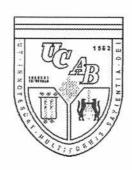
TESIS GRHRI2005 IM3



### UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO VICERRECTORADO ACADÉMICO ESTUDIOS DE POSTGRADO ÁREA DE GERENCIA

Postgrado en Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales

Trabajo de Grado
DISEÑO DEL PERFIL DE COMPETENCIAS PARA LOS PROFESORES DE
POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA.

presentado por Marcano Mata, Pasión para optar al título de Magíster en Gerencia de Recursos Humanos y Relaciones Industriales

> Tutor Rafael García Casanova

Caracas, 28 de Noviembre de 2005

## INDICE DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS	
I.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL: UNIVERSIDAD METROPOLITANA (UNIMET)	
II.1 Historia y Antecedentes	28
II.2 Objetivos, Valores, Misión y Visión	31
II.3 Perfil y Vocación	33
II.4 Decanato de Estudios de Postgrado UNIMET	34
II.5 Modelo Educativo de la UNIMET	37
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	
INTRODUCCIÓN: LOS RECURSOS HUMANOS	42
III.1 La Educación Superior	
III.1.1 Definición, misión y funciones de la Educación Superior	46
III.1.2 Tendencias que impactan a la Educación Superior en Venezuela	51
III.1.3 Subsistema de Educación Superior	54
III.1.3.1 Educación Superior de Cuarto Nivel: los Estudios de Postgrado	57
III.1.4 Universidades privadas	60

III.1.5 Leyes que regulan a las universidades privadas	62
III.2 Modelos educativos	
III.2.1 Concepto de modelo educativo	66
III.2.2 Tipos de modelo educativo	67
III.2.3 Modelo educativo: Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos (AcAd)	71
III.2.4 El docente en el Modelo AcAd	78
III.3 Competencias y Gestión por competencias	
III.3.1 Competencias - Concepto	80
III.3.2 Clasificación y tipos de competencias	84
III.3.3 Competencias docentes	90
III.3.4 Evolución según los niveles jerárquicos y niveles de competencias	102
III.3.5 Criterios para definir competencias	103
III.3.6 Definición de Gestión por Competencias	104
III.3.7 Gestión por competencias en los procesos de RRHH	105
III.3.8 Perfil del puesto por competencias	107
III.3.8.1 Identificación de competencias	110
III.3,9 Selección por competencias	116
III.3.10 Entrevistas por competencia	118
III.3.10.1 Entrevistas de eventos conductuales	120

III.3.10.2 Grupos focales o entrevista focalizada	121
III.3.11 Evaluación de desempeño por competencias	123
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	
IV.1 Diseño de la investigación	127
IV.2 Tipo de investigación	128
IV.3 Población y muestra	128
IV.3.1 Población o Universo	129
IV.3.2 Marco muestral	130
IV.4 Técnicas para recolectar la Información	133
IV.4.1 Entrevista de eventos conductuales	135
IV.4.2 Grupo Focal o "Focus Group"	136
IV.4.3 Panel de expertos	136
IV.5 Procedimiento para la recolección de la información	138
IV.5.1 De las entrevistas de eventos conductuales	138
IV.5.2 De las sesiones de grupos focales	140
IV.5.3 Del panel de expertos	143
IV.5.3.1 Tratamiento estadístico de los resultados	
del panel de expertos en su segunda etapa	145
IV.6 Técnicas utilizadas para analizar los datos cualitativos	148
IV.7 Variables en estudio	157
IV.8 Técnicas para diseñar el perfil de competencias	159

# CAPÍTULO V. RESULTADOS Y ANÁLISIS

CARITUL

V.1 Resultado 1. Matriz de Competencias de los Estudiantes	163
V.2 Resultado 2. Matriz de Competencias de los Profesores	174
V.3 Resultado 3. Matriz de Competencias de los Profesores— Autoridades	178
V.4 Resultado 4. Matriz de Competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET	181
V.5 Resultado 5. Perfil de competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET	187
V.5.1 Competencias. Definición conceptual (conductual)	187
V.5.2 Competencias. Definición operativa	191
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
V.1 Conclusiones	195
V.2 Recomendaciones	199
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS	202
APÉNDICES	
Apéndice A. Resultado primario del grupo focal 1	214
Apéndice B. Resultados primarios de la Entrevista 1	225
Apéndice C. Formato (tipo encuesta) de selección de competencias para el panel de expertos	234
ANEXO. Modelo de formato de evaluación de desempeño	237

## LISTA DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

CARITUU

RIV

V.Z.R

RAN

Posto

V.5 R

plac9

W.

CAPITUL

BABTER

MOMBRA

ANEXE

TABLAS	
TABLAS	Página
Tabla 1. Elementos del DIUM	75
Tabla 2. Las 20 competencias de los Spencer	85-86
Tabla 3. Clasificación de las competencias fundamentales	88
Tabla 4. Clasificación de competencias de Aubrun y Orifiamma (1990)	) 89
Tabla 5. Guía de contenidos para los grupos focales	
Tabla 6. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 1	165
Tabla 7. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 2	165
Tabla 8. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 3	166
Tabla 9. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 4	166
Tabla 10. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 5	167
Tabla 11. Categorización global de los contenidos de los Grupos Focales	171
Tabla 12. Matriz de Competencias Estudiantes	172
Tabla 13. Entrevista Nº 1 con profesores de postgrado UNIMET	225
Tabla 14. Entrevista N° 5 con profesores de postgrado UNIMET	230
Tabla 15. Categorización global de los contenidos (competencias) Profesores de Postgrado UNIMET	175
Tabla 16. Matriz de Competencias Profesores	177
Tabla 17. Primer resultado del panel de expertos	178-179
Tabla 18. Matriz de Competencias Profesores-Autoridades	181

Tabla 19. Matriz de Competencias Profesores Postgrado UNIMET	
CUADROS martia matria ir	
Cuadro 1. Modelos educativos	70
Cuadro 2. Procesamiento (parte I) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa.	147
Cuadro 3. Procesamiento (parte II) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa.	147
Cuadro 4. Procesamiento (parte III) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa.	8,184
Cuadro 5. Perfil de competencias	187
FIGURAS	
Figura 1. Procedimiento metodológico para recolectar la información	20
Figura 2. Esquema del procedimiento metodológico para recolectar y analizar la información de los grupos focales	21
Figura 3. Esquema del procedimiento metodológico para recolectar y	
analizar la información de las entrevistas de eventos conductuales con profesores	22
Figura 4. Organigrama del Decanato de Postgrado UNIMET	36
Figura 5. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Modelo AcAd	72
Figura 6. Modelo del Iceberg	90
Figura 7. Procesos de definición de modelos de competencias	111
Figura 8. Población de Postgrado de la UNIMET	130
Figura 9. Marco muestral de la investigación	132

Bh aldsT

	Figura 10. Proceso general de anális Miles y Huberman	sis de datos cualitativos de	15
	Figura 11. Elementos del proceso para estructurar la mat		
-			

#### INTRODUCCIÓN

La implementación del modelo de Gestión por Competencias no es una moda que afecte, temporalmente, a los sistemas de Recursos Humanos (RRHH en adelante) de las organizaciones que han decidido adaptarse a los nuevos tiempos económicos y laborales, es un planteamiento moderno que comienza a tomar auge a partir de los años 90 y que destaca el rol estratégico que tendrán los recursos humanos en la organización del siglo XXI, en tanto que serán la clave diferenciadora de los negocios de aquí al futuro. Este nuevo enfoque ocupa la opinión, en los últimos años, de todos los especialistas del tema, según lo afirma Alles (2000, p. 30) en su obra "Dirección estratégica de RRHH, Gestión por Competencias".

De allí se deriva la idea de que:

- los empleados ahora deben ser competitivos.
- el área de RRHH debe ser absolutamente profesional y medirse en resultados financieros.
- el personal debe crear valor y no reducir costos.
- y la función de esta área no debe estar fundamentada en la vigilancia de ese personal, sino más bien sobre la meta de crear compromiso.

En síntesis, los RRHH se consideran estratégicos cuando marcan la diferencia entre una empresa y otra, sin perder de vista que las organizaciones deben manejarse en ambientes altamente competitivos. Esta llamada novedosa forma de dirigir el área o conducir su gestión, no excluye a las empresas dedicadas al comercio, la manufactura o la prestación de algún servicio.

Para introducir al lector en la temática que soporta a este trabajo de investigación, es oportuno aclarar el concepto de "competencias" que se adecua al mismo y que surge de las coincidencias de algunos escritores como Mc Clelland, Goleman, Barnet, Jolis, Spencer, Levy – Leboyer, Alles, Comellas, Moreno, Montenegro, Barrios y Zabalza. Se define el término como aquellas conductas de la persona que indican formas de comportamiento o de pensar y que la ubican en un estándar de efectividad muy alto, convirtiendo su actuación en exitosa dentro de un puesto de trabajo, en palabras sencillas, son los comportamientos que distinguen a los "mejores" de los "promedio", y estas conductas no vienen necesariamente con la educación.

Son esos comportamientos exitosos los que deberán mostrar los profesionales que ocupen el mercado laboral a mediano y largo plazo, y para lograr que estos cambien su visión acerca de la evolución estratégica de los RRHH, es indefectible actuar sobre las fuentes productoras de esos profesionales: las Instituciones de Educación Superior o Universidades; porque sería paradójico pretender que los formadores o docentes, modelen y motiven a sus estudiantes a aprender sobre competencias que desconocen y de las que carecen, al respecto, Zabalza (2003, pp. 70-72) opina que un

docente que ignora cierto tema, no puede enseñar a que otros aprendan sobre él.

En Venezuela funcionan alrededor de 146 instituciones, de las cuales 81 son privadas, y al menos 9 de estas últimas, atienden a la región capital (Morles, Medina y Álvarez, 2003, p. 83), entre ellas, las universidades Católica Andrés Bello. Metropolitana, Monte Ávila, Santa María y José María Vargas, que son regidas por la actual Ley Orgánica de Educación, Ley de Universidades y su Reglamento; y son coordinadas por el Consejo Nacional de Universidades. Estas 146 instituciones de Educación Superior reciben alrededor de 870.000 estudiantes de pregrado y 54.000 de postgrado, y cuentan con un plantel de 48.000 docentes, aproximadamente.

La formación de esos 54.000 profesionales estudiantes, que se sumergen en la educación de cuarto nivel, es fundamental para lograr una transformación y actualización efectiva en el sistema de selección y dirección de los RRHH en las mejores organizaciones del país, sin restar importancia a los cambios que suponen el moderno desarrollo de los modelos y gestiones educativas y que necesariamente deberán enfrentar, más temprano que tarde, nuestras instituciones de Educación Superior. Al respecto, la Universidad Metropolitana (UNIMET en adelante) viene adelantando desde hace 6 o 7 años, algunas innovaciones en su estructura y como parte de ello ha propuesto, entre otras cosas, un nuevo modelo educativo líamado AcAd (Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos) que se explica en el cuerpo teórico de este informe de investigación.

A raíz de las modificaciones y evolución que han generado algunos elementos como el modelo AcAd, los planes de mejoramiento y capacitación de los docentes de la UNIMET han tomado un giro hacia aspectos enfocados en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la aparición del concepto de competencias docentes. Con base a estos novedosos planes, se han diseñado cursos instruccionales y de desarrollo de competencias para los profesores de la institución pero, a pesar de ello, sería impreciso hablar en este momento de la futura aplicación, a corto o mediano plazo, de un modelo de gestión por competencias dentro de la universidad.

A pesar de ello, un primer paso importante para el proceso de renovación que viene enfrentando, sería encontrar un perfil de competencias que se adecue a las características del profesor de postgrado de la UNIMET, tomando como punto de partida este grupo de individuos que son, en última instancia, los facilitadores del proceso de aprendizaje de varias decenas de jóvenes profesionales que ocupan cargos estratégicos en las empresas más destacadas del ámbito laboral y económico del país, por ejemplo, Procter & Gamble, Empresas Polar, Citibank, CANTV, Bayer, Johnson & Johnson, entre otras.

Sobre esta base, se sustentó el desarrollo de un trabajo de investigación destinado a buscar y diseñar un perfil de competencias para los profesores de postgrado de esta universidad cuyos resultados servirán para optimizar o replantear las estrategias de selección de nuevos candidatos y reenfocar el desempeño de los docentes que ya forman parte de su plantel, incluso podría ser útil para los procesos de otras instituciones privadas nacionales que persigan propósitos similares.

