en las instituciones educativas. El objetivo principal del estudio es identificar el impacto que tiene en las instituciones educativas y en la vida profesional, la formación en competencias investigativas de los directivos docentes graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana.

El estudio sustenta que es difícil determinar los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar y busca que los actores de las instituciones educativas propongan cambios a partir de los métodos de investigación aprendidos en la MDGIE, teniendo en cuenta que, por ser un programa de maestría, el componente investigativo es fundamento del quehacer del directivo escolar, con lo cual, determinar el impacto de la formación en competencias investigativas puede brindar una nueva información para mejorar la calidad del programa y para evidenciar si esta competencia se aplica cuando el estudiante se gradúa del programa.

Desde el abordaje del estudio de cara a las competencias directivas, inicialmente define competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas habilidades, etc., que permiten que una persona ejecute bien una tarea profesional definida, en un contexto específico, de acuerdo con lo expuesto por Moreno, Galicia y Riscanevo (2017). El trabajo se orienta al estudio del impacto de las competencias investigativas del egresado de MDGIE en las instituciones en que se desempeñan, especialmente por los egresados financiados por la Secretaría de Educación.

Este estudio utilizó como instrumentos de investigación, matrices biométricas, bases de datos (Redalyc, Google académico y Dialnet), entrevistas semiestructuradas y otros instrumentos diseñados por los investigadores y se hace la rectificación del instrumento con proceso de validación de pares académicos. El tipo de estudio corresponde al enfoque cualitativo, que contribuye a la comprensión profunda de los fenómenos, con la recolección y análisis de datos para plantear nuevos interrogantes en el transcurso de la investigación y sustentados en que hay poca exploración sobre este tema en particular.

El diseño de la investigación tiene dos momentos: a) Revisión documental de las tesis de grado de la MDGIE, para evidenciar la aplicación de la competencia investigativa en estos documentos y b) Estudio de tres casos (previo proceso de selección) de graduados del programa financiados por la Secretaria de Educación de Bogotá, para determinar su quehacer en su actual institución pública y evidenciar, si se aplica la competencia investigativa esperada.

Posteriormente al análisis de la información encontrada, se definieron las categorías que componen la labor de investigación de un directivo escolar y que fueron analizadas en el rastreo de información y las encuestas aplicadas: dominio epistemológico, identificación y reconocimiento contextual, identificación de problemas y establecimiento de planes de acción y comunicación.

Para determinar si la competencia investigativa se aplica en el quehacer diario del directivo, se realizó un sondeo para recoger la opinión de los estudiantes, especialmente de aquellos que representaban un curso o hacían parte del gobierno escolar y otros actores de la comunidad educativa, como son los guardas de seguridad de la institución educativa frente a las estrategias que se trabajaron durante la intervención.

La muestra utilizada por el estudio para la revisión de tesis de grado de la MDGIE corresponde a un número total de tesis aprobadas y que se encuentran en el repositorio de la Universidad de la Sabana a marzo de 2017, de las cuales una está repetida y otra no corresponde con el título que aparece, por lo tanto, para el análisis se trabajó con 101 tesis, con un total de 14 asesores, para el primer momento del trabajo.

Para el segundo momento se partió del análisis de los trabajos de grado de 19 directivos docentes graduados de la MDGIE 2015-2 y posteriormente se realizaron tres estudios de caso con tres de los directivos pertenecientes al equipo investigador.

La conclusión del estudio muestra que desde la Universidad de La Sabana y desde el programa, efectivamente hay una fuerte influencia para lograr en el estudiante la competencia investigativa; sin embargo, no siempre es aplicada por los graduados ya que sus competencias demostradas se centran más en la dirección y gestión desde lo antropológico. El trabajo de investigación realizado muestra fuerte competencia en investigación, pero esto se debe principalmente a la asesoría o tutoría realizada por el director de la tesis de grado. Los autores destacan que uno de los hallazgos que llama la atención es que una vez se termina la maestría, los directivos docentes no emprenden procesos de investigación. Argumentan que esto ocurre debido al agotamiento y exigencia que han tenido que vivir durante dos años continuos, con lo cual no aplican la competencia investigativa. Esto es relevante porque, aunque el programa es de profundización y no de investigación, en la actualidad se reconoce que los procesos investigativos generan innovación.

El segundo antecedente para destacar en el presente estado del arte se centró en identificar el impacto de la MDGIE desde las competencias de liderazgo e innovación en directivos docentes, graduados de la MDGIE, estudio realizado por Panesso y Puerto (2017). Este trabajo de grado evaluó el impacto que tiene la MDGIE en el desarrollo de las competencias directivas de los graduados del programa, relacionadas con el liderazgo y la innovación, aplicadas en el ámbito laboral actual del egresado, cambio que afecta positivamente la Institución Educativa, que perdura en el tiempo, que transforma la cultura y que sus efectos están relacionados con la maestría. El estudio buscaba conocer el grado de interiorización del enfoque antropológico, impronta del programa, en el ejercicio directivo docente, que parte de la transformación personal y trasciende a lo profesional, para corroborarse en lo institucional.

También pretendía comprender la transformación de la acción directiva después de cursar la MDGIE y determinar la importancia del impacto de estos estudios, en las personas y las instituciones que han estado involucradas en los años cursados en la maestría y después de ella; de igual manera conocer de sus graduados las impresiones que evidencien si el enfoque del modelo educativo se está aplicando en las prácticas de los directivos docentes que alcanzan el título de magísteres, teniendo en cuenta que el resultado del estudio puede darle a la Facultad de Educación de La Universidad de La Sabana y a la dirección del programa información que le permitiera conocer si los propósitos de contribuir a transformar la educación nacional a través de la formación de directivos docentes líderes, que promuevan cambios en sus instituciones educativas, están llegando a ser una realidad o, si no se han alcanzado, para diseñar e implementar las acciones pertinentes

El estudio de Panesso y Puerto (2017), concibe las competencias como “acciones integrales que demuestran la capacidad de un directivo en su quehacer, con base en sus conocimientos y habilidades, adquiridas a través de su vida” (p. 19).

El mencionado estudio utilizó como instrumentos de investigación, encuestas para recolección de información. El rastreo de literatura sobre el tema se realizó a partir de la consulta de bases de datos disponibles en la Universidad de La Sabana y otras en internet, entre las que están Dialnet, Redalyc, Jstore y Google Académico. Se realizó interpretación de información y se hizo un estudio de impacto y una evaluación de este, bajo el tipo de estudio descriptivo, transversal no experimental de tipo mixto, que ayuda a la comprensión de fenómenos, con la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos.

La muestra utilizada en el estudio correspondió a la población total de graduados del programa de la MDGIE, correspondientes a 199 graduados al año 2015, a los cuales les enviaron un instrumento construido por el equipo investigador, el cual fue respondido totalmente por 59 graduados y parcialmente por 73 graduados, logrando una participación de cerca de la tercera parte de la población total.

Las conclusiones del estudio son las siguientes:

a) El programa posiciona como eje fundamental el enfoque antropológico y así se valora por los estudiantes.

b) Los estudiantes también reconocen que el programa les ha permitido liderazgo directivo y lo aplican en las instituciones que laboran actualmente.

c) Los estudiantes también reconocen que la innovación es algo que han podido aplicar en su quehacer diario en las instituciones educativas en las que laboran.

d) Consecuencia de lo anterior, el impacto que tiene la MDGIE en los graduados es positiva, en relación con las competencias en liderazgo e innovación.

e) No obstante, en grupo de estudiantes (16%) no reconoce que el programa le permita mejorar en sus competencias directivas de innovación con relación al manejo de los recursos, en acciones transformadores y en la gestión comunitaria

f) Solo el 70% de los encuestados, manifiestan haber implementado acciones de mejora curriculares, a pesar de que esta es la razón de ser de la institución educativa.

De acuerdo con los dos estudios abordados, son tres conjuntos de competencias las que más se relacionan con las 5 declaraciones que están en el perfil del egresado. Estos dos estudios representan el primer abordaje científico del programa, evaluando las propias competencias de sus graduados. En consecuencia, vale la pena que se indague por las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje

construidas por los profesores, teniendo en cuenta que estos elementos, según los múltiples estudios y literatura encontrada alrededor del objeto de estudio, señalan que son preponderantes para mejorar la calidad académica. Se parte del supuesto que reconocer la voz de los profesores del programa puede aportar elementos importantes a la investigación planteada en el presente documento. Es por esto por lo que se hace necesario indagar sobre la concepción que tienen los profesores del programa en el marco de las concepciones de currículo y enseñanza – aprendizaje, dado que hay un vacío teórico en este sentido.

3.2 Estudios relacionados con la calidad académica, abordados desde el modelo educativo

Cabe anotar que una vez realizada la revisión de literatura en bases de datos como Scopus, Redalyc y Dialnet, alrededor de la calidad académica, mirada desde las concepciones de currículo y enseñanza aprendizaje y el aporte que éstas hacen a la generación de competencias en los estudiantes, son inexistentes los estudios que abordan esta problemática, para poder determinar un estado del arte, sobre el objeto de estudio.

Por ello se recurre a estudios más cercanos conceptualmente y más recientes en relación con el problema de investigación de manera fraccionada; por ejemplo, la gran mayoría, abordan los estudios de la calidad académica desde los procesos, la gestión y la infraestructura física, teniendo en cuenta que éstos responden más a temas de acreditación de los programas y su competitividad. Cabe anotar que estos aspectos corresponden a la mirada tradicional de la calidad en la educación. Sin embargo, estas miradas dejan de lado el abordaje de la calidad, desde lo que se planea desde el currículo y desde lo que pasa en el aula, principalmente, porque la calidad académica se propone como la respuesta que las instituciones educativas deben dar, al incremento de la cobertura que se requiere en los años 60 y 70 y que se basaban en la estandarización (Barroso, 2007).

Barroso (2007) manifiesta que:

En los años 80, se argumentó que, aunque existía un avance significativo en relación con la cobertura educativa, los resultados obtenidos no cubrían expectativas relativas a la adquisición de conocimientos, desarrollo de competencias y formación de hábitos; sobre todo en un contexto donde el posmodernismo y la globalización promovían y promueven las comparaciones y la competencia entre los países.

De esta forma, comienza a abordarse el tema de calidad, en donde los líderes de opinión en educación empiezan a identificar, en primer lugar, limitaciones, por ejemplo, la formación de docentes como una de las causas de falta de calidad educativa, al considerarlos como responsables más directos de estos resultados. En segundo lugar, se puso la mirada en factores como el propio rendimiento de los alumnos, la calidad de contenidos y materiales, y las condiciones socioeconómicas de la población, entre otros.

Al mismo tiempo, ese relaciona la calidad educativa con el desarrollo de las competencias para el trabajo (p. 20).

Los estudios de Barroso identifican que para el año 1981, se propicia la evaluación institucional para las entidades de educación superior, como herramienta que permite racionalizar el uso de los recursos en este tipo de instituciones en México. Conaeva, institución mexicana que define las evaluaciones para las IES a través de la definición de unas categorías de análisis, trata de estandarizar los procesos de autoevaluación institucional, con el fin de obtener los promedios nacionales. Sin embargo, luego propone que se tenga en cuenta la heterogeneidad de las instituciones y la diversidad de los contextos de cada institución, con lo cual abre la puerta para estudiar la calidad académica, vista más desde el resultado, que desde la estandarización de los procesos.

Santana, (citado en Barroso 2007), señala que:

la gestión de la calidad se introdujo originariamente en los países anglosajones y con posterioridad en Brasil y Portugal. Su utilización está fundamentada en la bondad del mercado como mecanismo potenciador de la calidad, no solo en la economía sino en la vida de las organizaciones escolares (p. 4).

Sin embargo, dicho autor agrega dos cuestiones a revisar: no existe pleno convencimiento de un éxito probado en el ámbito de las organizaciones privadas, y tampoco en las instituciones educativas al considerar los propósitos y orientaciones al momento de generalizar las estrategias de operación.

Barroso, logra abordar la calidad académica desde lo que tradicionalmente se realizaba en la institución educativa con enfoque a la administración escolar y la compara con la gestión educativa estratégica y es allí donde aborda un análisis crítico a la calidad educativa. Muestra la diferencia cuando esta se centra en la gestión, los procesos y la infraestructura y no en la transformación del educando, con acciones pedagógicas basadas en el modelo de gestión educativa estratégica, el cual promueve las competencias para la profesionalización de la gestión educativa.

Otro estudio que tiene una mirada similar a la de Barroso, es el de García (2011), el cual manifiesta que “es necesario que el aprendizaje y la enseñanza, logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado” (p. 2).

García, sustenta su planteamiento, proponiendo un problema de base de la educación, la cual debería llevar al ser humano a lograr unas competencias, que le permitan su sobrevivencia y concluye que los modelos educativos actuales no están logrando esta premisa. A su vez, García (2011), plantea:

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. (p. 3)

Sobre estas premisas, Delors (citado en García, 2011) esboza la necesidad de un nuevo modelo educativo que promueva que el estudiante pueda llegar a desarrollar unas habilidades y destrezas que le permitan aprender a aprender, aprender a ser y convivir, aprender a conocer y aprender a hacer. Esto se alinea con el planteamiento de Frade (citado en García, 2011), quien propone que el conocimiento debe conseguirse a partir de “contenidos multidisciplinares y multidimensionales”, conceptos que dan origen al estudio de las competencias, como resultado de los procesos académicos, y más cuando en la actualidad, el ámbito en el que se mueve el nuevo estudiante es en la sociedad del conocimiento.

Frade (citado en García, 2011) afirma que:

Las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (p. 4).

Es así como las competencias serán demandadas no solo por los mercados que rigen el mundo en la actualidad, sino, consecuencia de eso, por las instituciones educativas, quienes serían las responsables de generar las competencias en los estudiantes.

García (2011) en su planteamiento tiene en cuenta que el proceso de aprendizaje se basa en la capacidad del estudiante y determina que cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje no necesariamente igual a otro, con lo cual el reto de los modelos educativos actuales, debe contemplar estas variables para identificar qué estrategias pedagógicas sustentan adecuadamente la generación de competencias en los

estudiantes, empatando este concepto con el objeto de estudio de la presente investigación; sin embargo, este autor no aborda la manera en la que esto se debe hacer. Es decir, plantea el problema, pero no logra profundizar sobre las estrategias curriculares y de enseñanza – aprendizaje que se deberían usar para generar cada una de las competencias, objeto de estudio de la presente investigación.

Fullan (citado en García, 2011), si realiza un primer acercamiento al modelo educativo para generar competencias, teniendo en cuenta que:

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997, p. 6).

García (2011) cita autores como Tobón y Yanes quienes proponen el abordaje de la calidad educativa, desde la importancia que tiene la gestión y el desarrollo del currículo y plantean esta herramienta como clave de la calidad académica, muy en la línea del planteamiento de los modelos anglosajones de cara a la generación de competencias en los estudiantes. En este sentido, Yanes (citado en García, 2011), manifiesta que “esto significaría que el desarrollo curricular está compuesto por una serie de elementos que van desde la percepción filosófica sobre qué se quiere con el modelo educativo, hasta elementos de detalle sobre cómo esa percepción se debe poner en marcha.” (p. 7). García (2011), también cita a Vracken y Nuñez quienes refieren que:

A diferencia del diseño curricular tradicional, donde los conocimientos se apilan unos sobre otros (Vrancken, 2006, Núñez, 2003), en el caso de las competencias el desempeño es el reflejo de cómo se han logrado articular los saberes, las actitudes y las aptitudes del individuo para que éste logre dar un salto cualitativo donde el todo es algo totalmente diferente a la suma de las partes, puesto que la capacidad de respuesta del individuo está determinada a través del perfil de salida, no en el resultado de una suma parcial de “pequeños desempeños” (p. 9).

mostrando así la relevancia que tiene el currículo en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en el marco de la formación por competencias y en procura de la mejora de la calidad académica, sin desconocer que, de suyo, la actividad y gestión curricular es una tarea compleja que requiere de bastantes horas de planeación y muchas más de ejecución y gestión; no obstante, es clave en el proceso educativo basado en competencias.

Sep (citado en García, 2011), plantea que:

El enfoque por competencias vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno que aprende, en explotar sus talentos y capacidades y en desarrollar su personalidad, con la intención de mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de la sociedad de la que forma parte. Por ello, es necesario utilizar una metodología con un enfoque transdisciplinar, que al mismo tiempo nutra y fortalezca el pensamiento complejo, crítico y creativo (p. 12).

Estos planteamientos guardan relación con la justificación de la presente investigación, que busca mejorar la calidad de los graduados del programa de MDGIE, en función de las competencias que adquieren los estudiantes, teniendo en cuenta las concepciones de los profesores sobre el currículo y sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Sobre las concepciones relacionadas con enseñanza – aprendizaje, algunos autores como Sotolongo y Delgado (citados en García, 2011), hacen un acercamiento sobre algunas estrategias pedagógicas que podrían usarse para generar las competencias en los estudiantes. Es así como la transdisciplinariedad, toma una posición importante como estrategia de enseñanza – aprendizaje, para lograr las competencias de los estudiantes teniendo en cuenta que esta permite que el estudiante pueda abordar varios temas y diversas situaciones que plantean problemas complejos en el mundo actual, además de exigir al estudiante a tomar una posición activa en el proceso de aprendizaje.

Otra estrategia pedagógica, enmarcada en la enseñanza – aprendizaje, está relacionada con la evaluación, la cual pasa de ser una evaluación sumativa tradicional, a una evaluación formativa, basadas en el contexto, tal como lo propone Rial (citado en García, 2011, p. 14). La evaluación sumativa se concebía como certificación de que un estudiante adquirió un conocimiento. Sin embargo, en la actualidad el conocimiento no es lo más relevante en el proceso educativo basado en competencias y menos aún en la sociedad del conocimiento, en la cual el conocimiento está al alcance de cualquier ser humano debido al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Lo que si se requiere es que pueda usarlo de la mejor manera en los contextos propios en los que se desenvuelve la persona. Es así como la evaluación formativa que busca demostrar lo que el estudiante es capaz de hacer, transforma y promueve la adquisición de competencias, teniendo en cuenta que la competencia es un saber hacer en un contexto específico.

Este modelo de evaluación también permite evidenciar la diversidad existente en un aula de clases, en relación con los estilos de aprendizajes que tiene cada estudiante lo que implica que la evaluación sumativa, basada en determinar si el estudiante adquirió el conocimiento, no es aplicable a los nuevos modelos educativos planteados en la generación de competencias. Sep (citado en García, 2011) profundiza el concepto de la evaluación en el modelo educativo basado en competencias y plantea:

En el proceso de evaluación se incluirán tres etapas: la recopilación de información a través de un instrumento u observación, lo que implica una fase diagnóstica que ayuda a determinar la situación

académica de cada alumno; un segundo momento es la evaluación formativa (Scriven, citado por Jorbas y Sanmartí, 1993), que consiste en adaptar los procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje que se observan en los alumnos como producto del análisis de la información recabada en la fase diagnóstica; y un último momento a considerar, con un carácter sumativo, cuyo fin es establecer un balance de los resultados obtenidos al término de un ciclo, grado o nivel educativo, para establecer juicios sobre los resultados del análisis y, la toma de decisiones respecto a los juicios que se emiten (Sep, 2010, p. 15).

Este planteamiento lleva a que los docentes, promuevan una visión de aprendizaje basada en el constructivismo, lo que requiere disponer de mayores y mejores fuentes de información sobre la manera en que sus estudiantes aprenden para lograr experiencias significativas de aprendizaje en sus aulas de clases (García, 2011, p. 15) y así, promover actividades pedagógicas que activen la adquisición de conocimiento de una manera más efectiva en función de la formación de competencias.

Todos estos planteamientos requieren que los docentes, replanteen no solo su quehacer docente, sino los paradigmas en los cuales lo sustentan y los objetivos que debe lograr con su actividad docente. De esta manera se hace necesario actualizarse de forma permanente y ser innovador en estrategias pedagógicas que contribuyan a que las competencias se puedan desarrollar en cada clase que se realiza, siempre que se tenga claro desde la estrategia curricular, que competencias se deben promover en los estudiantes. García (2011) señala que

De ahí que el aprendizaje escolar sólo puede darse con la presencia del docente, cuyo papel se vuelve trascendental, dado que: “la intervención del profesor es una ayuda insustituible en el proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno, es decir, sin la ayuda del maestro es muy probable que los alumnos no alcancen determinados objetivos educativos” (García, 2011, p. 67)

De otro lado, un estudio del año 2016 de la Universidad de las Fuerzas Armadas del Ecuador concluye que “las competencias de los docentes son determinantes en la calidad de la educación lo que implica que el docente se enfrente a un proceso de desarrollo continuo y profesional” (Rodríguez, Guerrón, Pérez, 2016, p. 234).

El estudio busca mejorar la calidad académica en la Universidad de las Fuerzas Armadas de Ecuador, identificando aquellos aspectos que deben tenerse en cuenta en la formación docente y las competencias que estos actores, claves del proceso educativo, deben considerar para realizar bien su función y así lograr que la universidad pueda aplicar a estándares nacionales e internacionales de calidad.

Rodríguez, Guerrón, Pérez (2016) abordan las competencias de manera similar a Barroso (2007) por lo cual proponen que las competencias docentes deben estar enmarcadas en “aprender a aprender, el

aprender a enseñar, el aprender a investigar y el aprender a desaprender a partir de la reflexión de su propia docencia” (Rodríguez, Guerrón y Pérez, 2016. p. 221).

La metodología utilizada en el estudio se desarrolló en dos fases. La primera buscaba determinar las principales competencias que se trabajan en las instituciones que participan del estudio para seleccionar las más relevantes, a través de la aplicación de un cuestionario en el marco de las 12 competencias definidas por el estudio. Cada competencia se evaluaba con 5 o 6 preguntas, las cuales tenían una valoración mínima de 1 y máxima de 6, con preguntas abiertas que buscaban determinar las acciones que los docentes utilizaban para generar dichas competencias en los estudiantes.

Procesados los datos para determinar los elementos que desarrollan las competencias en un modelo estadístico, se procedió en segunda fase a realizar un análisis cualitativo con 3 grupos focales de entre 3 y 6 participantes cada grupo, para determinar, de acuerdo con la experiencia y conocimiento de cada participante, que estrategias se usan para generar las competencias en los estudiantes.

El estudio contó con la participación de 208 docentes de 10 departamentos contemplando diversas áreas del conocimiento y se realizó un análisis estadístico alfa de Cronbach, para determinar la correlación de las competencias con las variables que transforman y permiten la generación de la competencia.

Posterior a esto, se realizó un análisis factorial para ubicar las agrupaciones que encierran características comunes con el fin de determinar la importancia de la competencia versus cada variable, por ejemplo, la edad.

Las conclusiones del estudio señalan que, aunque un docente sea experto en un conocimiento disciplinar, no necesariamente es experto en pedagogía, con lo cual el desarrollo profesional docente, es pieza clave para generar las competencias en los estudiantes y mejorar la calidad académica, aspecto que La Universidad de Las Fuerzas Armadas del Ecuador, tendrá en cuenta para la formación de sus docentes.

Otra conclusión es que la competencia que fue mejor valorada por los docentes, para generar las competencias en los estudiantes es la “planificación como punto de partida para propiciar un aprendizaje significativo y autónomo, mientras que la competencia intercultural presenta los valores más bajos para su ubicación” (Rodríguez, Guerrón, Pérez, 2016. p. 235).

Con ese estudio se logró determinar un diagnóstico que permitirá tomar decisiones sobre las necesidades que tienen los docentes en su proceso formativo y podrá dar algunas bases a la presente investigación, teniendo en cuenta que aborda las concepciones de los profesores y sus estrategias curriculares, de enseñanza y aprendizaje que permiten, en los estudiantes, apropiarse de las competencias que se desean desarrollar desde el plan de estudios y así mejorar la calidad académica reclamada por el programa de MDGIE.

Por lo anterior, la presente investigación cobra relevancia, en cuanto que la literatura al rededor del objeto de estudio es escasa, lo que significa que el aporte investigativo es novedoso, además este hecho (la escasez de estudios sobre competencias directivas en Colombia y en general en América Latina) concuerda con la OEI (2017), UNESCO (2014) y OCDE (2016).

3.3 Estudios acerca de concepciones de aprendizaje

Las concepciones de aprendizaje permiten reconocer y describir la justificación de las formas de actuar e interpretar el mundo de quienes están involucrados en este proceso ya sea desde el rol de profesor o estudiante. Adicionalmente, permite identificar los modos de sus representaciones desde su rol. Es decir, cómo cada persona concibe el aprendizaje así se desempeña según su rol.

González, cita a Saljö (1979) como uno de los primeros autores que indagaron sobre las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. A través de su investigación identificó cinco concepciones de aprendizaje:

- el aprendizaje como incremento de conocimiento.
- el aprendizaje como memorización.
- el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.
- el aprendizaje como abstracción de significado.
- el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad (1997, p 7).

Las cinco concepciones de aprendizaje están asociadas a un modelo de aprendizaje tradicional. El foco del proceso de aprendizaje es el concepto y la utilización de este para ampliar el conocimiento y la mejora en la práctica. Es de resaltar la concepción que se le da al aprendizaje como el proceso que conlleva a conocer la realidad. Así que, se aísla de los modelos tradicionales, y se acerca a la concepción de educación.

Watkins, Regmi y Astilla (1991) destacan tres concepciones de aprendizaje, estas son:

- el aprendizaje como un incremento en el conocimiento, que refleja un claro componente cuantitativo.
- el aprendizaje como aplicación; el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria.
- el aprendizaje como desarrollo personal (González, 1997, p. 8)

Estos autores coinciden con Saljö, asociando el aprendizaje con el incremento en el conocimiento. Sin embargo, consideran el aprendizaje como la habilidad para aplicar el conocimiento en las prácticas diarias, es decir, no solo ven el aprendizaje de forma cuantitativa, sino que como parte de la educación que transforma a la persona.

Por su parte, Bruce y Gerber (1995) realizaron una investigación con profesores universitarios, e identificaron seis concepciones de aprendizaje que surgen a partir de tres preguntas: “qué es el aprendizaje, cómo se obtiene y cómo se demuestra el aprendizaje realizado” (1997, p. 9). A partir de estas preguntas se identificaron las siguientes concepciones de aprendizaje como:

- La adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración.
- La asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales. El foco se centra en el contenido.
- El desarrollo de habilidades de pensamiento. Mediante el uso de estas estrategias cognitivas de alto nivel, los estudiantes son capaces de construir significados de contenidos particulares en las distintas materias y demostrar su conocimiento.
- El desarrollo de competencias de profesionales principiantes. Se aprende mediante experiencias con problemas de la "vida real" y de la comparación de posibles soluciones con las de un experto.
- Un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos.
- Una experiencia pedagógica participativa en la que los estudiantes tienen oportunidad de aprender diferentes estrategias de aprendizaje; esto se reconoce en que aprenden diferencialmente a partir de distintos enfoques (1997, p 8).

Las concepciones encontradas por Bruce y Gerber están orientadas a un enfoque pedagógico constructivista. El conocimiento se construye en momentos pedagógicos intencionales. Adicionalmente, se menciona las habilidades de pensamiento como parte del aprendizaje. Estas concepciones de aprendizaje están en el orden social, pues se considera un proceso en el que se aprende con otros mediante estrategias de aprendizaje diferenciales.

Al igual que Saljö hay una consideración hacia el aprendizaje asociado con las experiencias reales. Y la posibilidad de aprender de los problemas de la vida diaria. Bruce y Gerber, destacan el aprendizaje

adquirido con lo que Vigotsky llamaba como aprendizaje de la zona de desarrollo próxima, en donde se aprende con el experto.

Por otro lado, Pozo y Scheuer (citados en Amezcua, Amezcua y Muñoz, 2011) proponen tres tipos de concepciones de aprendizaje:

- Directo: considera que existe una correspondencia directa entre las condiciones de la enseñanza y el resultado de lo aprendido, partiendo del supuesto de que el conocimiento sería un reflejo fiel de la realidad.
- Interpretativo: plantea que la implicancia personal del aprendiz, a lo largo del proceso de enseñanza, se torna una actividad y estrategia imprescindible para el logro de objetivos, mediatizando la relación entre condiciones de aprendizaje y resultados esperados.
- Constructivo: asume como esencial los procesos continuos, relacionales y conflictivos entre sujeto-objeto, atribuyendo a estos procesos un rol mediacional en la reelaboración y transformación de lo aprendido. (2017, p. 2)

Pozo y Scheuer (citados en Amezcua, Amezcua y Muñoz, 2011) resumen en tres concepciones las propuestas por los autores anteriores. La concepción de aprendizaje directa está asociada con el aprendizaje mediado por la realidad en donde el sujeto es capaz de exponer que tanto conoce de ella a partir del aprendizaje y le permite conocer la realidad.

El interpretativo es una concepción similar a la propuesta por Bruce y Gerber. Es una concepción en la que interviene el interés personal y las estrategias del mismo individuo para aprender. La concepción de aprendizaje constructivo también es abordada por Bruce y Gerber, considerando el aprendizaje como un proceso en el que el individuo recobra protagonismo, pues es él quien se compromete con adquirir nuevas habilidades del aprendizaje y nuevos conceptos que le permite reelaborarlos y transformarlo para poder interpretar la realidad en la que vive.

3.4 Estudios relacionados con las concepciones de currículo

Explicar las concepciones de currículo, es un reto importante, dada la diversidad de posturas que han surgido alrededor del término y la variedad de enfoques sobre los cuales, éstas se han estudiado. Lo primero es entender que las concepciones de currículo desde los enfoques podrían analizarse según su aporte a los procesos de enseñanza – aprendizaje, como herramienta para la reproducción de la cultura y la sociedad, como parte de los elementos que determinan la calidad académica, como método para lograr aprendizajes significativos, como medio para generar las competencias en los estudiantes, desde la

planeación de una clase o desde un plan de estudios o como todo lo que conlleve a las experiencias vividas por los estudiantes en su proceso académico.

Cada enfoque se explica desde los autores que han venido explorando este aspecto y su aporte a la presente investigación, es determinante para poder lograr las esencias que se estudiarán alrededor de las concepciones de currículo, enseñanza aprendizaje y su relación con la generación de competencias en los graduados de la MDGIE.

Lo cierto es que, del concepto de currículo, se viene debatiendo desde los comienzos del siglo XX, dado los problemas que presenta la educación, principalmente universitaria al reducir en los planes de estudio, las asignaturas humanísticas, con una fuerte tendencia a lograr en los estudiantes, competencias, aprendizajes y habilidades que les permitirán desempeñarse mejor en el mundo laboral, pero que desconocen para qué es que un ser humano se debe educar, de acuerdo con Vila (2011, p. 302). Dada esta problemática, Vila propone una solución que tiene su raíz en la definición de concepción de currículo, teniendo en cuenta que:

Ante la posible influencia de este riesgo solo hay una solución, la exigencia de la verificación teórica y metodológica de las conjeturas e hipótesis pedagógicas y la prueba de veracidad y objetividad que exige la teoría del conocimiento, para poder articular los nuevos resultados de diseño curricular y pedagógico, a las teorías que los dieron como probables entre sus conjeturas, y ambos, al cuerpo de conocimientos de las ciencias pedagógicas aplicadas a la estomatología. Todo esto, en una arquitectura coherente con las leyes y categorías del conocimiento en el ámbito filosófico, social, epistemológico, psicológico y científico, con los progresos de la moral humanista y sociocrítica (p. 302).

En virtud de lo anterior, Vila expone un concepto de currículo desde una perspectiva epistemológica que busca que el currículo sea la herramienta por la cual es posible reproducir la sociedad o la cultura de un grupo social específico. Esto significa que los currículos cobran relevancia en el proceso educativo, de cara a establecer el sello que se quiere impregnar por parte de la institución educativa o por parte de un programa académico específico en los estudiantes que lo cursan. Bajo este mismo enfoque, Vila manifiesta que esta concepción de currículo, desde la implementación de doctorados curriculares, “garantiza un proceso de formación científica más reflexiva, homogénea, individualizada y tutorial. (2011, p. 303).

Vila (2011) propone unas clasificaciones para la concepción de currículo, que ponen de manifiesto, la mirada desde los diferentes enfoques explicados a inicio del presente numeral. La propuesta de Vila, de cara a las clasificaciones es que el currículum puede tener una “concepción tradicionalista de la teoría curricular, una concepción pragmática de la teoría curricular y una concepción reconceptualista holística de la teoría curricular” (p. 304).

Según Vila, la clasificación relacionada con la concepción tradicionalista de la teoría curricular se enfoca en la instrumentalización de la educación, desde el enfoque educativo anglosajón, liderado por Bobbitt (citado en Vila, 2011), teniendo en cuenta que “currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir en la vida adulta” (Vila, 2011, p.304). Esta concepción se relaciona más con las didácticas que permiten generar competencias, habilidades o destrezas en los estudiantes, por el paso de los alumnos a través de un programa académico y que implica establecer los objetivos esperados de cada curso que conforman el plan de estudios. Este enfoque que se introduce en la educación al inicio del siglo XX, con el fin último de responder a los procesos de revolución industrial y a las eficiencias operativas que experimentaba la sociedad industrial de aquella época lideradas por Taylor y Fayol en procura de optimizar los procesos productivos. Bajo este enfoque, el concepto de “logros curriculares”, juega un papel determinante para la concepción de currículo, dado que esto permite un “tratamiento científico sobre la enseñanza” (Vila, 2011, p.305), introduciendo así, que elemento determinante del currículo es el logro obtenido por el estudiante en su proceso de formación.

Bajo la misma clasificación de la concepción tradicionalista de la teoría curricular Tusa (citado en Vila, 2011), hizo referencia a esta concepción, basado en las teorías de 1935 de Caswell y Campbell, a partir de las cuales postulan que el currículo:

Comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor. Evidentemente señala como el eje del proceso de enseñanza aprendizaje al profesor, y a su vez, minimiza el currículo a la acción del estudiante sin incluir su diseño teórico y epistemológico de la pedagogía que lo sustenta, ni el papel de la sociedad en su diseño y realización. (Vila, 2011, p. 305)

Ya en 1950 Caswell, citado en Cruz Sánchez (2001), aborda la mirada del currículo como:

todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día constituye materia para el currículum. En verdad el currículum ha sido definido como el ambiente en acción.” (Vila, 2011, p. 305)

Otros autores citados por Vila (2011), plantean una concepción de currículo simple e instrumentalizada, como por ejemplo la de Tyler y Taba, quien asocia el currículo a un plan de estudios de un programa y la evaluación que esto conlleva y otras como las de la UNESCO, más configuradas que proponen en 1958 que “currículo son todas aquellas experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (Vila, 2011, p. 305).