En ese sentido, se decidió resolver lo siguiente:

¿Cuál será el perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET, a partir de la opinión de sus profesores, estudiantes y autoridades?

Para crear dicho perfil se siguió una metodología (ver Capítulo IV) bajo los parámetros que establece una investigación cualitativa de campo no experimental, de tipo factible o proyectiva, con un diseño de tiempo transeccional y siguiendo la pauta de distintas técnicas de recolección y análisis de datos orientadas a estudiar a la población que conforman los profesores, estudiantes y autoridades del Decanato de Postgrado. Se separó el grupo de profesores en 2 partes: aquellos que, en la evaluación de desempeño que realizaron los estudiantes durante los períodos académicos 2003-2004, fueron catalogados como "excelentes" y otro grupo de docentes que fue catalogado en los mismos períodos como de desempeño "promedio".

En la fundamentación teórica (ver Capítulo III) se encontró que para conocer las conductas o comportamientos (competencias) que diferencian a los empleados catalogados como "excelentes" de los llamados "promedio", podía recurrirse a la aplicación de entrevistas de eventos conductuales, cuyos resultados descubrirían las competencias diferenciadoras o aquellas que distinguen a un tipo de individuo de otro.

En la sección que sigue, se presenta el Capítulo I, que está conformado por el planteamiento y los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

869

**OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS** 

#### I.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Gómez (2000), define el recurso humano como "el activo más valioso de la organización, es el personal eficiente, capaz y dinámico que está de acuerdo con lo que es la institución (visión y valores) y que recibe una remuneración justa y un sistema de incentivos atractivo para su bienestar material y personal" (p.13). En este sentido, las personas deberían aportar a la organización o empresa, sus habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes, pensamientos, percepciones, comportamientos y competencias, a través de su desempeño diario y sin importar el cargo que ocupen dentro de ésta, sea comercial, manufacturera, de servicio, educativa o cultural; en tanto que es una realidad incuestionable que las organizaciones dependen de los seres humanos para la ejecución del trabajo, desde el proceso creativo de un modelo automotor hasta la labor docente de una escuela.

Este concepto de RRHH, hoy ampliamente utilizado en todas las organizaciones formales del ámbito laboral y económico mundial, refiere a todos los individuos (trabajadores y empleados) que ingresan, permanecen y participan en la organización, cualesquiera sean sus niveles jerárquicos o tareas.

De acuerdo a la aceleración de los cambios en esta nueva era y a la incapacidad de muchas organizaciones para adaptarse a esas

transformaciones, han aparecido nuevas herramientas de gestión de los RRHH que denotan una variación en la forma de dirigir a las personas dentro de las empresas, lo cual incluye su situación laboral, las relaciones interpersonales y las exigencias del entorno de trabajo. De esta forma, las personas pasan a ocupar un rol estratégico dentro de la organización del Siglo XXI, la cual demanda con mayor significado la competencia y desempeño de profesionales modernos y exitosos.

Dentro de esa misma búsqueda de nuevas herramientas y neotéricos procesos organizacionales para conducir los factores clave de éxito de una empresa, área o departamento en particular hacia un mejoramiento continuo de su estructura, se plantea que los Directivos o Gerentes de RRHH estén retomando cambios trascendentales en la escogencia de los candidatos a obtener un cargo, aspirantes que tengan la mejor calificación y mayores competencias, de modo que les facilite llevar adelante la responsabilidad de un desempeño laboral excelente. Esto podría derivar en la modernización y refinamiento técnico de procesos como el reclutamiento, selección, capacitación y entrenamiento de personal, procesos cuyos responsabilidad de la Administración de RRHH, la cual cumple distintas funciones en toda la relación laboral, desde que esta se inicia hasta que finaliza, entre ellas: reclutar y seleccionar personal, capacitarlo y entrenarlo, desarrollar sus carreras, evaluar su desempeño y vigilar las compensaciones.

Es importante agregar que de la gestión y administración de esos mismos Directivos y Gerentes de RRHH, va a depender directamente en cualquier organización, el éxito o fracaso en la búsqueda de esos profesionales que produzcan un resultado eficiente en el desempeño integral

de la institución. Sin embargo, Alles (2000, p. 22) considera que esta responsabilidad no excede al resto de los directores de otras áreas, tomando en cuenta que, de alguna manera, todos los gerentes de línea son también gerentes de RRHH porque seleccionan, entrenan, supervisan, evalúan y desarrollan a su personal; y allí radica la importancia de una gestión global eficiente.

Precisamente, en ese afán de orientar la gestión global de una organización hacía la excelencia y optimización de su productividad, emerge la dirección de los RRHH a través de la "Gestión por Competencias", que va a representar una de las herramientas más eficaces, entre las que se han propuesto, para llevar adelante la gestión del capital intelectual, la cual permite identificar quiénes producen los conocimientos, cómo lo logran y, sobre todo, qué hacen con ellos (Sznirer y Saracho, 2002, p. 3).

Una muestra de esto, es el ajuste que vienen adelantando algunas empresas hacia la utilización del modelo, como por ejemplo: *Procter & Gamble, Johnson & Johnson, Arthur Andersen Consulting, Ford y Citibank*, cuyas operaciones comerciales incluyen países como Venezuela, Argentina, México, Colombia, Chile y Brasil. Según Alles (2000, pp. 68-71), en el caso de las 2 últimas organizaciones mencionadas, se ha emprendido en sus sedes corporativas de Argentina, un proceso de reestructuración de estrategias con la finalidad de desarrollar exitosamente la gestión de sus RRHH a través del modelo de competencias, y para ello se están rediseñando los perfiles profesionales de sus empleados y definiendo las competencias requeridas para cada uno de los cargos en cada área de trabajo.

Pero antes de abordar el tema del modelo de Gestión por Competencias (que será elaborado en el Capítulo III o Marco Teórico de este informe de investigación), es necesario conceptualizar el término "competencia". Boyatzis, 1982 citado por Dalziel et al. (1996, p. 28), asegura que la definición de una competencia se resume en: "una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo", es decir, cualquier característica individual que marque una diferencia significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente, de los que demuestran un desempeño adecuado o mediano. Sznirer y Saracho (2002, p. 4) opinan que las personas no sólo piensan, sino que también actúan, y es a través de ese comportamiento que llegan a producir resultados exitosos, sin desatender la importancia que tienen sus actitudes, motivaciones y habilidades.

SINBUT

En este sentido, las conductas de éxito constituyen el soporte sobre el cual se construirán las competencias, ya que, es a partir de la manera en que las personas de desempeño sobresaliente llevan a cabo sus tareas, que se puede interpretar cuáles características subyacen a estas conductas, qué conocimientos ponen en juego, qué habilidades han desarrollado, con qué actitud acompañan estas acciones y qué los mueve a actuar. Entonces, para ello se investiga cómo se comporta la gente que es reconocida por otros como excelente, para identificar qué la diferencia de la que no lo es, y esos comportamientos son las unidades básicas del modelo de Gestión por Competencias que está focalizado en mejorar la performance de los trabajadores para lograr una respuesta efectiva en términos de resultados (Saracho, 2000, p. 2). Pero para lograr que los profesionales que ocupan el mercado laboral de este tiempo, y en especial aquellos que lo ocuparán a mediano y largo plazo, cambien su visión acerca de la evolución estratégica

de los RRHH, es indispensable actuar sobre los "germinaderos" o principales fuentes productoras de individuos profesionales: las Instituciones de Educación Superior o Universidades.

En Venezuela existen instituciones de Educación Superior que se han dedicado durante años a la formación integral de una gran cantidad de jóvenes y adultos, concretamente en la región capital funcionan actualmente 19 de ellas, a saber: una (1) universidad nacional autónoma, 9 nacionales experimentales y 9 universidades privadas (ver Capítulo III, sección III.1.3), y es a través de los aportes intelectuales y humanos de sus egresados, que se ha transformado la sociedad en todos sus ámbitos y se ha impulsado el mundo laboral y económico del país.

Sin embargo, las organizaciones e instituciones que conforman ese medio laboral y económico del país, se han visto inmersas en un proceso que las conducen a reconsiderar sus estilos gerenciales y a realizar una reestructuración actualizada del desempeño de sus RRHH, como producto de los cambios que ha traído la nueva tecnología de información y comunicación, así como la modernización e internacionalización de todas las actividades comerciales, culturales, educativas y políticas, entre otras. Según Tyler (1998), "Venezuela tiene un sector global sumamente sofisticado, donde el mercado para ideas, poder intelectual y gerencias, es totalmente global" (p. 32). Todos esos cambios suponen igualmente, en palabras del Dr. Moreno León (1998):

(...)reformar la universidad como institución que ante los nuevos tiempos, debe transformarse en una corporación gerencial con visión global y criterios de excelencia, para el desarrollo continuo de recursos humanos, en función de las demandas reales del mercado del trabajo en un mundo económicamente globalizado...y formar profesionales capacitados para mantenerse al ritmo de los cambios...capaces de aprender a aprender, de aprender a emprender y de aprender a ser... (p. 20).

En consecuencia, la universidad debe estimular la diversidad en la forma de pensar y educar para enfrentar situaciones desconocidas, producto de la globalización, ello implica, alcanzar grados de "competitividad inimaginables" y superar la meta de enseñar lo mejor del pasado (Krauskopt, 1998, p. 48). En esa misión de construir nuevas alternativas educativas que generen profesionales capaces de adaptarse a las exigencias de los nuevos tiempos, debe haber una transformación no sólo en el prototipo de estudiante que se está formando, sino también en el actual perfil del docente como responsable de crear excelencia, y como protagonista y conductor de una labor pedagógica diaria.

En el caso de las universidades venezolanas, la selección y capacitación de los profesores son tareas del área de RRHH que deben adaptarse de la misma manera a la búsqueda de una gestión eficiente. Eso quiere decir que la escogencia y preparación del cuerpo docente debe obedecer a nuevos criterios y niveles de exigencia, tomando en cuenta que sobre este personal recae la responsabilidad de preparar y formar a un gran número de futuros profesionales, especialistas, maestros y doctores. Por otro lado, destaca una necesaria actualización de los modelos y bases psicoeducativas que las instituciones vienen aplicando en toda su historia como academias.

Por ejemplo, el modelo vigente que rige a la Educación Superior en América Latina es de tipo Academicista, de contenido fragmentado y promueve la autoridad incuestionable del docente, en cuanto a la acción metodológica, esta descansa excesivamente en la exposición oral, la estructura curricular es rígida y jerarquizada, se evidencia un marcado énfasis en la enseñanza y deja a un lado la problemática del aprendizaje, etc¹., y son el mercado económico global y los constantes cambios en el escenario laboral actual, los que le restan sentido y vigencia a este modelo como estrategia educativa para incubar futuros profesionales modernos.

Bajo estos argumentos, una de las instituciones privadas del país que viene adelantando desde el año 2002 una serie de transformaciones en el objetivo de su gestión educativa, es la Universidad Metropolitana (UNIMET). Así, para hacer de la educación permanente el eje neural de su modelo educativo, ha propuesto, para su función académica, el innovador Modelo Educativo de Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos o Modelo AcAd (que será explicado al detalle en la sección III.2.3 del Marco Teórico), entre cuyos fundamentos distintivos, se destaca la capacitación de profesores identificados con promover aprendizajes y desarrollar competencias en los estudiantes para procesar conocimientos, esto es, escoger, apoyar y promover a aquellos docentes que posean las características necesarias para desempeñarse excelentemente en sus áreas de gestión y que tengan mucho más que un título universitario.

Tovar, A. (2004). Transformación y modernización de la Educación Superior: Aplicación del Modelo de Competencias. Master of Arts in Administration and Curriculum. Material Inédito.

La UNIMET nace legalmente en el año de 1965, pero fue el 21 de Octubre de 1970 cuando abrió sus puertas a la actividad académica como una "universidad privada, laica y sin fines de lucro", cuyo objetivo principal se resumía en: educar y formar de manera integral a una "élite de talento" sin denigrar nunca con un sentido que tuviera implicaciones sociales o económicas. Fue el Dr. Eugenio Mendoza junto a otros 21 miembros fundadores quienes conformaron el primer Consejo Superior de la Institución. En aquellos inicios, la UNIMET abrió sus aulas a un grupo de 198 jóvenes quienes podían escoger entre 5 carreras, a saber: las Ingenierías Mecánica, Eléctrica o Química, Ciencias Administrativas y Matemáticas, que impartían un cuerpo docente de 25 profesionales. Después de 35 años de funcionamiento, su oferta académica aumentó a 15 carreras a nivel de estudios de Pregrado y cuenta hoy en día con 5.000 estudiantes y 500 profesores.