La otra clasificación de Vila, sustentada en las propuestas de la UNESCO del año 1966, denominada la concepción pragmática de la teoría curricular, aborda las concepciones de currículo desde

su contenido, para lograr los objetivos de la educación. Según la UNESCO, los currículos son “la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación” y también cita a Jonhson quien asocia el currículo a objetivos de aprendizaje que debe tener el curso para asegurar los resultados esperados de la instrucción (Vila, 2011, p. 305).

En esta clasificación de Vila, se implanta el concepto constructivista de la educación el cual promueve que el conocimiento se construye por parte de los estudiantes a partir de sus propios intereses y el profesor apoya y direcciona el proceso con la figura del tutor, propuesta realizada nuevamente desde el modelo educativo anglosajón y liderada por Stenhouse (citado en Vila, 2011). En esta clasificación también caben las concepciones de currículo de Saylor y Alexander (citados en Vila, 2011), que son mayormente apropiadas en la actualidad, y se relacionan con:

el conjunto de acciones planificadas para la realización de los aprendizajes. Administración e infraestructura, planes y programas de estudio con sus diferentes componentes, personal docente y alumnos, comunidad. Son elementos que en su interacción e interrelación caracterizan el currículum” (Vila, 2011, p. 306)

Esta clasificación es la más cercana a la que se propone por parte del Ministerio de Educación Nacional en Colombia, para la validación de los procesos de acreditación de los programas académicos y de la acreditación de alta calidad del CNA, con lo cual es posible deducir, que una concepción de currículo desde esta mirada, promueve y facilita la calidad académica, teniendo en cuenta que estos modelos se implantan como resultado de la posguerra en Estados Unidos y Europa y que luego, dichos modelos, son apropiados en América Latina.

Otra clasificación propuesta por Vila es la relacionada con la concepción reconceptualista holística de la teoría curricular y nace como propuesta para combatir los modelos educativos positivistas, dado que éstos no alcanzan a explicar “la relación entre la institución educativa y el medio social” (Vila, 2011, p. 306). Este planteamiento, desconoce los conceptos de currículo hasta ahora mencionados ya que la mirada está centrada netamente en la institución educativa y sus procesos, sin tener en cuenta otras variables que influyen en la educación y que necesariamente no se pueden dejar de lado, como lo son “variables de tipo estructural, social, económica, política y cultural”. (Vila, 2011, p. 307). Con este enfoque, Vila propone que el currículo debe ser diseñado para proponer una reproducción social o cultural y que emancipa a las clases populares. Conviene entender que Vila, tiene nacionalidad cubana y posiblemente su mirada puede llegar a ser sesgada, desde su vivencia, experiencia de vida y al final concepción, enmarcada en un modelo comunista como el que tiene Cuba desde el año 1965. Desde esta clasificación Vila propone dos corrientes que son la existencialista y la sociocrítica. Sobre la sociocrítica, Vila postula que “en este sentido, la

concepción sociocrítica, con la influencia de la Escuela de Frankfurt, tiene como finalidad un curriculum crítico e intentar que los estudiantes se cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que consideran naturales, obvios.” (Vila, 2011, p.307). En este sentido, Vila referencia a Álvarez (citado en Tusa, 1997) quien plantea lo siguiente sobre el currículo:

El currículum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El currículum no es sino la consecuencia material e ideológica de una sociedad de la cual la escuela forma parte, en otras palabras, también puede ser caracterizado como un fenómeno sociopolítico.

Esta clasificación constituye una crítica fuerte a la concepción de currículo que se traía hasta la fecha y que se implementó en las últimas dos décadas del siglo XX, manifestado en Colombia en los Proyectos Educativos Institucionales, en los cuales se explicita la orientación que tiene la institución educativa en su proceso formativo, que corresponde a los planteamientos sobre la educación que propone cada país, como lo propone Díaz Barriga en el año 1989, muy en la línea de Gimeno (citado en Vila, 2011), quien expresó que “en definitiva, el curriculum es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables, y como tal, se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos” (Vila, 2011, p. 308), desde la misma concepción que tiene Bourdieu y Passeron en su libro “La Reproducción”.

Esta concepción se asocia a la práctica educativa que propone Quintero (2009), quien aborda los conceptos de currículo y competencia desde la teoría crítica y señala que “en la teoría crítica el currículo se asume como una construcción cultural en el sentido en que expresa el conjunto de creencias e ideologías y orienta la praxis educativa” (Quintero, 2009, p. 41). Este autor, alineado con los planteamientos de Habermas, identifica tres tipos de interés que pueden existir alrededor de la definición de un currículo, con lo cual existirían tres tipos de currículo así:

- Currículo instrumental, asociado al desarrollo en competencias, que buscan “el dominio de leyes naturales, la verificación y la medición de los aprendizajes” (Quintero, 2009).
- Currículo práctico, asociado al saber hacer en un contexto específico, en este caso el cultural o el social
- Currículo de autonomía, libertad e igualdad, similar al expuesto por Vila, ya que va asociado a la emancipación de las clases populares, añadiendo los conceptos de Freire, citado en (Quintero, 2009), quien propone, con relación al currículo: (a) que los aprendices deben ser practicantes activos en el programa de aprendizaje; (b) que la experiencia del aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz; y, (c) que el aprendiz debe estar orientado en sentido crítico.

El abordaje de las concepciones de currículo conlleva esencialmente a distintas rutas para la generación de competencias. Quiere decir esto que la actividad curricular, desde su propósito, es el poder aportar a la generación de competencias en los estudiantes que cursan determinados programas académicos, independientemente del fin para el que se crea el currículo, si es emancipador o no o si tiene algún elemento de reproducción social beneficiosa o no para la institución educativa y su país.

Si es cierto que, como herramienta para mejorar los aprendizajes el currículo es definitivo ya que promueve la planeación de actividades que se deben llevar a cabo en los procesos de enseñanza – aprendizaje, para lograr las metas de formación. En un ejemplo presentado por Quintero (2009), en el cual se toma al currículo como criterio para la formación de competencias ciudadanas, se plantea lo siguiente:

Dentro de esta orientación también encontramos el proyecto relacionado con los criterios curriculares para la formación en competencias ciudadanas en contextos de desplazamiento. Este proyecto buscó dar solución al interrogante: ¿Qué criterios curriculares son necesarios para promover el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá? Los objetivos de este estudio se orientaron a formular unos criterios curriculares, desde la práctica pedagógica, que promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas en dos instituciones educativas distritales: Juan Luis Londoño De La Salle y Bosco II, receptoras de población desplazada en Bogotá. Este proyecto se dirigió a la población juvenil de la Institución Educativa Distrital Juan Luis Londoño. El enfoque adoptado en este proyecto fue el enfoque cualitativo por ser el más indicado para el estudio de problemas sociales, tanto que a este le interesan los datos por sus cualidades y no tanto por sus cantidades, y el diseño asumido fue el de acción participativa como un diseño alternativo.

De acuerdo con el artículo 76 de la Ley 115, Ley 115 o Ley General de Educación en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 1994) el concepto de currículo que allí se asume como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p.17).

En concordancia con el ejemplo de La Salle y Bosco II, el currículo puede aportar a la formación de competencias ciudadanas, que en este caso son en Colombia una propuesta del gobierno nacional y que han sido asignadas a las instituciones educativas como uno de los aspectos que deben atender. Lo anterior, permite inferir que las propuestas de Vila y Quintero, sustentadas en Freire, Bourdieu y Passeron y otros más, están fundamentadas, desde el uso que se le da al currículo y que al final determina las concepciones sobre lo que este concepto significa.

4. RUTA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de Investigación

Dado que la presente investigación pretende analizar concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la MDGIE y la incidencia en las competencias directivas de los graduados, en últimas lo que se busca es analizar un fenómeno que se asocia a cómo se genera la competencia en los estudiantes, desde lo que se concibe por parte de los profesores que son los primeros y más importantes responsables de generar el fenómeno en los estudiantes, con lo cual el tipo de investigación que se realizará será cualitativa fenomenológica, dado que este tipo de diseño permite enfocar el análisis en las experiencias individuales de los participantes de la investigación, teniendo en cuenta la subjetividad de cada participante de cara al fenómeno analizado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se busca comprender qué es lo que internamente cree el profesor acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje ya que esto incide en la práctica docente en su clase para generar las competencias en los estudiantes-

Con relación al tipo de investigación cualitativa, Hernández, Fernández y Baptista (2010), manifiestan que no existen dos investigaciones cualitativas iguales, ni siquiera parecidas, dado que son “piezas artesanales del conocimiento, hechas a mano, a la medida de las circunstancias” (p. 492) teniendo en cuenta que responden a situaciones y circunstancias particulares de cada ambiente en el que se desarrolla el proceso de investigación. Los escenarios son tantos como investigaciones existan, porque lo que buscan es comprender a profundidad un fenómeno social, para ampliar el conocimiento sobre este; a diferencia de la investigación cuantitativa que busca recopilar datos numéricos y estadísticos para sustentar una hipótesis planteada con datos conducidos por el investigador, nacientes a partir del marco teórico y la revisión de literatura existente alrededor del fenómeno analizado.

4.2 Diseño de Investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2010) se refieren a que el diseño de la investigación se relaciona con la manera en la que se aborda el problema de investigación y depende de la mirada que el equipo de trabajo de investigación tenga sobre el problema. “Esto incluye la definición de la muestra a analizar, la manera en la que se recopila la información y el posterior análisis de la información” (p. 492). En este sentido, la propuesta de los autores es que el diseño de investigación puede ir transformándose en la medida en la que el fenómeno es analizado a partir de los resultados que se obtienen en cada fase del proceso y esto va determinando la generación de la teoría sobre el fenómeno analizado.

En la presente investigación, se definió utilizar el tipo de diseño fenomenológico para abordar la pregunta de investigación, dado que, como plantea Patton (citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010), asocia la pregunta de investigación al tipo de diseño fenomenológico así:

La típica pregunta de investigación de un estudio fenomenológico se resume en: ¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? (Patton, 2002). Estos diseños son similares al resto de los que conforman el núcleo de la investigación cualitativa y, tal vez, aquello que los distingue reside en que la o las experiencias del participante o participantes son el centro de la indagación (p. 515).

Esto significa que la investigación iniciará entrevistando a profundidad, a un grupo seleccionado de profesores de la MDGIE, para lograr construir el significado, estructura y esencia de las concepciones de currículo y enseñanza – aprendizaje, de acuerdo con la experiencia individual de cada profesor, en función de su aporte a la generación de competencias en los graduados de la maestría.

Creswell, Álvarez-Gayou y Mertens (citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) plantean que la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia. (p. 516)

Estas premisas orientan el trabajo de campo que se realizará en la presente investigación y que será explicada más adelante en la definición del instrumento a utilizar para la recolección de los datos, dado que sobre el enfoque de la acción social o fenomenológico, Weeks (citado en Marí, Bo y Climent, 2010) “considera que la comprensión de los significados de las organizaciones y de los individuos que las integran no pueden obtenerse de forma independiente ni hacer generalizaciones sobre ellas, dado que la comprensión

del significado se obtiene a partir de la percepción de la interacción entre ellos y los significados que los individuos dan a su experiencia” (p. 115).

En la actualidad no se encuentra que los estudios realizados utilicen de manera frecuente el tipo de diseño fenomenológico en la investigación de tipo cualitativa, dada la complejidad que implica el obtener los datos de manera objetiva y acudiendo a la mirada subjetiva del fenómeno, desde la perspectiva de la persona entrevistada. Marí, Bo y Climent (2010) plantean que “el enfoque fenomenológico es un método de investigación muy utilizado en los contextos educativos, aunque, como afirma Ayala (2008), en el ámbito hispanoamericano es apenas conocida y, por ende, infrautilizada” (p. 114)

Esto implica que el entrevistador deba tener una personalidad respetuosa, genuina, empática y honesta, más allá de las técnicas utilizadas, para obtener la información como se requiere, de acuerdo con lo planteado por Rogers (citado en Mancera y Páez, 2017. p. 55). Para esto, se requiere que el investigador comprenda el problema profundamente, dado que es quien define la manera en la cual se obtendrá la información desde la subjetividad del entrevistado, con lo cual, su conocimiento sobre el fenómeno estudiado debe tener bases conceptuales y teóricas bien apropiadas. Es por esto que el desarrollo del marco teórico y el estado del arte ha profundizado en el conocimiento sobre las competencias y las concepciones, que son en conjunto el fenómeno a analizar.

Con relación al tipo de diseño seleccionado para llevar a cabo la presente investigación, es importante aclarar que estudios realizados por Aguirre y Jaramillo (2012), presentan el método fenomenológico como un aporte importante a la investigación educativa. Manifiestan que “la fenomenología y su método contribuyen, de modo privilegiado, al conocimiento de las realidades escolares, especialmente, a las vivencias de los actores en el proceso formativo” (p. 51).

Sus estudios identificaron que el fundador de la fenomenología es Edmund Husserl en 1928 quien afirmaba lo siguiente:

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un organum [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias. (Husserl citado en Aguirre y Jaramillo, 2012, p. 53).

Lo anterior, teniendo en cuenta que lo que pretendía Husserl era fundamentar que la ciencia tenía vacíos que la misma ciencia no podría resolver, dada su formación científica, su mirada filosófica y su necesidad por resolver problemas complejos desde la filosofía. Aguirre y Jaramillo (2012) al respecto manifiestan lo siguiente:

Su desarrollo investigativo lo llevó a transitar por varias etapas, enfocando en cada una asuntos distintos, aunque todas apuntaban a su primera intención: fundamentar la ciencia. Ahora bien, Husserl confiaba en que esta fundamentación era una labor que el científico mismo no estaba en condiciones de realizar; más bien era una cuestión que debía abordar el filósofo. Siendo la filosofía a lo largo de la historia un juego de opiniones, la filosofía tendría que convertirse en “ciencia rigurosa” si quería asumir el reto de fundamentar la ciencia. Para Husserl (2009), la única filosofía posible para abordar esta cuestión era la fenomenología” (p. 54).

Debido a lo anterior, algunos críticos aducen que la fenomenología tiene una postura anticientífica dado que se basa en percepciones subjetivas de un sujeto frente a un fenómeno y esto no permite al investigador ir más allá de lo que percibe, dado que la fenomenología se centra en las vivencias del entrevistado y el investigador recoge dichas vivencias para hacer una traducción de las mismas, dejando una puerta abierta a la subjetividad, pero esto se presenta principalmente por el mal uso que algunos investigadores han realizado de la fenomenología, dado que al final, lo que busca esta metodología, es determinar estructuras fundantes de los estados internos de un sujeto de manera rigurosa, lo que implica un arduo estudio y dedicación por parte del investigador para garantizar la objetividad del análisis y la generación de conclusiones de acuerdo con lo expuesto por Aguirre y Jaramillo (2012, p. 56). Con lo anterior se deduce que la fenomenología tiene un fundamento filosófico y se usa principalmente para estudios sociológicos, tal como lo mencionan Aguirre y Jaramillo (2012):

Como habíamos señalado desde el comienzo, la fenomenología es disciplina filosófica y método. Husserl poco habló de las ciencias sociales. Podría decirse, incluso, que su conocimiento de la psicología, ciencia con la que trabó mayores discusiones, no fue del todo exhaustivo. Sin embargo, muy pronto algunos de sus estudiantes comenzaron a establecer importantes relaciones entre la disciplina fenomenológica y algunas ciencias sociales. El caso excelso lo constituye el trabajo de Alfred Schutz (1967, 2011) quien intentó relacionar algunas tesis de Husserl y Weber dando origen a lo que hoy se conoce como Sociología Comprensiva o sociofenomenología. (p. 60).

Esos estudios se enfocaron más en las ciencias sociales principalmente y esto es lo que sustenta el uso de esta metodología en la presente investigación, cuyo centro es la concepción del currículo y la enseñanza – aprendizaje por parte del profesor como elementos que inciden en la generación de competencias directivas en los futuros graduados del programa de MDGIE, tema que afecta directamente la educación, vista como ciencia social.

Como se puede observar, la fenomenología como metodología para el estudio de las ciencias sociales y en especial, la educación, es un tipo de diseño aplicable a la presente investigación, dado que ha dado resultados en estudios que abordan la problemática educativa desde la concepción de actores que intervienen en el proceso, algunos como los profesores, otros como los directivos escolares, otros como los

alumnos y sus familias, obteniendo la mirada subjetiva de cada actor de cara a un fenómeno específico, lo que puede inclusive proponer que la fenomenología es el método más indicado para comprender los procesos educacionales, en línea con lo que plantea Fullat (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012) quien sostiene, refiriéndose al campo de la educación, que:

debe buscarse un método; ahora bien, tal método: no será científico, según las coordenadas que nacen en el Renacimiento italiano, pero tampoco se tratará de elemental doxa griega. Nos ocupa la búsqueda de un método que nos traiga esclarecimiento de la esencia del acto educante. El método preferido no es ningún método científico, pero es un método: el fenomenológico (p. 62).

Otro autor sobre el cual se sustenta la metodología fenomenológica para el análisis que se pretende realizar en la presente investigación es Moustakas (citado en Mancera y Páez, 2017), estudio que recoge las percepciones de los estudiantes al enfrentar el bachillerato y que se asemeja a la base de la presente investigación en tanto se pretende comprender el fenómeno desde la experiencia de los profesores. Al respecto Moustakas

considera la fenomenología como una metodología disciplinada y sistemática de la cual, se deriva desde el conocimiento de las experiencias, apartando prejuicios, creencias o valoraciones subjetivas. La investigación es válida cuando el conocimiento que resulta de ella permite la comprensión y la esencia de la experiencia que involucra dos perspectivas: la de aquellos que vivencian el fenómeno (p. 56)

Siendo el análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista un reto para la presente investigación, y teniendo en cuenta la postura de algunos detractores de la metodología con relación a su capacidad científica para lograr conclusiones asertivas, se propone usar los planteamientos de Marí, Bo y Climent (2010) quienes exponen los “pasos para la elaboración de un protocolo de investigación fenomenológica de los datos de una entrevista” (p. 113). Los autores plantean que la entrevista, más allá de la aplicación de un instrumento previamente diseñado, debe ser un espacio de encuentro en donde el diálogo entre el entrevistado y el entrevistador determina el éxito del proceso; diálogo que previamente ha sido preparado y enfocado por el investigador en función de acercarse lo más posible al objetivo que éste se proponga. Para esto, los autores proponen que el enfoque debe incluir “método, esquema, actitudes, ambiente, técnicas, etc.” (p. 114) y que nada de esto puede quedar al azar.

El objetivo del diálogo es el lograr obtener información “sobre acontecimientos, y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas.” (Marí, Bo y Climent, 2010, p. 114), totalmente pertinentes para lo que pretende investigar el presente estudio, dado que lo que se busca es entender el mundo vivido por el sujeto con relación al fenómeno analizado, en este caso, los profesores de la MDGIE, para lo cual se requiere “la construcción de modelo de evaluación que reflejen las intenciones y significados de los actores. Y nuestra

finalidad al igual que la de la fenomenología, es la preocupación por la descripción del fenómeno y no su explicación, despreocupándonos de las relaciones causales” (p. 114).

Para esto, los autores proponen una metodología que se sustenta en la capacidad del entrevistador de extraer del entrevistado lo vivido por este último de cara al fenómeno analizado, intercambiando puntos de vista para lograr que el entrevistador pueda tomar la posición del entrevistado y ponerse en su lugar, con el fin de “entender e interpretar de manera más fidedigna la realidad presentada”, basados en un modelo dinámico que se sustenta en la intersubjetividad (p. 116).

Lo anterior, determina el tipo de diseño fenomenológico dado que se describe un fenómeno de las experiencias, las vivencias y los sentimientos de los participantes. El principal instrumento de investigación es el mismo investigador, por lo explicado anteriormente. Es por esto que no se contempló un tipo de diseño de teoría fundamentada dado que este tipo de diseño se centra en explicar un fenómeno que la teoría existente no alcanza a explicar. No se tuvo en cuenta el tipo de diseño fenomenográfico dado que no se busca estudiar varias esencias, sino la esencia desde la mirada de un profesor que es difícil de entender y de ver y que solo se logra entender a partir de las vivencias, valores y juicios del que se entrevista, que en este caso es el profesor. Se busca aplicar la reducción fenomenológica que en últimas es reducir un fenómeno a sus esencias más profundas para lograr comprenderlo y esto se logra con el tipo de diseño fenomenológico.

Lo anterior indica que, para un análisis fenomenológico, la entrevista detallada juega un papel fundamental, ya que permite entender la esencia del fenómeno, en este caso, las concepciones de los profesores que determinan la incidencia del currículo y de enseñanza – aprendizaje en la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE.

4.3 Etapas del Estudio

Diferentes autores que han realizado análisis fenomenológicos utilizando diseños de este estilo de tipo cualitativo, proponen fases para abordar el estudio. Es así como Mancera y Páez (2017) basadas en la propuesta de Moustakas, a partir de la construcción del estado del arte y el rastreo literario, proponen las siguientes fases:

- a) **Preparación y recolección de los datos:** En esta fase, el grupo de investigación debe garantizar que la entrevista a realizar capture los elementos que determinan el fenómeno asertivamente para llegar a su esencia. Los autores proponen un primer ejercicio de formular las preguntas a partir de la revisión documental existente sobre la pregunta de investigación. Seguidamente se deben definir los criterios para seleccionar la muestra a quienes se aplicará la entrevista. Paralelamente se requiere garantizar todos los elementos necesarios para capturar

correctamente la entrevista incluyendo lo correspondiente a los consentimientos informados que deben firmar los participantes y los aspectos logísticos que deben ser destinados para lograr el objetivo y finalmente diseñar la entrevista. En este sentido los autores plantean el tener en cuenta que en la entrevista se puedan realizar de manera informal, preguntas abiertas (generales, antecedentes, de simulación y de expresión de sentimientos) y la entrevista debe ser guiada por el investigador. El objetivo es recolectar las percepciones y descripciones de las experiencias y para esto el instrumento es fundamental.

Para Aguirre y Jaramillo (2012), el proceso de preparación y recolección de datos, además de lo anteriormente expuesto, propone definir criterios para seleccionar participantes del estudio y también propone la construcción de una guía que permita orientar la entrevista.

- b) **Organización, análisis, síntesis de datos:** En esta fase, los autores proponen llevar a cabo una serie de actividades que van a permitir, no solo orientar mejor la entrevista, sino realmente lograr capturar la esencia del fenómeno. En este sentido la primera actividad de esta fase es **Epoché**, la cual parte del supuesto que obtener la información del entrevistado, implica que el entrevistador pueda suspender sus juicios, ideas o valores sobre el fenómeno para evitar la invalidación de la investigación, propuesta que hace Moustakas (citado en Mancera y Páez, 2017) y que se logra a través de que el investigador haga consciencia sobre el fenómeno y las categorías que lo rodean o lo determinan, haciendo explícitas sus creencias personales que se sugieren se hagan en un escrito para luego “realizar una reducción fenomenológica que identifiquen las categorías, subcategorías y relaciones del fenómeno, visto desde lo que concibe el investigador” (p. 55). Para Aguirre y Jaramillo (2012), el Epoché permite la reducción fenomenológica eidética y trascendental que serán explicadas posteriormente. Este ejercicio busca hacer explícitas las creencias de cada investigador a partir del fenómeno para luego hacer la reducción fenomenológica y definir así las esencias de las afirmaciones capturadas en el ejercicio. Sobre la reducción fenomenológica, autores como Aguirre y Jaramillo (2012), plantean dos tipos de reducción fenomenológica: a) Eidética, relacionada con el paso de la actitud natural al mundo de la conciencia, es decir hacer consciente algún hecho que no es visible ni identificable en el ser y b) trascendental, relacionada con la definición de las características generales que hacen posible toda evidencia de los objetos analizados en el fenómeno. Seguidamente y siguiendo la propuesta de Denzin (citado en Mancera y Páez, 2017), es necesario suspender los valores, pensamientos y juicios del investigador con relación al fenómeno, a través de la técnica denominada **Bracketing**, lo que se logra colocando entre

paréntesis estos valores, pensamientos y juicios del investigador y buscando su significado, su interpretación y la identificación de las cualidades del fenómeno, teniendo en cuenta la recurrencia encontrada en los datos obtenidos del escrito del investigador. A través de este ejercicio se pretende hacer consciencia en el investigador de los valores, pensamientos y juicios que Él tiene alrededor del fenómeno, expresado en forma de oraciones. Para esto se deben identificar las frases claves, asignar significados a las expresiones encontradas en estas frases claves e identificar las cualidades del fenómeno a través de la recurrencia de los datos, logrando así una saturación de categorías.

Aguirre y Jaramillo (2012), llaman a esta actividad constitución “en donde se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (Eidos), se describen las estructuras que los hacen posibles y se describen los objetos construidos”. (p. 59) Una vez realizados estos dos ejercicios, se procede a la aplicación de la entrevista. La metodología propone inicialmente buscar la empatía entre el entrevistado y el entrevistador, para lo cual, éste último debe adecuarse a las respuestas del primero, similar a lo que en coaching se usa bajo el nombre del rapport. Para Marí, Bo y Climent (2010), se requiere por parte del investigador una escucha y lectura reflexiva de los datos recolectados en la entrevista para lograr identificar con claridad, las unidades de significado general. Seguidamente se debe construir un protocolo para que el entrevistador no pierda el foco de acuerdo con sus propósitos y objetivos.

Como se puede ver, aquí se aplica de manera importante las habilidades personales y las competencias del que entrevista, quien debe garantizar un clima en el cual pueda fluir la comunicación de manera asertiva. Finalmente, se deben construir las unidades de significado general y las unidades de significado relevante con sus relaciones lógicas establecidas entre ellas, a partir de la información obtenida, sin cambiar las opiniones y creencias del entrevistado, lo que se constituye como el principal resultado del estudio fenomenológico. Para Marí, Bo y Climent (2010), el entrevistador no solo se debe fijar en las declaraciones literales, sino que deben tener en cuenta también la comunicación no verbal, entendiendo lo que dice el entrevistado más allá de lo que se espera que dijera, eliminando redundancias, transcribiendo textualmente los significados relevantes, agrupando los significados y construyendo un resumen que pueda evidenciar cómo los entrevistados experimentan el fenómeno a través de la matriz de diferencias individuales significativas.

Se requiere entonces preparar asiduamente la entrevista, para lo cual se establece que el investigador realice una grabación de su entrevista en un prototipo y de allí hacer consciencia

de aquellos aspectos que debe corregir para no sesgar la entrevista con lenguaje verbal y no verbal.

Construir las unidades de significado general y las unidades de significado relevante implica la lectura y relectura intensa de las entrevistas realizadas para lograr capturar los pensamientos del entrevistado y abstraer los significados. No solo se debe capturar en la entrevista lo dicho por el entrevistado. Además, se debe interpretar el lenguaje no verbal y otros elementos que puedan ser capturados y que aporten al entendimiento del fenómeno, en donde el entrevistador juega un papel determinante para no sesgar la entrevista con sus preguntas o con su lenguaje verbal y no verbal. En este sentido, Marí, Bo y Climent (2010) recomiendan grabar las entrevistas y “transcribir exactamente lo que el entrevistado manifiesta” (p. 117), para detectar, mediante un protocolo metodológico que mantiene el enfoque del análisis de acuerdo con el fenómeno estudiado, los propósitos y objetivos del estudio, vistos desde lo que piensa, vive y valora el entrevistado. Así mismo Marí, Bo y Climent (2010), plantean la elaboración de unidades de significado general que se construyen a partir de las relecturas intencionales, identificando porciones que formen una unidad de significado para luego determinar las unidades de significado relevante con las cuales se realizan convergencias y divergencias en comparación con las unidades de significado general y a partir de allí se construyen las categorías temáticas hasta llegar a la esencia del fenómeno estudiado (p. 119).

Posteriormente los autores proponen llevar a cabo el proceso de horizontalización que busca el describir el “qué” del fenómeno. Esto es determinar a partir de la lectura y relectura de las entrevistas, qué se experimenta y se vive por parte del entrevistado. Con este insumo, se identifican las oraciones relevantes, se eliminan las respuestas irrelevantes, se identifican los significados texturales, se identifican las variaciones del fenómeno (horizontes) y se realiza una agrupación por temas.

Finalmente, los autores proponen la actividad de variación imaginativa que busca describir el “cómo” del fenómeno, asignando significados a las descripciones obtenidas en el proceso de horizontalización, en donde la imaginación y pericia del investigador es determinante para definir contraposiciones y diferencias y realizar una descripción estructural del fenómeno. Para esto se requiere que el investigador identifique unas relaciones que pueden facilitar la comprensión del fenómeno como son los análisis de las variaciones y significados estructurales, la selección de temas y contextos y la identificación de estructuras universales de tiempo, espacio, recursos, causas, preocupaciones corporales, relaciones interpersonales, desde los sentimientos y pensamientos del participante.

- c) **Resumen de implicaciones y resultados:** En esta etapa, los autores proponen relacionar los hallazgos del estudio con los significados sociales y con su incidencia en el fenómeno tratado y finalmente construir comentarios y aportes que direccionen los aspectos a ajustar y que sintetizen la esencia del fenómeno.

Aguirre y Jaramillo (2012), profundizan aún más en esta fase y plantean actividades como: resumir el estudio, relacionar los hallazgos con la revisión de literatura, relacionar los hallazgos con posibles futuros estudios y plantear un estudio posterior, relacionar el hallazgo con resultados personales y profesionales, relacionar el estudio con significados sociales y determinar su relevancia y finalmente algunos comentarios que proponen los objetivos trazados por el investigador.

Para Marí, Bo y Climent (2010), en esta etapa se hace necesario conceptualizar las opiniones, para lo cual se requiere transformar del lenguaje del entrevistado a categorías esclarecedoras las que muestran la esencia del fenómeno. Esto obliga forzar una postura por parte del investigador quien no tendrá en cuenta los prejuicios y paradigmas que lo rodean.

Embree (citado en Aguirre y Jaramillo, 2012) propone para el análisis reflexivo, las siguientes etapas: “Observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar” (p. 66).

De cara a la aplicación de las fases propuestas por la metodología a continuación, se hará referencia a los elementos usados en cada etapa, de acuerdo con la metodología propuesta.

a) Preparación y recolección de datos: Siguiendo la metodología propuesta por Moustakas, la manera en la que se seleccionan las preguntas aplicables en el instrumento, parte de la pregunta de investigación. Este ejercicio se realiza por parte del investigador principal y es auditado por la asesora de Tesis y dos profesores seleccionados, de acuerdo con su experiencia en temas relacionados con currículo y enseñanza – aprendizaje.

Los profesores evaluadores fueron Natalia Alexandra Pava García -Magister en Educación de La Universidad de La Sabana y Julián Andrés Moreno Reina – Magister en Dirección y Gestión de Instituciones educativas de La Universidad de La Sabana, a los cuales se les hizo llegar un comunicado invitándolos a evaluar el instrumento. Para la construcción de las preguntas se identificaron 4 categorías y descriptores que salen de la pregunta de investigación; estas son:

- **Competencias Directivas:** Este conjunto de preguntas se relaciona con la capacidad que tiene el directivo de lograr los resultados propuestos por la organización, con la colaboración de las personas que trabajan con él, buscando el desarrollo profesional y humano de éstas, miradas con un enfoque antropológico
- **Concepción de Currículo:** Este conjunto de preguntas se relaciona con la concepción de currículo, entendido de modo general como el instrumento que aporta a la calidad académica mediante el cual es posible desarrollar las competencias de los estudiantes en su proceso de transformación
- **Concepción de Enseñanza - Aprendizaje:** Este conjunto de preguntas se relaciona con la gestión pedagógica en donde se llevan a cabo actividades que facilitan la formación y el desarrollo del estudiante
- **Articulación entre currículo y enseñanza – aprendizaje para la formación de competencias directivas:** Este conjunto de preguntas explora la relación que existe entre el currículo, las prácticas utilizadas en la enseñanza / aprendizaje y la manera como estos elementos aportan a la formación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE

Tomando como referente la metodología de Mancera y Páez (2017), a cada descriptor se asoció una perspectiva sobre la cual se debería realizar la pregunta así:

- **General:** Presentan planteamientos globales que orientan el tema de interés del investigador. Este tipo de preguntas se utilizan en entrevistas abiertas.
- **Antecedentes:** Buscan identificar posibles causas de la situación investigada
- **Simulación:** Pretenden ubicar al entrevistado en el rol de otro, para conocer su postura con respecto al tema
- **Expresión de Sentimientos:** Se utilizan para observar cómo se siente el entrevistado frente a una determinada situación

Producto de la relación entre descriptor y tipo de pregunta se establecen las preguntas para la aplicación en el instrumento el cual fue validado, como se dijo antes, por profesores Maestros en el tema de investigación.

La propuesta original del investigador era aplicar 26 preguntas, construidas con los parámetros explicados hasta el momento, la asesora de tesis realizó una revisión de acuerdo con el mapa de calor de preguntas, el peso en cada descriptor y tipo de pregunta y propuso aplicar 21 preguntas de las propuestas

originalmente y se reconfiguraron algunas preguntas a partir de la revisión realizada por los profesores expertos.

Seguidamente se realizó un pilotaje del instrumento y se seleccionó como piloto la entrevista a profundidad realizada al director del programa de la MDGIE, de la cual se aplicó la transcripción propuesta por la metodología utilizada.

Posterior a la transcripción se realiza un ejercicio para validar si es posible, con el piloto, lograr obtener las unidades de significado general – análisis comprensivo de la entrevista, el cual se realiza por parte del investigador y la asesora.

En este ejercicio, se decidió eliminar 2 preguntas más por no mostrar relevancia de cara a lo que se pretende lograr con el trabajo de investigación, con lo cual el número de preguntas aplicable a la entrevista semiestructurada a profundidad es de 19 (Ver Anexo D).

b) Organización, análisis, síntesis de datos. Como parte de esta fase, se realiza la actividad de Epoché, por parte del investigador y la asesora. Una vez realizado el epoché se encontró que para el investigador principal el currículo es la ruta para la formación por competencias, por tanto, es en primera instancia un elemento instituido por el programa cuya ejecución queda al arbitrio de cada docente quien impregna su sello personal y su propia concepción sobre el currículo en el desarrollo de sus asignaturas. En un sentido profundo el investigador principal concibe el currículo como un instrumento de transformación humana pero no es clara la relación entre las competencias desarrolladas por el egresado y dicha transformación.

Con respecto a la categoría de calidad académica el investigador principal concibe que esta se refleja en el aseguramiento de la formación por competencias. Sin embargo, en el fondo se percibe que para el investigador este aspecto es una debilidad en el programa investigado o no se cuenta con información documentada que demuestre tal calidad. De otro lado, el rol de los docentes es central en la formación por competencias.

En cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje el investigador principal enfatiza sus argumentos en la enseñanza más que en el aprendizaje. Se intuye que percibe la enseñanza como un proceso que depende del docente y el aprendizaje como un proceso que depende del estudiante, lo cual puede explicar por qué centra sus apreciaciones en un enfoque transmisionista de la enseñanza e incluye algunos elementos constructivistas, mientras que en el caso del aprendizaje el enfoque es cognitivista. Dos elementos particulares que surgen en este epoché son la relación entre evaluación y apropiación conceptual en el programa, ya que para el investigador principal dicha relación es débil, al igual que la relación entre enseñanza aprendizaje y currículo. Es decir, su percepción es que lo que está instituido en el programa queda sujeto a la práctica y a la concepción de cada docente lo que incide en sus formas de evaluación.

Otro aspecto que revela el epoché es la concepción pragmática de la competencia directiva por lo cual, desde la percepción del investigador principal, el componente antropológico del programa no siempre tiene un alcance práctico. Es decir, resulta ser un elemento conceptual que no siempre es claro como llevar a la práctica. En tanto la competencia directiva es demostrable y el enfoque antropológico es teórico no siempre guardan relación.”

Siguiendo con la metodología propuesta por Moustakas, se realiza el ejercicio de Bracketing de manera permanente a lo largo del estudio. Posteriormente se aplica el instrumento a cada uno de los profesores seleccionados.

4.4 Alcance

Dado que en el programa de la MDGIE dispone de dos estudios previos que rastrearon e indagaron el impacto del programa en la formación de competencias directivas en los egresados, estudios que brindaron información clave desde la voz de los estudiantes, se evidencia que el presente estudio indaga por primera vez aspectos internos del programa en relación con las concepciones de los profesores, en ese orden de ideas el alcance es exploratorio. Adicionalmente cabe mencionar que el tercer objetivo pretende analizar la relación de dichas concepciones y la manera en que los profesores forman esas competencias en los estudiantes, por tanto, su alcance es descriptivo

4.5 Población

La población del presente estudio está conformada por todos los profesores de la MDGIE, que suman un total de 36 profesores los cuales están distribuidos en 14 que se encargan de las asignaturas relacionadas con conceptual, 14 profesores que se encargan de las asignaturas relacionadas con la profundización y 8 profesores internacionales

4.6 Muestreo

Para determinar la muestra de los profesores que harán parte de la investigación participando en la entrevista individual a profundidad, se define por parte del equipo investigador utilizar el tipo de muestreo casos-tipo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2010), el cual plantea que aplica eficientemente a estudios cualitativos “donde el objeto es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (p. 397). Así mismo Hernández, Fernández y Baptista (2010) propone que un estudio con perspectiva fenomenológica, en el cual se requiere “analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de muestras tanto de expertos como de casos-tipo es frecuente” (p. 397).

Teniendo en cuenta que la presente investigación busca hacer un análisis fenomenológico sobre las concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje en los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas como elementos que inciden en las competencias directivas de los graduados, se define seleccionar un grupo de profesores de la MDGIE, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Tres profesores que hagan parte del grupo de profesores de nivel conceptual, los cuales deben a su vez definirse así: Al menos una mujer y al menos un hombre. Al menos un profesor con más de 2 años de experiencia en el programa y otro profesor con menos de 2 años de experiencia en el programa sin importar su sexo.
- b) Tres profesores que hagan parte del grupo de profesores de nivel profundización, los cuales debe a su vez definirse así: Al menos una mujer y al menos un hombre. Al menos un profesor con más de 2 años de experiencia en el programa y otro profesor con menos de 2 años de experiencia en el programa sin importar su sexo.
- c) Dos profesores internacionales una mujer y el otro hombre

La muestra tomada para el presente estudio contempla no solo la mirada desde el campo de acción, el cual de alguna manera determina el currículo y la estrategia pedagógica que define la enseñanza – aprendizaje que aplica en algunos casos positivamente y en otros no, dependiendo de la competencia que se desea generar, sino que contemplan también la mirada por género del docente el cual puede también determinar concepciones diferentes, así como lo puede hacer el grupo etareo al que pertenece el profesor desde su experiencia en el programa. Con el fin de incluir diversos puntos de vista conviene destacar que se incluye igual número de mujeres y hombres. En el análisis individual de cada entrevista para identificar las unidades de significado general el lector podrá apreciar las particularidades de la voz de cada participante.

Es importante definir que, para este tipo de estudios, el tamaño de la muestra no es determinante dado que se busca es profundizar en la entrevista para poder extraer las esencias del objeto de estudio. A continuación, se realiza un ejercicio denominado caracterización de los participantes y para proteger la identidad de los entrevistados se emplean seudónimos como suele recomendarse para estudios fenomenológicos.

Tabla 2. *Caracterización de los participantes*

| Seudónimo | Sexo | Antigüedad en el programa | Campo al cual pertenece |
|------------------|-------------|----------------------------------|--------------------------------|
| Caudatum | Masculino | 2 años | Profesor internacional |

| | | | |
|---------------------|-----------|---------|------------------------|
| Stelis | Femenino | 3 años | Profesor internacional |
| Ignea | Masculino | 4 años | Conceptual |
| Trianae | Femenino | 1 año | Conceptual |
| Jenischiana | Masculino | 25 años | Conceptual |
| Vanilla | Femenino | 4 años | Profundización |
| Cattleya | Femenino | 2 años | Profundización |
| Milioniopsis | Masculino | 3 años | Profundización |

Fuente: Elaboración propia

4.7 Técnica de Recolección de la Información

En primera instancia el proyecto y sus objetivos fueron presentados por la asesora de la investigación, Angela María Rubiano a todos los profesores del programa en la primera reunión docente del 2018-2 realizada el viernes 27 de Julio de 2018 a las 5:30 pm en el Instituto Forum, piso 5° salón 4. Previamente se contó con la aprobación de la Dirección del programa y posteriormente con la participación voluntaria de los profesores entre los meses de agosto y septiembre para la aplicación del instrumento a los 8 participantes definidos en el muestreo. Para ello se concertaron citas presenciales o virtuales según la disponibilidad de tiempos. Las entrevistas se registraron en video con el consentimiento de los participantes, el cual quedó documentado en cada grabación. Cada entrevista tomó en promedio 45 minutos durante los cuales se abordaron las preguntas diseñadas brindando el tiempo necesario a cada participante para expresar a profundidad su respuesta. Se formularon preguntas adicionales cuando fue necesario para comprender de manera amplia la experiencia, las vivencias y los sentimientos de los profesores entrevistados en torno al currículo y al concepto de enseñanza aprendizaje, en el marco de la formación de competencias directivas.

4.8 Definición del Instrumento

Para la construcción del instrumento se emplearon preguntas reflejas, esto significa que la primera pregunta de cada categoría busca entender que piensa el entrevistado sobre el fenómeno y las siguientes preguntas indagan cómo llevan a la experiencia su comprensión sobre el fenómeno.

Tabla 3. *Matriz de categorías para entrevista semiestructurada a profundidad*

| Categorías y descriptores | Tipos de pregunta | | | |
|--|--------------------------|---------------------|-------------------|----------------------------------|
| | General | Antecedentes | Simulación | Expresión de sentimientos |
| Competencias directivas de los graduados de la MDGIE: | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| <p>Este conjunto de preguntas se relaciona con la capacidad que tiene el directivo de lograr los resultados propuestos por la organización, con la colaboración de las personas que trabajan con él, buscando el desarrollo profesional y humano de éstas, miradas con un enfoque antropológico</p> | 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | 3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE? | 4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas? | |
| | 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | | | 5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta? |
| <p>Concepción de currículo:</p> | | | | |
| <p>Este conjunto de preguntas se relaciona con la concepción de currículo, entendido como el instrumento que aporta a la calidad académica mediante el cual es posible desarrollar las competencias de los estudiantes en su proceso de transformación</p> | 6. ¿Qué entiende por currículo? | 8. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE? | 9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE? | |
| | 7. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE aporta a las competencias directivas en los líderes educativos? | | | 10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE? |
| <p>Concepción de enseñanza/aprendizaje:</p> | | | | |
| <p>Este conjunto de preguntas se relaciona con la</p> | 11. ¿Qué entiende por enseñanza-aprendizaje? | 15. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para | 16. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir | 17. ¿Cómo se siente con la forma en la que se lidera la estrategia |

| | | | |
|---|--|---|---|
| gestión pedagógica en donde se llevan a cabo actividades que facilitan la formación y el desarrollo del estudiante | tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE? | a la formación de competencias directivas en el programa? | pedagógica en el programa de MDGIE? ¿Por qué? |
| | 12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | | |
| | 13. ¿Cuál cree que es el rol del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | | |
| | 14. ¿Cómo cree que los procesos de enseñanza y aprendizaje se han transformado en los últimos años en este programa? | | |
| Articulación entre currículo - enseñanza / aprendizaje y competencias directivas: | | | |
| Este conjunto de preguntas explora la relación que existe entre el currículo, las prácticas utilizadas en la enseñanza / aprendizaje y la manera como estos elementos aportan a la formación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE | 18. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE? | 20. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | 21. ¿Cómo se siente con respecto a la manera en la que se define el currículo y las estrategias pedagógicas en el programa de MDGIE de cara a la generación de competencias en los estudiantes? |
| | 19. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE | | |

Fuente: Elaboración propia

El fenómeno puede tener diferentes miradas, dependiendo del tipo de profesor que se entrevista por eso para entender las concepciones de los profesores de la maestría convenía contar una muestra variada. El programa de MDGIE, cuenta con 32 profesores agrupados en 3 categorías así: a) Profesores que tienen asignada una materia en el programa que conforma el campo conceptual b) Profesores que se encargan de las profundizaciones y de la asesoría a los proyectos de grado c) Profesores extranjeros que se encargan de una materia en el programa y que son invitados internacionales.

4.9 Consideraciones Éticas

El estudio cumplió con todos los procedimientos éticos establecidos en ciencias sociales para asegurar la confidencialidad, la voluntariedad y el respeto a la integridad de todos los participantes. Para ello se presentó carta de invitación para el estudio a la máxima autoridad del programa (Anexo A), quien una vez conoció los objetivos de la investigación aceptó la participación del programa (Anexo B). Posteriormente se diseñó un consentimiento informado que fue conocido en su totalidad por cada participante y firmado en señal de aceptación (Anexo C). Allí, se explicó a los participantes que se mantendría el anonimato y que los datos recolectados serían procesados solo con fines de investigación. De otra parte, se asignó un seudónimo a cada participante (Ver tabla 2) para proteger su identidad.

5. ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento de la información recolectada mediante entrevista, se siguió la ruta de análisis fenomenológico para datos, propuesto por Marí, Bo y Climent (2010), como se explicó ampliamente en el capítulo de ruta metodológica.

5.1 Transcripción de las entrevistas

Se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas a profundidad de acuerdo con la muestra descrita en el capítulo de ruta metodológica. Las entrevistas individuales fueron grabadas y contaron con el consentimiento informado de los 8 profesores más la entrevista piloto, videos que reposan actualmente en la plataforma interna de La Universidad de La Sabana. Estos videos constituyeron en el medio para transcribir la entrevista la cual recoge exactamente la totalidad de la entrevista y especifica expresiones, frases, párrafos y palabras literales de los entrevistados, así como interpretaciones sobre el lenguaje no verbal.

5.2 Elaboración de unidades de significado general

Siguiendo la metodología propuesta por Marí, Bo y Climent (2010), se realiza con las transcripciones, el ejercicio de identificar las unidades de significado general, agrupando de cada entrevista a través de la lectura y relectura de la transcripción, los conceptos repetitivos y determinantes que identifican la concepción del profesor entrevistado de acuerdo con la pregunta realizada. A continuación, se relaciona el resultado del ejercicio de cada entrevista, cuidando la confidencialidad prometida en el consentimiento informado y firmado por el profesor, para lo cual se usa el seudónimo asignado en el capítulo de ruta metodológica.

Tabla 4. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Stelis*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|---|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | Es una acción y a la vez una manifestación externa de un saber hacer, que puede llegar a predecir el éxito de un líder educativo en su labor. Las competencias pueden llegar a ser múltiples y además distintas. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | El éxito de un proceso requiere medición y esto se realiza a través de indicadores de gestión. Por ser las competencias múltiples y muy diversas, se requiere determinar cuáles son las relevantes para el desempeño del directivo, teniendo en cuenta que existen diferentes cargos directivos dentro de una institución y cada cargo define su propio conjunto de competencias. Además, hay que tener en cuenta que las competencias tienen |

| | |
|---|--|
| | <p>niveles y son jerárquicas entre ellas, por ser aplicables en un contexto específico, dependiendo de la institución educativa. Por ejemplo, la solución a problemas, la gestión, la capacidad de influir y la empatía son competencias esenciales para los directivos escolares, mientras que la organización y el orden son aplicables a otro cargo. Por ser compleja esta medición, es conveniente asesorarse con empresas especializadas con esto.</p> |
| <p>3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?</p> | <p>La práctica y la participación de todos los estudiantes y el profesor en ambientes colaborativos, en donde se comparten experiencias y se simulan escenarios, permiten la apropiación de las competencias. Esto requiere unos recursos didácticos importantes, sustentados principalmente en la simulación de escenarios.</p> |
| <p>4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?</p> | <p>No se preguntó porque estaba implícita en otra respuesta.</p> |
| <p>5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?</p> | <p>Los estudiantes inicialmente se desconciertan dado que esperan una clase magistral y estas no son aplicables 100% a la asignatura, dado que la asignatura busca desarrollar habilidades y esto solo se hace con práctica, la cual se logra a través del entrenamiento que se da en clase y la participación activa de los estudiantes quienes, con la ayuda del profesor, logran los aprendizajes y obtienen las habilidades y es allí donde el resultado es muy positivo porque hacen parte del proceso de co-crear.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>No es posible definir claramente currículo, dado que existen varios conceptos alrededor del tema y depende desde donde se analice o el contexto en el cual se analice. Puede asociarse el término de Curriculum Vitae. Desde la relación con los procesos educativos es el diseño educativo que permite planear actividades académicas.</p> |
| <p>7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?</p> | <p>El currículo es un concepto académico sobre el cual opinar, requiere de experiencia académica. La gestión curricular del programa se construye con la dirección del programa, tomando las necesidades del programa y convirtiéndolos en temas de la clase, en donde no solo se ve la teoría, sino también la práctica y la técnica, lo que permite que el aprendizaje se realice y se logre la competencia en el estudiante para que sea aplicable en su entorno.</p> |

| | |
|---|---|
| 8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos? | La práctica da al estudiante los recursos necesarios para aprender a saber cada uno de los temas vistos; es por esto que en la clase se enseñan los “cómo” y no los “qué” para que el estudiante pueda llevar los temas a la práctica y desarrollar las cuatro competencias importantes previstas en el programa. |
| 9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE? | El programa es amplio, profundo, ambicioso y bien estructurado. Es gradual y articulado y el resultado es que el conocimiento obtenido puede ser aplicado en diferentes contextos |
| 10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE? | Propone que exista una puesta en común de todos los profesores de cada área, para lograr obtener una visión global. No sabe si actualmente esto se hace o no, pero lo cierto es que ella no ha participado y se percibe confundida con su respuesta. |
| 11. ¿Qué entiende por enseñanza-aprendizaje? | Aprender y enseñar es lo mismo. Es una metodología que permite combinar los dos conceptos. “Enseñar aprendiendo y aprender enseñando” |
| 12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | Su concepción se ha construido desde la experiencia en su clase. La discusión que se genera entre los alumnos por un tema explicado por la profesora permite que el aprendizaje se dé, no solo en los alumnos, sino en el profesor, ya que el trabajo en grupo permite integrar conceptos que logran un aprendizaje significativo. El estudiante comparte su entendimiento con la profesora, esto permite que quien lo explica y lo enseña a los demás, también lo aprende y de igual manera le pasa a la profesora. El profesor en este rol es un elemento más, mientras que el alumno es el protagonista del proceso. El profesor es un tutor que aporta haciéndoles pensar con preguntas poderosas, lo que implica una experiencia pedagógica y docente potente. Al final, el aprendizaje se disfruta. |
| 13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase? | El concepto que se va a aprender es el mismo. Pero cada proceso es diferente porque cada estudiante es diferente y su participación hace que el contexto de la clase cambie, con lo cual sus prácticas de enseñanza y aprendizaje cambian en todas las clases. |
| 14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE? | Conocer el perfil de los alumnos es determinante, dado que los estudiantes tienen inteligencias múltiples y esto ponen un reto importante en el proceso educativo. Por eso cada clase es diferente. Sin embargo, hay que poner las bases en cada estudiante que es lo que el profesor realiza. El realizar estrategias pedagógicas por cada tipo de inteligencia de cada estudiante es un reto, |

| | |
|---|---|
| | pero podría ser muy efectivo para lograr los aprendizajes esperados. |
| 15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa? | Lograr que los estudiantes enseñen a otros es importante porque cuando se obligan a enseñar, logran desarrollar la empatía, la cual requiere adecuarse a las necesidades del otro y esto hace que se desarrolle la competencia determinante en el directivo y que se trabaja en la clase. |
| 16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE? | Genera en los estudiantes “auto liderazgo, comunicación asertiva y empática, y trabajo en equipo” |
| 17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE | “Todas las dinámicas están asociadas a generar competencias principalmente”, dado que su clase es más práctica que teórica y que se centra en la generación de competencias en los estudiantes a través del hacer. |
| 18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | “No lo he estudiado a profundidad como para saberlo” |
| 19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE? | La mirada del programa para un profesor internacional es parcial, dado su rol en el programa, con lo cual opinar sobre la pregunta no es posible |
| FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. | |

Tabla 5. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Ignea*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|---|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | La competencia mejor relacionada con la dirección es el liderazgo, teniendo en cuenta que el líder define el camino y logra que los demás tomen ese camino transformando a sus colaboradores e influyendo de manera positiva en ellos para alcanzar los logros propuestos. El liderazgo entre más desapercibido pase mejor, dado que lo que se busca es que la personas se desarrolle por sí misma con la ayuda y acompañamiento del líder. En este sentido, el liderazgo no se otorga, el liderazgo se gana. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | Evidenciar una competencia reviste una complejidad importante, teniendo en cuenta que la competencia la ejecuta una persona y cada persona es diferente, lo que implica una reflexión individual por parte del profesor sobre cada uno de sus alumnos. Esta reflexión debería hacerse en cada clase y de esta manera determinar cuál de los estudiantes si logra la competencia y cual no. Así |

mismo los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes son muy diferentes lo que implica una relación distinta del directivo con el sistema educativo. El discurso del directivo de la institución oficial está más centrado en la perspectiva de derechos, mientras que el de la institución privada está más centrado en el discurso de oferta y demanda, con lo cual, las competencias que se deberían evidenciar en los estudiantes son diversas y dependen del contexto. Unas competencias determinantes son la capacidad de escucha y la capacidad de establecer diálogos más que generar debates. No es fácil que una persona aprenda a escuchar y se requiere para que se genere diálogo y, por otro lado, la sociedad no está acostumbrada a dialogar sino a discutir y el diálogo permite que los participantes ganen y se construya entre todos. A la academia le falta más diálogo que debate y es allí en donde el programa aporta estas dos competencias a los estudiantes, que además es visible por la sociedad y en especial por el sector oficial, dado que lo que se considera virtud en el sector oficial es una deficiencia para lo que el programa quiere formar.

3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?

La acción directiva, desde el enfoque humanístico propuesto por el programa impregna una capacidad de escucha y de diálogo que debe llevar al directivo a servir a todos y más aún, a sus colaboradores. Este concepto de liderazgo difiere del concepto tradicional de dirección, el cual se basa en dar órdenes y castigar a aquellos subalternos que no hagan lo que el directivo plantea. Generalmente los estudiantes del programa buscan estudiar por mejorar sus ingresos y no por mejorarse a sí mismos y un líder educativo debe buscar más el mejoramiento de sí mismo para prepararse a servir. Evidenciar si el programa logra mejorar las capacidades directivas desde el enfoque antropológico no es factible dado que el común de las personas, tienen el paradigma tradicional de dirección. Es factible que alguien que es directivo tuvo que pasar por lo que hacen sus dirigidos y cuando se llega a directivo pasa a un estatus que no considera el servicio como la base de su quehacer, sino como el ser servido. Entre más conocimiento, más debe ser servido. El enfoque antropológico cambia el estatus del directivo a servir más que al ser servido. El directivo debe estar más disponible que capacitado y lo que generalmente sucede es que el conocimiento genera alejamiento al diálogo y a la escucha. El conocimiento académico debería ser un impulsor para el servicio lo cual no siempre ocurre por la ausencia de preparación del directivo.

4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?

La Universidad de La Sabana en el mercado puede llegar a percibirse como una universidad con enfoque a cátedra, asociada a religión en donde no es posible ejercer la libertad, dado que su filosofía está influida por el espíritu fundacional del Opus Dei, sin embargo, esto es un prejuicio que no es obstáculo para conseguir la verdad. La Universidad promueve la búsqueda de la verdad y esto hace que el profesor se sienta libre de hacer su cátedra como mejor crea conveniente, teniendo en cuenta que el Syllabus, la enseñanza – aprendizaje y la evaluación, están a cargo del profesor quien tiene autonomía, en el marco de lo definido institucionalmente. Lo anterior, presenta un ambiente propicio para ejercer su trabajo y sentirse bien dado que la libertad es un valor muy importante que la universidad debe promover y facilitar y no siempre es posible ejercer la libertad en todas las universidades. El verdadero pensamiento crítico se ejerce en libertad y esto genera un buen ambiente en los estudiantes y los profesores, lo cual se percibe como que la universidad presta un buen servicio.

5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase?
¿Cómo se siente ante esta respuesta?

Se percibe en los estudiantes que la clase les gusta y la manera de validar esta percepción es la evaluación que hacen los estudiantes a los docentes que son al final mecanismos efectivos para recoger información sobre la calidad del docente. El profesor se siente a gusto con sus estudiantes y ellos con el docente quien considera que es posible potenciar mejor sus habilidades dedicándose a dictar otras clases ya que sus aportes a estudiantes recién ingresados a la universidad serían importantes fomentando el estudio de historia de Colombia. El complemento de la narrativa y la metodología compleja de las ciencias sociales junto con la escritura ayudarían mucho a los estudiantes para desarrollar sus competencias. Saber escribir es una competencia determinante en el estudiante, así como el conocimiento de la historia, no obstante, en el programa no se hace énfasis en estos aspectos y se considera que son fundamentales para la formación de directivos escolares.

6. ¿Qué entiende por currículo?

“Filosofía de la educación”. El currículo recoge los énfasis que se quieren formar en los estudiantes dada una filosofía planteada.

7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?

A pesar de que el profesor de cátedra se siente a gusto en su actividad intensa en clase, se evidencia que su participación esporádica y tangencial no le permite participar en comités en donde su aporte hacia el tema curricular sería muy importante. Las reuniones a las que asisten los profesores de cátedra son esporádicas con lo

| | |
|---|---|
| | <p>cual su aporte a la gestión del currículo es pequeño. Sin embargo, desde lo que se puede evidenciar desde un profesor de cátedra, se percibe que el currículo se gestiona bien con lo que corresponde a la organización. En esta línea, la universidad se preocupa por detectar las necesidades de los usuarios para buscar mejoras organizativas del currículo como el caso de las consultas a la biblioteca.</p> |
| <p>8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?</p> | <p>No se realizó la pregunta porque estaba implícita en otras respuestas.</p> |
| <p>9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>“La formación humana”. La formación humana debe no solo declararse sino practicarse. Es posible que en algunas instituciones se promueva la formación humana pero no sea práctica la aplicación de dicha formación. En la Universidad de La Sabana la formación humana se vuelve práctica y se vive.</p> |
| <p>10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>Involucrar en el currículo historia de Colombia y la escritura que va más allá del aprendizaje técnico ya que la escritura es determinante como competencia de un directivo y es preocupante que no se pueda evidenciar en los alumnos que pasan por la clase. Cuando el estudiante expresa desde su sentir, esto ayuda a llevar a cabo prácticas curriculares en beneficio de los programas, pero generalmente se detienen en la norma APA y esto puede limitar el desarrollo de la escritura crítica. Tiene más valor lo que tiene la persona en su cabeza que lo que defina un estado del arte de cualquier autor sobre un tema y esto es porque los estudiantes que llegan a la maestría son personas de mucha experiencia que han atesorado durante su vida laboral, conocimientos que pueden ayudar a otros y para formar críticamente se requiere el conocimiento de los estudiantes. Una estructura formal no permite la libre creación de nuevo conocimiento.</p> |
| <p>11. ¿Qué entiende por enseñanza-aprendizaje?</p> | <p>Enseñar es mostrar y aprender es demostrar. El aprendizaje y la enseñanza se quedan cortos cuando no se inspira al estudiante. Este aspecto debería ser el fin de la educación. Mostrar implica hacer evidente al estudiante lo que se quiere enseñar, demostrar implica hacer práctico el conocimiento e inspirar implica que el estudiante construye el conocimiento y lo usa para el beneficio común. El mostrar y demostrar es la actividad docente, sin embargo, el inspirar depende del estudiante. No siempre se logra que el estudiante se inspire ya que es un acto libre.</p> |

12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Es difícil determinar con claridad cuál es el rol del profesor y del estudiante en los procesos de enseñanza – aprendizaje. En el nivel de la enseñanza, el profesor muestra, en el nivel del aprendizaje, el profesor demuestra y en el nivel de la inspiración, el estudiante decide si inspirarse o no. Para esto, el profesor debe conocer muy bien a sus estudiantes ya que cada estudiante tiene unas competencias y habilidades diferentes a los otros, con lo cual los procesos de aprendizaje y enseñanza no pueden ser iguales para todos los estudiantes y esto depende de la pericia del profesor para detectar estas diferencias y tratar a cada estudiante diferente y definir hasta donde llega cada cual.

El estudiante es un sujeto autónomo quien se transforma, sin embargo, el estudiante se somete a lo que sucede en una clase y no se le permite expresar su autonomía por presión social y por las mismas definiciones institucionales. El rol del estudiante es dependiente a partir de la validación del profesor.

13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?

Es evidente que la clase genera unos cambios importantes en los líderes educativos centrados en el estilo de dirección con enfoque antropológico y permiten que los directivos se centren más en el servir. Para lograr estos cambios, es definitivo implementar cambios en la clase, sin embargo, algunos elementos no cambian como por ejemplo el Syllabus, teniendo en cuenta que es un elemento determinante para los procesos de enseñanza – aprendizaje y es el que contiene la esencia del curso. Por otro lado, el cambio de las personas que inician cada curso define de suyo un cambio en la clase. Otro cambio que se ha implementado es la bibliografía, la cual se ha centrado en rescatar autores olvidados. Los elementos que no cambian son los que contienen la esencia de lo que se quiere formar en el estudiante y puede ser que existan variaciones sobre un mismo tema. Así mismo, cada estudiante propone en clase sus propios conceptos, sin importar si tienen o no fundamento académico. Lo importante es que el estudiante proponga elementos creíbles y estos elementos dependen de la formación de los estudiantes, la cual se determina en cierta medida por su capital social e intelectual que en un aula de clases aporta a la construcción de conocimiento.

14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?

Entender que la educación es una ciencia que no es exacta y como ciencia implica unos saberes. En este sentido el programa se alinea con este concepto dado que involucra no solo la cátedra sino la investigación. Educar significa aprender todos los días y ensayar métodos

| | |
|--|---|
| | <p>diferentes por que las ciencias que no son exactas no tienen fórmulas. En este sentido hay que tener en cuenta que, aunque el profesor cuenta con autonomía para llevar a cabo su clase, el programa define curricularmente lo que se debe hablar en clase. Esto a veces no genera satisfacción en el profesor teniendo en cuenta que las ideas de la clase hay que dejarlas claras, pero concentrarse en las ideas puede presumir dejar de lado la práctica y viceversa, con lo cual se requiere buscar la mezcla ideal, dependiendo del curso. No se puede perder la discusión en clase sobre casos reales que sean a su vez pedagógicos bajo la autoridad del docente ya que esto es formativo y la persona siempre se encuentra en proceso de formación.</p> |
| <p>15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?</p> | <p>Fomentar el diálogo más que el debate, profundizar en historia de Colombia y escribir lo suficiente desde la inspiración del estudiante, cuando el profesor le muestra y le demuestra.</p> |
| <p>16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?</p> | <p>La duda, el susto y la inseguridad que se genera en la clase plantea un escenario fértil para que fluya el conocimiento y la formación humana ya que esto implica que el estudiante debe ponerse como objeto de sí mismo y esto implica esfuerzo. La formación humana implica primero, reconocerse como persona con sus atributos y defectos, proceso que solo es efectivo cuando se hace autónomamente. Este reconocimiento lleva a la persona a que escuche más y que dialogue más. Entre mayor conocimiento mayor seguridad, menos diálogo y menos humanismo. Cuando el estudiante no está seguro, abre su mente al diálogo y se vuelve más humano.</p> |
| <p>17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE</p> | <p>Grandes dosis de humor negro para relativizar las verdades ya que relativizar la verdad no es fácil para las instituciones educativas porque implica entregar a otros lo que se ha construido con esfuerzo y tiempo.</p> <p>La planeación también involucra el análisis de casos lo que implica someter la verdad a discusiones variadas, promovidas por estudiantes también muy variados Aunque los casos tienen variaciones técnicas, están muy cercanos a la verdad y esto implica el tomar decisiones reales.</p> |
| <p>18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE?</p> | <p>En la línea de relativizar la verdad, un cambio importante podría ser que no solo se den criterios generales de los casos, sino que se definan elementos concretos de la decisión.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>La educación la presionan varias fuerzas y todas son relevantes. En el análisis de los casos, por más que las fuerzas presionen hacia un determinado camino, al final el directivo es quien define que hacer y ahí debe existir autoridad y motivación para emprender la decisión a si no sea del gusto de las fuerzas. Decidir no significa apabullar a otros. Antes, por el contrario, la autoridad es un servicio y al final las personas necesitan ese servicio.</p> |
| <p>19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE?</p> | <p>No se realizó la pregunta debido a que la expresión de este sentir fue ampliamente recogida a lo largo de la entrevista.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Trianae*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|--|--|
| <p>1. ¿Qué entiende por competencia directiva?</p> | <p>La definición de competencias tiene varios aspectos, por lo cual implica algo complejo y el término puede ser entendido desde varias miradas, por esta razón no es un término sencillo de entender. El entendimiento de competencia depende del contexto en el cual se analice e involucra 3 elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ser: movilización de aptitudes, actitudes - El saber: adquisición de conocimientos e información - El saber hacer: implica saberlo hacer en un contexto específico <p>La competencia debe ser evidenciable. Por su parte, La dirección se asocia a liderazgo, que implica la movilización de un equipo hacia un determinado rumbo. Competencia directiva corresponde entonces a un ser, un saber y un saber hacer en contexto para movilizar el liderazgo estratégico logrando llegar al resultado esperado.</p> |
| <p>2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE?</p> | <p>Evidenciar una competencia directiva es complejo dado que involucra procesos de gestión con otros. Esa evidencia es lo que la maestría debe buscar permanentemente. Existen varias formas de evidenciar la competencia directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las dinámicas diversas en clase puede ser una fuente de evidencia de la competencia |

- Los paneles de discusión también pueden ser una herramienta, teniendo en cuenta que la discusión en el aula muestra procesos que ocurren en el estudiante
- La estructura de proyectos de investigación también podría ser una manera de evidenciar la competencia directiva
- Evaluaciones reflexivas con preguntas abiertas pueden dar información

La evidencia de la competencia no puede ser a corto plazo sino más al mediano plazo y lo más real sería ver a los egresados en acción ya que la acción directiva en el contexto específico es lo único que podría demostrar si se evidencia o no la competencia directiva.

3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?

Un líder no nace sino se hace. Es posible que el líder cuente con un carisma que le facilita la acción directiva, sin embargo, no es lo único que permite desarrollar la competencia directiva en el estudiante. Existen dos conceptos alrededor del tema:

- Un aspecto es el del individuo o la persona, relacionada con su capacidad o carisma de desarrollar una actividad que tiene que ver con su vocación, la cual se tiene o no se tiene. Para jalonar un proceso se requiere que se cuente con un carisma de líder.
- Existe otro aspecto relacionado con el líder directivo que es más democrático y que busca empatía para lograr movilización. Este líder tiene la capacidad comunicativa con la cual puede llevar procesos de direccionamiento. Este proceso es más social. Es como un líder logra reconocer las capacidades del grupo y como con esos recursos genera procesos de cambio

En este sentido, un aspecto es el de proponer espacios genuinos de discusión y de reflexión, teniendo en cuenta que el diálogo permite analizar posturas y esto facilita la construcción colectiva de ideas. Los análisis críticos en trabajo colaborativo facilitan la generación de competencias directivas desde el enfoque social como líder democrático y para esto entender el clima emocional de un grupo es determinante.

4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?

La MDGIE propone cambios importantes por el hecho de trabajar con directivos, que no es lo mismo que trabajar con psicólogos o pedagogos que ejercen como profesores. Es diferente el perfil del directivo docente al perfil del docente, lo que implica que la actividad del profesor que acompaña el proceso sea retadora y muy interesante ya que los directivos docentes son exigentes y críticos con lo cual implica mayor preparación por parte del profesor. Lo anterior obedece a que los directivos docentes por el rol que ejecutan de movilización de recursos y por la manera como se relacionan para movilizar grupos y generar procesos de cambio, profundizan más en los conceptos y realizan con criterio cuestionamientos que permiten el desarrollo de la clase de manera constructiva, esto obliga a que el docente salga de su zona de confort y propone un reto que agrada por lo que implica

En la medida en que los estudiantes avanzan en el programa el grupo se va consolidado, lo que implica mayor reto para desarrollar la clase porque al conocerse el grupo las discusiones son más dinámicas por la confianza que se genera en el grupo. Esto facilita la crítica constructiva que se basa en debates que solo se presenta en la formación de directivos.

5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase?
¿Cómo se siente ante esta respuesta?

No es fácil determinar cuál es la respuesta de los estudiantes ante la clase. La evaluación al final del seminario es positiva pero no es posible evidenciar la respuesta de los estudiantes mediante este instrumento. Por el tema y la manera como se desarrolla la clase, en donde la competencia es el ser, el ser necesita “ejercicios de sanación, reflexión, reconocimiento de emociones propias”, diferente a las clases en donde se desarrollan competencias administrativas, directivas y financieras, las cuales, se perciben como que tienen un rol más preponderante en un líder educativo, por lo cual, la clase se hace distinta, ya que el perfil es muy distinto; esto hace que no se comparta un común denominador sobre la metodología de las clases y esto genera choque.

La manera en la que se realiza la clase puede cambiar sustancialmente la metodología que el grupo ha apropiado y esto implica que la escucha y la participación sea distinta.