Eloitem/

A partir del año 1987, se crea el actual Decanato de Estudios de Postgrado de la UNIMET que ofrece, hasta la fecha, la posibilidad de cursar 7 maestrías y 14 especializaciones. El Decanato cuenta con el apoyo de 100 docentes aproximadamente, que son los responsables de materializar en cada período académico, los objetivos de calidad en enseñanza de cuarto nivel que se ha propuesto la Institución con cada uno de los 500 profesionales estudiantes que cruzan sus aulas en cada trimestre o semestre regular de estudios. Acerca de la formación en esta categoría, Krauskopf (1998, p. 49) sostiene que el sistema educativo es una "cascada" de ciclos que no pueden desarticularse y en cuyos extremos se sitúan la educación básica, por un lado, y la educación de cuarto nivel en el otro, y son esas dos puntas de la cascada, las que requieren atención con carácter urgente en el salto cualitativo que demanda la educación en América Latina.

De hecho Rosovsky, 1990 citado por Krauskopf (1998) asegura que "la formación de graduados de cuarto ciclo es la única que permite la sobrevivencia de la universidad al entrenar a las futuras generaciones de académicos" (p. 50). De allí que, el cuarto ciclo gradúa personas que dominan los conceptos más avanzados en un área del conocimiento y es, a través del aporte de esos profesionales, que un país podrá tener mejores perspectivas en su gestión y desarrollo económico y social.

Siendo así, es sencillo suponer que si la formación de estudiantes de Postgrado es un tema importante para algunos estudiosos de este tiempo, como Bernasconi, Strong y Tyler, entre otros, lo es también la preparación y calidad de los formadores de esos profesionales, los docentes de Postgrado, quienes deben poseer las cualidades necesarias para desempeñar esa tarea. En tal sentido, Tyler (1998) afirma que hay que "reconocer que el mero título profesional, no habilita, genéricamente, para acometer la profesión académica" (p. 55).

En ese orden de ideas, vale la pena señalar lo que dice Krauskopf (ob. cit.) al respecto: "mientras en los países avanzados las mallas curriculares se abren (...), en los países subdesarrollados, todavía basta un título profesional para asumir la enorme responsabilidad que implica la formación universitaria..." (p. 49). Este pensamiento se ve reflejado en la realidad de las universidades privadas venezolanas, cuyo funcionamiento y regulación están regidos por la Ley de Universidades y su reglamento parcial y la Ley de Educación vigentes, y no se encuentra en ellas, salvo la formal de tener el título profesional en el área correspondiente (ver apartado III.1.5 del Capítulo III o Marco Teórico), cuáles deben ser las competencias de un docente para

obtener un puesto determinado en cualesquiera de sus Facultades o Escuelas, y tampoco en el caso particular de los estudios de postgrado, lo cual deja a criterio de cada institución la determinación de estos requerimientos.

Esto se relaciona con lo expuesto en este planteamiento de problema, en tanto que, dentro de los cambios que viene adelantando la UNIMET en su modelo educativo desde el año 2002, aparece por primera vez el concepto de "competencias docentes" en el marco de algunos cursos dictados a profesores de la Universidad en los últimos 3 años, por ejemplo, el "Curso de Desarrollo de Competencias Docentes" que promueve en sus módulos temas como: "actitudes para la docencia", "rediseño de la asignatura" y la "microenseñanza", pero en ningún caso se precisa en esos contenidos un perfil de competencias que se considere adecuado para el desempeño sobresaliente del profesor UNIMET. Es así como toma relevancia, para las autoridades del Decanato de Estudios de Postgrado, la búsqueda de esa información.

Definir el perfil de competencias de un profesor universitario tiene para una institución dos ventajas fundamentales, sin descontar el efecto o mejoramiento que podría significar en la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes: por un lado, permite focalizar de manera individual y grupal aquellos comportamientos que producen éxito en el desempeño académico, y por otro, traduce las características de los más exitosos en objetivos que pueden ser comunicados y posteriormente utilizados para evaluar, seleccionar, desarrollar y remunerar a las personas. El diccionario de la Real Academia Española define, en su acepción número 3, la palabra perfil como

"características o rasgos que denotan un determinado estilo", también es útil lo que plantea, en sentido figurado, la octava acepción, a saber: "miramientos de las conductas o en el trato social", sin embargo, Alles (2000, pp. 105-111) incorpora el concepto de "perfil de competencias" que difiere de los conceptos tradicionales manejados antiguamente dentro del lenguaje organizacional y que definían las características generales de la persona que ocupaba un puesto de trabajo en una determinada empresa.

Este concepto, introducido por Alles (ob. cit.) dentro de la teoría de Gestión por Competencias, es el que más se ajusta a esta investigación y puede resumirse en: la clara definición de las competencias buscando las características personales de excelencia. Según la misma autora, el perfil de competencias "implica las características personales causalmente ligadas a resultados superiores en el puesto" (p. 109).

Los argumentos precedentes son la base para desarrollar una original investigación. El tema de las "competencias" en Venezuela no se ha tratado para diseñar perfiles docentes, especialmente en la educación de cuarto nivel, en cambio se han realizado alrededor de 25 o 30 estudios que lo refieren en las diferentes universidades del país, de los cuales se elaboró una lista de algunos considerados una reseña importante para los lectores de este trabajo (ver Capítulo III, apartado III.3.7).

De acuerdo a las características que separan a este estudio de todos los referidos en el párrafo anterior, se infiere que sus resultados servirán para que el Decanato de Postgrado UNIMET pueda optimizar o replantear sus

estrategias de selección de futuros candidatos y reenfocar el desempeño de los docentes que ya forman parte de su plantel. Incluso podrían ser de utilidad para los procesos de otras instituciones académicas privadas nacionales que persigan propósitos similares.

Desde el punto de vista metodológico, se caracterizó por ser una investigación cualitativa de campo no experimental, en tanto que los datos originales base del estudio, se recogieron directamente de las opiniones de distintos grupos de profesores, estudiantes y autoridades del postgrado de la UNIMET en su ambiente natural, tal y como éstos las manifestaron a través de los grupos focales y entrevistas realizadas (Hurtado, 2000, pp. 149-151). El trabajo de campo para conocer el comportamiento e incidencia de las variables estudiadas sobre los 3 grupos muestrales del Decanato de Postgrado o unidades de análisis, a saber: estudiantes de maestría o especialización, profesores y profesores-autoridades, se efectuó en un único período de tiempo o dimensión temporal que comprendió los meses de Junio de 2004 hasta Febrero de 2005, lo cual definió a esta investigación como de diseño transeccional (Sampieri, Collado y Baptista, 1994, p. 186).

En función de los objetivos que se delimitaron para cumplir con la finalidad del estudio y de acuerdo a su nivel de especificidad, se catalogó como una investigación de tipo Proyectiva o Factible, ya que se orientó hacia la creación y propuesta de un perfil de competencias que permita al Decanato de Estudios de postgrado de la UNIMET tener la información necesaria para realizar, en su momento, los cambios o modificaciones apropiadas a los nuevos requerimientos que convendría exigir al profesional

de la docencia de la institución (Hurtado, 2000, p. 325), a la luz de todos los aspectos referidos en este planteamiento de problema.

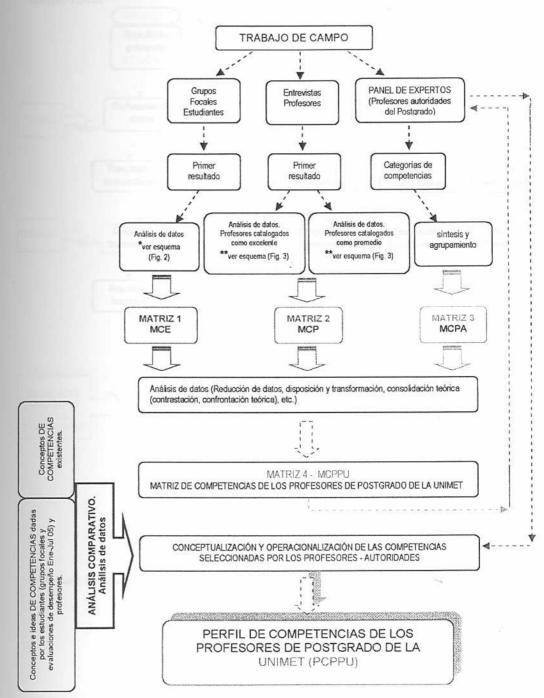
amaimus sumidens

ginales

E POINILE

ing eq.

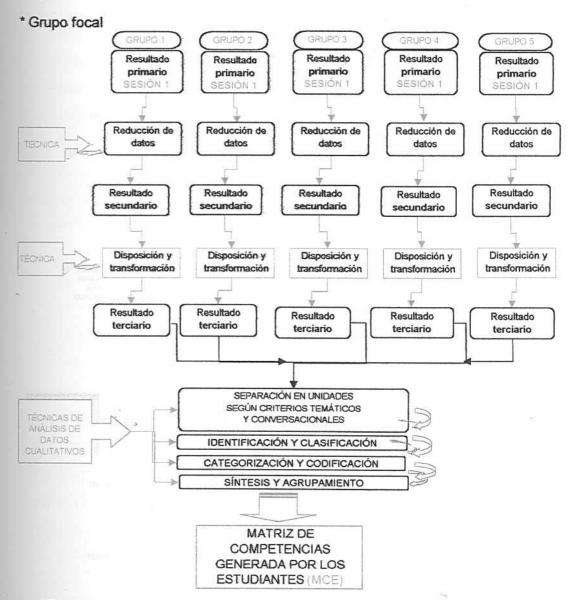
El despliegue de procedimientos completados para recaudar la información, que se explica en detalle en el Marco Metodológico (ver Capítulo IV) de este informe, se resume en la figura siguiente:



MCE: Matriz de competencias – Estudiantes, MCP: Matriz de competencias – Profesores, MCPA: Matriz de competencias – Profesores Autoridades, MCPPU: Matriz de competencias de los Profesores de Postgrado de la Unimet.

Figura 1. Resumen del procedimiento metodológico para recolectar y analizar la información.

Fuente: Elaboración propia.



\* Figura 2. Esquema del procedimiento metodológico para recolectar y analizar la información de los grupos focales Fuente: Elaboración propia.

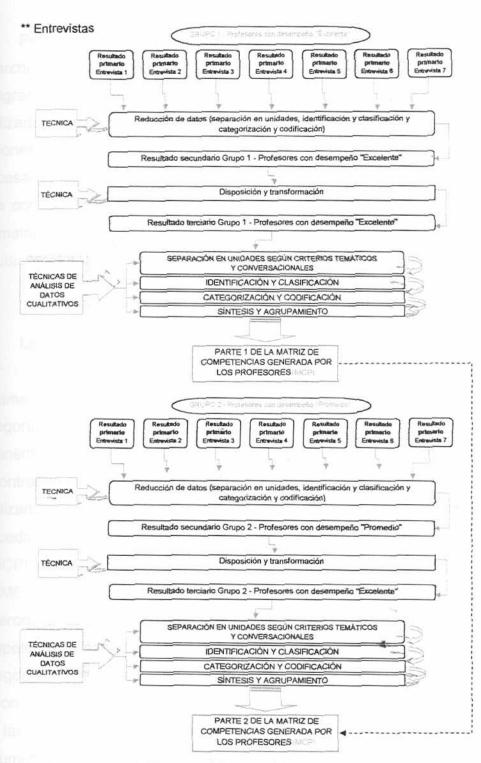


Figura 3. Esquema del procedimiento metodológico para recolectar y analizar la información de las entrevistas de eventos conductuales con profesores.

Fuente: Elaboración propia.

Previamente a la aplicación de las técnicas de recolección, se ordenó un archivo con los diferentes grupos poblacionales naturales del Decanato de postgrado UNIMET que derivó en la elección de las unidades (personas) analizadas durante el trabajo de investigación. Una vez realizadas las sesiones de grupo focal y las entrevistas de eventos conductuales, se procesaron los datos (técnica de síntesis y agrupamiento, ver Capítulo IV) para construir categorías de respuestas que, posteriormente, derivaron en las matrices número 1 y 2, respectivamente, o MCE (Matriz de Competencias Estudiantes) y MCP (Matriz de Competencias Profesores) (ver Figura 1).