El grupo se ve cómodo con las dinámicas y el trabajo conjunto que se desarrolla en la materia

| | |
|---|---|
| | <p>ya que estas metodologías sorprenden a los estudiantes y esto agrada al profesor teniendo en cuenta que la discusión que se produce en clase lo motivan y lo entusiasman y las discusiones generan choques y desconciertos que es el ambiente propicio para generar la competencia directiva que se propone el seminario.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>“Es todo lo que uno dispone en términos de recursos para avanzar en los procesos de enseñanza aprendizaje en un escenario educativo formativo”. El currículo implica planeación curricular pero no es lo único ya que también involucra la disposición de diferentes escenarios de todo tipo, los recursos bibliográficos, la disposición de los espacios físicos, la disposición de espacios en donde confluyen profesores y estudiantes, de manera ordenada y planeada, en beneficio de un proceso de enseñanza – aprendizaje, para lograr una meta propuesta.</p> |
| <p>7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?</p> | <p>La administración educativa absorbe un tiempo importante de la planeación curricular, sin embargo, la universidad plantea revisiones curriculares, ajustes, armonizaciones, actualizaciones de todo tipo buscando la articulación y la coherencia curricular revisando que los contenidos no se repitan y que cada contenido avance en la noción del desarrollo de competencias. Por otro lado, las competencias del programa son pertinentes y el desarrollo del programa permite adquirirlas. Siempre hay oportunidad de mejora, pero si se ve interés en que se logre el éxito en esta tarea.</p> |
| <p>8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?</p> | <p>No se formuló la pregunta dado que se abordó implícitamente en otras.</p> |
| <p>9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>El enfoque que tiene el programa en formar directivos docentes es un elemento definitivo ya que no necesariamente un docente es un buen directivo o un directivo es un buen directivo docente. Hay características de los directivos docentes necesarias para la gestión eficaz y éstas se forman en el programa. Hay un foco y un objetivo específico de formar directivos docentes y la plataforma de la universidad colabora con ese propósito dado que la universidad de la sabana nace de pensar procesos educativos y esto es positivo para los programas de la universidad por</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>hecho de que las maestrías se nutren de ese saber acumulado. Las dos grandes fortalezas del programa son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ubicar procesos con un público objetivo - Contar con un cuerpo de docentes sólido, Profesores con experiencia en la vida real y política pública. |
| <p>10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>Hay algunas oportunidades de mejora como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar mejor los espacios, es decir, ajustar la diferencia entre el número de horas que tiene un seminario con relación a otros y motivar el dar el mismo peso de espacios de formación en tiempo y horario para todos los seminarios, así mismo dar un orden en relación con la organización de las clases. - Teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes directivos docentes son diversos con necesidades diferentes, expectativas diferentes y que se desempeñan en contextos muy diferentes, sería conveniente fomentar la electividad para atender a intereses particulares dada la diversidad del grupo o agrupar estudiantes por grupos de interés y llevar a cabo seminarios transversales no por semestres sino por líneas o temas. De esta manera sería factible llegar a la profundidad de cada tema de interés. - Generar espacios de colegaje y networking, así como conocer otras personas que estén vinculados a procesos similares ayudaría al relacionamiento y al aprender con otros. |
| <p>11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje?</p> | <p>“Enseñanza aprendizaje es el sentido pedagógico final de la labor docente y de cualquier proceso de formación y creo que tiene que ver con cómo nos entendemos como a estudiantes agentes activos de nuestros procesos de aprendizaje y como las instituciones educativas en este caso la universidad brinda espacio, recursos, elementos para que esos procesos de aprendizaje se llevan a cabo”. Los procesos de enseñanza – aprendizaje revisten un binomio que va en doble vía ya que no solo es enseñanza ni solo aprendizaje.</p> |

12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Son roles bidireccionales. Tanto el profesor como el estudiante enseñan y aprenden. Mientras que el profesor acompaña el proceso formativo formalmente y brinda herramientas, elementos y recursos, el estudiante es un agente activo del proceso ya que la responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje es de autonomía para adquirir los conocimientos y esto es más evidente en niveles de educación superior; en esta línea, el estudiante en su rol activo exige al docente las herramientas que requiere.

13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?

Un factor determinante es que como docente sea posible reconocer su estilo, aceptarlo, valorarlo y estar dispuesto a mejorarlo, teniendo en cuenta que las estrategias pedagógicas se replican a partir de las experiencias vividas por los profesores, cuando se era estudiante. En este sentido, el ejercicio de observar lo que sucede en clase y la autorreflexión conduce a aplicar cambios en mejora de los procesos académicos y esto permite que se mejore la calidad de las clases.

Se migró del Power Point y clase pre formateada en donde se preparaba minuciosamente la clase y se controlaba el tiempo para transmitir el conocimiento a una clase en donde se promueven las discusiones y la misma clase se construye a partir de las preguntas y comentarios de los grupos; en este sentido, la clase se adapta a esas condiciones bajo un enfoque participativo y democrático que al final estos cambios, se perciben más cómodos y potentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?

Existen varios elementos dentro de los cuales están:

- Claridad conceptual del área que se trabaje por parte del profesor ya que el saber disciplinar es determinante
- Planeación en términos del programa, lo que implica determinar bien los contenidos a abordar, de qué manera y por qué razón abordar el contenido
- Contar con una bibliografía
- Estar abierto a la posibilidad que la clase tenga cambios a partir de los conocimientos del grupo. Sin embargo, la ruta debe estar planeada desde el inicio. Esto puede suceder porque los grupos tienen intereses y dinámicas

| | |
|--|---|
| | <p>diferentes, con lo cual leer bien los grupos es determinante y esto puede implicar adaptar las dinámicas de clase a partir del avance del grupo. Para esto se requiere estar sensible a las realimentaciones del grupo.</p> |
| <p>15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?</p> | <p>Un directivo escolar invierte gran parte de su tiempo en enfrentar y solucionar problemas que tienen que ver con seres humanos. En este sentido se exige que, para desarrollar las competencias directivas, sea posible generar en clase espacios de discusión, debate, polémica alrededor de los temas y preguntas críticas, ya sea por mecanismos orales o escritos.</p> |
| <p>16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?</p> | <p>El enfoque de la asignatura es desarrollar competencias sociales basadas en el relacionamiento social, cambio y movilización para generar cambios sociales.</p> |
| <p>17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE</p> | <p>Se realiza una planeación profunda para contar con todos los recursos necesarios para la clase como la revisión de autores y de lecturas, por diferentes medios, videos, información en línea, sin embargo, la dinámica generalmente indica que no se usan todos los recursos planeados dado que la esencia de la clase se concentra en resolver preguntas centrales en las que se quiere hacer énfasis y esto implica elegir elementos diferentes planeados dependiendo de la clase. La experiencia del docente y su relacionamiento con otros le da información para desarrollar la clase de acuerdo con la forma en la cual se van presentando los temas.</p> |
| <p>18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE?</p> | <p>Enfatizar en lo social e incluir más prácticas de trabajo colaborativo con el fin de movilizar procesos de convivencia pacífica y que lleven a la democracia y la participación, incluyendo en todos los semestres temas sociales con cursos pequeños, temas, lecturas o cualquier otro mecanismo que explore las competencias socioemocionales. La dinámica de esta asignatura genera cambios en las dinámicas en que los estudiantes vienen trabajando en sus demás asignaturas.</p> |
| <p>19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE?</p> | <p>Existe un buen clima organizacional, se siente apoyado, aceptado y valorado como profesor de la MDGIE y le gusta formar parte del equipo ya</p> |

que es un equipo sólido. Es posible aprovechar aún más la red de contactos para subir el nivel de publicaciones, seminarios y congresos y con esto sumar sinergias con los directivos docentes para subir aún más el nivel de la maestría.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Jenischiana*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|--|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | Habilidad, comportamiento y capacidad de llevar a cabo una gestión gerencial. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | Es posible evidenciar las competencias a través de una entrevista, la cual puede llegar a tener un sesgo a partir de la empatía o no que propone el entrevistado y que no deja ver con objetividad si éste cuenta con la competencia o no. La manera más objetiva es evidenciarla mediante la observación directa de un comportamiento determinado en un contexto específico con la colaboración de expertos. Es importante mencionar que las competencias están relacionadas principalmente con el comportamiento del ser humano y es por esto que se dificulta la medición a partir solo de lo cuantitativo, por esta razón se debe acompañar de la medición cualitativa. |
| 3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE? | Se debe revisar el desarrollo de competencias directivas en los estudiantes, desde procesos de direccionamiento estratégico que convoque la mirada de los directivos del programa, teniendo en cuenta que la mirada de las competencias debe ser de adentro hacia afuera, es decir desde el programa hacia los egresados. El concepto antropológico, la orientación a resultados y el uso de habilidades basadas en un conocimiento, definen los aspectos determinantes para el desarrollo de las competencias directivas y su valoración depende del contexto, teniendo en cuenta que la institución educativa se diferencia de la organización con ánimo de lucro, en donde la mirada académica y la mirada organizacional puede llegar a ser diferentes, sin embargo, las competencias directivas aplican para cualquier tipo de institución, así la mirada se centre generalmente en la gestión. |

4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?

Es necesario invertir tiempo y esfuerzo para nivelar la clase dependiendo del nivel con el que venga el estudiante, para lo cual se utiliza un modelo educativo inspirado en la ingeniería de sistemas que se esfuerza más en la didáctica enfocada al aprendizaje que en la transmisión de contenidos parcelados, de tal manera que esta planeación curricular no interfiere con el desarrollo del programa, pero si marca la ruta.

Se privilegia la clase en la cual se construye a partir de lo que los estudiantes requieren.

5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase?

¿Cómo se siente ante esta respuesta?

Se percibe que el estudiante evoluciona en su desarrollo personal y profesional al pasar por la clase, ya que para un directivo escolar la gestión empresarial debe ser determinante y así se valora por parte del estudiante, con lo cual, este conocimiento gerencial debería ser fundamentación del programa.

6. ¿Qué entiende por currículo?

Es un elemento importante para una institución educativa y se relaciona con la definición de un Proyecto Educativo Institucional, el cual se hace vida en el programa. El currículo propone la manera en la que se gestionan los programas por parte de los profesores, por esta razón, el currículo debería ser negociado entre las directivas de la institución y de los programas y quienes operativizan esta gestión en la clase, es decir los profesores. Los medios del currículo son los programas y los Syllabus y de allí se realiza la parcelación sesión por sesión en donde se desarrolla la clase por parte del profesor.

7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?

El hecho de involucrar en la toma de decisiones del programa a profesores y realizar una evaluación estratégica del programa, muestra que hay preocupación por buscar la mejora, entre otros, del currículo. Hay que partir de la base que existen los profesores con enfoque de educador y otros con enfoque práctico y el currículo debería contemplar este aspecto y de esta manera el programa debería hacer énfasis en el enfoque organizacional puntualmente en lo relacionado con la dirección y gestión de cualquier institución educativa.

8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?

El número de horas asignadas a la clase por parte del programa ayuda a formar en el estudiante las competencias directivas

9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?

requeridas. El directivo debería salir con la competencia de manejar sabiamente indicadores de gestión y de impacto más que de resultado. Por otro lado, la gestión de procesos y de programas son competencias importantes por formar. La gestión por procesos implica un conocimiento y es por esto que se debería incluir como electiva en conjunto con la gestión a través de indicadores de control. El proceso implica juego que, unido con el conocimiento, generan la competencia.

El enfoque humanista, más allá de un concepto, es un estilo de vida y facilita la formación de valores en donde la formación cristiana se convierte en el pilar. Este enfoque se despliega desde el planteamiento institucional a los graduados a través de los programas académicos, la disposición de la infraestructura, el comportamiento de la comunidad, lo que demuestra que el enfoque humanista ha permeado la cultura a todo nivel.

10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?

Énfasis en el tema financiero ya que las ciencias de la administración son un aspecto básico que todo el mundo debe saber. Todas las acciones humanas implican gestión de recursos y los recursos valen en términos de horas hombre y de dinero.

11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje?

El modelo educativo colombiano se basa en la enseñanza en donde el profesor cumple el currículo a partir de metas de enseñanza propuestas, las cuales se definen en función de la preocupación que tiene una institución por el cumplimiento de la transmisión de contenidos, mientras que el aprendizaje se asocia a la didáctica la cual se basa en lo que el estudiante necesita. El desarrollo de la didáctica no obliga a pensar en el cumplimiento de los parámetros de los programas de enseñanza. La evaluación basada en la calificación da cuenta del conocimiento adquirido y no necesariamente del aprendizaje apropiado.

12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

El profesor es quien ejecuta la oferta de valor propuesta por la institución, con lo cual es el actor principal del proceso educativo. De cara al modelo educativo actual colombiano, en donde la estructura curricular da cuenta de procesos de enseñanza más no de aprendizaje, el rol del profesor es hacer un esfuerzo pedagógico por que

| | |
|--|--|
| | <p>el estudiante adquiera el conocimiento y evalúa al final la capacidad memorística del estudiante. En este modelo el profesor asume que el estudiante aprendió.</p> <p>Los procesos de aprendizaje implican capturar las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta que los alumnos no cuentan con las mismas capacidades para interiorizar los contenidos, aquí la evaluación cuantitativa propone retos en los modelos de aprendizaje. El profesor se debe preocupar entonces por elevar los niveles de entrada de cada uno de sus alumnos en lo que el enseña.</p> |
| <p>13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?</p> | <p>La experiencia organizacional propone competencias más para los aprendizajes que para la enseñanza. En este enfoque, la planeación de una clase no necesariamente se cumple por temas de tiempo, dado que las didácticas cambian dependiendo de la clase y de las experiencias adquiridas. El tiempo en clase es determinante y hay que aprovecharlo al máximo, con lo cual, las actividades planteadas desde el currículo que no agregan valor pueden ser asumidas por los estudiantes autónomamente. Uno de los cambios es incluir en la clase la innovación disruptiva en educación que nace a partir de la evolución de las prácticas pedagógicas inspiradas por terceras personas y red de contactos lo que implica inclusive que existan cambios de enfoque. Hoy las prácticas están más enfocadas al aprendizaje que a desarrollar programas de enseñanza.</p> |
| <p>14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?</p> | <p>El diseño instruccional el cual hace énfasis en la pedagogía vista desde la didáctica enfocada principalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza y que de plano rompe los principios tradicionales de pedagogía.</p> <p>El conocimiento y el saber que tienen las personas, puede proponer retos en función de transformar y mejorarse, con lo cual es determinante incentivar programas para formación de desarrollo profesoral que contemplen estos elementos y permitan cambios en la manera en la que los profesores abordan el conocimiento, la clase y las estrategias pedagógicas.</p> |
| <p>15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?</p> | <p>El aprender haciendo a través de las herramientas tecnológicas puede ayudar a estructurar la mente de los estudiantes en función</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>de las competencias directivas y a desarrollar la capacidad de evidenciar y aplicar el conocimiento, que es lo que se pretenden formar en los estudiantes, especialmente las enfocadas a la gestión, en lo posible en semestres de fundamentación.</p> <p>Es posible contar con cajas de herramientas tecnológicas, dependiendo de la dinámica que se presente en la clase. Hoy en día, las herramientas de analítica que permiten que el estudiante simule escenarios propician la apropiación del aprendizaje y permiten que el estudiante administre el cerebro dado que las herramientas tecnológicas hacen la labor operativa.</p> |
| <p>16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?</p> | <p>En la formación de competencias básicas propuestas por la universidad desde su declaración y las competencias en procesos administrativos, teniendo en cuenta que estas últimas se asocian a la importancia en planear, coordinar, dirigir, controlar y organizar, desde el saber, no desde el conocimiento y de esta manera, se cumple la promesa de valor de manera integral de cara a la formación de competencias directivas.</p> <p>Existen competencias blandas asociadas hacia lo humano, las cuales emergen con el ejercicio y práctica del aprendizaje. En este sentido, el contexto y el escenario que el profesor propone ayuda mucho al desarrollo del aprendizaje, para lo cual debe existir coherencia por parte del profesor con relación a la persona del profesor, lo que trasmite como persona, lo que cuenta de su vida, la manera como se relaciona con los alumnos para lograr la formación integral del estudiante. La manera de inculcar es demostrando y dando testimonio.</p> |
| <p>17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE</p> | <p>El uso de caja de herramientas especialmente tecnológicas para aplicar, dependiendo de cómo se desarrolla la dinámica de la clase, siguiendo como derrotero el syllabus y parcelando las clases a partir de lo que se quiere formar en el estudiante.</p> <p>Otro elemento es la coherencia de vida del profesor para formar integralmente al estudiante y colocar el sello institucional en él.</p> |
| <p>18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para</p> | <p>Incluir en semestres de fundamentación elementos asociados a la gestión y dirección de</p> |

| | |
|---|---|
| fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | instituciones, con un énfasis en la competencia financiera. |
| 19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE? | Cada clase es diferente. No es posible usar una misma estrategia en todas las clases, con lo cual la clase se debe alinear a lo que el grupo requiere con relación al aprendizaje y a su contexto y no por cumplir un programa. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Vanilla*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|--|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | “Por competencia directiva [se entiende] toda aquella suma de habilidades, experiencia, conocimiento que conllevan a una labor directiva exitosa” |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | Aunque la pregunta no se responde claramente, hay unos elementos que permiten ver someramente lo que se piensa del entrevistado con respecto a evidenciar las competencias. La medición a través de indicadores de gestión permite la observación y para esto están los informes de autoevaluación que ayudan a verificar este aspecto. En la profundización se trabaja el cómo de los temas y esto implica desarrollar habilidades. La habilidad se adquiere con el pasar del estudiante a través de los cursos y puede deducirse que este elemento debe ser evidenciado en el quehacer del directivo en su institución y la manera como se relaciona con sus colaboradores. Se requiere evidenciar la experiencia combinada de los estudiantes con los conocimientos adquiridos en clase ya que la habilidad adquirida, debe estar dispuesta al servicio de las personas y en este caso, el modelo antropológico debe poder ser evidenciable en los estudiantes. |
| 3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE? | Hay cuatro elementos determinantes: <ul style="list-style-type: none"> - El autoconocimiento del estudiante. Esto se realiza en los primeros semestres - La experiencia del estudiante con sus conocimientos y las habilidades que ha desarrollado pueden aportar a encontrar respuestas a sus inquietudes cuando aborda el programa - El trabajo de grado el cual implica solucionar un problema real de su |

| | |
|---|--|
| | <p>institución y además debe hacerlo con la colaboración de otros lo que construye un ambiente colaborativo en donde se genera la competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer consciencia en el estudiante de todos estos elementos es determinante. |
| <p>4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?</p> | <p>No se formula esta pregunta considerando que ha sido respondida en otras.</p> |
| <p>5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?</p> | <p>Los estudiantes participan e interactúan entre si y con sus conocimientos ayudan a que la clase sea interactiva y enriquezca las propuestas que se plantean de parte del profesor. Como las clases no son tradicionales y se basan en el desarrollo de habilidades para que el estudiante tome consciencia, la clase se percibe versátil y activa. Se percibe que algunos estudiantes no están a gusto a pesar del esfuerzo que se hace ya que los procesos de los estudiantes son individuales y es difícil ver que piensa en general el grupo. Sin embargo, la participación y los buenos resultados pareciera que la respuesta de los estudiantes es positiva en general. Algo que también se percibe en los estudiantes, es que no está bien articulada la metodología de investigación con los temas de la profundización y puede ser que los estudiantes se sientan cortos cuando experimentan esta mezcla ya que la expectativa de los estudiantes es amplia y puede ser que no se logre llenar con la falta de articulación entre estos dos componentes. La experiencia en metodología de la investigación es clave para articular la profundización.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>Son todos aquellos elementos, dentro de los cuales también se encuentra la didáctica, la metodología y los contenidos, que facilitan el desarrollo de un conocimiento y en consecuencia logran producir aprendizajes que les permiten, a los estudiantes, apropiarse las competencias directivas, propuestas por el programa de la MDGIE.</p> |
| <p>7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?</p> | <p>Se articulan correctamente los contenidos y se priorizan, de acuerdo con el marco epistemológico, garantizando que lo que se quiere formar en los estudiantes, se logre correctamente.</p> |
| <p>8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?</p> | <p>El involucrar el modelo antropológico al currículo, el involucrar la familia y el concepto de persona, permite una buena combinación de temas que hacen que la competencia directiva se</p> |

| | |
|---|---|
| <p>9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>proponga, tal como lo quiere el programa, con responsabilidad humana y social.</p> <p>La combinación entre la práctica directiva y la profundidad antropológica de la acción directiva, sumado al concepto antropológico de la acción directiva visto desde la epistemología y el saber cómo hacerlo, produce una combinación efectiva para generar la competencia en el estudiante. Esto sumado a la aplicación al contexto específico del estudiante y el impacto de su aplicabilidad.</p> |
| <p>10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>Se reconoce que existen varias oportunidades de mejora como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar con un currículo internacional - Desarrollar el bilingüismo en el estudiante - Construir Diálogos interinstitucionales para referenciarse - Publicar más trabajos de grado bajo el concepto de producción académica - Incrementar visibilidad del programa a partir de la investigación |
| <p>11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje?</p> | <p>Es un proceso continuo y bidireccional ya que se comporta como una elipse o resorte que se va moviendo, teniendo en cuenta que el profesor desarrolla contenidos y genera aprendizajes a partir de la experiencia de los estudiantes. La puesta en práctica de lo que se ve en clase a partir de la aplicación de las habilidades son el resultado de los procesos de aprendizaje que adquiere el estudiante en cada clase.</p> |
| <p>12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?</p> | <p>El rol del profesor es bastante importante visto como motor de motivación y facilitador y el estudiante se debe contagiar de los contenidos expuestos por el profesor, con lo cual, la motivación del profesor juega un papel determinante en los procesos de enseñanza – aprendizaje y esto se logra cuando el profesor tiene pasión por el desarrollo de su actividad, lo que le permite estar actualizado y preparar bien su clase. Por su parte, el estudiante paga la matrícula, por esto se vuelve protagonista de su propio proceso ya que, de no serlo, pierde su inversión.</p> |
| <p>13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?</p> | <p>Las prácticas pedagógicas siempre cambian. La práctica pedagógica se aprende de maestros con más experiencia y se modifica en la medida en que se desarrollan las clases, dado que se aprende cada vez más y se detecta que puede funcionar mejor y que no. Cada tema tiene una pedagogía distinta.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Los estudiantes reconocen que han mejorado su gestión en las instituciones en las que trabajan sobre todo con la antropología de la acción directiva que busca transformar al profesional. Una de las fuentes de información para validar la práctica pedagógica es la asesoría académica y allí, los estudiantes manifiestan que el discurso cambia en cada clase y es enriquecedor.</p> |
| <p>14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?</p> | <p>La maestría tiene muy buenos contenidos, actuales, novedosos y profundos, sin embargo, no es suficiente. La didáctica se hace más exigente cuando no se cuenta con la formación profesional para ejercer la actividad docente, con lo cual no basta tener sólo el conocimiento. También hay que saber cómo transmitir y desarrollar el conocimiento en los estudiantes, con lo cual se requiere trabajar en el enfoque pedagógico para potenciar los aprendizajes que se desean lograr en los estudiantes.</p> |
| <p>15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?</p> | <p>Las estrategias que funcionan muy bien y que ha puesto en práctica últimamente son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza para la comprensión - Las rutinas de pensamiento - El pensamiento visible. <p>Las rutinas de pensamiento logran visualizar cómo está procesando la información el estudiante y el entender que está pasando por la cabeza del estudiante, puede definir estrategias pedagógicas para la siguiente clase.</p> |
| <p>16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?</p> | <p>A desarrollar el liderazgo compasivo. Es un reto lograr esta competencia, teniendo en cuenta que, además que la asignatura es novedosa y está en construcción, el tiempo para desarrollar todas estas competencias es corto y se alcanza a profundizar en solo dos temas que componen la asignatura, con lo cual, seguro no es posible desarrollar las competencias por completo. Siempre hay cosas por mejorar, sin embargo, es de resaltar que la experiencia de los profesores es determinante y construir la verdad es posible cuando se ven todas las caras de la moneda. En este sentido el trabajo de investigación aporta a la construcción de ese conocimiento, pero no siempre los problemas de investigación se relacionan con los temas vistos en la profundización, a pesar de que es lo que se busca en la asignatura. Se percibe que los estudiantes detectan los inconvenientes explicados con lo cual, es necesario articular mejor</p> |

| | |
|---|--|
| | los aprendizajes y la transmisión de los conocimientos que se esperan generar en los estudiantes. |
| 17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE | Puede ser que el enfoque de la asignatura actual realice suficiente énfasis en el tema de liderazgo compasivo y la falta de claridad sobre liderazgo, genera discusiones complejas en la clase por los paradigmas que traen los estudiantes en relación con las teorías tradicionales sobre liderazgo que no siempre dan resultado. Es por esto que la articulación de la clase con la metodología de investigación y la escritura es determinante en la formación de la competencia y la búsqueda de la verdad. |
| 18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | Los cambios en el programa ya se están realizando, principalmente en lo relacionado con currículo y estos cambios optimizan los procesos. Se requiere consolidar procesos y fortalecer la investigación. El doctorado puede aportar a que exista mayor producción académica por parte de los estudiantes de la maestría, a partir del norte que da el mismo doctorado. |
| 19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE? | Se requiere fortalecer las estrategias pedagógicas principalmente en los seminarios internacionales. Los profesores de los seminarios internacionales son expertos y reconocidos y es necesario nivelar los conocimientos entre todos los profesores, ya que esto aportaría al programa, teniendo en cuenta que pueden existir vacíos, especialmente antropológicos por parte de algunos profesores. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Cattleya

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|--|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | “Una competencia directiva es esa herramienta que debe tener el directivo para generar liderazgo, para alcanzar metas y para manejar grupos. Hay muchas competencias para el directivo”. El liderazgo es la mayor competencia que debe desarrollar un directivo. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | La medición de las competencias directivas es algo complejo. Implica establecer un diagnóstico, luego proponer una intervención y |

| | |
|---|---|
| | <p>finalmente hacer una medición. Esto ayuda a determinar si se logra la competencia en el directivo y esta medición podría ser a mediano o largo plazo. En el aula es difícil ver al estudiante en acción dado que no tiene enfoque a proyectos, aunque podría plantearse el desarrollo de proyectos pequeños y a corto plazo, pero medir la competencia es bastante difícil.</p> |
| <p>3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?</p> | <p>La competencia tiene que ver con las actitudes que la demuestran. Lo primero es que el estudiante se auto conozca y que conozca bien la competencia. Algunas competencias vienen innatas, otras, es necesario aprenderlas, con lo cual, conocerse implica saber cómo está la actitud, como ha sido el proceso y poder determinar que falencias se tiene. Un observador ayuda mucho con el proceso.</p> |
| <p>4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?</p> | <p>No es fácil, principalmente por que los grupos no son homogéneos, sin embargo, la actividad es interesante ya que el reto es articular los conocimientos que tiene cada estudiante. El tiempo que se comparte con el estudiante permite ver las carencias y las oportunidades que tiene, para poder apalancar su proceso con la profundización conociendo el contexto del estudiante.</p> |
| <p>5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?</p> | <p>Las respuestas son tan diferentes dada la heterogeneidad de los grupos. Es determinante una buena actitud ya que esto permite abrir la mente a adquirir nuevos conocimientos y los aprendizajes se facilitan, pero no se puede forzar a la persona. El no abrir la mente dificulta el proceso, pero al final se logra que todos lleguen a los resultados esperados, lo que implica paciencia y dar mucho ejemplo. Es retador el proceso, pero satisfactorio cuando se evidencian los cambios en los estudiantes.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>“Es la malla diseñada para generar competencias y habilidades en un estudiante”</p> |
| <p>7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?</p> | <p>Está bien estructurado y se trabaja fuertemente para eso. El definir que se quiere del egresado es fundamental porque desde las competencias que se quieren desarrollar, se construye el currículo. Se hace bien la tarea, desde lo curricular.</p> |

8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?

La formación que se recibe en la maestría es integral. Dado que existen unos componentes que refuerzan algunos conocimientos claves para un líder educativo y el tratar varios temas y profundizar el conocimiento es valioso para la maestría.

9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?

La formación integral y el sello antropológico, como centro de la maestría, permite desarrollar el liderazgo y le ayuda al estudiante a auto conocerse, lo que permite que pueda incorporar cambios a su ser y estos cambios cambian también a otros.

10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?

La mezcla de grupos con contextos e intereses diferentes genera vacíos ya que el profesor hace énfasis en los intereses y contextos de la mayoría del grupo. El acompañamiento del docente en el contexto específico del estudiante es determinante. La organización es otra oportunidad de mejora.

11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje?

Es el proceso mediante el cual es posible evidenciar un conocimiento y la apropiación de este. En el proceso participan tanto el docente como el estudiante. El profesor evidencia el conocimiento y el estudiante lo apropia.

12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

El profesor es el responsable de preparar, estudiar, entender lo que se imparte en la clase. El profesor también debe creerse el tema porque de lo contrario se dificulta la expresión y se hace difícil guiar al estudiante por ese camino. El rol del estudiante es tener la mente abierta.

13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?

La experiencia en la actividad docente permite entender que cambios se deben llevar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Uno de los cambios propone la preparación de la clase dado que es determinante entender lo que se va a impartir, para conceptualizarlo y de esta manera llevar este conocimiento al estudiante. La transmisión de conocimiento se debe complementar con el diálogo con el estudiante, el cual permite la reflexión sobre lo que piensa, sobre cómo puede aplicar este conocimiento, sobre su opinión.

14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?

El conocimiento del estudiante es un factor determinante para definir la estrategia pedagógica. En este sentido, las primeras clases

15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?

son complejas, mientras se conoce al grupo y los intereses de cada estudiante ya que con esta información se deben reorganizar los contenidos. Se hace necesario adaptar el conocimiento a las particularidades de los estudiantes.

Las estrategias pedagógicas se asocian a las actividades que se desarrollan en clase. La participación del estudiante en clase no solo ayuda a apropiarse el conocimiento sino a evidenciar que el conocimiento se apropia. La exigencia y los trabajos que se colocan a los estudiantes, son claves en la estrategia pedagógica, así exija un esfuerzo por parte del estudiante, el cual no siempre está a gusto con esta situación, sin embargo, con el pasar del tiempo, el estudiante comprende que esta exigencia es necesaria y la agradece. En este sentido es determinante la perseverancia del profesor ya que así se asegura que el estudiante adquiere el aprendizaje, teniendo en cuenta que el trabajo del estudiante también implica esfuerzo por parte del profesor. Los talleres ayudan mucho al desarrollo del aprendizaje ya que el estudiante puede expresar su conocimiento en su contexto específico.

16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?

Aporta a la comprensión de lo que significa ser un líder y la concepción antropológica del mismo.

17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE

Se realizan las siguientes actividades:

- Establecer la temática y la ruta por la cual se debe conducir dicha temática
- Explorar autores, o que implica una lectura exhaustiva
- Revisar la bibliografía

Con lo anterior, se debe preparar la clase, teniendo en cuenta de aplicar los conceptos al entorno educativo con ejemplos, en donde el contexto del estudiante es definitivo.

18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE?

Es necesario alinear la planta docente para construir los procesos académicos con un mismo objetivo, con lo cual los talleres para los docentes deberían ser de obligatorio cumplimiento, independientemente del número de clases que el profesor dicte ya que se requiere regularidad por parte de los docentes en la participación en los talleres para que esta actividad logren su fin.

19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE?