La tercera matriz o MGPA (Matriz de Competencias Profesores Autoropases), fue producto de la opinión de 4 docentes que representan la máxima autoridad del Decanato de Postgrado, quienes construyeron categorías de respuestas que, en su función de expertos, consideraron pertinentes al perfil objetivo del estudio. Luego, se agruparon los contenidos encontrados en las 3 matrices anteriores (véase MCE, MCP y MCPA) para analizarlos a través de algunos procedimientos (ver Capítulo IV, IV.6 Procedimientos para analizar los datos) y así lograr una cuarta matriz global o MCPPU (Matriz de Competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET) que sería sometida nuevamente al panel de expertos, quienes tuvieron la tarea de elegir y jerarquizar "las 10 mejores" o las 10 competencias más importantes de la lista, para diseñar el perfil. Todas las categorías finalmente congregadas en la matriz "perfil de competencias", fueron clasificadas, conceptualizadas y operacionalizadas (ver Capítulo V) con las opiniones que aportaron estudiantes y profesores, en contraste con la documentación teórica bibliográfica existente en el tema de competencias. Otro elemento que formó parte de esta conceptualización, son los resultados cualitativos o comentarios que plantearon los estudiantes de todos los cursos

de postgrado de la Universidad, en la última evaluación de desempeño docente recogida entre los períodos académicos del mes de Enero de 2005 y Julio de este mismo año. Los resultados de tal evaluación no son públicos.

De lo expuesto, se resolvieron en esta investigación las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las competencias que debe tener un docente de postgrado según la percepción de los profesores de postgrado de la UNIMET, cuyo desempeño ha sido catalogado por los estudiantes como "excelente" (más alto)?
- ¿Cuáles son las competencias que debe tener un docente de Postgrado según la percepción de los profesores de postgrado de la UNIMET, cuyo desempeño ha sido catalogado por los estudiantes como "promedio"?
  - ¿Cuáles son las competencias que debe tener un docente de postgrado según la percepción de los estudiantes de maestría y especialización de la UNIMET?
  - ¿Cuáles son las competencias que debe tener el perfil de un docente de postgrado de la UNIMET según la percepción de un panel de

expertos (profesores que conforman las autoridades del postgrado) de esta institución?

¿Cuál es el perfil de competencias para los profesores de postgrado de la Universidad Metropolitana?

#### I.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

**OBJETIVO GENERAL** 

Diseñar un perfil de competencias para los profesores de Postgrado de la Universidad Metropolitana.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Determinar las competencias que debe tener el docente de postgrado de la UNIMET a partir de la percepción del grupo de profesores de postgrado cuyo desempeño ha sido catalogado como "excelente" (más alto) por los estudiantes en las evaluaciones de los períodos académicos 2003 – 2004.

- Determinar las competencias que debe tener el docente de postgrado de la UNIMET a partir de la percepción del grupo de profesores de postgrado cuyo desempeño ha sido catalogado como "promedio" por los estudiantes en las evaluaciones de los períodos académicos 2003 – 2004.
- Determinar las competencias que debe tener el docente de postgrado de la UNIMET a partir de la percepción de los estudiantes de maestría y especialización de la Institución.
- Analizar comparativamente los resultados encontrados en los objetivos anteriores para construir una matriz de competencias de cada uno de los grupos muestrales.
- Analizar las matrices de competencias de los profesores y estudiantes de postgrado de la UNIMET, mediante la técnica de panel de expertos (profesores que conforman las autoridades) de la Institución.
- Proponer, con las categorías de competencias que resultaron de la evaluación del panel de expertos, el perfil de los profesores de postgrado de la UNIMET.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN:

UNIVERSIDAD METROPOLITANA (UNIMET)

#### II.1 Historia y antecedentes

El nacimiento legal de la institución como una "universidad privada, laica y sin fines de lucro" ocurre el 24 de Febrero de 1965 a través de la firma del decreto presidencial número 278 de la Gaceta Oficial número 27.676, posteriormente vendría el cumplimiento de otras exigencias relacionadas con las carreras que se deseaba abrir, que debían realizarse ante el Consejo Nacional de Universidades que preside el Ministro de Educación, es así como a partir del 21 de Octubre de 1970, la Universidad Metropolitana abre sus puertas a la actividad académica con la designación como autoridades de los doctores Luis Manuel Peñalver (rector), Rodolfo Moleiro (vicerrector administrativo) y Miguel Ángel Rivas (vicerrector académico), reclutando a un primer grupo de 198 jóvenes talentos provenientes de todos los estratos sociales, de quienes al menos un 30%, fue beneficiado con becas meritorias o créditos educativos, lo cual reafirmó el objetivo principal que tuvo la institución desde su origen: educar y formar de una manera integral a una "élite de talento" sin denigrar nunca con un sentido que tuviera implicaciones sociales o económicas

En este sentido, desde la apertura de sus primeras cátedras, sus fundadores o directivos, anunciaron la intención de condicionar la entrada a la Universidad a los resultados de una prueba de admisión, lo cual generó rechazo en algunos sectores cuyos argumentos estuvieron basados en la

idea de que aquello era "discriminatorio" o "elitesco", pero el método de admisión no fue original del grupo promotor de la UNIMET, sino que había sido tomado de famosas universidades de otros países, entre ellos Estados Unidos y Rusia, que practicaban exitosamente ese medio de selección para asegurar que los nuevos estudiantes satisficieran el nivel de aptitudes requerido para poder cursar estudios en las carreras deseadas.

Las palabras del Dr. Rodolfo Moleiro (1995), como uno de sus fundadores y miembro actual del Consejo Superior, explican claramente las reacciones que en ese aspecto generó la moderna propuesta de la UNIMET en aquella Venezuela de los años 60:

(...)el tema de la educación suele ser polémico y cuando se habló de propósitos educacionales novedosos o que proponían o implicaban alguna forma de cambios a lo que tradicionalmente se venía haciendo, como sucede cuando se habla de la gratuidad de la enseñanza universitaria, o de la legitimidad de los exámenes de admisión, no faltó quien las interpretara como trabas al derecho del ciudadano a la libertad de educación (p. 10).

En esta afirmación se encierra el espíritu, objetivo y empeño de aquel grupo de individuos que impulsaron la promoción y creación de esta casa de estudios, que no fue otro que "crear una universidad dibujada bajo patrones diferentes y con el único y desinteresado propósito de dar contribución en un área que consideraron de vital importancia para el desarrollo del país, como es el de la educación superior".

Siguiendo este orden de ideas, es importante rescatar del texto "Historia de la Universidad Metropolitana" editado en 1995, un concepto que define de manera precisa a la Institución:

La UNIMET es un instituto de Educación Superior dedicado fundamentalmente a la formación científica, tecnológica y social de la juventud venezolana y hará del cultivo de excelencia un elemento característico de su armónico proceso educativo, cuyo fin es la formación integral del hombre. Este proceso tiene una meta genérica: la formación del hombre como persona y como miembro de la sociedad; y otra específica: la preparación del individuo dirigida hacia una actividad especial o profesión, de interés para así y para la comunidad (p. 73).

Bajo estas premisas se inicia la vida académica de la Universidad en su primera sede ubicada en San Bernardino (antigua sede del Colegio América), que contó para sus comienzos con una cohorte de 198 estudiantes, 25 docentes y un consejo superior conformado por 22 miembros fundadores que presidía el Dr. Eugenio Mendoza. Para aquel entonces se ofrecen 5 carreras: Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Química, Ciencias Administrativas y Matemáticas.

Como todo nuevo proceso, los primeros pasos de la institución estuvieron signados por algunos inconvenientes de tipo financiero, por lo que sus directivos tuvieron que recurrir a la realización de campañas en pro de sustentar su funcionamiento, así solicitaron aportes monetarios a importantes empresas privadas y públicas, incluyendo al Gobierno Nacional de aquel entonces, logrando así la ampliación y acondicionamiento de sus instalaciones que años después (1976) serían levantadas en el terreno de la Urbina que hasta hoy, ha sido el *campus* universitario del *alma mater*.

## II.2 Objetivos, Valores Rectores, Misión y Visión

### Objetivos:

- Valoración y vigencia de la relación entre los componentes del binomio
   Sociedad Universidad y especialmente entre los sectores de la producción y la Universidad.
  - Cuidadosa selección de profesores y alumnos.
  - Colaboración efectiva con los sectores de producción capital y trabajo – en planes de investigación y de reentrenamiento profesional y técnico.
  - Participación de la Universidad en estudios e investigaciones de carácter social, así como en tareas encaminadas a la superación de niveles de subdesarrollo y al mejoramiento de la comunidad.
  - Desarrollo de programas de transferencia tecnológica de países avanzados, adaptándola al marco de referencia cultural y socioeconómico venezolano.
  - Desarrollar programas de cooperación efectiva con otros países latinoamericanos en el desarrollo de planes regionales de Educación Superior, Ciencia y Cultura.

#### Valores Rectores:

El funcionamiento institucional se fundamenta en una política de mejoramiento continuo. Tal política implica que toda la comunidad universitaria debe practicar y promover en su desempeño de todos los días los valores y actitudes: honestidad, excelencia, respeto a la dignidad de las personas, responsabilidad en el trabajo, espíritu de trabajo en grupo, actitud de servicio, fomento de la innovación, mejoramiento continuo del profesorado y del personal de apoyo y administrativo, liderazgo de los directivos, basado en el diálogo permanente con los alumnos, profesores y personal administrativo de la Institución, administración eficiente de los recursos y vinculación con la comunidad para responder a sus necesidades de acuerdo con la misión de la Institución.

Misión

La misión de la casa de estudios se reduce a:

Formar profesionales reconocidos por su alto nivel ético, sólida formación integral, por su capacidad emprendedora, de liderazgo y de trabajo en equipo, con dominio de al menos un segundo idioma, y comprometidos con el desarrollo del sector productivo y de la sociedad en general.

Visión

En cuanto a su visión, se tiene que:

Fortalecer la UNIMET como una institución universitaria reconocida por la competitividad y formación integral de sus graduados, destacada por la calidad y

pertinencia de su producción intelectual y técnica, por el valor que le asigna a la conducta ética de sus miembros y por el esfuerzo permanente y el compromiso para responder a las cambiantes realidades del entorno nacional e internacional.

# II.3 Perfil y Vocación

Perfil

El perfil de la Universidad se resume en:

Construir un perfil institucional diferenciado positivamente en función de las cometidos de la Universidad de contribuir a la solución de problemas nacionales en su ámbito de acción y de formar graduados distinguidos por su formación integral, por el valor que asignan a lo ético y a los efectos del desempeño profesional sobre la sociedad y el ambiente, así como por la pertinencia y la calidad de sus competencias personales.

Vocación

Se establece como vocación, la cual "expresa la declaración del rumbo de la Universidad y constituye el elemento orientador de las deliberaciones para conformar los planes institucionales", la siguiente:

Dar atención a los requerimientos de los sectores de la producción, el comercio y los servicios, tanto del sector público como del privado, en las siguientes áreas: las áreas gerencial, económica, financiera y jurídica, así como el área de las políticas

públicas vinculadas; las áreas de competitividad, productividad y calidad; las de gestión técnica y tecnológica en los campos de la vivienda y el hábitat, el ambiente, los procesos de producción de bienes y servicios, la energía y las comunicaciones; y el área educativa en función de la agregación de valor a los procesos de formación internos y al desarrollo de competencias profesionales y de capacidad emprendedora.

## II.4 Decanato de Estudios de Postgrado UNIMET

En 1987, luego de 17 años de funcionamiento, se crean el Decanato de Investigaciones y Postgrado, actualmente Decanato de Estudios de Postgrado; y la Dirección de Desarrollo Profesional y Extensión Universitaria, con el fin de ofrecer, dentro de un marco de excelencia, una gama de conocimientos, habilidades y destrezas, en distintas áreas y disciplinas, que permitan tanto a profesionales universitarios como a otras personas, independientemente de su nivel académico, ampliar sus conocimientos, actualizarlos o perfeccionarlos según sus necesidades, las de las organizaciones donde prestan servicios y de acuerdo con los mejores intereses del país, lo cual implica, entre otras cosas, desarrollar actividades docentes de la Universidad Metropolitana que no necesariamente conducen a títulos universitarios.

Actualmente, este Decanato, que preside el Dr. Dan Stefan, ofrece 7 maestrías y 14 especializaciones a profesionales de distintas áreas y provenientes de todas las regiones del país, a saber:

Maestrías en:

- Administración (con 3 menciones: Gerencia de empresas, Gerencia de Finanzas y Gerencia de Mercadeo).
- Ingeniería Gerencial.
- Gerencia de Sistemas.
- Gerencia Tributaria de la Empresa.
- Mercadeo de Capitales.
- Diseño Urbano.
- Recursos Humanos.