El ser docente del programa genera satisfacción y se ven en los resultados que se obtienen. Tanto el programa, como sus directivas proponen un buen modelo de trabajo y los profesores de la maestría son supremamente competentes ya que tienen suficiente experiencia, lo que permite que de ellos se aprenda. Las condiciones contractuales del profesor de cátedra implican retos que deben ser considerados, dado que su asistencia a la universidad es esporádica en función de las clases programadas por lo cual hay menos oportunidad de cuidar aspectos como la identificación con el horizonte institucional de la universidad y con el propósito trascendente del programa. Así mismo, la calidad de la preparación de la clase depende en gran medida de su ética profesional. Se requiere que el profesor le aporte al estudiante, lo que implica vocación. En este sentido, la alineación de los profesores debería generar un efecto positivo en los estudiantes y llevarlos al éxito.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Caudatum*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|---|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | Es un saber influir en otras personas, lo que implica ocuparse de las personas que tiene a cargo. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | La tarea está dirigida a ayudar al participante a reflexionar sobre la acción directiva lo que implica que el estudiante reflexione sobre su tarea directiva desde lo antropológico. Evidenciar la competencia es complejo, además porque al ser el seminario intensivo y corto en tiempo y el contar con diversidad de estudiantes con contextos e intereses diferentes, evidenciar la competencia en el estudiante es algo complejo. La asignatura busca más la reflexión que el poner en práctica y la única manera de demostrar si se adquiere el conocimiento es la participación en clase a partir de la reacción de los alumnos en la clase, buscando que éste tome posición al respecto, lo que implica procesos reflexivos y afectivos en los estudiantes. |

| | |
|---|--|
| <p>3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?</p> | <p>Incide la experiencia de cada estudiante y la manera como comparte su conocimiento con otros, teniendo en cuenta que dirigir o haber sido dirigido excede la tarea de un director porque implica el crecimiento del otro como lo que se hace al educar o como lo que se hace en la familia. La acción directiva es una acción de relaciones entre humanos e intervienen todas las dimensiones de la complejidad humana y esto implica que el estudiante interactúe con otros para desarrollar la competencia.</p> |
| <p>4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?</p> | <p>Trabajar en La Universidad de La Sabana representa satisfacción por la infraestructura y por el trato que le dan al cuerpo docente. La antropología de la acción directiva tiene más acogida en algunos estudiantes que cuentan con bases teóricas sobre la persona humana. No tanto en otro grupo de estudiantes que no tienen esta base filosófica fundamentada, no obstante, el tema genera interés por ser una mirada diferente que implica romper paradigmas y prejuicios. Los grupos heterogéneos en una misma clase complejizan la actividad.</p> |
| <p>5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?</p> | <p>La asignatura presenta retos importantes ya que es difícil de comprender los temas allí tratados, lo que implicó no profundizar tanto y esta decisión facilitó la comunicación entre el profesor y los alumnos. Las actividades y tareas colocadas a los alumnos son bien recibidas y existe un ambiente cordial y de confianza ya que se promueve la participación de todos los estudiantes.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>El currículo se debe analizar en dependiendo del contexto. La multiplicidad de significados complejiza la respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En un contexto es “conglomerado de asignaturas o áreas de conocimiento y diversos contenidos que en cada una de esas áreas del conocimiento se van a impartir en un programa determinado” - En otro contexto define la formalidad del plan de estudios - En otro contexto el currículo es lo que se quiere formar en el estudiante quien no siempre es consciente de esto. En este contexto el currículo es más hacia la formación |

| | |
|--|---|
| 7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE? | <p>El currículo humanista de la clase puede presentar un elemento diferenciador del programa ya que el estudiante no solo se llevan conocimiento sino temas para aplicarlos en la vida personal.</p> <p>La clase se matiza a partir de la manera en la que se acuerdan temas entre el profesor y el director del programa, sin embargo, no es posible determinar con certeza cómo se gestiona el currículo, dado que la clase asignada es vista como cátedra, lo cual no permite hacer parte de la definición curricular del programa. No obstante, se evidencia coordinación y se tiene en cuenta que el programa tiene similitudes a otros programas de otros países.</p> |
| 8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos? | <p>Las complejidades de las instituciones educativas determinan el currículo. En este sentido, el currículo del programa toma en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La formación en fundamentos antropológicos - Se enfoca a la gestión y a la dirección - Aborda temas investigativos |
| 9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE? | <p>Contar con profesores internacionales ya que, además que los profesores no son “profetas en su tierra”, el profesor internacional, por su mirada cultural internacional, enriquece la discusión y aprende de lo que aportan los estudiantes a través de la participación en clase y los trabajos escritos.</p> |
| 10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE? | <p>Conocer instituciones por fuera del aula de clases y experimentar en vivo cómo se toman las decisiones en diferentes contextos institucionales, aportaría bastante a formar líderes educativos</p> |
| 11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje? | <p>Enseñar y aprender se queda corto a un enseñar y ayudar a creer. Enseñanza se relaciona con transmitir conocimientos y el aprendizaje se relaciona con adquirir conocimientos lo cual se realiza con relaciones interpersonales. El enseñar y el aprender hace que tanto el profesor como los alumnos crezcan y esto implica un acto libre que define si desea crecer o no. La enseñanza se relaciona con modificar al alumno. El aprendizaje se relaciona con transformarse a sí mismo.</p> |
| 12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | <p>El alumno debe ser dócil y debe permitir la confianza suficiente para dejarse guiar. El profesor debe encontrar motivos para que el alumno quiera saber con lo cual debe ser recursivo</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>en generar preguntas problemáticas para captar la atención del estudiante. Esto implica que el profesor debe saber del tema y debe poder enseñarlo. La acción de educar se consolida cuando el profesor logra que sus alumnos se transformen positivamente.</p> |
| <p>13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?</p> | <p>Como el objetivo del programa es formar líderes educativos que puedan dirigir mejor, los cambios se han presentado en la medida en que se dicta la clase a diferentes grupos y se relacionan con la profundidad de los temas a tratar. Se cambiaron algunos contenidos y su profundidad para que el alumno no se forme como experto filósofo, sino que lleve consigo unas reflexiones antropológicas importantes que le permitan dirigir mejor.</p> |
| <p>14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?</p> | <p>La finalidad determina la acción. Desde esta perspectiva se requiere alinear las materias a lo que se quiere formar, así como determinar el estilo de profesores que se necesita para formar lo que se desea en el estudiante. El conjunto articulado de elementos son los que determinan la estrategia pedagógica correcta.</p> |
| <p>15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?</p> | <p>La experiencia como directivo escolar es determinante para definir la estrategia pedagógica. La aplicación de casos reales y análisis en el aula de clases, así como la explicación de experiencias personales por parte de los estudiantes o el análisis de casos a partir de series de televisión o Netflix aportan a la formación de competencias directivas. Que los alumnos redacten esquemas para mostrar la síntesis de los contenidos centrales de cada clase, puede hacer que los estudiantes se motiven y el profesor pueda entender el interés del alumno.</p> |
| <p>16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?</p> | <p>La asignatura se centra en la acción directiva desde el enfoque antropológico. Este aporte es fundamental para la formación de directivos docentes.</p> |
| <p>17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE</p> | <p>Se define desde el plan de estudios los temas a tratar y se profundiza en casos para discutir en clase, con la participación de los estudiantes.</p> |
| <p>18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa</p> | <p>“Que el directivo tenga una residencia directiva al estilo de los médicos” que con el acompañamiento de un tutor le permita afianzarse</p> |

| | |
|---|--|
| para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | en la toma de decisiones. Así mismo, el contacto de los graduados con la universidad para desarrollar congresos y jornadas académicas periódicas y formales ayudaría a construir red de egresados para conseguir sinergias sobre buenas prácticas directivas. |
| 19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE? | Las condiciones que la universidad ofrece facilitan el desarrollo eficiente del currículo y el despliegue de las estrategias pedagógicas para lograr los objetivos propuestos por el programa. Hacer duplas de profesores interdisciplinarios para una sola clase puede aportar a la estrategia pedagógica del programa y que los profesores internacionales puedan hacer publicaciones académicas que referencien a la asignatura y al programa podrían beneficiar a la facultad. |

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. *Unidades de significado general - Análisis comprensivo de la entrevista Miltoniopsis*

| Pregunta | Unidades de significado general |
|---|---|
| 1. ¿Qué entiende por competencia directiva? | Capacidad de visualizar el futuro de una organización y lograr cumplir los objetivos propuestos, teniendo en cuenta que lo que se forma en una institución educativa son personas. |
| 2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE? | La manera en la que actúa el directivo, una vez se gradúa, permite evidenciar si tiene la competencia directiva. Se evidencia que la competencia cambia la perspectiva de la manera como se manejan las personas, las instituciones, la gestión y es posible afirmar que la maestría transforma a los estudiantes en su quehacer como directivos. |
| 3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE? | De las 5 competencias que plantea el programa, la investigativa se desarrolla en profundización. Las demás se desarrollan en conceptual. En este sentido, los aspectos que ayuda a desarrollar la competencia investigativa son: <ul style="list-style-type: none"> - Acompañando al estudiante a que defina el problema, que responde a una problemática que trae el estudiante - Determinando una pregunta de investigación |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Acompañando a diferenciar las categorías de la pregunta de investigación |
| <p>4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?</p> | <p>Es agradable para el profesor ver como los estudiantes crecen como personas y se evidencia siempre un proceso de transformación en ellos, principalmente por el enfoque antropológico.</p> |
| <p>5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?</p> | <p>Las respuestas son tan variadas como estudiantes existan ya que cada estudiante llega con culturas, contextos y expectativas diferentes, entonces la labor del profesor se vuelve compleja cuando hay brechas marcadas en el grupo de estudiantes y el compromiso del estudiante depende también de su formación y de cómo ingresa a la maestría. Por esta complejidad no siempre hay éxito en la tarea.</p> |
| <p>6. ¿Qué entiende por currículo?</p> | <p>El currículo lo conforman todos los componentes que permitan el proceso de aprendizaje de un estudiante y tiene las siguientes divisiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Macro currículo relacionado con el PEI de la institución - Meso currículo relacionado con el Programa - Micro currículo relacionado con la clase |
| <p>7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?</p> | <p>Se gestiona bien, teniendo en cuenta que cada director de programa define los lineamientos y la relación de cada asignatura con dichos lineamientos pensando siempre en la generación de competencias en los estudiantes.</p> |
| <p>8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?</p> | <p>El incluir los resultados previstos de aprendizaje en el currículo, aporta a la generación de competencias en los estudiantes.</p> |
| <p>9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>El enfoque antropológico es el sello de la maestría y es lo que genera mayor impacto en los estudiantes ya que les permite el reconocimiento de la persona.</p> |
| <p>10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?</p> | <p>Entre varias oportunidades resalta la investigación teniendo en cuenta que el grupo de estudiantes tienen contextos diferentes y expectativas diferentes, con lo cual se requiere hacer una división del grupo de acuerdo con los contextos en los que se desempeña el estudiante y enrutar la investigación hacia las expectativas de los estudiantes.</p> |

| | |
|---|--|
| 11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje? | Son conceptos diferentes y se deben analizar por separado. El aprendizaje se asocia a lo que el estudiante logra adquirir en el proceso evidenciado en la transformación que experimenta y la enseñanza se relaciona con lo que el profesor enseña al estudiante. |
| 12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje? | El profesor debe colocar el máximo empeño para que el aprendizaje se de en el estudiante y debe ser el motivador para que éste aprenda. El estudiante colabora con el profesor ya que toda persona, incluida el estudiante, tiene el deseo de aprender. La relación de colaboración entre docente (quien tiene el saber y la experiencia) y el estudiante es determinante para que el proceso de logre con éxito. |
| 13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase? | El cambio en los procesos de aprendizaje y enseñanza siempre se dan y con frecuencia. Realizar la clase en pares es uno de los cambios incorporados. Los autores de los temas son sugeridos por la universidad y esto no reviste cambio en los procesos. El trabajo con otros profesores abre el horizonte a cambios y esto ha permitido cambiar la perspectiva de la investigación. |
| 14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE? | Los procesos de lectura son determinantes para la estrategia pedagógica y estos a su vez refuerzan los procesos de escritura. Los grupos generalmente no llegan con competencias de lecto escritura al programa y esto no permite que se aproveche al máximo el uso de los recursos existente en la biblioteca ya que la literatura es determinante para apoyar la investigación. |
| 15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa? | Problematizar los aspectos que deben enfrentar en su contexto ya que esto permite desarrollar el pensamiento crítico, el cual, es determinante en los estudiantes porque les facilita profundizar en el estudio de los temas. La investigación aporta a la mejora de las instituciones educativas, cuando es posible problematizar, llevando a cabo varias estrategias. Esto permite que el estudiante no sea pasivo ante los problemas que enfrenta su institución. |
| 16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE? | Mejorar las competencias investigativas, buscando soluciones oportunas y eficaces a los |

| | |
|---|--|
| | problemas que enfrenta el estudiante en su contexto. |
| 17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE | Se preparan estudios de caso que se construyen con pares, directivos docentes quienes conocen las dinámicas de las instituciones. |
| 18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE? | La costumbre no permite abrir la visión hacia una manera amplia de ver la investigación y es posible explorar nuevos diseños de investigación para enriquecer el proceso. |
| 19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE? | El currículo está bien diseñado y los procesos de coherencia curricular, aportan a definir correctamente las estrategias pedagógicas del programa. Esto permite que las actividades de las asignaturas se alineen al desarrollo de las competencias que se quieren formar en el estudiante |

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se procedió a elaborar las unidades de significado relevante que se obtuvieron mediante la identificación de convergencias relacionadas con el tema de interés, ejercicio que se realiza con el análisis de cada una de las unidades de significado general identificadas en el apartado anterior y determinando las convergencias de la respuesta de cada pregunta obtenida de allí, con el fin de identificar las esencias que son determinantes para la presente investigación, explicadas detalladamente en el siguiente apartado

6. VARIACIÓN IMAGINATIVA: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DEL PROGRAMA DE MDGIE

A continuación, se presenta la interpretación del análisis comprensivo de las unidades de significado general expuestas en el apartado anterior. La variación imaginativa, en concordancia con el diseño fenomenológico, consiste en la descripción del qué y el cómo de las concepciones que los profesores del programa han construido en relación con el currículo y la enseñanza aprendizaje como procesos orientados a formar competencias directivas.

La variación imaginativa que se presenta en este apartado permite dar alcance a los objetivos específicos. Para ello, se asignaron denominaciones a las descripciones obtenidas en la identificación de unidades relevantes, es decir a las esencias. Este proceso se realizó después de la identificación de unidades de significado general que se presentó en el apartado anterior. De esta manera se llegó a una construcción conceptual como descripción estructural de las concepciones de los profesores especificando aspectos o relaciones, convergencias y divergencias que facilitan la comprensión de dichas concepciones. Con el fin de rescatar la voz de los participantes en este apartado se empleó la ejemplificación para ilustrar las esencias encontradas; para ello se tomaron fragmentos que se seleccionan de acuerdo con el proceso propuesto por Marí, Bo y Climent llamado horizontalización el cual justifica la descripción estructural de las concepciones encontradas.

6.1 Concepciones sobre la formación de competencias directivas que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

El primer objetivo específico consistió en explorar las concepciones que han construido los profesores del programa en torno a la formación de competencias directivas. Al respecto se identificaron las siguientes esencias (figura 1):

Figura 1. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre la formación de competencias directivas



Fuente: elaboración propia.

6.1.1 La competencia cómo manifestación externa de un conocimiento (puesta en escena)

Para los profesores del programa, la competencia es un conocimiento evidenciable, que expresa una persona a través de la manifestación externa de acciones, habilidades, comportamientos, actitudes, aptitudes y experiencias, que demuestran un saber, en un saber hacer en un contexto específico y que beneficia a otros con un saber ser. Este saber es demostrable durante el proceso educativo a través de la reflexión en clase, la entrevista objetiva, las diversas dinámicas en clase como paneles de discusión, la estructura de proyectos de investigación, las evaluaciones reflexivas, la participación en clase, la toma de posición del estudiante, que dan cuenta de la habilidad que adquiere el estudiante en cada clase y que se reflejará en el quehacer directivo. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“yo quisiera entender o digamos pretendo entender, la noción de competencia en una asociación tal vez de 3 cosas, por un lado el ser, la movilización de aptitudes, actitudes y de más, por otro lado el saber, adquirir conocimientos e información que me permitan a mi digamos desempeñarme de manera eficiente en un determinado contexto y por otro lado el saber hacer, es decir como lo despliego yo en una... en unas acciones competentes en un determinado contexto, estas 3 cosas en sí mismas ya son complejas, porque me implican la movilización de actitudes, aptitudes, conocimientos, habilidades y de más, y necesariamente yo veo o rastreo las competencias en acciones competentes...”

“La palabra competencia se asocia a habilidad y/o capacidad y cuando le agregamos el termino directiva está asociada esencialmente a lo que antiguamente se llamaba habilidades gerenciales o habilidades directivas y que hoy en día modernamente lo llamamos como comportamiento gerencial...”

“Por competencia directiva, toda aquella suma de habilidades, experiencia, conocimiento eee que conllevan a una labor directiva exitosa...”

“existen dos maneras de evaluar una competencia en este caso directiva y es tradicionalmente a través de una entrevista, con lo cual le manifiesto no estoy muy de acuerdo porque en una entrevista si hay el desarrollo de la empatía, dicho de una forma más básica si los dos se caen bien, pues todo lo que diga el interlocutor le va a sonar bien y todo lo que escuché el que está entrevistando pues igualmente le va a sonar bien. En oposición a eso también las entrevistas tienen otro problema, es que si no existe empatía entre los dos entonces no importa que se digan de lado y lado la percepción pues no va a ser muy positiva porque cae en el terreno de lo humano. Entonces yo prefiero que las competencias en este caso directivas que es en el mundo donde yo me muevo sean evaluadas de dos maneras, primero en contexto mediante una actividad de observación directa...”

“Por la vía digamos de de de digamos de evaluaciones escritas y creo que también ejercicios reflexivos, sería otra forma en la que tú puedes rastrear si esto está pasando o no...”

Para los profesores del programa que participaron en el estudio, los aspectos que inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE, se relacionan principalmente con la práctica y la participación de los estudiantes en las clases con el acompañamiento permanente del profesor, bajo un modelo de trabajo colaborativo, el cual permite compartir experiencias, conocimientos, simular escenarios, crear espacios genuinos de discusión y diálogo que llevan a la reflexión y que permiten plantear posturas para lograr la construcción colectiva de soluciones a problemas reales a través del análisis crítico. Las mencionadas estrategias implican el uso de recursos didácticos importantes. Los estudiantes responden positivamente ante la clase, lo que se evidencia en las dinámicas y el trabajo conjunto que se realiza entre el profesor y los estudiantes en donde se percibe la motivación por su participación en los diálogos propuestos. Esto permite que interactúen entre sí cada uno con sus conocimientos de acuerdo con su contexto específico lo cual nutre y enriquece la clase y la hace más colaborativa. Así, se complementan las propuestas que realiza el profesor ya que hay posturas tan variadas como estudiantes existan en la clase. El estudiante se motiva positivamente cuando la clase es enfocada hacia la práctica, por encima de la clase magistral, principalmente cuando se requiere desarrollar habilidades porque implica entrenamiento. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“Bueno, mi materia es que es muy práctica, porque yo lo que trabajo son herramientas decomo nosotros eee utilizamos distintas eee distintos recursos didácticos, pues eee si o si todos participan, si o si todos aprenden a escucharse sin interrumpirse, si o si aprenden a estar limpios o sea es decir a no hacer juicio, a centrarse en los hechospor tanto a tener claro el objetivo común, a saber... a crear una alianza para relacionarse entre ellos, entonces digamos que en mis clases ponemos en práctica la propia clase ee todo lo necesario para una comunicación eficiente, para un auto liderazgo que nos lleven a liderar y para una”

“yo creo un ejercicio que yo procuro entablar mucho en en el aula de clases son espacios genuinos de discusión y de reflexión, un poco como de no tragar tan entero, de no suponer que las cosas están dadas, sino más bien de generar procesos críticos de análisis conjunto, de grupo en en digamos en ejercicios que lleven a reflexiones más profundas sobre los conceptos...”

“Pues a lo largo del desarrollo de las clases con la participación y con la interacción que tenemos pues en las propuestas que hacemos en clase eee con los escritos, con las entregas que tienen que hacer, es decir el desarrollo de esas competencias se pues se ven evidenciadas en en el que puedan desarrollar una problemática, la puedan plantear, puedan hacer un marco teórico que sustente pues esa gestión que van a realizar, un estado del arte sobre pues... desarrollan también sus competencias investigativas en ese, en ese caso...”

“Depende, o sea, como son grupos tan heterogéneos hay personas... como todo es la actitud ¿no?, entonces si así tu dejas abrir, abres tu mente y piensas que todo es un proceso de aprendizaje es mucho más sencillo y te puedes dejar llevar...”

6.1.2 La competencia directiva cómo medio para predecir el éxito

Para algunos profesores del programa, la competencia directiva permite predecir el éxito del directivo dado que le aporta condiciones profesionales para alcanzar sus objetivos y metas. El entendimiento de las competencias directivas plantea una complejidad importante dada las diferentes fuerzas que las presionan y la existencia de múltiples competencias. Al respecto los profesores del programa de MDGIE manifiestan lo siguiente:

“Bueno, pues eee como cualquier competencia, la competencia de alguna manera es una, una manifestación externa, una actuación que tiene una persona que predice alguna forma del éxito”

“una competencia directiva es es esa herramienta que debe tener el directivo para generar liderazgo, para alcanzar metas y para manejar grupos”.

“Hay muchas competencias para el directivo...”

6.1.3 El liderazgo y visión de futuro como competencias directivas determinantes

Para los profesores del programa, el liderazgo es una competencia directiva determinante, el cual se manifiesta en la medida en la que el directivo es capaz de transformar a su equipo de trabajo influyendo positivamente en ellos, a través del desarrollo y la formación de las personas que componen dicho equipo, para lograr su movilización hacia el futuro que el directivo es capaz de visualizar, lo que implica que la competencia directiva está más asociada a ocuparse de las personas, que de sí mismo. Así lo expresan los profesores del programa de MDGIE:

“Si se nota mucho, ese liderazgo o esa competencia directiva mmm no, si un líder... porque entiendo que el directivo es un líder

“...de visualizar eee la institución en el futuro y digamos hacer toda la gestión necesaria para eee digamos llevar acabo ese proceso”

“una competencia directiva es es esa herramienta que debe tener el directivo para generar liderazgo, para alcanzar metas y para manejar grupos”.

“Pues yo lo que entiendo que una competencia direc... o una persona que tiene competencias directivas eee sabe influir en otras personas

“Me parece que esa es la clave central de una persona que se dedica a dirigir a otros, ser un directivo es básicamente es ocuparse de las personas que tiene a cargo”

6.1.4 Complejidad para evidenciar la competencia directiva

Para los profesores del programa, el evidenciar la competencia directiva en un egresado de la MDGIE, es una tarea compleja ya que las competencias son múltiples, diversas y sobre ellas convergen diferentes variables. El hecho que la competencia la ejerza una persona ocasiona que sea complejo definir un estándar para evidenciarla, dado que cada persona es diferente, se desenvuelve en un contexto específico y gestiona procesos con otros, lo que implica una reflexión individual que dificulta la estandarización en la medición.

Así mismo, las competencias tienen niveles y son jerárquicas, dados los diferentes contextos en los cuales son aplicables, lo que dificulta aún más su medición. No obstante, la evaluación a través de indicadores de gestión que den cuenta del comportamiento del directivo una vez graduado podría definir un primer elemento que evidencie la competencia en un graduado del programa de MDGIE de manera cuantitativa. Algunos profesores consideran que debe añadirse la medición cualitativa relacionada con el comportamiento del directivo desde el “Ser” en su institución, lo que implica la medición a largo plazo y después de que el estudiante se graduó del programa. En este sentido una mirada externa del programa y de expertos, puede ser un elemento importante. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“Por lo tanto como eee ver cada una de las personas que ocu... que ee son un equi... que forman parte del equipo directivo, cuáles son las competencias que entendemos que son más importantes en ese colegio, en ese centro para esos puestos, porque no es lo mismo un cen... un un colegio en el que todos los niños son de estrato 6 ó 5, de uno que el estrato es 1 ó 2, lógicamente también las competencias en los directivos han de adaptarse a las necesidades específicas del público objetivo que tiene, que tiene en frente...”

“Eee pues claramente lo que no se mide no se puede observar, entonces.... indicadores de gestión, informes de autoevaluación, resultados específicos eee año a año en cuanto a las estrategias y los planes pues de desarrollo que tenga la unidad o pues la institución educativa...”

“Para mí la medición de competencias directivas en general debe obedecer necesariamente en mi caso a una medición de tipo cualitativo acompañada de un elemento cuantitativo...”

“... hacemos relación a un assessment center, o sea un centro de valoración que está compuesto por varios expertos, por un panel de expertos que deciden cuales son las competencias eee en este caso directivas que se deben valorar dentro de la maestría...”

6.1.5 El enfoque antropológico: determinante en la formación de competencias directivas

Para los profesores del programa, el enfoque antropológico de la dirección permite desarrollar en los estudiantes la capacidad de escucha y de diálogo, teniendo en cuenta que la dirección, desde este enfoque, propone el servicio como pilar del quehacer directivo. Esto implica cambiar el estatus del directivo y analizar qué lo lleva a plantearse la capacidad de servir a otros y de mejorarse a sí mismo, diferente al concepto tradicional de dirección que se enfoca más hacia los resultados, el dar órdenes, el castigo, con una mirada más centrada en la gestión y el resultado.

Este enfoque permite que el líder educativo pueda estar más disponible y más dispuesto al diálogo, lo que implica un carisma y una vocación en donde intervienen todas las dimensiones de la complejidad humana. En este sentido, el conocer bien la competencia y su alcance, es determinante acompañado del autoconocimiento que debe realizar el estudiante, lo que concluye con un diagnóstico para identificar las falencias que tiene cada estudiante en función de la competencia, en el entendido que los estudiantes traen poseen distintos niveles de desarrollo de las competencias. Esto expresan los profesores del programa de MDGIE en relación con el desarrollo ético de sus estudiantes:

“...suponían unas disposiciones éticas maravillosas para poder establecer ese dialogo y ese esa capacidad de escucha y tal, eso lo mantengo...”

“si todos participan, si o si todos aprenden a escucharse sin interrumpirse, si o si aprenden a estar limpios o sea es decir a no hacer juicio, a centrarse en los hechos por tanto de alguna forma eso, está trabajando también en el directivo...”

“...pero ese asenso debería estar al servicio de su de sus subordinados, usualmente no es así.... : Y su usted traslapa ese ejemplo a la a al tipo que es profesor y se vuelve coordinador o al tipo que es coordinador y se vuelve rector le entra el síndrome...”

“Ellos mismos dicen que les cambia el discurso, que el estar más disponibles con la gente, el mirarla a los ojos, el... o sea el, el cómo parar un poco a... de todo este corre corre que tienen los directivos y el dedicarse a su gente eee para mi es súper enriquecedor que ellos lo digan y lo reconozcan...”

“...los que se ubican más en la primera línea básicamente lo que dicen es que algo así como un carisma o una vocación que uno tiene o no tiene...”

“Puesta en roles de a mí me toca mandar, a ti te to te toca diri... eee obedecer, pero no la acción directiva es una acción entre personas, en donde intervienen todas las dimensiones de la complejidad humana ¿no?, de conocimiento intelectual ee la dimensión afectiva, lo corporal incluso ¿no?...”

“Pues factor determinante es que la persona entienda desde ese autoconocimiento, que es un poco lo que trabajamos en primer y segundo semestre, que tiene todas las habilidades para poder desarrollar pues esa competencia directiva muy particular en él, es decir que esa experiencia, esa historia de vida, esos conocimientos, esas habilidades desarrolladas a lo largo de su historia pues laboral le permiten tener como esas respuestas a todos los eee cuestionamientos que se puede hacer...”

Trabajar con directivos docentes y no con profesores con formación psicológica y/o pedagógica en el contexto del enfoque antropológico, en donde la formación filosófica es importante, a veces dificulta el entendimiento del tema, no obstante, se percibe que se acoge positivamente. La libertad tanto del profesor como del estudiante, permiten la construcción del conocimiento y se genera un ambiente propicio para desarrollar una postura crítica del estudiante frente a los temas tratados. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de la MDGIE:

“Hace ya varios años y en general en la vida como ... en mi vida docente he trabajado en escenarios de psicología educativa y de educación y de pedagogía... Es muy diferente el perfil de directivos docentes a los perfiles de docentes ...Y creo que eso a mí me ha implicado un cambio, digamos que ha sido retador, pero ha sido un reto muy interesante, creo que los grupos de directivos docentes, sin querer comparar, pero un poco a diferencia de los docentes digamos con los que trabajo más comúnmente, son grupos mucho más exigentes..... pero me ha parecido un reto muy interesante y muy inteligente de los grupos digamos en la maestría...”

“me ha hecho repensar que no es necesario que el alumno termine siendo un especialista en filosofía sino lo que necesitamos que el alumno se pueda llevar una serie de reflexiones antropológicas que le sirve para entender mejor como es su acción de dirigir ¿no es cierto?...”

“El libre examen, el libre digamos eee pensamiento crítico, si no hay ningún problema, o sea no sé si se pueda hacer eso, la última vez que estuve...”

Se percibe que los estudiantes concentran su atención en las asignaturas en donde se trabaja la gestión empresarial, las competencias administrativas, directivas y financieras, dado que el conocimiento gerencial es determinante para un directivo escolar. Sin embargo, las asignaturas más centradas en el ser son las que desarrollan mayores capacidades directivas, desde el enfoque antropológico. El complemento es definitivo en la formación de líderes educativos que propone el programa de MDGIE y se evidencia en la manera en que el estudiante evoluciona clase a clase en sus posturas personales y profesionales. Algunos profesores del programa manifiestan así su concepción:

“...creo que las competencias administrativas, eee directivas, eee financieras tienen unos roles o unos lugares mucho más claros, entonces un poco para plantear la escena y ya trato de responder tu

pregunta, porque genuinamente no lo sé y a mí también me da curiosidad, creo que yo llego con una clase muy distinta y desde un lugar muy distinto y con un perfil muy distinto...”

“Pues me parece que tiene una mirada muy práctica y también muy profunda, entonces poder lograr la articulación entre una mirada profunda, es decir que uno sepa cuál es la base antro pues epistemológica de lo que uno hace ee es un valor agregado y que sepas cómo hacerlo también, es decir como como la aplicabilidad de todo lo que tú vas realizando a lo largo de gestión de procesos, de gestión de calidad, bueno de todas las cosas que se hacen de gestión curricular eee ¿Cómo se aplican a la institución? me parece que es una gran es un gran valor agregado...”

6.1.6 El perfil del estudiante reta al profesor de la MDGIE a salir de su zona de confort para generar las competencias directivas

Para algunos profesores la didáctica que se centra en asegurar el aprendizaje en los estudiantes más allá que la transmisión de los contenidos requiere una planeación curricular. Esto no se interpone para el desarrollo de la clase que se enriquece a partir de las necesidades de los estudiantes quienes, con criterio adquirido a partir de sus experiencias como directivos docentes, llevan al profesor a salir de su zona de confort y esto facilita la crítica constructiva pero implica también retos para el educador, quien está obligado a nivelar los equipos dada la diversidad de perfiles que coinciden en una clase y los diferentes contextos en los que se desenvuelve el estudiante. Así lo evidencia la voz de los profesores de la MDGIE:

“creo que los directivos docentes por su misma labor digamos de estar gestionando proyectos, de estar movilizandogrupos, de estar ee avanzando en procesos digamos de cambio creo que cuestionan de manera mucho más honda y mucho más profunda digamos los desarrollos, a mí eso me ha resultado retador, porque es un cambio eee pero me ha parecido un reto muy interesante y muy inteligente de los grupos digamos en la maestría...”

“...eee Creo que me saca un poco de mi lugar común, mi zona común, el lugar donde me siento ya cómoda pedaleando eee me pode a pedalear como en otra dirección eee pero eso creo que ha sido también parte del del reto interesante que ha aportado la la maestría...”

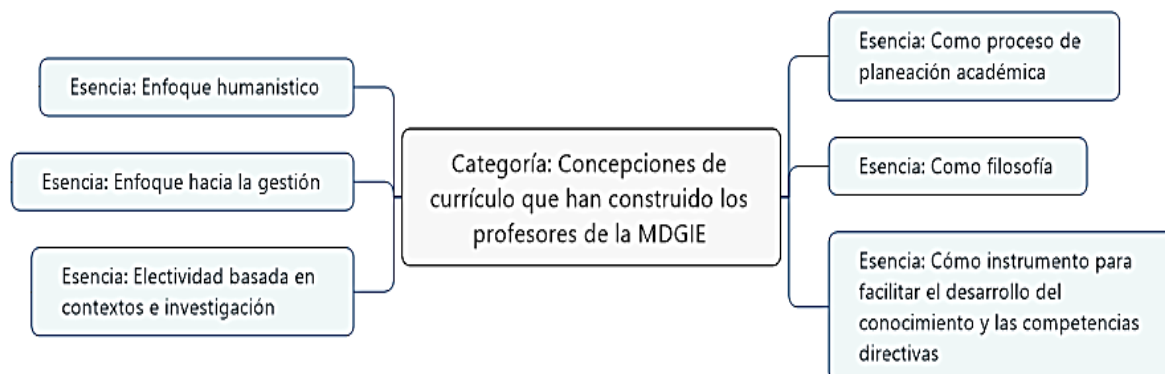
“Porque definitivamente los grupos de directivos docentes tienen unas unas conformaciones diferentes, mucho más cuestionadores y mucho más críticos...”

“no se orientará a la enseñanza, sino se orientará al aprendizaje, es muy sencillo hay que preguntarle al beneficiario y ¿quién es el beneficiario? el estudiante...”

6.2 Concepciones de currículum que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

El segundo objetivo específico consistió en comprender las concepciones de currículum que han construido los profesores del programa. Al respecto se identificaron las siguientes esencias:

Figura 2. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre el currículum



Fuente: elaboración propia

6.2.1 El currículum como proceso de planeación académica

Para los profesores del programa, definir lo que significa currículum implica una complejidad importante dado que depende del contexto del cual se analice y la multiplicidad de significados que el término propone; lo que es determinante, es reconocer que el currículum es un elemento fundamental para una institución educativa. Desde el proceso curricular, se puede afirmar que la concepción de los docentes se orienta a la noción de que el currículum es la planeación de actividades académicas a través del tiempo. El currículum se hace vida en el desarrollo del syllabus de cada seminario y en la manera en que se gestiona el programa por parte del profesor. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“Mmm ahí es que tenemos un concepto distinto, no puedo contestarle bien esa pregunta o me especifica exactamente que entienden ustedes ahí por currículum, porque aquí es distinto... es que para mí el curriculum puede ser el curriculum vitae...”

“...Claro, entonces en el de educación sería un diseño educativo para planificar actividades académicas ¿no?”

“Pues un poquito hay que hablar del currículum en el contexto ¿no?, currículum quiere decir muchas cosas ¿no?, tantas cosas que a veces no se entiende que quiere decir por currículum ¿no?, entonces un

primer aspecto quizás sea o una primera acepción sea el conglomerado de asignaturas o áreas de conocimiento y diversos contenidos que en cada una de esas áreas del conocimiento se van a impartir en un programa determinado digamos ¿no?...”

6.2.2 El currículo como filosofía de la educación

Para otros profesores del programa, desde lo filosófico, el currículo es visto como el diseño educativo que conlleva una filosofía que recoge los énfasis que se quieren formar en los estudiantes y que reflejan en ellos la materialización del Proyecto Educativo Institucional. Desde lo que implica, el currículo es visto como la negociación existente que hay entre las directivas de la institución y las directivas del programa para buscar el beneficio en un proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de lograr una meta propuesta. Así lo expresan los profesores del programa:

“Filosofía de la educación... Si un currículo es... o sea un currículo no se da porque si, esta esta facultad tiene un currículo y tiene unos énfasis ¿sí?, pero no se da porque si...”

“Lo que llega a nosotros es generalmente la emanación, el resultado de lo que es la gestión de los programas, entonces ese es lo único digamos punto de enlace con lo que llamamos eee la gestión de currículo que generalmente corresponde a a otra división en cualquier institución educativa, la pregunta es pertinente, porque nosotros pensamos que el currículo debería ser, abro comillas, negociable o negociado, cierro comillas, con las personas que estamos en el área llamémoslo así de operacionalización de esos currículos, ¿cómo se operacionaliza el currículo pues a través de los programas? a través de los syllabus...”

6.2.3 El currículo como instrumento para facilitar el desarrollo del conocimiento y las competencias directivas

Para los profesores del programa, desde lo instrumental, el currículo es concebido como la disposición de los recursos para avanzar en los procesos de enseñanza – aprendizaje, los contenidos a impartir, los programas académicos, los Syllabus de cada clase, el conglomerado de asignaturas o áreas de conocimiento y la parcelación ordenada de las sesiones y las clases que hacen parte de una malla curricular. Independientemente de la mirada desde donde se aborde, los profesores consideran que el currículo facilita el desarrollo del conocimiento y propone una ruta para la producción de aprendizajes encaminados a generar competencias y habilidades en los estudiantes. El currículo le da formalidad al plan de estudios y define lo que se busca formar en el estudiante. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“...entonces el currículo es todo aquello, porque no solamente los contenidos, si no pues la didáctica, la metodología y todos los elementos que nos permitan desarrollar ese conocimiento y producir aprendizaje que se integró con esa gestión directiva que realizan pues todos nuestros estudiantes...”

6.2.4 Enfoque antropológico del currículo de la MDGIE

Para los profesores del programa de MDGIE, la formación humanística y el enfoque antropológico es el gran diferenciador sobre otros programas y esto se hace vida a través del macro currículo el cual se encuentra en el PEI de La Universidad de La Sabana. El meso currículo engloba la estructura de sesiones y clases del programa recogidas por el Syllabus y finalmente el micro currículo corresponde a las actividades que planea el profesor para su clase.