# Especializaciones en:

- Gerencia de Instituciones Educativas.
- Recursos Humanos.
- Derecho Corporativo.
- Comunicaciones Integradas.
- Comercio Exterior.
- Negocios Internacionales.
- Economía y Política Energética.
- Finanzas Internacionales.
- Gerencia Pública.
- Negocios Electrónicos

El Decanato de Estudios de Postgrado está estructurado de la manera siguiente:

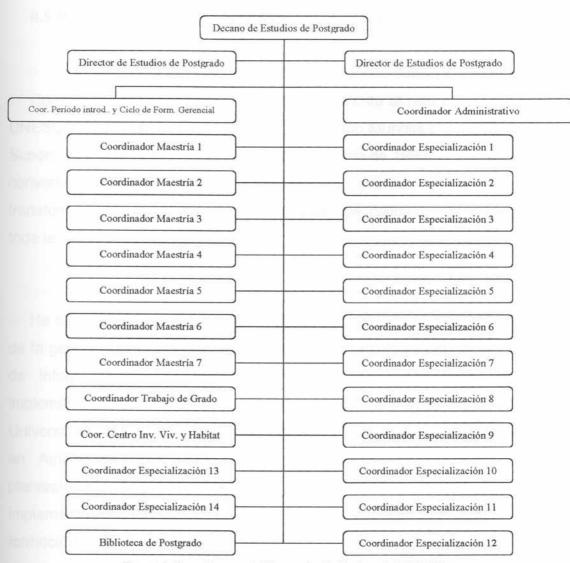


Figura 4. Organigrama del Decanato de Postgrado UNIMET Fuente: Decanato de Postgrado UNIMET (2004).

Para el período académico en curso, 2003 – 2004, el Postgrado de la UNIMET cuenta con un total de 425 estudiantes, aproximadamente, de los cuales 193 están optando por el título de "Especialista" y 232 por el de "Magister", y un grupo de docentes que asciende al total de 102 personas, aproximadamente.

#### II.5 Modelo Educativo de la UNIMET

Como Institución de Educación Superior y frente al reto propuesto por la UNESCO, organismo que emitiera la Declaración Mundial para la Educación Superior del Siglo XXI en París (Francia) en Junio de 1998, la UNIMET se ha convertido en un agente de cambio y promueve una serie de transformaciones para lograr una educación de calidad, pertinente y para toda la vida.

Ha sentado las bases para hacer de la educación permanente el objetivo de la gestión educativa de la institución, fundada en las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), para lo cual ha iniciado la implementación de un modelo educativo propuesto y creado por la misma Universidad, conocido como Modelo Educativo de Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos o Modelo AcAd. Como consecuencia del planteamiento de ese nuevo modelo, a partir del año 1997, se consolidó la implementación de un programa de cursos y talleres destinados a la formación y desarrollo del personal docente en el área de la informática y el diseño instruccional con énfasis en el trabajo colaborativo, para pasar de las actividades educativas centradas en el profesor a otras centradas en el estudiante.

El AcAd se fundamenta en dos premisas básicas: el Aprendizaje Colaborativo y los Ambientes Distribuidos. Dentro del modelo, el Aprendizaje Colaborativo esta definido por Montes De Oca (2004) como: "un proceso de aprendizaje que enfatiza el esfuerzo cooperativo entre los docentes y los

estudiantes, donde la participación activa y la interacción por parte de ambos, permite que el conocimiento se construya entre los diversos participantes" (p. 8). Por otro lado, Gisbert, 1999, citado por Montes De Oca (2004), afirma que: "los Ambientes Distribuidos son espacios que mediados por un ordenador permiten la incorporación de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), con el fin de optimizar la calidad del aprendizaje" (p. 9).

Este nuevo modelo surge de una profunda revisión y análisis de los diferentes modelos pedagógicos que los docentes han utilizado en sus prácticas educativas a través de la historia, estos son: el Modelo Tradicional, el Conductista, el Cognitivo — Constructivista y el Modelo Social. El modelo AcAd pretende integrar los aspectos positivos de cada uno de ellos para adaptarlos a las características de la población que participa en el proceso de la educación superior de este siglo.

Consiste en "una propuesta educativa que está fundamentada en la teoría psicológica cognitivista – interaccionista, en la ideología progresista y en la concepción evolucionista del hombre" (UNIMET, 2003, p. 21).

También, el Modelo AcAd fomenta el rol Constructivista tanto del profesor como de los estudiantes, colocando al alumno en una posición activa y al docente en un rol mediador, a la vez se apoya en el uso de la tecnología como herramienta facilitadota del proceso de enseñanza – aprendizaje colaborativo en ambientes distribuidos.

Para familiarizar al lector y facilitar su comprensión con relación al modelo educativo AcAd, se profundizará acerca de éste y sobre aquellas teorías que lo sostienen, en el marco teórico (Capítulo III, Sección III.2.3) que sustenta este trabajo de investigación.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Todas las fuentes documentales secundarias, electrónicas y fuentes bibliográficas existentes en un momento histórico como el actual donde la tecnología de la información y la comunicación juegan un papel preponderante dentro de la educación e investigación, son indispensables para el soporte intelectual y creativo de cualquier proyecto. Todos los conceptos y diferentes visiones expuestas a través de las obras de infinidad de estudiosos y escritores, son el sustento fundamental de cualquier trabajo de investigación. En tal sentido, en el siguiente capítulo se plasma un bosquejo general de todas las bases teóricas que se consideraron importantes para ubicar al lector dentro del tema tratado y que fueron ampliamente exploradas en la conformación del objeto de estudio, en este caso, el perfil de competencias de los docentes de postgrado de la Universidad Metropolitana (de esta institución se habló al detalle en el marco referencial del informe, ver Capítulo II).

Para ello, se presenta, en primer término, una breve introducción que se refiere a la temática de los Recursos Humanos (RRHH) incluyendo la descripción de algunos de los procesos internos del área y de la Administración de RRHH ( en adelante ARH) como tal, seguidamente se contempla el tema de la Educación Superior, lo cual engloba las tendencias que la afectan y las leyes que regulan a las universidades privadas, entre otros constructos, luego se le da desarrollo a la temática de los de Modelos Educativos, los tipos que se conocen, etc., y finalmente, la cuarta parte del marco teórico está conformada por todo lo concerniente al tema de

Competencias y Gestión por Competencias, que incluye conceptos de gran relevancia para el propósito de esta investigación.

INTRODUCCIÓN: LOS RECURSOS HUMANOS

Los RRHH se han convertido en una ventaja competitiva de las empresas difícil de imitar y representa el mayor potencial de productividad con que estas cuentan. En épocas pasadas se hablaba de las personas como "un bien económico", hoy en día el RRHH es "el activo más valioso de la organización", como lo comenta Gómez (2000), es toda la gente eficiente, capaz y dinámica que comparte su visión y valores, y que ha cambio recibe una remuneración justa y una serie de incentivos apropiados para su bienestar material y personal (p.13).

A través del proceso de globalización, en todos los ámbitos laborales y económicos, que se mantiene en crecimiento desde hace algunos años, se ha hecho imprescindible la modernización de los procesos de las organizaciones, y el área de RRHH tiene especial importancia dentro de estos cambios, en tanto que su labor toca al resto de las áreas o departamentos de una empresa, de allí que, el modelo tradicional de la gestión de RRHH esté perdiendo vigencia aceleradamente y el éxito de una organización se ve cada vez más ligado a la capacidad que tenga para estructurar y sistematizar su capital humano.

En el modelo tradicional, los procesos en la gestión de esta área se manejan bajo las siguientes premisas: buscan a los candidatos (empleados potenciales) de acuerdo con las características de un puesto determinado, persiguen el ajuste entre la persona y el puesto de trabajo, la persona va a un puesto con unas tareas conocidas y limitadas, se promociona al individuo para que ocupe un puesto de mayor responsabilidad y valoración, y se evalúa el nivel de ejecución de las tareas del puesto (Andersen Consulting, 2000). Los subsistemas principales del área o Gerencia de RRHH son: selección de personal, reclutamiento, contratación, capacitación, entrenamiento, desarrollo, evaluación de desempeño y compensaciones. No se pretende definir a cada una de ellas dentro de esta investigación, sólo se ampliará la información sobre aquellas que resultan de interés para el caso en estudio.

Posterior a la fase de reclutamiento de personal, que consiste en atraer a los candidatos adecuados que la empresa esté demandando, se da el proceso de la selección. En los RRHH tradicionales, este proceso se trata de la escogencia de aquellos candidatos que tengan la mayor probabilidad de satisfacer las necesidades de la organización y del puesto de trabajo (Alles, 2000, p.115). La selección se da en dos direcciones, la empresa decide si ofrece el empleo al candidato y éste si acepta la oferta o no. En líneas generales es un proceso que comprende las siguientes etapas: primera entrevista, exámenes, segunda entrevista, verificación de referencias y exámenes médicos y la oferta formal (Gómez, 2000, pp. 30-31).

Otro de los subsistemas de RRHH que ha tomado importancia a través de la historia de las empresas, es el que corresponde a la evaluación de

desempeño, cuyo proceso ha debido modernizarse en los últimos años. Regularmente está asociada a los aumentos de sueldo, sin embargo, este no es su objetivo principal o único, según Gómez (ob. cit.), fundamentalmente la evaluación de desempeño da a los empleados la oportunidad de evaluar y analizar periódicamente su desempeño laboral dentro de la organización, es un medio que le permite al supervisor o superior: i) identificar las áreas fuertes y débiles del empleado y ii) recomendar cursos o seminarios para su capacitación, finalmente, da una base para los incrementos o decrementos de sueldo (pp.19, 40-45).

Por otro lado, se tiene la Administración de RRHH (ARH) que Mondy, 1998 (ob. cit.) precisó como la "utilización de los recursos humanos para alcanzar objetivos de la organización" (p.14). En otra definición aportada por Stoner, 1995 (ob. cit.), se le conoce como la "función administrativa que se encarga de reclutar, colocar, capacitar y desarrollar a los miembros de la organización" (p.14), en tal sentido, los administradores de RRHH tienen una labor ardua y difícil en tanto que se encargan de planear, organizar, dirigir y controlar al personal presente y estimar el futuro. Dentro del esquema de competencias, la ARH consiste en organizar las aplicaciones alrededor de las competencias con el fin de seleccionar, capacitar, pagar, evaluar, etc., por competencias.

Si se parte de esta premisa que envuelve a las competencias como los factores que conducen al alto rendimiento, y éstos se conocen, tiene sentido colocar las aplicaciones de RRHH alrededor de esas competencias, de hecho, una de las limitaciones de la ARH tradicional es el desfase que existe entre las diversas aplicaciones, por ejemplo, el encargado de selección utiliza

un perfil determinado, el encargado de evaluación de desempeño utiliza otros factores diferentes al perfil de selección, y el sistema de capacitación, capacita sobre la base de unas características que no corresponden con los factores de selección ni con los de evaluación etc., es decir, cada subsistema es un fin en si mismo y no coordina sus esfuerzos con los demás subsistemas, lo cual resta eficacia a la gestión global de RRHH en la institución (Moreno, 2001, p. 34).

La idea principal de la ARH innovadora, moderna y que pretende desechar esquemas pasados que no funcionan en estos tiempos, es justamente lograr la operatividad integrada de todos los sistemas y subsistemas de la empresa. En el caso de una institución educativa, como la Universidad Metropolitana, esta no puede ser una realidad ajena a sus metas, es necesario optimizar su rendimiento, productividad, como lugar de formación de numerosos profesionales, especialistas y magíster; y la excelencia académica de sus docentes, para lo cual se propone en este trabajo de investigación, iniciar un proceso de cambio donde el primer paso consiste en definir las competencias de los profesores de Postgrado y diseñar un perfil que contemple las características comunes a los mejores en su área de trabajo, a fin de que nuevas generaciones docentes puedan clonar estas competencias y darle el nivel adecuado a sus funciones pedagógicas.

En la realidad cambiante, tanto en el ámbito global, como a escala nacional, los centros educativos deben atender nuevas necesidades de población, esta debe ser más activa y debe estar mucho más capacitada de

manera que permita que el país sea más competitivo y sostenga una sociedad próspera.