Involucrar el concepto antropológico al currículo es una fortaleza importante del programa, así como el abordaje trascendente que se realiza en torno al concepto de familia y al concepto de persona, dado que esto permite que se logre la competencia directiva con responsabilidad humana y social. Esta responsabilidad es necesaria para que los líderes educativos sean replicadores de este modelo en sus instituciones educativas en donde se forman otras personas. Esto es lo que señalan los profesores:

“...cómo hacer mejor la gestión directiva en cuanto al al potenciar a las personas, entonces esta pues gestión de talento humano, a potenciar el el mercadeo de la.. de nuestra institución o sea como es el mercado educativo, aaa la gestión financiera ¿Cómo se integra en un modelo antropológico?, a una gestión comunitaria y de responsabilidad social ¿Cómo se puede llevar a cabo?, y eee me parece que los seminarios en los que hay un gran énfasis en la familia, en las personas, en como la institución educativa y el entorno, pues como que hacen una pues buena combinación para articular pues los conocimientos principales de lo que se espera que tenga un magíster ¿no? En dirección y gestión...”

Desde la voz de los profesores, una de las grandes fortalezas de la MDGIE es que el programa es amplio, profundo, ambicioso, gradual y bien estructurado. El programa permite la formación humana desde el enfoque antropológico y forma en valores a directivos docentes, los cuales, por su oficio, son determinantes en la formación de personas y futuros profesionales. La formación cristiana implica un autoconocimiento del estudiante y motiva al directivo a emprender un proceso de desarrollo personal, lo que se refleja en cambios en los demás. Este aspecto se percibe por parte de los profesores como una gran fortaleza del programa. Además, se realiza un esfuerzo importante para formar eficazmente en gestión a los directivos docentes. La combinación entre la práctica directiva y la profundidad antropológica de la acción directiva permite la formación integral de los estudiantes y se convierte en un estilo de vida, más allá de una enseñanza de un contenido. La voz de los profesores es contundente al referirse al programa:

“...que es amplio, profundo, eee es ambicioso eee pero a la vez está bien estructurado o sea que me parece que está hecho de una forma gradual y que se va complementando unas partes con otras, lo cual me parece que, que da una visión muy integral de lo que es una dirección en un centro... en un centro educativo...”

“Si, la formación humana no no la... porque hay currículos que ponen la formación humana como centro, pero en la práctica es otra cosa...¿Si?, se les va por otro lado y entonces deberían decir no, este es un currículo digamos con énfasis en las técnicas de aprendizaje de tal ¿sí?, a bueno...”

“...se caracteriza por una educación enfocada en valores, enfocada en el... en la formación cristiana... una comunidad de personas a cada uno de nosotros como profesores es lo que nos caracteriza pienso que esa es una comprensión real de lo que pretende el currículo en términos de aquello a lo que yo llamo valores cristianos...”

“Yo creo que esa esa formación acá digamos que hay un sello que es muy muy sabana que es el tema antropológico, y efectivamente frente a eso debemos girar y estoy totalmente de acuerdo porque lo que te decía el tema de las competencias, el liderazgo, auto conocerse para aprender eso va muy de la línea antropológica, cuando tu abres y te conoces y dejas que entre ese conocimiento y te encaminas pues estas manejando esa antropología y estas como como ser humano puedo cambiar y cómo puedo cambiar al otro, yo creo que eso es un tema muy interesante a resaltar y lo otro es esa formación integral que a ti te den... te digan cómo manejar gente, como manejar números, como manejar proyectos, como manejar como todo hacia el liderazgo...”

6.2.5 Enfoque hacia la gestión del currículo de la MDGIE

Para los profesores la gestión del currículo en el programa de MDGIE, se construye a partir de las metas de formación previstas en el perfil de egreso del estudiante y en las necesidades del directivo docente, aspectos que se traducen en clases que se dictan en el programa. Las directivas se preocupan por revisar permanentemente el currículo e incorporan cambios, armonizaciones y actualizaciones de todo tipo. Se revisan contenidos, se priorizan de acuerdo con el marco epistemológico y se cuida que los temas no se repitan en las clases y que cada contenido proponga un avance en la noción del desarrollo de la competencia para mejorar la calidad del programa en todas sus dimensiones.

Con esto se garantiza que la teoría, la práctica y la técnica se conjuguen para que se logre el aprendizaje del estudiante y al final se logre la competencia aplicable en su entorno dada la relevancia práctica que busca la Universidad de La Sabana, bajo el modelo de coherencia curricular. Los profesores afirman que la dirección del programa los involucra en la construcción del Syllabus, sin embargo, esta

participación es limitada para los profesores de cátedra ya que su asignación académica es de baja intensidad horaria y su participación en reuniones de definición curricular es escasa, algo similar sucede con los profesores internacionales.

Dado que el enfoque del programa de MDGIE apunta hacia la formación de líderes educativos, es posible identificar algunas limitaciones en la propuesta para formar competencias organizacionales, necesarias para los directivos escolares, lo cual plantea que es necesario diferenciar los tipos de profesores existentes en el programa, unos enfocados a la academia y otros enfocados a lo organizacional. Esto puede apuntar a una especialización docente en función del desarrollo de competencias asociadas al ser y otras al saber. Las competencias directivas asociadas a lo organizacional requieren un énfasis en la gestión y es posible que la intensidad horaria de estas asignaturas no sea suficiente para formar directivos con enfoque empresarial con las competencias requeridas para mejorar procesos y hacer uso de programas informáticos, necesarios para la gestión directiva. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa:

“...lo que hicimos fue de alguna forma ajustar eee los temas a lo que eee iba aportar un enriquecimiento al programa general, de manera que con la teoría que iban a tener acerca de-de todo lo que era la... lo que es la maestría en dirección y gestión, podían llevarse una parte práctica, técnica ¿sí?, pero práctica de la parte de comunicación y de interacción, es decir que se integró dentro del currículo general para dar un soporte práctico y atractivo ee para el propio aprendizaje y para poderlo utilizar en la aulas y con los papas y con los demás miembros de la comunidad educativa, pues así... así fue como lo trabajamos.”

“Pues en esto estamos (se ríe), si en este momento estamos eso por... es decir el... fíjese que cosa yo creo que la mejor respuesta es la evidencia de lo que estoy haciendo hoy precisamente, la pregunta sería ¿Por qué Javier Bermúdez [Director del Programa] toma la decisión de reunir a sus directivos para hacer una evaluación estratégica del desarrollo de la maestría..?”

“...yo creo que la universidad es juiciosa en estar haciendo revisiones curriculares, ajustes, armonizaciones, actualizaciones digamos logr... tratando de lograr cada vez mayor coherencia y cada vez más articulación, por ejemplo aseguras que que los digamos que los contenidos no se repitan y que por el contraria haya un avance en la noción del desarrollo de las competencias y que unas clases nos apoyemos con otras para que digamos que las competencias se desarrollen y de más, eee digamos que en el caso de la maestría en particular, he participado, es que llevo poco, pero he participado poco eee pero si hay... mejor dicho si veo que hay un intento muy fuerte de armonizar y articular de manera mucho más clara los seminarios con asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiante...”

“En general, me parece que hay una adecuada articulación de los contenidos que se privilegian, pues porque si tú hablas de gestión directiva tú quisieras dictar de todo ¿no?, pero me parece que hay una

buena articulación entre los contenidos que se presentan como con prioridad con respecto a a un marco epistemológico, es decir una base epistemológica que tengan estudiantes...”

“Sabe que no se mucho, porque es que mi experiencia como profesor acá es es muy intensa y es muy bonita, pero es, pero es tangencial, yo no yo no pertenezco a ningún comité de profesores, mis charlas con el decano son maravillosas y con los directores de las maestrías...”

“...digamos que en el caso de la maestría en particular, he participado, es que llevo poco, pero he participado poco eee pero si hay... mejor dicho si veo que hay un intento muy fuerte de armonizar y articular de manera mucho más clara los seminarios con asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, es decir hay unas competencias elegidas que son coherentes, que son sensatas, que conocemos y el esfuerzo si es como los distintos espacios de formación aportan al desarrollo conjunto y ordenado de estas competencias, eee estamos en el camino diría yo, no creo que eso este 100% resuelto pero si es claro el interés, el trabajo, la intención, digamos si creo ya hay digamos un avance importante en eso...”

Para los profesores del programa, el currículo del programa de MDGIE, permite generar las competencias directivas en los líderes educativos, bajo el concepto que la práctica da al estudiante los recursos necesarios para aprender. En este sentido, el currículo de las asignaturas relacionadas con la gestión propone la enseñanza de los cómo y no de los qué, lo que implica promover un conocimiento teórico-práctico. Por otro lado, la formación propuesta es integral, lo que implica profundizar en la definición de los resultados previstos de aprendizaje de cada asignatura con el fin de aportar de modo más eficiente a la generación de las competencias esperadas por el programa. Los profesores manifiestan lo siguiente:

“En nuestro caso es que, es claro, porque era la forma práctica y por tanto tener recursos, recursos, objetivos que permitieran aprender a saber ¿cómo es el auto liderazgo y como me tengo que, que tener auto liderazgo?, entonces yo les enseñó como se regula, o sea el control cognitivo, el control emocional ¿Cómo se trabaja?, por tanto eso es algo específico, es decir yo no explico que competencia, que es la competencia de trabajo en equipo, que es la competencia comunicación, que es la competencia liderazgo auto liderazgo, yo enseñó como se lleva a la práctica...Es decir que mi parte, mi parte con respecto al tema general es que no hablo de los “ques” sino de los “cómos” de 4 competencias ee importantes...”

“...si, digamos que la universidad ha tenido a bien darme un buen número de horas y cuando yo digo darme un buen número de horas significa que eee con ese número de horas que son 7 sesiones digamos que se logra eee alcanzar lo fundamental y lo básico más no aquello que en otras universidades se llaman electivas y que hacen parte de lo que realmente necesita un directivo educativo...”

“... yo creo que un directivo educativo, un líder educativo necesita gestionar procesos gestionar programas y eso significa que tiene que conocer ¿Cuáles son los insumos que deben estar sujetos a un determinado procesamiento en líneas de tiempo?...”

“...pienso que barre un poquito todos esos aspectos unas materias que tienen que ver con la formación de fundamentos y allí es donde yo me inscribo un poco, unas materias que son específicas de la tarea de gestión y de dirección...”

“Creo que a veces damos por supuesto que un buen docente es un buen directivo o que un buen directivo es un buen directivo docente y yo siento que no, siento que hay una serie de habilidades, de competencias, de destrezas específicas para hacer sigamos en en competencias directivas en ca... en el escenario educativo que yo creo que ese es un aporte importante de la maestría, no creo que una maestría en no se gerencia estratégica lo supla, no creo que la de pedagogía lo cubra, es decir siento que hay un foco o una digamos un objetivo específico, un una población objetiva que me parece fundamental y que yo sí creo que ahí se requiere el desarrollo de unas ciertas habilidades fundamentales...”

6.2.6 Currículo y electividad basada en contextos e investigación de manera articulada

Contar con profesores internacionales es una gran fortaleza del programa, así como tener un cuerpo docente sólido, con experiencia directiva y con conocimiento de política pública. Los docentes conciben que esto facilita a los estudiantes la adquisición del conocimiento aplicable en contextos específicos. Así lo evidencia la voz de los profesores al referirse a la efectividad curricular del programa de MDGIE:

“Pues me parece que tiene una mirada muy práctica y también muy profunda, entonces poder lograr la articulación entre una mirada profunda, es decir que uno sepa cuál es la base antro pues epistemológica de lo que uno hace ee es un valor agregado y que sepas cómo hacerlo también, es decir como como la aplicabilidad de todo lo que tú vas realizando a lo largo de gestión de procesos, de gestión de calidad, bueno de todas las cosas que se hacen de gestión curricular eee ¿Cómo se aplican a la institución? me parece que es una gran es un gran valor agregado...”

“...traer profesores internacionales y no porque lo sea yo, digamos, si no en general me parece muy buena, hace unos meses estuve también en en la Panamericana de México y ellos tienen un verano intencional en donde llevan también profesores internacionales y estuve hay unas tres semanas dando un curso sobre otra temática y realmente me pareció una experiencia muy buena. Como como todos sabemos los profesores no somos profetas en su tierra, un poco, entonces que cuando uno va a otro país y habla bueno... la influencia es un poco mejor, el alumnado está más predispuesto eee es enriquecedora para todos me parece ¿no? Y la verdad que pienso que el primer enriquecido es el profesor internacional, conoce

experiencias, al menos en mis clases han sido muy enriquecedoras eee el escuchar los planteos que hacen los alumnos...”

En cuanto a las oportunidades de mejora, los docentes consideran que el encuentro de la planta de profesores para el diálogo académico y para lograr una visión global por parte de ellos, incluyendo a los de cátedra y los profesores internacionales es determinante para el programa. Así mismo, es necesario incrementar la electividad, teniendo en cuenta que los grupos son diversos y presentan necesidades y expectativas diferentes por el contexto en el que se desenvuelven (colegio, instituto técnico o tecnológico, universidad, sector oficial, sector privado, etc.). Esto plantea retos para que el programa promueva el networking y facilite el relacionamiento para motivar el colegaje y facilitar el diálogo interinstitucional. Los profesores así lo señalan:

“Ok, que yo lo que diría es que por áreas los, los docentes que tengamos aéreas de alguna forma... mmm como diríamos eee de temas asociados tuviésemos una puesta en común... Para tener una visión global todos de todo, quizás no sea practico todos los, los profesores de todo el programa, pero si por áreas a lo mejor...”

En relación con los contenidos, sería importante incluir historia de Colombia, la lectura crítica y la escritura académica como parte esencial del currículo dado que son competencias que un directivo especialmente docente, debe tener. Es necesario abordar los énfasis en aspectos financieros, gestión de los recursos y el bilingüismo. Esta es la voz de los profesores del programa en torno a lo que ellos conciben como oportunidad de mejora:

“Las que le acabo de mencionar, historia de Colombia y escritura... Pero no la escritura técnica, esa se aprende, esa le dan un manual a uno, pero saber escribir o sea ejercitarse en la escritura, ya no desde una tesis ¿sí?, a mí eso me preocupa, si quiere que le sea sincero...”

“Yo sugeriría un mayor énfasis en el tema financiero definitivamente cuando a mí me dicen ¿usted porque recomienda las ciencias de la administración como un aspecto básico que todo el mundo debe saber? pues muy sencillo todos tenemos que gestionar así sea una familia y una familia necesita ingresos y necesita hacer cálculos de cuánto van apropiar para las vacaciones, cuánto tiene... cuánto hay que invertir en el mercado, cómo sé cómo se asume el tema de la salud ee etc etc...”

“...desarrollar ee el currículo más internacional, es decir lograr que haya un bilingüismo presente y permanente, que haya mayor apertura de ese diálogo interinstitucional para saber cómo se hacen bien las cosas pero pero yendo, es decir me parece que es una buena oportunidad que tenemos pero ahí no hemos empezado hacer con las salidas académicas, sin embargo pues aún estamos cortitos de todo lo que podemos hacer y hay una oportunidad fuerte en el tema de publicación de los trabajos de grado, o sea

tenemos que lograr que los estudiantes a lo largo de estos 2 años puedan producir eee pues artículos que puedan ser publicados y que podamos incrementar esa visibilidad a nivel investigativo de la maestría, de los trabajos que hacen nuestros estudiantes...”

Desde los trabajos de grado y la producción académica, se requiere mejorar la investigación y articularla mejor con la profundización ya que no es evidente que esto suceda en el programa. Se sugiere que las preguntas de investigación puedan solucionar problemas reales del contexto en el que vive el estudiante, tesis de grado que aporten más a la gestión. Se debería incluir un curso relacionado con práctica empresarial en las instituciones educativas para llevar la práctica directiva a la realidad con el acompañamiento de un tutor. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“...y creo que otra cosa que a mí me parecería que valdría la pena considerar, no tengo ni idea si ha estado en el escenario pues de las discusiones, es que yo creo que los directivos docentes son muy diversos también y las personas digamos que atienden el desarrollo de la competencia directiva son muy diversas, no más por ejemplo en el curso tuyo pues teníamos coordinadores, rectores de instituciones públicas privadas, tengo una secretaria de educación, una persona que coordina un institución de.. para el trabajo y desarrollo humano, personas dentro de instituciones de educación preescolar y media pero también de educación superior, hay una diversidad y para esto yo siento que valdría la pena tener como en algunos espacios como espacios de formación electivos que atiendan de manera un poco más clara y puntual algunos intereses particulares de algunas digamos de algunos grupos, porque digamos que los seminarios están claros y a mí me parece que son importantes pero uno tampoco puede atender todas las expectativas particulares de todos, pues porque en realidad si atiendo a las de María tendría que atender las de Juan y las de Pedro y las de Gloria y ¿no?, pero sí creo que si uno abriera los espacios electivos donde María pueda estar con las personas que les inquietan las mismas cosas de María, incluso podrían ser seminarios como como transversales, no por semestre sino como por líneas o temas o cuestionamientos...”

“Eee cuando estuve como estudiante, teníamos el grupo mezclado, entonces había instituciones públicas y privadas, colegios y universidades, entonces algunas clases al ver que la mayoría era público, se enfocaban en lo público, entonces nosotros de universidades sentíamos que pues si la base esta hay y uno trata de coger cositas pero no ahonda sobre el tema, y de pronto se generan un par de vacíos, que claro que toca o estudiar uno solito, leer un poco más, pero sería... hubiese sido interesante el acompañamiento del docente, creo que en esta nueva etapa los han separado un poco...”

“...por lo menos en la parte de investigación, creo que se han hecho, se han hecho muchas cosas interesantes para fortalecer eee, ese proceso si? Digamos el año pasado hicimos el seminario de investigación, entonces en investigación ahí quedó una oportunidad... (no se entiende lo que dice). Pienso

que hay que, hay que separar, pienso yo, las dos poblaciones que hay, digamos que llegan a la maestría, directivos para colegio y directivos para universidad, entonces hay que, digamos, focalizar todo bien, eee, trabajarlo bien, digamos, para que que que llegue del del... como directivo de colegio y se enriquezca más, que llegue el directivo de universidad y se enriquezca más..”

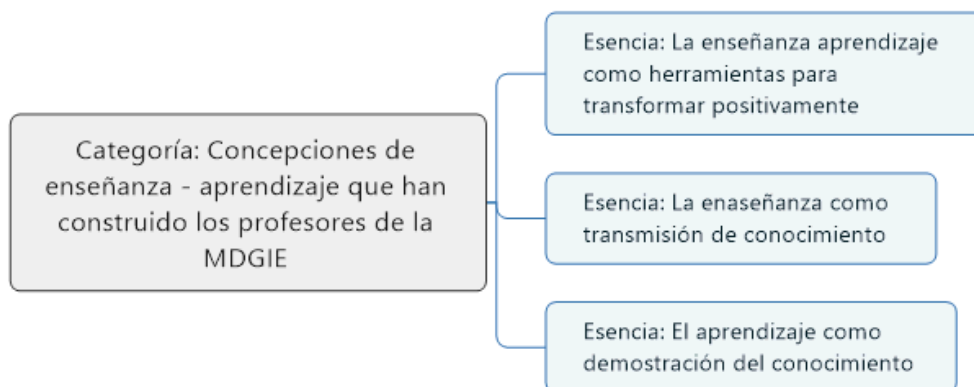
“O sea, en ese contexto dicho eso me parece que eeee quizás eee una una cosa interesante sea el hecho de salir a a conocer instituciones ¿no? Sí que el programa salga alguien de la universidad con los alumnos y sean recibidos por una institución o por varias y que los directivos de esa institución le muestren esa institución le cuenten su esquema de gobierno, le muestren como dirigen como han enfrentado sus eee sus desafíos o sus problemáticas, como han salido adelante, cuenten en qué etapa institucional están ¿no?...”

“...y además que se puede utilizar después ese conocimiento para distintos tipos de entidades educativas, no solamente para una y eso me parece muy enriquecedor...”.

6.3 Concepciones de enseñanza aprendizaje que han construido los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

El tercer objetivo específico consistió en comprender las concepciones de enseñanza aprendizaje que han construido los profesores del programa. Al respecto se identificaron las siguientes esencias:

Figura 3. Concepciones de los profesores de la MDGIE sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

6.3.1 La enseñanza – aprendizaje como herramienta para transformar positivamente

Para los profesores del programa la enseñanza y el aprendizaje son aquellos procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula de clases y que buscan la transformación positiva tanto del estudiante como del profesor, partiendo de la libertad con la que cuenta cada uno de ellos y que les permite crecer como profesionales y como personas. En conjunto, tanto la enseñanza como el aprendizaje es el sentido final de la acción docente. Los siguientes fragmentos ilustran la voz de los profesores del programa en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje:

“...entonces es enseñar aprendiendo, aprender enseñando y es una metodología que tiene que combinar eee la teoría, la práctica, eee la interacción, eee la aportación, la... la creatividad de la gente, depende de los temas que se traten, para mí eso es esencial...”

“...Pues, ush esa pregunta es muy tesa, ver ver cuáles de los pelados, digamos aquí este es un nivel que es el nivel de la enseñanza, yo le muestro algo a alguien ¿sí?, se lo muestro, luego este es un nivel un poco más grande, más pesado que se lo demuestro ¿sí? Y aquí este es un nivel donde lo inspiro, no todo el mundo tiene que llegar acá, ni todo el mundo está acá, ni todo el mundo está acá, usted tiene que saber cómo maestro que le conviene a cada estudiante...”

“Enseñanza aprendizaje es el sentido pedagógico final de la labor docente y de cualquier proceso de formación y creo que tiene que ver con cómo nos entendemos como a estudiantes agentes activos de nuestros procesos de aprendizaje y como las instituciones educativas en este caso la universidad brinda espacio, recursos, elementos para que esos procesos de aprendizaje se llevan a cabo...”

“...si, si si si si o sea nunca se van igual como llegaron. Siempre hay un cambio que uno lo nota. O sea ya... digamos el enfoque antropológico de la maestría... digamos entre los estudiantes y eso.. se ven los cambios...”

“...es decir si el estudiante no aprendió, pues se perdió todo, se perdió la tarea, no se hizo la tarea, eee, pero digamos teniendo previsto que no necesariamente uno conduce al otro, si?...”

“...las dos personas, la que ayuda y la ayudada en el mejor de los casos salen creciendo las dos es decir es decir que la persona ayudada crece gracias a la ayuda de la otra persona y la persona que ayuda crece ayudando a crecer a la otra ¿no?, la persona ayudada crece ayudando a crecer a la otra...”

El rol del profesor en los procesos de enseñanza – aprendizaje tiene dos apreciaciones antagónicas. Mientras que una apreciación hace referencia a que el profesor es protagonista de los procesos de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta que el profesor es quien ejecuta la oferta de valor propuesta por la institución, la otra apreciación hace referencia a que el profesor acompaña el proceso de transformación del

estudiante en donde el protagonista es el mismo estudiante a partir de un currículo definido. Este es posiblemente una de las concepciones en la cual se presenta mayor divergencia en esta variación imaginativa. Nótese en los siguientes fragmentos:

“...porque teóricamente al profesor se le debe reconocer como un cliente interno de cualquier organización quien es el que realmente ejecuta aquella promesa u oferta de valor que la institución hace, entonces el profesor viene a ser el actor importante con una formación necesaria, que a veces no la tiene porque se confunde formación profesoral, simplemente nuevamente volvemos al campo con trasmisión de contenidos ¿sí?,

“...es que ambos, ambos enseñan y ambos aprenden de alguna forma, entonces es una... es un rol dual, claro digamos que el docente tiene un rol más formal de acompañar al otro y brindarle eee las herramientas y los elementos y los recursos que se requieren para avanzar en un proceso de aprendizaje, pero el docente también aprende y el estudiante un poco digamos asumir activamente su rol...”

“Pues el rol del del profesor es creería bastante importante en la medida en que logre... casi que es como un motivador, un facilitador de que el estudiante como que pueda contagiarse de esos contenidos que él como que le está aportando...”

“...el alumno tiene que ser dócil al profesor y el profesor tiene que saber darle motivos para que el alumno quiera aprender eso, es decir que el el alumno eee encuentre un motor por el cual ponerse en acción a aprender...”

No obstante, a lo anteriormente expuesto, es necesario entender que la educación es una ciencia que no es exacta, con lo cual no existen fórmulas adecuadas para garantizar el éxito, lo que hace que la didáctica se haga más exigente y el perfil de los profesores sea más riguroso de cara al nuevo modelo. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“... La educación si es una ciencia, entendiendo por ciencia que maneja unos saberes ¿sí?, segundo que la educación no es una ciencia exacta ¿sí?, en el sentido de las ciencias positivas ee de la naturaleza, ¿sí?, en educación 3 x 2 no, pero si es una ciencia y en tercer lugar que es que es lo bonito de esta de esta maestría que ustedes se inventaron y es siendo de cátedra es de investigación...O sea no hay fórmulas, ensayen todas las recetas, pero no se casen con nada ¿sí? Y yo creo que la educación tiene que ser eso...”

“...eee creo que pues yo lo puedo decir porque no soy educadora, cuando uno no es licenciado tiene que profundizar mucho más en la didáctica y en la pedagogía porque pues uno puede tener un contenido y además puede ser un hit para presentarlo así tipo stand up comedy y todo pero eso no te garantiza que tu desarrolles el el conocimiento ¿no? Y el aprendizaje que esperas desarrollar, entonces

creería que que si sería muy bueno que profundizáramos en un enfoque pedagógico que permita como potenciar todos esos aprendizajes que podemos garantizar por los pues los, la riqueza de los contenidos, pues los contenidos son muy actuales, son muy profundos, muy novedosos, pero creo que si hay una pedagogía que acompañe ese proceso pues va a ser un poco más exitoso ¿no...”

6.3.2 La enseñanza como proceso que permite la transmisión de conocimientos

Para algunos profesores del programa, la enseñanza se asocia a la exposición de contenidos y está más asociado a la transmisión de conocimientos. En este contexto, el profesor transmite unos contenidos a través de las didácticas relacionadas con la enseñanza y acompaña el proceso educativo del estudiante, logrando que adquiera el conocimiento y se evalúa principalmente la capacidad memorística. En este sentido, el estudiante debe estar atento a los lineamientos del profesor y confiar en él para dejarse guiar durante el proceso educativo, lo que implica que el profesor debe preparar y conocer muy bien los contenidos a dar en cada clase y debe permanecer actualizado para llevar el conocimiento correctamente a los estudiantes quienes deben tener la mente abierta y disposición de creer lo que el profesor enseña. El esfuerzo del proceso educativo se centra en el profesor quien debe motivar y facilitar a que el estudiante adquiera el conocimiento y el rol del estudiante es dependiente a partir de la validación del profesor. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“Del docente es la responsabilidad de preparar, de estudiar, de entender lo que vas a a impartir, de creértelo además porque si no va a ser difícil expresarlo y difícil hacer sentir que ese es el camino, y del estudiante tener la mente abierta...”

“Eeeeeee, digamos el, el profesor eeee debe buscar digamos con su máximo empeño, que el aprendizaje se dé, no? Entonces, debe buscar todas las estrategias a partir de su experticia como docente para que se mueva en el el estudiante el deseo de aprender. Y el estudiante pues debe colaborar con el docente...”

“Segundo, hay una colaboración entre el docente y el estudiante, eeee dada por la autoridad, si la autoridad, si la autoridad digamos manifestada en un saber, una experticia de del profesor que de pronto el estudiante no tiene. Si? Y debe haber un sentido de colaboración entre el estudiante y el docente para que mmm se dé el proceso”

“Entonces eee saber no alcanza hay que saber enseñar lo que se sabe, pero pero me parece que la clave así para poner una nota para cada actor de esta de este dúo ¿no?, el alumno tiene que ser dócil al profesor y el profesor tiene que saber darle motivos para que el alumno quiera aprender eso, es decir que el el alumno eee encuentre un motor por el cual ponerse en acción a aprender...”

“En el modelo tradicional, que es modelo de enseñanza, el rol del profesor es intentar hacer un esfuerzo pedagógico, óigame bien, para que el programa se vaya desarrollando paso a paso a través de evaluaciones generalmente memorísticas en donde solamente se constata si el alumno aprendió, si puede repetir el mismo contenido que él le enseñó y si el alumno al final puede repetir los mismos contenidos que estaban escritos en libros o en las conferencias del profesor, entonces el profesor puede deducir en ese modelo de enseñanza que el estudiante aprendió...”

“...para que el programa se vaya desarrollando paso a paso a través de evaluaciones generalmente memorísticas en donde solamente se constata si el alumno aprendió, si puede repetir el mismo contenido que él le enseñó y si el alumno al final puede repetir los mismos contenidos que estaban escritos en libros o en las conferencias del profesor...”

6.3.3 El aprendizaje como proceso que permite demostrar el conocimiento

Para los profesores del programa, el aprendizaje se asocia a demostrar los contenidos adquiridos en los procesos de enseñanza, poniendo en práctica dicho conocimiento evidenciando su apropiación a partir de la demostración. En este contexto, el profesor es un tutor quien acompaña el proceso de aprendizaje que experimenta el estudiante y éste último es el protagonista del proceso. En este contexto, el profesor hace preguntas poderosas y problematizadoras que buscan que el estudiante con sus compañeros y el profesor, compartan experiencias y planteen conceptos que al final lograr la construcción del conocimiento (aprendizaje significativo). Bajo este escenario, se presume que el estudiante disfruta el aprendizaje ya que el profesor muestra el conocimiento (enseñanza) y demuestra el conocimiento a través de la práctica (aprendizaje) y el estudiante se inspira aplicando su aprendizaje en la solución de problemas reales. Esta concepción se encuentra en algunos profesores de forma complementaria a la anterior y en otros casos es la única que expresan:

“Pues el rol del del profesor es creería bastante importante en la medida en que logre... casi que es como un motivador, un facilitador de que el estudiante como que pueda contagiarse de esos contenidos que él como que le está portando. Me parece que algunos profesores que logran eso porque es una pasión para ellos presentarlo... entonces creo eso también hace que el estudiante pues se vuelva un protagonista de su propio proceso, porque si el no lleva a cabo todos esos pues eee aprendizajes que está teniendo en esas aulas, en estos seminarios pues finalmente el que pierde es el estudiante porque el profesor sigue enriquecido con sus clases son... cada día tienen más aportes...”

“... entonces para mi eee la enseñanza aprendizaje muchas veces tu aprendes con lo que ellos están aportando cuando trabajan en grupo cuando están de alguna forma integran... o sea hacer un aprendizaje significativo en el aula, pero no porque yo les relaciono todos los temas sino porque yo les doy

unas pinceladas y ellos las relacionan, entonces luego ellos me lo cuentan a mi... Entonces al contármelo a mí ellos están aprendiendo mientras me lo enseñan o enseñan a lo demás en el equipo... Y al revés muchas veces los recursos que ellos utilizan para mi es aprendizaje... Entonces la idea fundamental es que tu pasas a ser... a ser un un un elemento más, el protagonista es el alumno el que participa.”

“...digamos aquí este es un nivel que es el nivel de la enseñanza, yo le muestro algo a alguien ¿sí?, se lo muestro, luego este es un nivel un poco más grande, más pesado que se lo demuestro ¿sí? Y aquí este es un nivel donde lo inspiro...”

“...entonces cuando el profesor se preocupa por determinar, y aquí viene la parte negativa, no todos los alumnos tienen el mism... la misma velocidad en la interiorización, mire la palabra que estoy utilizando la interiorización de los contenidos de aprendizaje y por eso el profesor debe ser consiente que lo único él puede hacer es el... llevar al grupo de alumnos a un nivel de aprendizaje mejor que en el que él lo encontró, y eso no significa que sea un alumno de 3, eso no significa que sea un alumno de 4, infortunadamente algo que yo he luchado también en las instituciones educativas es que la numeración muchas veces es antipática, yo tuve oportunidad de hacer mi maestría en Canadá y allá simplemente le decían a uno usted pasa o no pasa simplemente, imagine usted en la cultura colombiana que sucedería si yo le digo a un alumno usted no pasa porque no está preparado...”

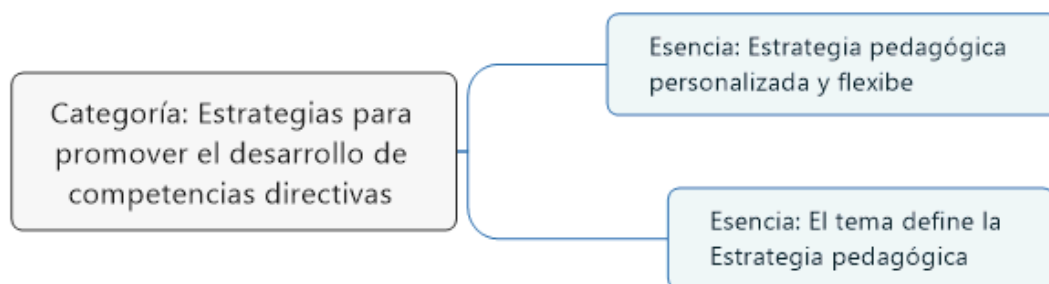
“Lógicamente tu facilitas el aprendizaje apoyando, aportando, diciendo donde te pueden buscar o al menos haciéndoles pensar, haciendo preguntas poderosas para que piensen, pero fundamentalmente es eso mmm tu solamente facilitas el proceso de aprendizaje...”

“...de socialización de experiencias, de análisis de alguna problemática en particular, de por supuesto publicaciones, de participación en congresos en fin, o sea creo que hay un potencial que a veces no aprovechamos tanto, claro el día a día nos une a todos pero pero si valdría la pena si si pudiéramos como formalizar algún espacio de trabajo conjunto...”

6.4 Estrategias que implementan los profesores para promover el desarrollo de las competencias directivas previstas por el programa

El cuarto objetivo específico consistió en identificar las estrategias que utilizan los profesores para promover las competencias directivas en los graduados, de acuerdo con el perfil de egreso que propone el programa en su PEP. Al respecto se identificaron las siguientes esencias:

Figura 4. Estrategias que promueven los profesores de la MDGIE para desarrollar competencias directivas



Fuente: elaboración propia.

6.4.1 Estrategia pedagógica personalizada y flexible

Para los profesores del programa, la estrategia pedagógica a usar en las clases debe ser tan flexible que pueda ser personalizada para cada estudiante, teniendo en cuenta que se aplica una didáctica que se construye a partir de lo que cada uno de ellos necesita, lo que implica que el profesor debe conocer profundamente a cada estudiante y entender bien sus necesidades y su manera de aprender. Así puede diseñar didácticas que faciliten la transformación del estudiante como sujeto activo y autónomo del proceso educativo, lo que sugiere que los procesos de enseñanza – aprendizaje no pueden ser los mismos para todos los estudiantes. Así lo indica la voz de los profesores de la MDGIE:

“...cuyo mayor valor se denomina didáctica, cuando un profesor está más interesado en el ejercicio y desarrollo de su didáctica ya no está pensando en el cumplimiento de los parámetros y de los programas de enseñanza que la institución o el mismo se propone, está pensando realmente en lo que el estudiante necesita para lograr un aprendizaje que infortunadamente se da en varios niveles...”