De seguido, y como parte importante de los elementos teóricos que sostienen este proyecto, se hablará acerca de la Educación Superior y los modelos educativos que la caracterizan.

### III.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En esta segunda parte, se habla acerca de una de las bases teóricas que fundamentaron este trabajo de investigación, se explican los términos y conceptos que prevalecen en la definición de la Educación Superior en Venezuela, todas las leyes o regulaciones normativas que delimitan el funcionamiento de las instituciones que la comprenden y las tendencias que están causando impacto sobre ella.

# III.1.1 Definición, misión y funciones de la Educación Superior.

Si se aprecia la historia de la educación en todos sus ámbitos y en su definición más amplia, se puede distinguir que no se trata de un tema novedoso ni poco explorado, es el resultado de una cultura que ya tiene más de tres milenios de existencia. Hay una gran diversidad de ramificaciones o clasificaciones de la educación, que innumerables autores de distintas nacionalidades y profesiones han conceptualizado de manera diferente, entre

ellas: la educación moral, educación del carácter, cívica, educación en valores, social, maternal, básica, primaria, secundaria, elemental, de adultos, permanente, superior, a distancia, virtual, inicial, rural, diversificada, especial, etc. En algunos casos, los países utilizan términos, para definir la educación, que logran adaptar a su idioma, idiosincrasia y propias sociedades, pero si se le quiere definir tomando su más estricto sentido, las semejanzas se hacen obvias.

En el Art. 14 de la Ley Orgánica de Educación venezolana puede entenderse que el sistema educativo es un conjunto orgánico, integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente.

En Venezuela la educación se refiere al desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales de los individuos, desde su niñez hasta que alcanzan la madurez adulta. Se trata de aprovechar esas facultades para dar crecimiento de ellas y facilitarle al ser humano, su adaptación y uso de los recursos que le rodean, comprende la formación del individuo como persona y como miembro de la sociedad. La educación superior, en cambio, está dirigida a preparar al estudiante para una actividad especial o profesión, que sea de interés para sí mismo y para la comunidad. Está delimitada y representada en la educación que se imparte dentro de las universidades o institutos universitarios, algunos la llaman "educación de adultos" ya que consideran que la persona se sumerge en ese campo bajo criterios de conciencia, decisión voluntaria y, normalmente, a una edad que supera la etapa adolescente.

Al igual que la Universidad Metropolitana, hay muchos institutos que se dedican a la Educación Superior en el país. Para el año 2002 existían alrededor de 146 instituciones aproximadamente, de las cuales 81 son privadas, que ofrecían 543 oportunidades de estudios en pregrado y unas 200 especialidades en programas de postgrado, donde se puede optar a títulos de Especialización, de Maestría y Doctorado (Morles, Medina y Alvarez, 2003, p. 83). Se conoce que en la región capital, hay al menos 9 universidades privadas. Según datos ofrecidos por los autores, para ese mismo período (2002), la población total atendida en educación superior alcanzaba a 924.000 estudiantes, cuya distribución era la siguiente: 870.000 de pregrado y 54.000 de postgrado. La proporción estimada de estudiantes por docente era de 19 a 1, por lo que se puede agregar que habían alrededor de 48.000 profesores de educación superior para ese año. Sin embargo, esa proporción podía variar mucho de acuerdo al tipo de carrera y de institución, así, mientras en unos planteles la proporción anterior se mantenía, en otros era de 9 a 1.

En 1996, Delors se adelantó a lo que consideraba debería ser la educación superior del Siglo XXI, algo que denominó "la sociedad del aprendizaje" (p. 7), y en su informe destaca que la misión de ésta, debe estar fundamentada en 4 bases esenciales, como son: "aprender a convivir, aprender a saber, aprender a hacer y aprender a ser". Por otro lado, otros autores explican que todo sistema de educación superior tiene 4 funciones básicas que se resumen de la siguiente manera:

En primer lugar, y como la más evidente de ellas, está su función educativa que se refiere a la misión de formar, preparar y capacitar profesionales con las competencias requeridas para satisfacer la demanda real de un mercado laboral globalizado, y atender así, el incremento económico y desarrollo social del país. En segundo lugar se ubica la función investigadora que se fundamenta en el reto de impartir nuevos conocimientos y contribuir a adaptar las tendencias tecnológicas mundiales a las necesidades locales de desarrollo, esta función abarca la investigación fundamental y aplicada. La tercera es la de servicio público, en el entendido de que las todas las universidades deben fomentar una mejor comprensión de las necesidades y problemas de desarrollo del país y a la vez, deben reforzar los medios para resolverlos. En cuarto y último lugar, se encuentra una función con frecuencia olvidada, la directiva, que es relativa al papel de brindar una buena orientación y ayuda práctica para reforzar los sistemas educativos generales.

Estos 4 criterios, antes resumidos, deben regir a todos los sistemas de educación superior, en tanto que la cabalidad de su cumplimiento, representa su principal aporte a un esfuerzo global por alcanzar el desarrollo social, económico, político y cultural de un país, de manera que las elementales funciones educativa, investigadora, de servicio público y directiva, deben ser esenciales y compatibles con el crecimiento de una moderna universidad.

Sin embargo, la UNESCO (1998), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París, Francia, proclamó una serie de artículos, entre los cuales se destaca una misión y funciones de la educación superior mucho más específicas que se citan a continuación:

- Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y de salir del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación, tanto científica y tecnológica, como en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, internacionales e históricas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad.
- Ayudar al desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

Para complementar esto, se tiene el Art. 27 de la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) de Venezuela, vigente desde 1980, establece que los objetivos de la educación superior son:

- Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.
- Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.
- Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y desarrollo integral del hombre.

A la luz de las anotaciones previas, todos esos lineamientos propuestos por la UNESCO que están indiscutiblemente interrelacionados entre sí, y por la importancia que tiene la educación superior en todas las poblaciones y economías del mundo (aún cuando unas estén más desarrolladas que otras), deben funcionar como un todo indivisible a fin de colaborar con el avance y crecimiento de las sociedades civilizadas que

coexisten en el Siglo XXI. Pero no es una tarea sencilla lograr que las universidades mejoren su calidad, transformen su visión acerca de lo que debe ser la educación de este tiempo, resuelvan las principales dificultades que las acechan y se adapten a las tendencias que están impactando, durante los últimos años, a la educación superior.

Justamente esas tendencias, algunas de ellas muy obvias para algunos escritores, que vienen impactando al concepto y rol de la universidad desde hace 8 o 10 años atrás, reflejan de alguna manera cual es el porvenir de las instituciones académicas o que va a ser la educación realmente superior en los próximos años, de allí la importancia de incluirlos como sustento teórico de este proyecto de investigación.

III.1.2 Tendencias que impactan a la Educación Superior en Venezuela.

Para un Ph.D. y escritor de la Universidad de Harvard como Tyler (1998, pp. 29-39), quien se ha dedicado durante años al análisis de la reforma y futuro de la educación superior en Venezuela, existen 5 factores o tendencias principales que están causando gran impacto sobre ella, a saber: la informática, globalización, descentralización, democratización y la privatización.

La informática. Parece bastante obvio que las herramientas disponibles para accesar conocimiento, por ejemplo, el correo electrónico, fax

o Internet; nunca han sido tan poderosas como en la actualidad. Tanto así que estas cada vez más elaboradas herramientas informáticas, están revolucionando la metodología de la enseñanza, y más aún, los criterios de calidad de la enseñanza, e indiscutiblemente, han creado un nuevo mundo dentro de las aulas de clases, por lo que las universidades no pueden escoger ignorar estos instrumentos ni la gran inversión monetaria que ellos requieren. Adicionalmente, estas herramientas han traído consigo la expansión de conocimientos, aún cuando esta siempre ha existido, los medios de información que se tienen hoy en día marcan una diferencia sustancial, en términos de la velocidad con la que los conocimientos recorren el mundo entero y no hay lugares más idóneos para aprovecharlos que las universidades.

La globalización. Esta es una de las tendencias más discutidas en los escenarios económicos mundiales, puesto que muchos opinan que es aventurado afirmar si este proceso de la globalización va a continuar o no, si llegó a su pico más alto o por el contrario apenas está en ascenso, lo cierto es que una frase de Tyler (ob. cit.) recoge: "Venezuela ya no vive en Venezuela" (p. 32), con lo cual el autor quiere ejemplificar que, al igual que otros países, Venezuela tiene un sector de mercado sumamente sofisticado y global, donde están inmersas las áreas del poder intelectual, de las ideas innovadoras, de una gerencia absolutamente globalizada, de los estándares de desempeño profesional y de los conocimientos apropiados, por ende la educación superior que no se adapte a estas tendencias, corre el riesgo de desaparecer.

Descentralización. Con relación a esta inclinación, el escritor asegura que ésta, si penetrare la educación superior, podría: promover la competitividad, mejorar la calidad universitaria, reforzar la autonomía institucional, asegurar la relevancia del currículo y redimensionar la manera de invertir el dinero en función de la importancia que tiene la instrucción.

Democratización. Esta tendencia es la que deposita mayor responsabilidad sobre cada individuo y alrededor de la toma de decisiones educativas, porque en la medida que los ciudadanos no se sientan identificados con estas decisiones, y no se reconozcan a sí mismos como los consumidores de los servicios educacionales, ponen en juego la posibilidad de participar y ejercer la importante fuerza de que gozan, para propiciar un proceso de reforma y mejora de la calidad de la educación superior. Igualmente, este aspecto destaca la democratización que debe privar dentro de las universidades que desean mantener sus aulas abiertas y vigencia académica, en cuanto a la relevancia que debe tener la opinión del estudiante en sus decisiones estratégicas, como su único y principal consumidor

La privatización. Según Tyler (ob. cit.), durante los últimos 15 años, esta ha sido una tendencia repetitiva en todo tipo de actividad económica en Venezuela, la cual también se ha convertido en tema de discusión dentro del área de la educación superior, tomando en cuenta la creciente demanda de aspirantes a obtener un cupo universitario y la absoluta incapacidad del Estado para financiar esta constante expansión de la población estudiantil, en este sentido, pareciera que la única alternativa para satisfacer esa demanda incremental es a través de la educación superior privada, cuyo

sector se ha visto en evolución, en una tendencia ascendente que los expertos aseguran va a mantenerse en los próximos años (pp. 33-34).

En resumen, estos son los 5 elementos actuales, que según el autor antes mencionado, han impactado y van a seguir influyendo el desarrollo de la educación superior en el caso venezolano, los cuales afectan tanto a las que la representan en el sector público o universidades nacionales, como las universidades privadas.

### III.1.3 Subsistema de Educación Superior

La Constitución Nacional del año 1999 y el conjunto de leyes y reglamentos representados en la LOE y la Ley de Universidades (estas se mantienen vigentes y sus últimas modificación se llevaron a cabo en el año de 1999 y 1970, respectivamente), son quienes definen los propósitos, estructura y funcionamiento de la educación en Venezuela, país donde actualmente no existe una Ley de Educación Superior y cuyo subsistema de Educación Superior, está integrado por diferentes tipos de instituciones². Así también, en cuanto a la regulación de la práctica docente, destaca el nuevo Reglamento del ejercicio de la profesión que entró en vigencia a partir del 31 de Octubre de 2000 por Decreto Presidencial. Este Reglamento contempla disposiciones sobre el desempeño del personal docente, del sistema de escalafón, de la clasificación y ubicación de los profesionales de esta área, de la dedicación en los cargos de la carrera, de las promociones y ascensos,

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Libro: Oportunidades de Estudio en las Instituciones de Educación Superior, año 2002. CNU, OPSU.

así como también las condiciones de ingreso al ejercicio de la profesión, entre otros muchos aspectos.

Por ahora, el sector de la educación superior es coordinado por el Consejo Nacional de Universidades (en adelante CNU) que preside el Ministro de Educación y está integrado por los rectores de las universidades nacionales y privadas, 3 representantes del profesorado, 3 representantes de los estudiantes, 2 profesores designados por Congreso de la República y un representante del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT). También lo conforman otras personalidades con derecho a opinar pero sin derecho a voto.

Sin embargo, han ocurrido ciertos acontecimientos importantes en los últimos 3 años en el panorama educativo que bien vale la pena señalar al lector de este trabajo de investigación. Después de Enero de 2002, cuando se crea el Ministerio de Educación Superior (en adelante MES), las universidades o institutos dejan de depender de otro Ministerio que a lo largo de la historia recibió diversos nombres (de Instrucción Pública, de Educación Nacional, de Educación o, muy recientemente, de Educación, Cultura y Deportes). Por otro lado, en Enero de 2005, aparece en Gaceta Oficial Nº 5.758 el Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior el cual establece, entre otras cosas, que el CNU creado en 1983 dependerá de él, así como también refiere disposiciones acerca de las dependencias adscritas al despacho del Ministro, de los despachos de los Viceministros, de las direcciones generales, del gabinete ministerial, de los servicios autónomos, etc.