“...yo no tengo un guion repetible en cada promoción, yo simplemente en cada promoción alineo lo que el grupo necesita en cuanto a su aprendizaje y no en cuanto al cumplimiento de un programa, digamos que soy un buen desobediente pero eso no significa que al final no se logre el resultado esperado, quizás la metodología orientada a través de una didáctica es la que da resultado...”

“...hoy en día no uso nada, nada, nada es nada cada vez confié más en la discusión y en las preguntas de los digamos que traen los grupos y cada vez trato más de tejer sobre los comentarios y las preguntas de los grupos...”

“...cada vez confió más en el grupo, en las preguntas del grupo eee recordaras, no sé, ee digamos yo no soy la que tomo las decisiones muchas de las decisiones es ustedes prefieren esto o esto, entre este tema y este que quieren, hacemos esto primero o esto después, es decir como como que cada vez confió más en que en que es un ejercicio de colegaje y digamos como de un ejercicio tal vez más democrático, y más horizontal en el aula de clase...”

“En eso la educación superior tiene una ganancia muy amplia y pues aún más en los niveles de de posgrado, pero en resumidas es como el estudiante se reconoce como agente activo de sus procesos de aprendizaje y también un poco tiene el rol de de de anunciar o de reclamar o de evidenciar cuando el docente no le está dando las herramientas que se requiere...”

Algunos docentes conciben que aprender, como proceso intelectual, es algo connatural al ser humano. Lo que cambia es la manera en que cada estudiante que asiste a una clase aprende. Esta concepción implica que se transforme también el proceso y en consecuencia la dinámica de la clase y sus didácticas asociadas a la enseñanza – aprendizaje. Como consecuencia cada clase es diferente, como diferentes son cada uno de los estudiantes que participan en la misma. Como cada clase es distinta, es necesario siempre cambiar la bibliografía y seleccionar los autores correctos para las discusiones que se plantearán en la clase, teniendo en cuenta que los estudiantes tienen necesidades y expectativas particulares ya que tienen contextos y vivencias distintas. Esto manifiestan los docentes al respecto:

“...digamos que la base de lo que queremos que la gente se lleve aprehendido con h es la misma, pero podemos decir que cada proceso ha sido distinto porque la gente es diferente y también participa de distinta manera y aporta desde otro punto de vista entonces si la respuesta es si en cada uno...”

“...porque le dije le dije mire como yo voy a tener un grupo nuevo de otras personas, eso hace... de hecho que el curso sea otro, porque son otras personas ¿sí?...”

“Pues a mí me parece que sería clave saber cuál es cuál es el perfil de los alumnos...: Porque tendiendo por ejemplo la hipótesis de las, de las inteligencias múltiples, los distintos profesores tendrían que hacer eee sus unidades didácticas digamos adecuadas al tipo de gente que tiene en frente...”

“...para poderlas hacer, para hacerlas de distinta manera, por ejemplo, he visto que hay gente que es absolutamente analítica y de procesos, esos por mi parte necesitan no todo el cómo que surja de ellos, necesitan tener un mínimo de herramienta y entonces les doy una herramienta, para que no se sientan en el vacío ¿no? Y puedan construir sobre eso, por tanto, yo eso es lo que añadiría, me parece que es innovador, es muy trabajoso, pero me parece que podría ser... hay, hay test sencillos ¿eh?, para saber el tipo de inteligencias que tiene la gente y poder adecuarse la preparación a eso.

“...si tenemos un sistema de formación para educadores tenemos que empezar por desaprender los principios tradicionales de pedagogía y evolucionar a lo que realmente está ocurriendo en el mundo y no por una moda, sino porque tiene sentido...”

“... por supuesto hacer una buena planeación en términos del programa, saber que contenidos vas abordar, de qué manera y porque razones y como digamos que lecturas o que apoyos vas a tener, creo que eso puede cambiar si el grupo tiene lagunas inquietudes particulares pero en principio tú tienes que tener una ruta, una ruta flexible pero una ruta eee y creo que lo otro que diría es que hay que leer bien el grupo los grupos tienen dinámicas e intereses diferentes y rutinas y procesos distintos eee puede ser que a un grupo una serie de cosas les resulte muy entretenidas y muy divertidas pero a otro no, entonces siento que uno debe estar suficientemente flexible en adaptar, por ejemplo si una dinámica un grupo se la apropia con una potencia un interés fuerte y esto toma más tiempo creo que esas cosas hay que permitir las y si por el contrario otra que yo tenía preparada para más tiempo el grupo la resuelve de manera más ágil ¡pues ya! Dejarla pasar, como que siento que estar... que hay que estar atento y ser sensible a la a las ... a como las retroalimentaciones del grupo...”

En general, los profesores conciben que, para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica, los elementos que se deben tomar en cuenta son en primera medida, el conocimiento del perfil del estudiante el cual incluye identificar su contexto de proveniencia y su estilo de aprendizaje. A partir de esto se debe diseñar una estrategia pedagógica flexible que permita adaptarse a cada estudiante en la clase, lo que implica trabajo autónomo a partir de las fuentes conceptuales que plantea el profesor. La estrategia pedagógica debe contemplar no solo la transmisión efectiva del conocimiento por parte del profesor quien sienta las bases teóricas, sino las prácticas y dinámicas necesarias para que el estudiante apropie el conocimiento y desarrolle la competencia. En la estrategia pedagógica se valora principalmente el análisis de casos reales que logren que el estudiante pueda apropiarse la habilidad y pueda luego movilizarla demostrando la competencia adquirida, con lo cual, el diseño instruccional debe estar más basado en el aprendizaje que en la transmisión de conocimientos. Esto implica que los profesores cambien su manera tradicional de hacer la clase basada en los procesos de enseñanza, lo que sugiere que el desarrollo profesoral y la capacitación que debe dar la institución a su cuerpo de profesores debe ser permanente e intensa.

“...y eso esos eee suma muchísimo para un alumno que viene a un programa como este es decir que los que los profesores no sean menos intelectuales, muy sabientes en su área pero que no tengan experiencia en en la práctica directiva me parece que eso es muy importante segundo eee que que uno con esa con esa base pueda ir tomando ejemplos de la vida digamos de la vida cotidiana de los centros educativos y aplicándolos como casos eee o como ejemplos de los de las ideas que me tocan a mi explicar digamos ¿no?, de los temas que a mí me tocan desarrollar eee tercero que que he desarrollado la habilidad

por decirlo así ¿no? O he encontrado que que resulta interesante que resulta para los alumnos relevante y motivante que puedan ellos explicar experiencias personales y que yo pueda analizarlas en clase junto con ellos desde los contenidos que uno enseña...”

“Bueno lo primero es conocer al otro ... Yo creo que las clases más difíciles son las primeras, mientras conoces el grupo, mientras conoces sus expectativas, y mientras reorganizas todo tu contenido para poder impartirlo, y yo creo que el éxito es eso, es entender que quieren los estudiantes y encaminar el conocimiento para que ellos lo adapten según sus necesidades, ese es el éxito... Claro adaptar, adaptar el discurso ... dentro de la clase?, bueno es mucha participación, participación es te genero un concepto, necesito que evidencies que lo entendiste...”

“...por eso me parece que una de las competencias o una de las cosas que se deberían fortalecer en esa en esa parte es que el estudiante sea más más pro problematizador de la realidad que vive en su institución educativa...”

“...Yo creo que habría muchas metodologías pero que lo que lo que se buscaría tal vez es que es que el estudiante, digamos el directivo en la institución no fuera pasivo frente a frente a la realidad que ocurre en ella si? Eee o las soluciones que dieran fueran más, digamos más profundas. A veces las soluciones se dan pero pero de pronto no son las que las que digamos mejorarían de forma significativa la institución...”

“...en en la práctica directiva me parece que eso es muy importante segundo eee que que uno con esa con esa base pueda ir tomando ejemplos de la vida digamos de la vida cotidiana de los centros educativos y aplicándolos como casos eee o como ejemplos de los de las ideas que me tocan a mi explicar digamos ¿no?..”

6.4.2 El tema define la estrategia pedagógica

Para los profesores del programa, un elemento que hace que la clase sea diferente, es el área de conocimiento en la cual se trabaja, dado que las áreas de conocimiento relacionadas más con la gestión y las funciones organizacionales se centran mayormente en procesos de aprendizaje por que requieren práctica que implican didácticas que deben contemplar la diversidad de personas que coinciden en la clase. Para esto es importante aplicar herramientas como la innovación disruptiva y es comúnmente utilizada la participación del estudiante en la clase, quien aporta su experiencia y conocimiento previamente adquirido alrededor de una pregunta problemática puesta por el profesor, lo que implica procesos reflexivos por parte del estudiante. Los profesores expresan que anteriormente la educación se centraba en procesos tradicionales de enseñanza en donde se transmitían conocimientos y el estudiante los memorizaba. Este modelo es aplicable a áreas del conocimiento que no requieren práctica y apropiación, que para el programa

de MDGIE son las que no hacen referencia a la gestión. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“...entonces ¿cuáles son esos cuáles son esos este... esas finalidades que buscamos en este proceso educativo? de alguna manera la respuesta de esa pregunta es la que configurará que materias poner, cuál será el estilo de los profesores etc, etc ¿no?...”

“...eee y por otro lado porque la antropología filosófica en general, no solamente la antropología de la acción directiva sino la antropología filosófica en general tiene algo particular que no tienen quizás otras áreas de de conocimiento y es que el mismo investigador digámoslo así es a la vez el objeto de estudio (se ríe), digamos entonces ahí hay una cosa que que juega a mi favor digamos en las clases y es que para todos los temas el alumno se siente involucrado no solamente intelectualmente sino personalmente...”

“...una expresión que se llama innovación disruptiva en educación, con decirle que la palabra disruptiva todavía no hace parte de la de nuestro idioma español, pero ya se está empezando a usar, entendida la disrupción como algo que... algo brusco, algo que irrumpe en el proceso... y por eso es que ahora yo digamos me autodenomino como un educador que está más preocupado por el aprendizaje de la gente que que desarrollar un programa de enseñanza...”

“... dentro de la clase?, bueno es mucha participación, participación es te genero un concepto, necesito que evidencies que lo entendiste...”

“...o sea más que buscar que que lo los participantes demuestren que son hábiles en esa en esa tarea de dirigir, si no que sean capaces de reflexionar sobre los diferentes aspectos de la tarea directiva, de cuál es el sentido antropológico de la dirección y cuales serían entonces sus consecuencias prácticas, al menos comprendidas intelectualmente...”

“...entonces le digo la evolución depende de la capacidad que alguien en su vida aparece y le genera algo así como un despertar en en inglés decimos un insight ¿s?, un destello de lucidez que lo hace usted transformar aquello que usted está haciendo y darle un nuevo enfoque, eso es lo que ha pasado conmigo en tiempos recientes y por eso es que ahora yo digamos me autodenomino como un educador que está más preocupado por el aprendizaje de la gente que que desarrollar un programa de enseñanza ...”

El cambio en la estrategia pedagógica implica de igual manera planear curricularmente el programa y en consecuencia las clases a través de los Syllabus. Es en la precisión de estos últimos que se requiere centrar la atención para definir con claridad que elementos de la clase que incidirán en la generación de la competencia en el estudiante, lo que implica trabajar en un enfoque pedagógico para todas las asignaturas, de modo simultáneo se requiere precisar estrategias del programa y de los profesores para continuar desarrollando habilidades en los procesos de lectura crítica que a su vez refuerzan los procesos de escritura

académica necesarios para un líder escolar. Los Syllabus deben contemplar una bibliografía amplia que permita abarcar los posibles problemas que se detecten en los procesos de investigación y esto implica a su vez que los profesores cuenten con el perfil ideal que se obtiene como resultado de incorporar estos elementos al proceso pedagógico de manera articulada.

“En general, me parece que hay una adecuada articulación de los contenidos que se privilegian, pues porque si tú hablas de gestión directiva tú quisieras dictar de todo ¿no?, pero me parece que hay una buena articulación entre los contenidos que se presentan como con prioridad con respecto a a un marco epistemológico, es decir una base epistemológica que tengan estudiantes, a también una gestión directiva, como hacer mejor la gestión directiva en cuanto al al potenciar a las personas, entonces esta pues gestión de talento humano, a potenciar el el mercadeo de la.. de nuestra institución o sea como es el mercado educativo, aaa la gestión financiera...”

“...yo, yo mismo lo he transformado, yo tal vez le contaba, una vez cuando empecé aquí hace 4 ó 5 años, yo escribí un syllabus, pues súper con todo lo que querían y un semestre después me llamó alguien y y y me dijo eee profesor Bayona para el próximo semestre necesitamos su syllabus y yo dije no ahí está, me dijo no pero es que ese era del semestre pasado y yo dije y y que y me dijo no es que este es otro semestre y yo haber haber haber yo no voy a cambiar mi syllabus ¿si?, por una sencilla razón señorita, yo la verdad me impaciente un poco porque no y después hable con ella y le dije no perdóneme y ella no no no; además hable con el decano porque fue hasta divertido porque le dije le dije mire como yo voy a tener un grupo nuevo de otras personas, eso hace... de hecho que el curso sea otro, porque son otras personas ¿sí?...”

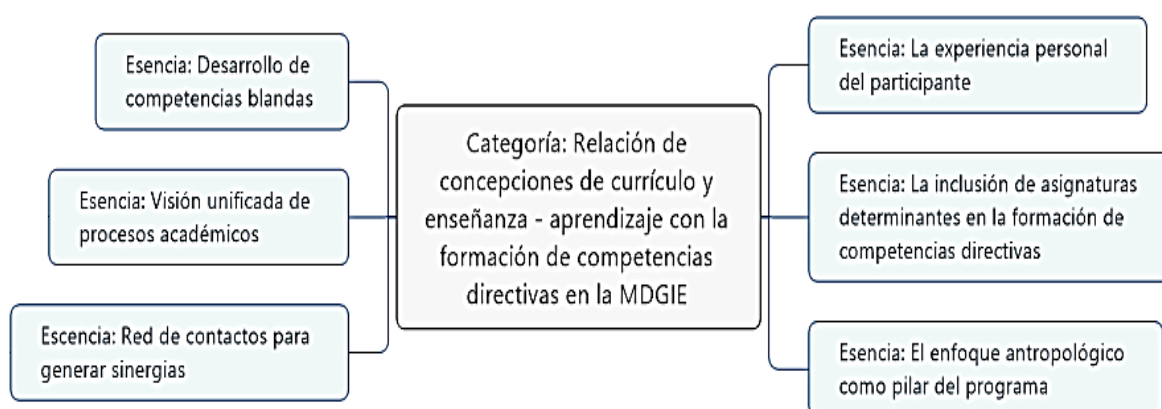
“...entonces creería que que si sería muy bueno que profundizáramos en un enfoque pedagógico que permita como potenciar todos esos aprendizajes que podemos garantizar por los pues los, la riqueza de los contenidos, pues los contenidos son muy actuales, son muy profundos, muy novedosos, pero creo que si hay una pedagogía que acompañe ese proceso pues va a ser un poco más exitoso ¿no?...”

“...aunque uno tiene una selección de textos, pero pero digamos unos textos son los textos son los que uno trabaja como como genéricos no? Pero pero como cada proyecto de investigación es distinto, se necesitaría como un como un apoyo a digamos a cada proyecto de literatura especializada en esa en esa en esa temática en particular. Porque uno puede decir bueno váyase por acá pero digamos no conoce literatura, si no conoce literatura que le pueda digamos apoyar el proceso. Entonces me parece que esa sería una forma de mejorar los procesos investigativos en la en la línea...”

6.5 Relación de las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje, con la formación de competencias directivas en la MDGIE

El quinto objetivo específico consistió en analizar la relación de las concepciones de los profesores acerca del currículo y de la enseñanza – aprendizaje, con la formación de competencias directivas en la MDGIE. Para ello se indagó en las entrevistas a profundidad por la visión de los profesores en torno a dicha relación. A continuación, se presentan las esencias encontradas:

Figura 5. Relación entre las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje con la formación de competencias directivas



Fuente: elaboración propia.

6.5.1 La experiencia personal del participante y el contexto en el cual se desenvuelve es determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de competencias directivas

Para los profesores del programa las estrategias pedagógicas que pueden contribuir a la formación de competencias directivas en el programa se centran, principalmente, en lograr que los estudiantes puedan aprender a aprender y que puedan también enseñar a otros a través de diálogos constructivos en los cuales cada estudiante y el profesor, comparten experiencias comunes los contextos en los que cada uno se desenvuelve. Esto implica que el estudiante desarrolle la empatía y que sea necesario entender las necesidades de los otros para fomentar el diálogo constructivo, a través de preguntas movilizadoras propuestas por el profesor, elementos que, pueden apoyar el desarrollo de competencias directivas en los

estudiantes y el pensamiento crítico por ser las bases de una acción directiva con enfoque antropológico. Los siguientes fragmentos revelan la voz de los profesores en relación con esta esencia:

“Bueno fundamentalmente facilitarían eee que ellos aprendan esa enseñanza aprendizaje que es clave en lo que ellos tienen que hacer ¿no?, y porque también de alguna forma cuando ellos se giren eee la eee el saber cómo presentarlo a los demás y que verdaderamente haya una empatía con los otros tiene que ver con eso también saber adecuarse a las necesidades del otro, atendiendo a como es el otro...”

“...¿sí?, la academia no es solamente un asunto del debate, es un asunto del diálogo porque en el debate en general hay uno que pierde y uno que gana...en el dialogo en general la gente... sale ganando todo el mundo...Si sale... se construye, entonces esas dos cosas una persona que sea... que sea capaz de escuchar eso es difícilísimo (se ríe) ¿sí?, y otra que genere, digamos, procesos de dialogo antes que procesos de debate, nuestra sociedad es una sociedad típicamente”

“...creo que generar espacios de discusión, debates, polemizar los temas eee abrir digamos preguntas críticas frente a los asuntos...Porque es parte de lo que la vida diaria de cualquier directivo va a tener todo el tiempo es decir las cosas no están resueltas ni están en los libros, es como yo digamos tomo los recursos y los significo y los organizo en una en un proceso de resolución o de movilización o de transformación de un determinado contexto”

“...dentro de la clase?, bueno es mucha participación, participación es te genero un concepto, necesito que evidencies que lo entendiste..., es además lo que aprendiste como lo pones en tu contexto, en tu contexto de la universidad, en tu contexto del colegio, en tu contexto con compañeros directivos docentes, cuéntame, eso le permite a uno leer el estudiante y seguir encaminando los procesos...”

6.5.2 Inclusión de asignaturas determinantes en la formación de competencias directivas

Para los profesores del programa es clave que los estudiantes puedan aprender haciendo y algunos de ellos resaltan la importancia de involucrar herramientas tecnológicas para hacer simulaciones en la toma de decisiones, basadas en hechos y datos y no por intuición. Así mismo proponen el desarrollo de talleres o la estructuración de proyectos que permitan, a través de la interdisciplinariedad, solucionar problemas reales presentados por los estudiantes, ya que consideran que estos aspectos son determinantes en la formación de competencias directivas. A continuación, se presenta la voz de los profesores en torno a esta esencia:

“...como el cuadernito con el que llenan a veces los alumnos yo prefiero que lleguen con computador o con una buena tableta, entonces le digo ya el cuadernito entre otras cosas porque usted debe

ser debe tener una conciencia ecológica y no utilizar tanto papel, entonces digamos que pasando ya a un tercer nivel que es en donde yo me encuentro en las con las empresas no con las universidades en este momento, para el uso eficiente del Big Data por ejemplo el internet de las cosas el business analytics que es lo que en este momento estamos utilizando los de MBA...”

“...este eee variar con otros profesores, probar hacer quizás eee duplas eso sería también muy interesante ¿no? pensar en duplas de académicas ¿no? De dos profesores puedan dar y quizás duplas interdisciplinarias ¿no? Dos... en mi caso no dos filósofos quizás ¿no? Ee un filósofo y un psicólogo no sé qué se yo, me parece que el interdisciplinar también estaría muy bueno...”

“...segundo eee que que uno con esa con esa base pueda ir tomando ejemplos de la vida digamos de la vida cotidiana de los centros educativos y aplicándolos como casos eee o como ejemplos de los de las ideas que me tocan a mí explicar digamos ¿no?, de los temas que a mí me tocan desarrollar eee tercero que que he desarrollado la habilidad por decirlo así ¿no? O he encontrado que que resulta interesante que resulta para los alumnos relevante y motivante que puedan ellos explicar experiencias personales y que yo pueda analizarlas en clase junto con ellos desde los contenidos que uno enseña...”

“...historia de Colombia, desde el siglo XIX hasta acá, por claro... pero con los chinos con los que lleguen de primer a primer a estudiar alguna licenciatura o algo... no no hay se sabe la gente no tiene ni idea de de... y hay que saber de historia de Colombia y estudiarla una historia un poco diacrónica digamos un poco narrativa un poquito y al mismo tiempo una historia pues con las metodologías complejas de la de las ciencias sociales ¿sí?, una historia problemática eee comparada, etc., uno y dos la escritura, esas son mis dos grandes... pero no la escritura de la Apa (se ríen), no, no, no, no lo de la Apa... yo sé que lo de la Apa está bien, si yo sé que eso toca, no yo no hablo de eso yo hablo es del español ¿sí?, no hablo de las normas para presentar un trabajo técnico, yo hablo es de saber escribir, algo dije yo se acuerda...: Eso, eso le hace falta para esas competencias, una persona que maneje bien el idioma ¿sí?, y una persona que conozca razonablemente eee la historia de su país...”

Entre los ajustes que proponen los profesores para el programa de MDGIE con el fin de fortalecer las competencias directivas en sus estudiantes están asociados a incluir desde los primeros semestres, énfasis en la competencia financiera y adicionalmente incluir elementos que formen en los estudiantes criterios de movilización social.

“...o sea todo... digamos que la familia que es un la célula social por excelencia se comporta como una empresa en términos de gestión financiera, entonces yo pienso que definitivamente si se necesita eee darle un mayor énfasis cuya principal elemento debería ser la gestión financiera, pienso que la gestión financiera es vital para cualquier empresa ya sea con ánimo de lucro o sin ánimo de el que se emprenda y

el y el directivo necesariamente tiene que manejar recursos y cuando usted maneja recursos pues necesariamente los recursos valen en términos de horas hombre y de y de y de dinero...”

“...incluiría más prácticas de trabajo colaborativo o cooperativo, de digamos como como como directivos docentes podemos incidir en en movilizar procesos de convivencia pacífica, de resolución pacífica de conflictos, de mediación, en fin, digamos que en eso incuria mucho mucho más, eee por supuesto creo que hay unas labores financieras, administrativas y de más que hay que surtir, eee pero creo que si hay... digamos instalaría más como como en todos los semestres una semillita de temas sociales y y y digamos emocionales...”

6.5.3 El enfoque antropológico como elemento diferenciador del programa

Para los profesores del programa, el aporte de las asignaturas a la generación de las competencias directivas propuestas por el programa de MDGIE se centran en la comprensión de lo que significa ser un líder educativo y la concepción antropológica del mismo que tiene como resultado el desarrollo del liderazgo compasivo lo que promueve cambio y movilización en los estudiantes que llevan a su vez a generar cambios en la sociedad por la relevancia de su gestión. Esto implica en los estudiantes la auto reflexión, lo que facilita la formación integral con un fuerte enfoque humanista para el desarrollo de competencias sociales. Lo anterior implica que exista una coherencia y una articulación de la institución, de la facultad, del programa, de las clases y de los profesores alrededor del enfoque humanista propuesto por el programa. Esto dijeron los profesores con respecto a los retos del enfoque antropológico del programa:

“Dudas, susto, temor, inseguridades eee pero inseguridades fértiles ¿sí?, digamos como diciendo juy!, porque ponerse como objeto de uno mismo es difícil y yo sí creo que hay es donde está el humanismo, el decano siempre ha dicho, el decano siempre ha dicho... ese decano es un tipo muy muy particular, siempre ha dicho queremos mejores personas, y es verdad pero eso que significa, pues gente que sea digamos en el buen sentido que escuche más, que dialogue mas todo eso, pero que sea menos segura menos segura de del.. si porque es que hay unas que saben tanto que son tan seguros que... si me hago entender y eso es muy duro ¿sí?, eso es muy duro, eso es muy duro, eso es muy duro y nada yo estoy feliz de verdad...”

“... aporta en todo lo que tiene que ver con el el desarrollo de competencias sociales, digamos no tanto las de las administrati.... No, no tanto no, no las administrativas...No las administrativas, no las financieras, por supuesto digamos todo el trabajo de relacionamiento social y de cambio y movilización...”

“Yo creo que apropiación ¿no?, o sea entender, entender para que un líder, para que pensar antropológicamente en uno y en el otro eee es como la apropiación, es la apropiación de esas competencias y se trabaja para eso...”

6.5.4 Desarrollo de las competencias blandas, como medio para la formación de competencias directivas

Para varios profesores del programa, otras competencias que se generan a través de los seminarios son el autoliderazgo, la comunicación asertiva y empática y el trabajo en equipo como competencias blandas. Estas competencias cada vez cobran mayor relevancia al mismo nivel de las competencias de gestión y administración que son las que aportan las clases relacionadas con la gestión gerencial. Claramente significa un reto para los profesores dar respuesta a esos dos desafíos y a la vez desarrollar competencias investigativas y escriturales en las asignaturas de profundización. Esto sin restar importancia a la articulación de los conocimientos adquiridos en las asignaturas del campo conceptual y su relación con las preguntas de investigación que proponen los estudiantes a partir de sus experiencias. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa:

“...pues lo que estamos haciendo es subsumiendo o integrando aquellos propósitos que la universidad ofrece su... en su promesa de valor de manera integral, no hay que olvidar que a cualquier competencia denominada llámese trabajo en equipo, llámese enfoque humano... sentido humano como lo llamamos nosotros antecede unas competencias que no siendo muy tangibles si trascienden a que el sentido humano ... no creemos nosotros que las competencias ejemplo sentido humano sea enseñable, creemos que el contexto y el escenario que el profesor crea hace que advengan, esa es una pa... un verbo que a mí me encanta: advenir, significa... entendida la emergencia como algo que debe surgir, entonces para concluir su su pregunta si participamos de manera directa primero a través del testimonio viviente del profesor creemos que debe haber una coherencia de la de la persona del profesor en lo que trasmite como persona, en lo que él cuenta de su vida, en la manera como él se relaciona con con los alumnos, pienso que esa es una manera formativa también que que no todo el mundo tiene la capacidad para visualizarla pero que está presente...”

“Auto liderazgo, comunicación asertiva y empática, y trabajo en equipo...”

“...pero nosotros tenemos que garantizar que eso (se ríe) sea desarrollado a través del liderazgo, eee tienes que aprender metodología de la investigación porque muchas veces los estudiantes no lo conocen entonces y tienes que aprender a escribir (se ríe), entonces son muchas competencias que hay que desarrollar en un seminario que pues si bien es cierto tenemos un buen tiempo no no se... se queda corto para todo lo que necesitamos lograr, entonces hay vamos en ajustes...”

“Los estudiantes tienen digamos muchas muchas digamos aspectos aspectos que investigar y digamos investigando investigando esos aspectos yo creo que se mejorarían mucho las instituciones educativas. Por eso me parece que una de las competencias o una de las cosas que se deberían fortalecer en esa en esa parte es que el estudiante sea más más pro.. problematizador de la realidad que vive en su institución educativa...”

6.5.5 Visión unificada de procesos académicos

Para los profesores del programa, otro elemento importante para tener en cuenta es orientar a toda la planta de profesores hacia la construcción de procesos académicos que logren el mismo objetivo, principalmente involucrando a los profesores de cátedra y profesores internacionales en las definiciones epistemológicas de base. Valorán que se promueva desde la dirección del programa talleres, seminarios y conferencias que permitan el desarrollo profesoral para construir nuevas estrategias pedagógicas e inclusive explorar nuevos diseños de investigación. Por último, el involucrar a los profesores internacionales en la investigación y en la producción académica, podría ser un elemento importante para mejorar el prestigio del programa. Así lo evidencia la voz de los profesores del programa de MDGIE:

“...sabe que no se mucho, porque es que mi experiencia como profesor acá es es muy intensa y es muy bonita, pero es, pero es tangencial, yo no yo no pertenezco a ningún comité de profesores, mis charlas con el decano son maravillosas y con los directores de las maestrías ja... yo voy un poco a las reuniones que me invitan y tal a veces no pero no no no podría decir cómo se gestiona...”

“...creo que yo llego con una clase muy distinta y desde un lugar muy distinto y con un perfil muy distinto, entonces digamos que siento que que que veni... claro no es que todos los profesores sean idénticos, pero siento que hay una serie de comunes denominadores que tal vez yo no comparto y creo que eso es interesante pero también genera en un momento dado como un choque ...”

“... digamos que en el caso de la maestría en particular, he participado, es que llevo poco, pero he participado poco eee pero si hay... mejor dicho si veo que hay un intento muy fuerte de armonizar y articular de manera mucho más clara los seminarios con asegurar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, es decir hay unas competencias elegidas que son coherentes, que son sensatas, que conocemos y el esfuerzo si es como los distintos espacios de formación aportan al desarrollo conjunto y ordenado de estas competencias, eee estamos en el camino diría yo, no creo que eso este 100% resuelto pero si es claro el interés, el trabajo, la intención, digamos si creo ya hay digamos un avance importante en eso...”

“...No podría decirlo de todas las áreas porque no conozco a todos los profesores ni he hablado con ellos ni ni lo he hablado tampoco con el director... me parece que mi materia y quizás alguna otras posibilitan mucho más esto ¿no es cierto?...: Y que él ha dedicado mucho tiempo en explicarme como digamos cuál es el lugar que piensa el que debe ocupar esta materia y yo le he dicho como lo veo yo y él me ha dicho si ok pero fíjate en este aspecto, bueno en fin eee creo que hay una tarea de de coordinación eee muy importante y yo la he vivido como profesor que llega ¿no?, incluso previamente a mi llegada de como vale la pena prepararlo en función de... bueno esto quizá no lo tomo que porque lo tocan en otra materia o quizás profundiza más en este aspecto que en este otro y aun en este sentido lo he lo he vivido personalmente digamos ¿no?...”

“Lo último quizás se me ocurre hay a último momento es que la universidad quizás podría ee propiciar el hecho de que estos profesores internacionales o no o o que forman parte del plantel de... puedan hacer publicaciones sobre publicaciones que se concretan en una especie de manual o de una especie de libro o guías sobre los contenidos de esta o de aquella asignatura no digo quizás nada nuevo, pero es es muy bueno ¿no? Prestigia mucho a la universidad que dice bueno estos son los libros que escribieron los profesores que van a ustedes a tener (se ríe)...”

6.5.6 Red de contactos para generar sinergias

Para los profesores del programa, crear una red de contactos entre los egresados y utilizarla para hacer prácticas institucionales de los estudiantes o trabajos colaborativos para fortalecer la producción académica permite construir sinergias en beneficio del programa y en continuar incrementando el nivel de la MDGIE. Así lo expresan los docentes:

“lo otro que podría ser chévere de esos seminarios es... es muy claro que los grupos generan dinámicas muy interesantes por semestre, pero yo creo que ustedes difícilmente se conocen entre semestre y semestre y en y en este tipo de espacios digamos de de desarrollo de la competencia directiva podría tener sentido digamos que que se genere alguna especie de colegaje o de networking o de en fin ¡entre semestres! Digamos no solo con la oportunidad que ustedes tienen en el semestre sino digamos conocer otras personas que estén vinculados a procesos similares a los de ustedes en toda la maestría, entonces no sé, no tengo ni idea si si administrativamente opere, pero una especie como de seminarios transversales que convoquen diferente semestre con un tema o con una pregunta o con un asunto específico, creo que podría ser interesante...”

“O sea ee que la maestría se jerarquizaría aún más si el participar como alumno de una maestría me me incluyese en un en un grupo de antiguos alumnos de esa maestría que seguramente hay una red de

antiguos alumnos o en una red en donde se pueda hacer sinergia sobre buenas prácticas directivas en en instituciones educativas y una especie de de contacto hay contante con otras gente que está en las mismas que yo y que bueno se enfrenta a los mismos desafíos o desafíos parecidos...”

“...siento que como un comentario que incluso podría casi ser que auto comentario a veces desperdiciamos esa característica, podríamos hacer más cosas a todo nivel, publicaciones, seminarios, congresos, dinámicas conjuntas y no las hacemos tanto y creo que por ese lado podría tener sent... digamos claro nos apoyamos y tenemos buen colegaje docente por supuesto... aprovechar incluso con los estudiantes aprovechar como todo el bagaje de capital humano que hay en la maestría para hacer cosas digamos en nombre de la maestría pero más allá de la maestría, o sea a movilizar escenarios no sé por ejemplo pues por supuesto hay muchos rectores de instituciones, podría hacer un ejercicio digamos de de congreso, de socialización de experiencias, de análisis de alguna problemática en particular, de por supuesto publicaciones, de participación en congresos en fin, o sea creo que hay un potencial que a veces no aprovechamos tanto, claro el día a día nos une a todos pero pero si valdría la pena si si pudiéramos como formalizar algún espacio de trabajo conjunto...”

7. CONCLUSIONES

El presente estudio aporta información, desde otra perspectiva, al programa de MDGIE, relacionada con las concepciones que han construido sus profesores con relación al currículo y a la enseñanza – aprendizaje y cómo estos elementos inciden en la generación de competencias directivas en los graduados del programa, desde la mirada de los profesores.

Los profesores son actores determinantes en el proceso educativo, lo que implica que su concepción incide necesariamente en el proceso de formación del estudiante y en la adquisición de dichas competencias, dando alcance a lo propuesto por el perfil de egreso que propone la maestría. Esto significa que la alineación de la concepción del profesor con respecto al currículo y la enseñanza aprendizaje en función de la propuesta formativa del programa de MDGIE representada en las competencias directivas que pretende desarrollar es uno de los elementos que se requiere garantizar, sin dejar de lado que cada estudiante es diferente y cada asignatura tiene un objetivo distinto por lo cual los procesos de enseñanza – aprendizaje requieren abordajes específicos. El reto entonces es analizar de qué manera el programa puede articular los diferentes saberes y conocimientos que se presentan alrededor de una clase y de qué forma estos saberes y conocimientos se deben canalizar para lograr formar las competencias directivas en los graduados.

Conviene destacar que el primer objetivo planteado en la presente investigación se encaminó a explorar las concepciones sobre lo que es una competencia directiva y la manera como el profesor del programa de MDGIE la concibe. Acerca de las concepciones Giordan y de Vicchi (1999) las definen como el “proceso por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos” (p. 89), lo que implica el análisis de los factores de tiempo y contexto de cada individuo, para lo cual; se tuvo en cuenta en el muestreo, la selección de profesores con amplia trayectoria en el programa y profesores noveles en el programa, incluyendo otra variable contextual, relacionada con el sexo del profesor y con su campo de acción dentro del plan de estudios del programa. Esto con el fin de reconocer distintas voces de los profesores. En ese orden de ideas, el análisis comprensivo de las unidades de significado general representa una gran riqueza para la reflexión interna en el programa.

En este sentido, es posible concluir que existe una convergencia generalizada de los profesores sobre lo que es una competencia, relacionada con una manifestación externa de un saber y un saber hacer, en concordancia con los estudios de Piaget quien plantea que la competencia está encaminada hacia un conocer y un saber hacer, en una determinada profesión o disciplina. En estas convergencias, es posible identificar algunos matices que son determinados principalmente por la clase que dicta el profesor, teniendo en cuenta que aquellos profesores que tiene clases relacionadas con la gestión directiva, conciben las competencias más hacia las habilidades, destrezas y hacia un saber hacer que debe demostrar el estudiante para predecir el éxito y que otro matiz está asociado a los conocimientos y conceptos que debe adquirir el

estudiante, que no necesariamente se relaciona con habilidades y destrezas. Se destaca el hecho de que los profesores que han centrado su interés de estudio o investigativo en el concepto de competencia directiva tienen un discurso y unas elaboraciones conceptuales más amplias. Este conocimiento puede ser insumo para reflexiones académicas que permitan abordar con mayor efectividad la labor de formar directivos con alta calidad.

En todos los casos, la concepción que es transversal a la totalidad de profesores, indistintamente de la categoría de análisis donde se encontrarán ubicados, es que el perfil del estudiante y del profesor es determinante en el éxito para adquirir la competencia, teniendo en cuenta que su conocimiento y experiencia y la manera como los comparten con el grupo en general, pueden facilitar la adquisición de competencias, principalmente por el estudio de casos reales en clase. Esto indica que para los profesores de la MDGIE la discusión en clase en torno a problemas reales de los contextos de proveniencia de los estudiantes, así como la metodología de estudios de caso son facilitadores para la generación de competencias directivas conducentes a lograr mayores habilidades de liderazgo y la visión del futuro compartido en sus instituciones.

En este sentido, lo que más se valora por parte de los profesores del programa con relación a la competencia directiva es el enfoque antropológico, aspecto que plantea un reto importante, no solo en cómo se concibe, sino en cómo se cambia el paradigma mental del común de los estudiantes. Es decir, los profesores reportan que en su mayoría los estudiantes ingresan al programa con un enfoque más funcionalista de la dirección y paulatinamente transitan a un enfoque antropológico y este elemento es determinante en la formación de líderes educativos. Además, los profesores perciben en el aula que el abordaje de la dimensión antropológica es el gran diferenciador del programa alineado con lo que busca el PEI de la Universidad de La Sabana y el PEP. La totalidad de los profesores conciben la competencia directiva desde el enfoque antropológico y planean sus clases para lograr esta competencia en los estudiantes, lo que implica en el estudiante procesos de reflexión profundos que les permita no solo concebir, sino apropiarse del enfoque antropológico para su labor diaria.

Sin embargo, evidenciar esta competencia directiva con sello antropológico en los graduados es complejo y no hace parte del alcance del presente estudio, pero puede ser un interrogante digno de ser abordado en futuros estudios, dado que este enfoque efectivamente es la propuesta de valor que marca la diferencia del programa con otros programas similares en Colombia y además tiene un impacto importante en la formación de los futuros profesionales a cargo de los líderes educativos egresados del programa de MDGIE de La Universidad de La Sabana.

El segundo objetivo de la presente investigación buscaba caracterizar las concepciones de currículo que han construido los profesores del programa de MDGIE y en este sentido el estudio presenta dos

convergencias que están determinadas principalmente por el enfoque que tiene el grupo de profesores entrevistados. Un enfoque es más instrumental y se relaciona con el currículo como herramienta para mejorar la gestión y propiciar el desarrollo de las competencias directivas a través de procesos de planeación académica y otro enfoque más filosófico que hace referencia hacia una orientación antropológica y humanística. Estas dos miradas y la diversidad de opiniones de los profesores en relación con el currículo representan un reto para el programa, teniendo en cuenta que Quiroz (2007) aborda la calidad académica y la concepción de currículo, desde el Modelo de Competencias Profesionales (MCP) como la traducción teórica educativa a la práctica pedagógica (relación entre intención y ejecución). En un plan de estudios los syllabus de cada curso deberían tener alineación entre sí para lograr las competencias que se proponen desde el perfil de egreso de los programas académicos.

Según Quiroz (2007) un currículo debe dar cuenta entonces de lo que se requiere generar, a nivel de competencias profesionales en el estudiante y esto es lo que gestiona un docente en el aula. En este sentido, los profesores del programa de MDGIE tienen total coincidencia en lo que se necesita formar en el estudiante, sin embargo su planeación de clase, su visión sobre lo que curricularmente plantea el programa y sus directivas, su gestión en el aula no dan cuenta de una alineación y una articulación de los profesores, principalmente evidenciado en aquellos profesores que tienen baja asignación académica en el programa como lo son los profesores internacionales y los profesores de cátedra que tienen puntuales participaciones en el programa y no logran en corto tiempo tener una visión general del currículo y de lo que éste pretende en el estudiante.

Lo anterior puede también ser relacionado con las concepciones de los profesores respecto a la formación de competencias directivas, teniendo en cuenta que como se explicó anteriormente, el contexto y la experiencia de los estudiantes y la discusión en clase, permite la formación de competencias y en este sentido cada clase podría llegar a ser diferente, con lo cual articular estos saberes curricularmente puede presentar un reto para el programa por la variedad de temas que pueden surgir en una clase. Posiblemente esto explique por qué una de las esencias de la concepción de currículo, se relaciona con la propuesta de los profesores para mejorar la electividad del programa a través de flexibilidad curricular que dé respuesta a los contextos e intereses de los estudiantes y que articulen ese contexto e interés al trabajo de investigación. De esta manera, se lograría realizar adaptaciones curriculares dependiendo de la electividad y allí articular los Syllabus y las clases para dar respuesta a los contextos de cada estudiante de acuerdo con el enfoque antropológico y el enfoque en la gestión, de acuerdo con lo expuesto por Quiroz (2007) en su modelo de MCP de concepción de currículo.

Así como la concepción de currículo es necesaria para alinear esfuerzos con el fin de mejorar la calidad académica, la concepción sobre enseñanza – aprendizaje determina la manera en la cual se

desarrolla una clase para lograr la transformación del estudiante, propuesto como segundo elemento clave de la calidad académica de acuerdo con el modelo MCP de Quiroz (2007), quien plantea esta concepción como la base formativa e instruccional del profesional; específicamente hace referencia a los procesos pedagógicos usados en el aula para generar las competencias (la enseñanza y el aprendizaje buscan lo mismo, pero no son lo mismo).

El tercer objetivo alcanzado por la presente investigación muestra dos convergencias con relación a la concepción de los profesores del programa sobre este aspecto. La primera asocia los procesos de enseñanza a la transmisión de conocimientos, en donde el principal actor del proceso es el profesor y el estudiante es un actor pasivo que memoriza el conocimiento y luego debe demostrarlo a través de una evaluación sumativa, que da cuenta de este conocimiento. La segunda convergencia asocia los procesos de aprendizaje a la demostración del conocimiento, en donde el profesor se comporta como un tutor que acompaña el proceso y el estudiante es un agente activo de su propio conocimiento, en la línea de lo que plantea Bruce y Gerber en el enfoque pedagógico constructivista en donde el conocimiento se construye en momentos pedagógicos intencionales. Estas concepciones de aprendizaje están en el orden social, pues se considera un proceso en el que se aprende con otros mediante estrategias de aprendizaje diferenciales, planteamiento complementado por los estudios de Saljö en donde se asocia el aprendizaje a las experiencias reales y la posibilidad de aprender de los problemas de la vida diaria y los de Vigotsky quien definía el aprendizaje desde el concepto de la zona de desarrollo próxima, en donde se aprende con el experto y a partir de los demás aspectos del contexto que inciden en el aprendizaje.

La presente investigación evidencia que estos dos grupos de convergencias, pueden estar asociadas a las metodologías de clase y el abordaje conceptual que reportan los profesores, teniendo en cuenta que las asignaturas que buscan generar competencias directivas en los estudiantes más relacionadas con la gestión, las habilidades y las destrezas, requieren más estrategias basadas en el aprendizaje desde el enfoque constructivista propuesto por Bruce y Gerber y las asignaturas que buscan apropiarse de conceptos se corresponden más con el enfoque transmisionista de la enseñanza de conocimientos, en cuyo caso, lo concluyente es que tanto la enseñanza como el aprendizaje es necesario en el programa y se requiere articular correctamente con cada profesor qué porción de la clase requiere centrarse en la enseñanza y qué porción de la clase puede enfocarse en el aprendizaje.

Reforzando los conceptos anteriormente expuestos, el cuarto objetivo de la presente investigación buscaba identificar las estrategias pedagógicas que usa el profesor en clase para generar las competencias directivas en los graduados. En este sentido, existe convergencia de la mayoría de los profesores en cuanto a que la estrategia pedagógica de cada clase sí debe ser flexible, en el entendido que cada asignatura es diferente por qué el estudiante, el contexto y el tema de la clase son diferentes.

Lograr la calidad académica en este escenario, implica la articulación ordenada y planeada de los temas, los contextos de los estudiantes y con base en este conocimiento y aproximación, diseñar la estrategia pedagógica adecuada que dé cuenta de las competencias que se desean generar en los estudiantes en cada clase o el aporte de la clase a la misma, aprovechando las experiencias de los profesores y los estudiantes en discusiones abiertas y estudios de casos previamente seleccionados dependiendo del contexto del grupo que hagan que no solo el conocimiento fluya sino que se apropie, con la participación del estudiante y el acompañamiento del profesor como autoridad de la clase y el experto en el tema tratado.

Desde la voz de los profesores, es posible afirmar que este tipo de metodologías promueven el diálogo en clase y llevan al estudiante a desarrollar competencias blandas relacionadas con socialización, comunicación y respeto por los demás, que a la postre contribuyen a la formación de competencias directivas desde el enfoque antropológico, las cuales como se dijo antes, son la esencia del programa y son determinantes en el impacto de la MDGIE en la formación de líderes educativos.

Lo anterior se articula con el quinto objetivo planteado por el presente estudio el cual busca determinar la relación que existe entre la concepción de currículo y enseñanza – aprendizaje por parte de los profesores del programa y la formación de competencias directivas en los estudiantes. Los hallazgos ratifican que se valora el enfoque antropológico como elemento determinante del programa por lo explicado en el párrafo anterior, lo que implica el desarrollo de competencias blandas para lograr formar líderes educativos que impacten la sociedad positivamente. En este sentido, se logró evidenciar a partir de las entrevistas y la variación imaginativa, que el programa debe incluir algunas herramientas en el currículo que permitan reforzar la propuesta de valor del programa en su enfoque antropológico, como la inclusión del asignaturas que no están contempladas en el actual currículo, las cuales posiblemente pueden potenciar la experiencia personal del participante, sea profesor o estudiante, abriendo el panorama a nuevos escenarios de dirección que no son fácilmente vistos en el contexto actual.

Es así como la promoción de habilidades de autoliderazgo, el bilingüismo, el conocimiento profundo de la historia de Colombia (y de las bases sociopolíticas configuradoras del sistema educativo), el reforzar la lectura crítica y la escritura académica y el incluir, en semestres tempranos, conceptos de movilización social y competencias gerenciales podrán cerrar brechas que se detectan al final del programa. Esto también permitiría enriquecer la experiencia del estudiante en su contexto. Para esto, es necesario que los profesores, incluidos los que tienen baja asignación académica, como los profesores internacionales y los de profundización, puedan participar de la visión conjunta del currículo y los procesos de enseñanza – aprendizaje que propone el programa para formar las competencias directivas en los futuros graduados. Los profesores consideran que para construir esta visión compartida pueden tomar como un elemento base, la red de contactos con egresados, con profesores internacionales y pares académicos con los cuales sea

posible desarrollar procesos de colegaje y *networking* que nutran la publicación académica, el desarrollo de congresos y seminarios, que desarrollen proyectos de investigación conjuntos que le den visibilidad al programa y que se continúe fortaleciendo la calidad académica desde una eficiente definición de currículo y procesos de enseñanza – aprendizaje articulados y alineados a todo nivel del programa.

8. RECOMENDACIONES Y NUEVOS INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN

De forma complementaria a las conclusiones, la presente investigación devela algunos elementos que se pueden plantear como recomendaciones para la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y para otros programas encaminados a la formación de competencias directivas.

En primera instancia es importante que la Dirección del programa de MDGIE conozca y analice a profundidad los resultados de manera crítica en función del PEP para que también introduzca acciones de mejora que vea necesarias a partir de la reflexión interna. En especial se recomienda identificar la riqueza de las concepciones de los profesores del programa expresadas en el análisis de unidades de significado general presentado en el capítulo de análisis de datos y en la variación imaginativa (concepciones encontradas). Este análisis revela diversos puntos de vista de los profesores acerca de temas relevantes que pueden estar asociados a la calidad académica de la MDGIE. Esta recomendación cobra especial relevancia en el marco de los procesos de autoevaluación y acreditación de alta calidad ya que a la labor que desarrolla la comisión de profesores encargada del tema se puede sumar la voz de los participantes en el presente estudio.

Como parte de las oportunidades para fortalecer el programa que están identificadas en las conclusiones se desprende la invitación a promover por parte del programa, más espacios de diálogo académico entre profesores de espacios conceptuales y de profundización, así como buscar formas de involucramiento más directo de los profesores internacionales, dado que es una de las esencias sobre la cual se encontró mayor convergencia en la variación imaginativa realizada en la presente investigación y es posible que este elemento pueda aportar rápidamente ganancias tempranas al programa con un esfuerzo que no implica movilización importante de recursos.

Otro aspecto importante recomendado a la Dirección del programa y a los profesores como complemento del anterior planteamiento, es articular eficientemente los procesos de enseñanza – aprendizaje en el marco de un currículo que tenga en cuenta lo siguiente:

- **Identificar grupos de interés a partir de los participantes que se matriculan al programa:** Se manifiesta por parte de los profesores, que los estudiantes que participan en el programa de MDGIE, llegan con intereses diferentes y particulares, dado el contexto en el cual se desenvuelven como directivos de instituciones educativas. Es así como en una misma aula de clases, es posible encontrar directivos de colegios, de universidades, de instituciones técnicas o tecnológicas o inclusive directivos que no necesariamente son líderes escolares, sino que trabajan en campos no académicos en la institución educativa.

El rol que desempeña el directivo en el tipo de institución educativa marca también el interés que éste presenta al cursar la MDGIE, y el profesor no alcanza a dar cubrimiento a las necesidades de cada participante, dado que los contenidos son preparados para la clase de manera general. Por supuesto, es notable el esfuerzo de los profesores por realizar adaptaciones curriculares para responder a tales necesidades, pero tal vez una especialización más precisa del currículo en relación con los perfiles de estudiantes tenga mayor potencia para los directivos que cursan el programa.

- **Definir los contextos comunes de los participantes:** Con lo anterior, es determinante para el programa, caracterizar los grupos que participarán en la cohorte definiendo sus intereses y con este conocimiento, construir o adaptar currículos con contenidos y enfoques que den alcance a cada grupo de participantes, lo que significa especializar dentro de la Maestría, algunos contenidos o enfoques de acuerdo con las características del público.
- **Definir la electividad y flexibilidad curricular a partir de los contextos comunes identificados:** Teniendo en cuenta los actuales cursos que ofrece la MDGIE y con la información de la caracterización de los grupos, es posible diseñar electivas que conformen una línea de trabajo para cada grupo de interés identificado, con el concurso de las materias base o transversales que se ofrecen en el programa. De esta manera, el programa puede responder a la necesidad específica de los estudiantes y logrará atraer la participación de cada uno de ellos, en el entendido que en el grupo de clases que abordará durante la Maestría, podrá encontrar solución a problemas reales que corresponden a su contexto específico.
- **Syllabus:** Definir por cada espacio académico un Syllabus que dé cuenta de que procesos de enseñanza y aprendizaje se deben desarrollar en la clase para lograr el aporte adecuado a la competencia directiva que se desea formar en el estudiante y al contexto en el que se desenvuelve el grupo de estudiantes caracterizado. Esto implica reflexionar en equipo con los profesores en torno a novedosas formas de evaluación que permitan rastrear o evidenciar que la competencia esperada se está logrando. Es decir, incrementar la conciencia de los profesores del programa en función de la manera como pueden incrementar la efectividad de su acción educativa para lograr la competencia general a la cual apunta su asignatura.
- **Socialización:** Socializar los supuestos epistemológicos que sustentan el programa a todo el cuerpo de profesores e incluir estos aspectos en los procesos de inducción y desarrollo profesoral para garantizar la alineación de todo el cuerpo profesoral con la visión del PEP y del PEI. Es decir, construir una visión compartida del concepto de competencia directiva, el concepto de currículo y del concepto de enseñanza – aprendizaje puede contribuir a aunar esfuerzos de manera consciente e intencionada. Así mismo se recomienda divulgar estos supuestos epistemológicos o conceptos a los estudiantes que se matriculan en el programa al momento de la inducción, con el fin de enfatizar

que el éxito del programa depende en gran medida de la participación del estudiante en las dinámicas de aprendizaje previstas en cada clase, previa fundamentación del conocimiento que realiza el profesor

- **Evaluación:** Se requiere un análisis profundo sobre los actuales procesos de evaluación del programa en donde no solo se cuente el aspecto sumativo, sino que se incluya en la evaluación la evidencia de la competencia y demostración de esta en el estudiante a través de rúbricas que faciliten dicha evaluación de tipo cualitativo. Como parte de la evaluación, se propone al programa incluir visitas a instituciones educativas en donde se pueda evidenciar la actividad de un directivo docente y además promover prácticas institucionales en las cuales pueda ser posible que el estudiante se foguee en toma de decisiones asertivas desde el sello antropológico del programa.

Otro aspecto que se propone al programa de MDGIE es documentar los cambios que suceden en las instituciones educativas que dirige el egresado para determinar el impacto que el programa está teniendo con relación a la formación de directivos docentes con enfoque antropológico. Este material puede dar elementos al programa para introducir cambios en el currículo o en los procesos de enseñanza – aprendizaje que permitan mejorar la calidad y la visibilidad del programa.

Además, se recomienda reflexionar acerca de las estrategias que permitan articular los contextos vividos por los estudiantes con las preguntas de investigación que dan origen a los trabajos de grado. Es recomendable que la profundización se oriente a brindar herramientas metodológicas y elementos teóricos para responder a estas preguntas de investigación para lo cual, la capacidad y experiencia del profesor juega un papel determinante en la orientación del trabajo de grado, en función de solucionar problemas reales y mejorar la visibilidad académica del programa.

Finalmente, la presente investigación puede ser complementada con un estudio que describa (estudie) las competencias adquiridas por los egresados para contrastar esos resultados con los hallazgos del presente estudio, con el fin de identificar el impacto que tiene la concepción de currículo y enseñanza – aprendizaje de los profesores de la MDGIE en la formación de competencias directivas, elemento que puede nutrir el conocimiento existente para mejorar la calidad académica desde el modelo de competencias profesionales propuesto por Quiroz en busca de la calidad académica esperada por cualquier programa educativo.

9. LIMITACIONES

Algunos elementos que dificultaron el proceso investigativo y que fueron superados en el transcurso del proyecto fueron:

1. Al inicio del cuarto semestre, se evidenció que el trabajo estructurado hasta el momento aún presentaba oportunidades importantes de mejora, con relación al alcance definido inicialmente. De forma simultánea, se presentó un cambio de asesor de tesis lo que implicó un redireccionamiento del proyecto que, si bien fue positivo, exigió un esfuerzo importante y un retraso en los tiempos de entrega del trabajo de grado, lo que motivó un cambio de alcance que no permitió contrastar los resultados de la presente investigación con las competencias directivas de los egresados del programa de MDGIE. Este contraste de resultados descubriría nuevo conocimiento que puede aportar sustancialmente a la calidad académica de las instituciones educativas por tanto se ha dejado este interrogante entre las recomendaciones del estudio.
2. Al optar por un estudio cualitativo con diseño fenomenológico que implica entrevistas semiestructuradas a profundidad y un ejercicio riguroso de abstracción a través de lecturas y relecturas de las entrevistas, el tiempo que se definió para desarrollar el trabajo de investigación, exigió esfuerzos importantes, especialmente en la fase de análisis de datos.
3. Lo anterior se complementa con la dificultad de acordar tiempos de reunión con los participantes seleccionados quienes, por sus agendas y responsabilidades, proponían un reto para el investigador y la asesora para organizar los tiempos para la entrevista

REFERENCIAS

- Aguilar, A. (2011). El modelo de aprendizaje alostérico de Andre Giordan y su aplicación a la capacitación de adultos. *Angeletti Rev Psicol Hered.* 6 (1-2).
- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 8 (2) 51-74
- Amezcuca, M., Amezcuca, P. & Muñoz G. (2011). Desafío y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la adolescencia. Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *International Journal Developmental and Educational Psychology.* 1 (2), 99-106
- Araya, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare.* 16 (3) 203-226.
- Barroso, C. (2007). Un análisis crítico sobre los modelos de gestión de la calidad en la educación. *Innovación Educativa.* 7 (41)19-29
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa.* Barcelona: España. La Muralla S.A.
- Casani, F. & Rodríguez, J. (2012). Percepciones de altos directivos universitarios españoles sobre sus necesidades formativas en competencias directivas. *Revista de Ciencias Sociales.* XVIII (1)101-117
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 1994. Bogotá
- Congreso de la República de Colombia. (2001). Ley 715 del 2001. Bogotá
- Cruz, A. (2001), Modelo general para la evaluación del currículo. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" (Tesis de doctorado) Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana. Disponible en: <http://karin.fq.uh.cu/~vladimar/cursos/%23Did%20E1cticarrrr/Tesis%20Defendidas/Curriculum/Armando%20Cruz%20S%20E1nchez/Armando%20Cruz%20S%20E1nchez.pdf>
- Deluiz, N. (2001). Modelo das competências profissionais no Mundo do trabalho e na educacao: Implicações para o currículo. *Boletín Técnico do Senac.* 27, 71-98
- Díaz, Q. & Poblete, L. (2016). Modelo de competencias profesionales de matemáticas (MCPM) y su implementación en profesores de enseñanza primaria en Chile. *Boletín de Educación Matemática.* 30 (55) 786-807
- Flores, M. & Vanoni, G. (2016). Competencias directivas requeridas por los CEO ante la complejidad de las organizaciones del siglo XXI. *Elseiver. Suma de negocios.* 7, 113-124
- Forment, E. (2003). La filosofía de Santo Tomás de Aquino: doctor de la humanidad. *Scripta Theologica.* 36, (1) 302-303

- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y Necesidad. *Actualidades investigativas en educación*. 11 (3) 1-24
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1999). *Los orígenes del saber, de las concepciones personales a los conceptos científicos*. España. Editorial Díada.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*. (4) 5-39. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/175/17517797002.pdf
- Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista infancias imágenes*. 11 (1), 99-106. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4557>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc. Graw Hill
- Jerez, O., Hasbún, B. & Rittershaussen, S. (2015). *El Diseño de Syllabus En La Educación Superior: Una Propuesta Metodológica*. Santiago: Chile. Ediciones Universidad de Chile
- López, B. & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación Educadores*. 13 (2), 275-291
- Mancera, E. & Páez, B. (2017). *La voz de los niños y niñas en el proceso de transición entre la básica primaria y la básica secundaria en dos colegios oficiales de Bogotá*. (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Mari, R., Bo, R. & Climent, C. (2010). Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en una Entrevista. *Revista de Ciencias de la Educación*. 113-133
- Ministerio de educación nacional. (2018). Decreto 1280 de 2018. Bogotá
- Moraleda, E. (2016). *Los retos del directivo actual. Conductas, competencias y valores imprescindibles del profesional del siglo XXI*. Barcelona: España. Planeta.
- Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital.
- Moreno, M., Galicia, D. & Riscanevo, R. (2017). Impacto de las competencias investigativas en directivos docentes graduados de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en América*. Madrid: España. OEI

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2016). Revisión de las políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. OCDE. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Panesso, M. C. y Puerto, N.Y. (2017). *Estudio de impacto de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas desde las competencias de liderazgo e innovación* (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/biblioteca/>
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Polo, L. (1997). Antropología de la acción directiva. En C. Llano (Ed.), *La cuestion del método. La comprensión de la realidad humana* (pp. 15). Madrid: España. Unión Editorial.
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Quintero, M., & Molano, C. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle. 8 (32), 39-55
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*. (50), 93-99.
- Rodríguez, A., Guerrón, T. & Pérez, N. (2016). Desarrollo de competencias docentes en la Universidad de Las Fuerzas Armadas ESP-Ecuador. *Profesorado*. 20 (2) 218-236
- Sandoval, L. (2008) *Institución educativa y Empresa. Dos organizaciones humanas distintas* (1 ed.). Navarra, España: Ediciones universidad de Navarra S.A.
- Serrano, G. (2017). Competencias directivas y virtudes: un camino a la excelencia. *Estudios Gerenciales*. 33, 208-216
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Cuarta Edición. Centro de Investigación en Formación y Evaluación. CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones
- Torrado, M. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional
- UNESCO (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. 2014:164. www.unesco.org
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Chile. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

- Universidad de La Sabana. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/nosotros/proyecto-educativo-institucional/>
- Universidad de La Sabana. (2016). *Proyecto Educativo del Programa. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas*. Facultad de Educación. Disponible en: <https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestria-en-direccion-y-gestion-de-instituciones-educativas/objetivos-y-perfiles/>
- Verneaux, R. (1975). *Filosofía del hombre* (4a ed.). Barcelona: España. Editorial Herder.
- Vila, D. (2011). Las concepciones de currículum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*. 48 (3), 301-314. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072011000300013&lng=es&tlng=es.
- Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). *Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial*. En Nora Elichiry. *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Editorial Manantial

ANEXOS

Anexo A. carta de invitación



Bogotá, 10 de Julio de 2018

Doctor:

JOSE JAVIER BERMUDEZ APONTE

Director del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Universidad de La Sabana.

Chía.

Estimado Doctor Bermúdez:

Reciba un cordial saludo.

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto titulado: “CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS”. El estudio tiene la finalidad de identificar las concepciones de currículo y de enseñanza – aprendizaje, que tienen los profesores de la Maestría. Cabe anotar que, de acuerdo con el modelo de formación en competencias, dichas concepciones corresponden a dos de los cuatro elementos fundamentales que pueden incidir en las competencias de los graduados de la Maestría. Esta información podrá ser utilizada por el programa para llevar a cabo acciones que permitan que aseguran la calidad en términos de las competencias en los estudiantes de la Maestría. Este propósito se alinea con lo que pretende la Universidad de La Sabana bajo el concepto del aseguramiento de aprendizaje, la relevancia práctica y la coherencia curricular.

Para llevar a cabo esta investigación se requiere de la participación de algunos profesores del programa en una entrevista que será grabada y que posteriormente será utilizada para construir, bajo un enfoque fenomenológico, la esencia del fenómeno desde la experiencia de los profesores entrevistados. Para el desarrollo de las entrevistas, se empleará un protocolo semiestructurado, el cual será diseñado por los investigadores, validado por pares expertos y se realizará una prueba

piloto para corroborar la pertinencia y la coherencia para responder a la finalidad de la investigación.

La participación es de carácter voluntaria y se garantiza confidencialidad en el manejo de la información, la cual será empleada exclusivamente con fines de investigación. Así mismo se solicita su autorización para revisar y citar documentos institucionales como el PEP u otros.

El reporte final de la investigación será socializado oportunamente con la Dirección del programa, la comisión de autoevaluación o las personas que usted designe.

Si usted desea ampliar la información sobre este proyecto, podrá dirigir sus inquietudes al siguiente correo: angelarube@unisabana.edu.co.

Cordialmente,



ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO

3227008141

angelarube@unisabana.edu.co

Asesora del Proyecto



CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ D.

3204905922

carlosmd@unisabana.edu.co

Investigador Principal

Anexo B. Carta de aceptación

Bogotá, 23 de Julio de 2018

Investigadores:

Mg. ÁNGELA MARÍA RUBIANO BELLO

Ascsora del Proyecto.

CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO

Investigador Principal.

Maestría en Dirección y Gestión Instituciones Educativas.

Universidad de La Sabana.

Se me ha informado que los investigadores en mención me han invitado a participar en el estudio “CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS”. Además, se me ha explicado que la investigación tiene como finalidad identificar las concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje que tienen los profesores de la Maestría.

Yo, **JOSE JAVIER BERMUDEZ APONTE**, en mi calidad de Director de programa de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, una vez informado sobre los propósitos y procedimientos generales que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo la participación de los profesores del programa.

Adicionalmente se me informó que:

- La participación de los profesores del programa en esta investigación es completamente libre y voluntaria y estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos sean socializados a la Dirección del Programa, a la Comisión de Autoevaluación o a quienes se designe para tal efecto.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad de la Sabana, bajo la responsabilidad del investigador.
- Tengo conocimiento que el informe final de la investigación puede ser publicado en Intellectum asegurando el cumplimiento de todos los principios éticos indicados por la APA.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas u otras instituciones educativas.

- Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma:

C.C. 80276560 de Cúcuta.

Anexo C. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Proyecto de investigación

CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Apreciado Profesor:

Somos un grupo de investigación de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana y adelantamos el proyecto titulado: "CONCEPCIONES DE CURRÍCULO Y DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LOS PROFESORES DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS". En este estudio nos proponemos resolver el siguiente interrogante: ¿Cómo se relacionan las concepciones de currículo y enseñanza aprendizaje construidas por los profesores del programa y las competencias directivas de los graduados de la MDGIE?

En cuanto a las implicaciones, conviene señalar que los hallazgos de esta investigación se constituyen en un aporte para el programa en el marco de los procesos de autoevaluación y de acreditación. Con el fin de reunir información se realizarán entrevistas personalizadas las cuales serán grabadas y recogidas textualmente en el documento de investigación.

Los resultados de las entrevistas se recopilarán en un informe final que constituye el insumo para responder a los objetivos de la investigación, por lo tanto, toda la información que provenga de usted será tratada de manera confidencial para lo cual se omitirán los nombres de los participantes.

Atentamente, solicitamos su autorización para entrevistarle y emplear los datos recolectados. En caso afirmativo, favor completar la información que se encuentra en el formato adjunto y remitirla al equipo encargado de la investigación.

Por otra parte, le informamos que la no aceptación para participar en esta investigación no tendrá ninguna incidencia en su relación con el programa.

Finalmente, le recordamos que usted tiene la libertad de retirarse como participante del proyecto si así lo desea. En tal caso, le agradecemos informarnos al respecto.

Por favor no dude en contactarnos si tiene alguna inquietud o de requerir aclaración acerca de los procesos propios de nuestro proyecto.

Agradecemos su gentil información.



Mg Ángela María Rubiano
Asesora de Investigación
angelarube@unisabana.edu.co



Carlos Alberto Martínez Delgado
Investigador Principal
carlos.martinez@unisabana.edu.co

Anexo D. Protocolo de entrevista a profundidad semiestructurada



UNIVERSIDAD DE LA SABANA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A PROFESORES DE LA MDGIE

Asesora: Ángela María Rubiano Bello, Mg. En Educación

Investigador: Carlos Alberto Martínez Delgado, estudiante de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Dirigida a: Profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de La Universidad de La Sabana

Objetivo de la entrevista a profundidad: Explorar las concepciones que los profesores del programa de la MDGIE han construido acerca del currículo y la enseñanza – aprendizaje con relación a la generación de competencias directivas en los graduados del programa.

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Moderador: _____

Datos del Participante:

Nombre del Profesor: _____

Sexo: _____

Antigüedad en el programa en años: _____

Área de conocimiento:

Conceptual ()

Profundización ()

Profesor Internacional ()

La presente entrevista tiene como fin explorar las concepciones de currículo y de enseñanza aprendizaje que tienen los profesores de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas y la incidencia en las competencias directivas de los graduados del programa.

Es importante aclarar que los datos recolectados en esta entrevista se utilizarán únicamente con fines de investigación y no tendrán ninguna influencia en su gestión.

Durante la entrevista se realizará una grabación para aprovechar los datos un 100% a la hora de procesarlos. Por favor manifieste en voz alta su consentimiento para la grabación.

Preguntas:

1. ¿Qué entiende por competencia directiva?
2. ¿Cómo cree que es posible evidenciar las competencias directivas en un egresado del programa de MDGIE?
3. Desde su experiencia, ¿qué aspectos inciden en el desarrollo de las competencias directivas del programa de MDGIE?
4. ¿Cómo ha sido su experiencia personal como profesor de la MDGIE, en relación con la formación de competencias directivas?
5. ¿Cómo es la respuesta de los estudiantes ante su clase? ¿Cómo se siente ante esta respuesta?
6. ¿Qué entiende por currículo?
7. Desde su experiencia como profesor, ¿cómo se gestiona el currículo en la MDGIE?
8. ¿Cómo cree que el currículo de la MDGIE permite generar las competencias directivas en los líderes educativos?
9. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como positivo, desde el currículo, en el programa de MDGIE?
10. Si usted fuera un par evaluador del programa, ¿qué resaltaría como oportunidad de mejora, desde el currículo, en el programa de MDGIE?
11. ¿Qué entiende por enseñanza- aprendizaje?
12. ¿Cuál cree que es el rol del profesor y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
13. ¿Cómo cree que se han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje en su clase?
14. ¿Qué elementos cree que se deben tener en cuenta para tener éxito en la definición de la estrategia pedagógica en el programa de MDGIE?
15. ¿Qué estrategias pedagógicas considera que puedan contribuir a la formación de competencias directivas en el programa?
16. ¿Cómo cree que su asignatura aporta a la generación de competencias directivas en los graduados de la MDGIE?

17. Describa qué acciones planea en su clase para generar las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE
18. Si tuviera la oportunidad de hacerlo ¿qué cambios adicionales introduciría en el programa para fortalecer las competencias directivas en los estudiantes de la MDGIE?
19. ¿Cómo se siente con el actual currículo y las estrategias pedagógicas utilizadas en el programa de MDGIE?

Fin de la entrevista. Gracias por tu participación.