Los tipos de instituciones que se conocen son: Universidades, Institutos Universitarios Politécnicos, Institutos Universitarios Pedagógicos, Institutos Universitarios de Tecnología, Colegios Universitarios, Institutos Universitarios Eclesiásticos y los Institutos Militares Universitarios. Estas instituciones están regidas igualmente por la Ley de Universidades y el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios y sus respectivos reglamentos internos que les definen una organización determinada en sus estructuras y sistemas académicos, administrativos y de gobierno y les establecen condiciones y requisitos en cuanto a su funcionamiento y políticas de estudios.

En el sector universitario, que es el que viene al caso, existen 3 tipos de universidades, a saber: las nacionales autónomas (que disponen de autonomía organizativa, académica, administrativa, económica y financiera para dictar sus normas internas, organizar los programas docentes, elegir sus autoridades, administrar su patrimonio, etc.), las nacionales experimentales (instituciones creadas por el Estado venezolano para ensayar nuevas orientaciones y estructuras académicas y administrativas, y cuya organización y funcionamiento se rigen por Reglamento, según el Art. 10 de la LOE.) y las universidades privadas.

En la región capital del país, conformada por el Distrito Capital, el Estado Miranda y el Estado Vargas, se tiene: una universidad nacional autónoma que es la Universidad Central de Venezuela (UCV), 9 universidades nacionales experimentales, a saber: Universidad Simón Bolívar (USB), Universidad Simón Rodríguez, Universidad Nacional Abierta, Instituto Pedagógico de Caracas, Instituto Pedagógico J. M. Siso Martínez,

Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional y la Universidad Marítima del Caribe. Por otro lado, se cuenta con 9 universidades privadas, ellas son: Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Universidad Metropolitana (UNIMET), Universidad Santa María (USM), Universidad José María Vargas, Universidad Bicentenaria de Aragua, Universidad Nueva Esparta, Universidad Alejandro Humboldt, Universidad MonteÁvila y la Universidad Santa Rosa.

En lo que se refiere a los niveles educativos, existe en la educación superior venezolana, una clara distinción entre la formación profesional y la formación de postgrado. La primera, es llamada comúnmente "de pregrado", para ingresar a ella se requiere el título de bachiller y para graduarse, estudios con duración entre 2 y 6 años, según la especialidad. La formación de postgrado o educación avanzada, incluye actividades de una o varias semanas, o meses de estudio hasta los más formalizados y especializados que exigen 4 o más años de dedicación. Precisamente de estos últimos, se hablará con más detalle en la siguiente sección del marco teórico.

Postgrado.

PIII.1.3.1 Educación Superior de Cuarto Nivel: Los Estudios de Postgrado.

Los estudios de postgrado se definen como "toda actividad que tenga por finalidad elevar el nivel académico y el desempeño profesional de

los egresados del subsistema nacional de educación superior" (Morles, Medina y Álvarez, 2002, p. 23)

Los estudios de postgrado, o estudios de cuarto nivel, como actividades formales en educación avanzada, tienen sus antecedentes en la Venezuela del año 1936, cuando en la ciudad de Maracay, Edo. Aragua, se crea la Escuela de Malariología, dependiente del Ministerio de Sanidad, y en 1937 se dicta en ella el primer curso de postgrado del país sobre Paludismo, enfermedad que azotaba a gran parte de la población (Morles et. al., ob. cit., p. 35). Cuatro (4) años después, en 1941, la Universidad Central de Venezuela adscribe a su seno los cursos de Tisiología e Higiene que el Ministerio de Sanidad venía dictando desde 1937, con lo cual da inicio a los estudios sistemáticos y permanentes de postgrado en la nación.

Este nivel que forma parte del sistema de educación de cualquier país civilizado, es apenas mencionado en la LOE y en la Ley de Universidades. Según Morles et. al. (ob. cit.), los estudios de postgrado son el nivel que mejor sintetiza y realiza los fines de la educación superior, sin embargo, éstos en el caso venezolano se rigen por una "Normativa general de Estudios de Postgrado" aprobada por el CNU en 1996 y reformada en el 2000. Por otra parte, existe un grupo numeroso de institutos de investigación que realizan actividades docentes, y otros dedicados exclusivamente a actividades de postgrado, los cuales se rigen por Decretos especiales del Ejecutivo Nacional. Tal es el caso, por ejemplo, del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), el Instituto de Altos Estudios de la Defensa Nacional (IAEDEN) y el Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), por el lado

oficial, y en el sector privado, existe el Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA) y algunos colegios profesionales.

La ley de Universidades no establece diferencias de objetivos entre postgrado y pregrado, por lo cual se puede decir que ambos niveles deben responder a los objetivos de la educación superior establecidos en al Art. 27 de la LOE antes citado (ver III.1.1). Sin embargo, el Art. 4 de la Normativa general de Estudios de Postgrado creada para las universidades e instituciones debidamente autorizadas por el CNU, establece que éstos tienen como finalidad fundamental: a) profundizar la formación de profesionales universitarios de manera que responda a la demanda social en campos específicos del conocimiento y del ejercicio profesional, y b) formar investigadores que sirvan a los altos fines de desarrollo nacional en los campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades.

Para lograr sus objetivos, los estudios de postgrado se clasifican en dos tipos: los conducentes a grado académico (Especialización, Maestría y Doctorado) y los estudios no conducentes a grado académico (Ampliación, Actualización, Perfeccionamiento profesional y Programas post-doctorales) (Morles et. al., ob. cit., p. 24).

Con relación al régimen de estudios predominante en la educación superior en general, destaca el semestral, lo cual significa un periodo académico de 14 a 16 semanas continuas y su medición se hace por unidades-crédito, entendiendo que un crédito, usualmente, representa una hora de clases teórica o 2 de clases prácticas durante un semestre. Para

medir el aprovechamiento de los estudiantes se realizan evaluaciones que se califican con un puntaje comprendido entre 0 (cero) y 20, y para ser aprobado en un examen se requiere una calificación mínima de 10 puntos. El año académico regular comienza en Septiembre y termina en Julio.

Para el año 2002, se ofrecían en 145 instituciones de Educación Superior venezolanas, alrededor de 200 especialidades de postgrado, pero a ese número de instituciones habría que añadir la existencia de un número indefinido de institutos de investigación, escuelas especiales, empresas, colegios profesionales y hospitales, que autorizados o no, realizan actividades de postgrado. En ese mismo año, la población estimada de estudiantes ascendía a un total de 54.000 de postgrado, de los cuales el 58% era del sexo femenino y el 40% estudiaba en instituciones privadas (Morles et. al., ob. cit.).

# III.1.4 Universidades privadas.

Para efectos de este trabajo de investigación, cuyo marco de referencia (ver Capítulo II) es la Universidad Metropolitana como organización, es importante señalar algunos aspectos relacionados al tema de la educación superior privada, especialmente porque si se observan los dos puntos anteriores (III.1.2 y III.1.3), este es uno de los sectores que se ha expandido recientemente en Venezuela y una de las aparentes salidas a la problemática de la creciente población estudiantil del país.

Para introducir el tema, es importante conocer lo que se define como una universidad privada, al menos en el contexto país, es decir, según los documentos y registros que sustentan esta materia en Venezuela (de los cuales se hablará en el siguiente punto de este subcapítulo); en este sentido se puede decir que se refiere a las instituciones privadas, creadas con o sin fines de lucro, al servicio de todos los habitantes de una Nación, sin criterios discriminatorios, que deben cumplir principalmente una misión rectora en la educación, la cultura y la ciencia, y cuyas actividades deben estar dirigidas a: 1) generar, aprehender y transmitir el conocimiento a través de la enseñanza e investigación; 2) consumar la formación integral (física, intelectual, cultural y social) del individuo, iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y 3) preparar al capital humano que requiera la Nación para alcanzar su desarrollo y progreso.

En el caso de las universidades privadas, como por ejemplo la Metropolitana, sus promotores deben cumplir con ciertos requisitos distintos a los de una universidad nacional o pública para llevar adelante su funcionamiento y objetivos. Sus autoridades o directivos no son designados por el Gobierno Nacional, para lo cual gozan de completa autonomía, y su gestión financiera es absolutamente potestad de los dueños, sin embargo, tienen ciertas regulaciones o limitaciones que, como cualquier organización independientemente del tipo que ella sea: pública, privada, comercial, manufacturera, cultural, educativa, etc.; deben respetar y seguir para poder operar dentro de una región determinada, esto es que deben caminar de la mano de algunas leyes o reglamentos que las rigen en muchos de sus procesos. Sobre este tópico se hablará en el siguiente punto, para dar una visión más detallada u orientar con más amplitud al lector.

# III.1.5 Leyes que regulan a las Universidades privadas

Como en cualquier país o región del mundo civilizado, existen normas y regulaciones que nacen o se dictan para ordenar la legalidad y convivencia de los diferentes tipos de actividades. Obviamente Venezuela no es la excepción y en lo que respecta a las universidades privadas que están operativas dentro de su territorio, básicamente esta tarea está compartida por dos leyes y reglamentos, a saber: la Ley Orgánica de Educación (LOE) que fuera aprobada por el Congreso Nacional en el año 1980 y reformada en el año 1999 y que contribuye a orientar el desarrollo educacional e introduce elementos para sistematizar la gran heterogeneidad institucional que se había conformado hasta ese momento; y la Ley de Universidades y su reglamento parcial, especialmente esta última en su Título IV, que dictamina las normas y requisitos que permiten su funcionamiento.

Es importante señalar, como complemento al punto anterior (III.1.4), que en el Art. 173 de la LOE se lee que las universidades privadas son "instituciones fundadas por personas naturales o jurídicas de carácter privado", pero para poder funcionar requieren de la autorización del Ejecutivo Nacional y sólo podrán abrir aquellas Facultades y carreras que apruebe el Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Así también, sujeto al interés de este proyecto, se mencionarán algunos artículos que se consideran importantes, citados textualmente de las páginas de la Ley de Universidades y su reglamento parcial actuales y el nuevo Reglamento del ejercicio de la profesión docente.

Con relación a las exigencias fijadas o condiciones establecidas que debe llenar el personal docente de las instituciones educativas para ejercer la profesión, finalmente tanto en las públicas como en las privadas sin distinción, el artículo 178 de la Ley refiere el tema y remite al lector hasta el artículo 85.

Este último dice:

Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere:

- Poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para tal función;
- Haberse distinguido en sus estudios universitarios o en su especialidad o ser autor de trabajos valiosos en la materia que aspire a enseñar; y
- Llenar los demás requisitos establecidos en la presente Ley y los reglamentos.

En la Sección X de la referida Ley, conformada por los artículos Nº 83 al Nº 115, con la excepción del 85 (citado textualmente arriba), sólo se menciona los diferentes escalafones que puede recorrer un profesor (desde sus primeros "pininos" en la docencia hasta el máximo nivel de experiencia), los requisitos para cada escalón, posibilidades de ascenso de un nivel a otro, sus obligaciones, su remuneración, clasificación según la dedicación al puesto docente, causas de remoción y sanción, derechos laborales y de representación ante las autoridades universitarias.

Si se trata de la dedicación en los cargos de la carrera docente, el Art. Nº 27 del Reglamento del ejercicio de la profesión, decretado en el año 2000, en su Sección Tercera, establece claramente que: "la dedicación es el tiempo

asignado al personal docente para la prestación del servicio, de acuerdo con su cargo y jerarquía". Así, se tiene que la dedicación semanal en horas docentes para cada caso será: el Tiempo Completo cumplirá 36 horas; el Medio Tiempo 18; el Tiempo Integral Diurno tendrá 5 jornadas semanales de 5 horas diarias de 60 minutos; el Tiempo Integral Nocturno, dispondrá de 5 jornadas a la semana de 5 horas docentes diarias y, finalmente, el Tiempo Convencional tendrá una carga variable en su jornada laboral semanal.

Ese mismo artículo, en su parágrafo único, señala que: "(...)la hora docente tendrá una duración mínima de 45 minutos y comprenderá el trabajo de aula, dirección, coordinación, orientación, planificación, administración, investigación, experimentación, evaluación y extensión".

En el caso de todos los escalafones docentes —Instructor, Asistente, Agregado, Asociado y Titular- el requisito único, según la Ley, para ejercer es tener título universitario, y sólo los profesores de escalas Asociado y Titular deberán poseer títulos de Doctor. Esto es lo que se expone en lo tocante a las cualidades, características, capacidades, actitudes, etc., que debe tener un docente que aspire obtener un puesto en la educación superior privada.

Si bien es importante lo señalado en el Art. Nº 85 de la Ley de Universidades antes mencionado, también es oportuno enterar al lector de este estudio acerca de algunos deberes que dispone el Reglamento del ejercicio de la profesión docente en su Art. Nº 6, para desempeñarse en el área académica, ellos son: a) el docente deberá observar una conducta ajustada a la ética profesional, la moral y las buenas costumbres, b) cumplir

las actividades y los objetivos de estudio en su totalidad, respetando lo establecido por las autoridades de la institución, c) planificar el trabajo docente, d) cumplir con las disposiciones que dicten las autoridades educativas, e) cumplir con la evaluación, f) cumplir con la planeación, programación y dirección de las actividades de aprendizaje y demás aspectos de la enseñanza aprendizaje, g) asistir a todos los actos académicos para los que le sea convocado, h) orientar y asesorar a la comunidad educativa, i) velar por el buen uso y mantenimiento de los ambientes y materiales de trabajo utilizados, j) contribuir en el mantenimiento del orden y la disciplina, etc.

Por otro lado, se sabe que toda institución universitaria utiliza, como motor fundamental de su gestión académica diaria, uno o varios modelos educativos que moldean la planificación de las actividades en el aula y en el entorno de éstas. Ese(os) modelo(s) educativo(s) propio(s) de la universidad, debe(n) ser conocido(s) y manejado(s) por todos los docentes que forman parte de ella a fin de facilitar el proceso y evolución de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes en general, y como un aspecto inherente a su perfil como educadores.

En este sentido, en el próximo apartado se tratará este tópico que tiene estrecha relación con los aspectos teóricos que se han venido comentando. En la última parte (III.2.3), se describirá en detalle el modelo educativo que emprende la Universidad Metropolitana actualmente en su metodología pedagógica. Luego se dará introducción al sustento teórico más importante para este trabajo de investigación: las Competencias.

#### III.2 MODELOS EDUCATIVOS

En esta sección del Marco Teórico, se abordan los diferentes modelos educativos existentes, haciendo especial énfasis en aquellos que se consideraron relevantes a efectos de sustentar el proyecto que aquí se presenta, concretamente, aquellos modelos que actualmente aplica la Universidad Metropolitana en su proceso pedagógico diario, institución donde se realizó el trabajo de investigación.

#### III.2.1 Concepto de modelo educativo

Sobre el término "modelo" existen varias definiciones, entre ellas, "representación de una realidad", "muestra de un todo", "perfección", etc., pero en el ámbito científico un modelo representa una teoría, enseña o expone las mejores condiciones en las que se produce un fenómeno y es un pedazo particular de la explicación completa que puede ofrecer esa teoría.

Flórez (1999) expone, que a diferencia del término en genérico, el modelo pedagógico "es un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía" (p. 32). En línea con el estilo de este trabajo de investigación, es el modelo pedagógico el que dará sustento a las relaciones que predominan en el acto de enseñar, en particular, el que aplica en la actualidad la Universidad Metropolitana en su proceso educativo, teoría que todo educador o docente debe conocer completamente para comprender el eje de

su labor diaria dentro de la institución universitaria, ya que este modelo guiará su planificación de actividades académicas, estrategias de evaluación, redacción y diseño de objetivos, selección y organización de contenidos y la escogencia de estrategias metodológicas, por ello debe muy claro, las concepciones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo educativo que practica la casa de estudios a la que pertenece.

### III.2.2 Tipos de modelo educativo

Aún cuando existen 4 modelos educativos principales, a saber: el modelo tradicional, el conductista, cognitivo-constructivista y el modelo social; no es objeto de este proyecto de investigación desplegar las definiciones y particularidades de cada uno de ellos, sin embargo, se deben señalar algunas diferencias básicas entre las teorías que exponen, para dar luego entrada al "Modelo Educativo de Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos" (AcAd), que como fue anunciado en el Marco Referencial (ver Capítulo II), representa un punto conceptual primordial para el estudio que se erige sobre las competencias del personal docente de postgrado de la Universidad Metropolitana.

Según Flórez (1999, p. 34), el Modelo Educativo Tradicional se caracteriza por brindar el método básico de aprendizaje, con un docente academicista y verbalista que dicta su cátedra bajo un sistema de disciplina donde los alumnos son fundamentalmente receptores y no protagonistas. Tovar (2004, pp. 5-9) asegura que este modelo es el que rige la educación actual en la mayoría de las instituciones de Educación Superior de América

Latina, y por ello, cita algunas de sus principales características, entre ellas: da importancia al conocimiento como el dominio de un saber; el docente conoce la formulación de objetivos, selección de contenidos, definición de actividades y establecimiento de criterios de evaluación; la acción metodológica descansa excesivamente en la exposición oral tradicional; se evidencia un marcado énfasis en la enseñanza dejando a un lado la problemática del aprendizaje; no existe coincidencia de la intencionalidad del proceso educativo: aprender a enseñar, para enseñar a aprender, para aprender a aprender, para aprender a ser, para aprender a actuar; no se entiende la importancia de generar conocimiento y por tanto, de impulsar y crear una infraestructura investigativa sólida que trascienda la preparación para un oficio y responda a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico, etc.

En el Conductista, absorber conocimientos, destrezas y competencias a través de conductas observables, es igual al desarrollo intelectual. En este modelo, se le da mucha injerencia a las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

El Cognitivo-Constructivista plantea que el aprendizaje se construye y surge a partir del desarrollo de funciones y estructuras cognitivas por parte del individuo. De este modelo pedagógico, autores como Flórez, Ausubel, Taba, De Bono, Sternberg, Sánchez y Bruner, han diferenciado 4 corrientes que exponen los diferentes puntos de vista con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista o cognitivo. Por último, el modelo Social se deriva del anterior, por lo cual también se le conoce como modelo

social-cognitivo. Este plantea que el desarrollo del estudiante está influenciado por la sociedad, y la unión del trabajo colectivo y la educación.

Aprovechando la practicidad y capacidad de resumen que brindan las tablas, figuras y cuadros para registrar distintos contenidos, a continuación se presentará un cuadro que recoge el funcionamiento de los diferentes componentes que agrupan los modelos educativos antes mencionados.

MODELO	METAS	DESARROLLO	CONTENIDOS	MÉTODO	PROGRAMACIÓN
EDUCATIVO					
T R A D I C I O N A	Humanismo metafísico- religioso.Formación del carácter.	De cualidades innatas (facultades y carácter) a través de la dsiciplina.	Disciplinas y autores clásicos, resultados de la ciencia.	Transmisionista. Imitación del buen ejemplo, Ejercicio y repetición.	Maestro  Alumno (relación vertical)
î	Moldeamiento de la	Acumulación de	Conocimientos	Fijación, refuerzo y	e la comi
CONDUCTISTA	conducta técnico- productiva. Relativismo ético.	aprendizajes	técnicos, códigos, destrezas y competencias observables.	control de aprendizajes (objetivos instruccionales).	Maestro Intermedian
C O N S T C T U V I S T A	Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno.	a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciables.	Experiencias que faciliten el acceso a las estructuras superiores de desarrollo. El alumno construye sus propios contenidos de aprendizaje.	Creación de ambiente y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El alumno es investigador.	Alumno  Maestro (facilitador - estimulador de experiencias)
S O C I A L	Desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural).	Progresivo y secuencial pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.	Científico - técnico, polifacético y politécnico.	Variado según el nivel de desarrollo de cada uno y el método de cada ciencia. Énfasis en el trabajo productivo.	

Cuadro 1. Modelos Educativos. Fuente: Adaptado de Flórez (ob. cit., pp. 34-44) III.2.3 Modelo educativo: Aprendizaje Colaborativo en Ambientes Distribuidos o Modelo AcAd.

El modelo AcAd es un nuevo modelo propuesto y creado por la Universidad Metropolitana luego de profundas investigaciones y análisis en torno a los modelos pedagógicos existentes, mencionados en la sección anterior, y que pretende integrar los aspectos positivos de cada uno de aquellos para adaptarlos a las características de la población que participa en el proceso de la educación superior de este siglo, especialmente en la incesante búsqueda de esta institución por mejorar la calidad y excelencia de la enseñanza y optimizar cada día más la formación global de los 5.000 jóvenes que plenan sus aulas. A partir del año 1996, la UNESCO ha venido planteando una serie de cambios en la educación que consisten principalmente en permitirle al alumno aprender a aprender, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a ser, todo enmarcado en la educación permanente, y con base a estos planteamientos, se orienta el modelo AcAd.

En el año 1997, se da inicio a un proyecto que se denominó UNIMET 2002 y desde ese momento se consolidó un programa de cursos y talleres destinados a la formación y desarrollo del personal docente en el área de la informática y el diseño instruccional con énfasis en el trabajo colaborativo, lo cual trajo como consecuencia que se planteara un nuevo modelo educativo basado en un proceso de transformación en el cual se pasa a las actividades educativas centradas en el estudiante, haciendo uso de medios convencionales, de medios sincrónicos o asincrónicos o de plataformas de informática educativa.

Este modelo está sustentado, tal y como lo exponen algunas publicaciones editadas por la UNIMET, por la teoría psicológica cognitivista-interaccionista, en la ideología progresista y en la concepción evolucionista del hombre; se basa también en el aprendizaje significativo, con visión constructivista del aprendizaje. Igualmente se apoya en la tecnología como herramienta, promoviendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje como "un conjunto de fases sucesivas tendientes a desarrollar y perfeccionar conocimientos, aptitudes, hábitos y actitudes en las personas" (UNIMET, 2003, p. 35) que se da a partir de ambientes distribuidos (presenciales y virtuales). En la siguiente figura, se muestra el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Modelo:

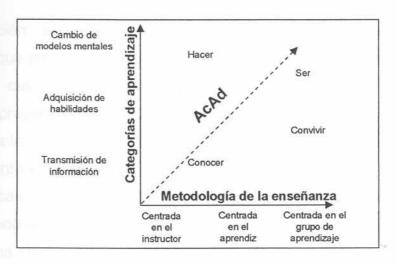


Figura 5. Proceso Enseñanza – Aprendizaje del Modelo AcAd Fuente: Propuesta del Modelo Educativo AcAd para la Universidad Metropolitana, (2003, p. 36).

En este orden de ideas, la teoría constructivista y el aprendizaje social son las bases que sustentan el modelo. La primera teoría, cuyo autor es Piaget, plantea que el individuo "es una construcción propia que se va

produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma" (Chadwick, 1998, citado en UNIMET, 2003, p. 29).

La segunda teoría es de la autoría de Vygotsky, 1978, citado en UNIMET (ob. cit.) quien plantea que el aprendizaje se da primero en un entorno social y luego se internaliza. Este entorno social le permite al individuo aprender a partir de sus potencialidades acompañadas de un mediador adulto y sus otros compañeros.

También es importante exponer, resumidamente, las técnicas didácticas que propone el modelo educativo AcAd, a saber: la exposición, el método de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. Según Montes De Oca (2004, p. 15), la primera técnica se reduce a la presentación de un tema bajo una estructura lógica y usando principalmente el lenguaje oral como recurso. En la segunda, los alumnos utilizan un caso para analizarlo según la teoría, discutirlo y darle solución en clase, entendiendo por caso "la descripción de un hecho pasado que describe una situación real..." (ITESM, 2000 citado en Montes De Oca, ob. cit.). El "ABP" o aprendizaje basado en problemas se refiere a que los alumnos utilizan alguna habilidad previamente dominada para solucionar un problema desafiante, lo cual les permite aumentar su comprensión y conocimientos, en tanto que aplican la teoría a la práctica con situaciones cotidianas. Por último, la técnica de aprendizaje basada en proyectos obliga a los alumnos a enfocarse en los conceptos y principios de una disciplina, en lugar de centrarlos en los temas relacionados con sus propios intereses.

Luego de apreciar un esquema general del proceso de enseñanzaaprendizaje de este modelo pedagógico, es importante agregar cómo la
universidad va a lograr su operacionalización. Para ello, ha propuesto un
modelo instruccional llamado "Diseño Instruccional de la Universidad
Metropolitana" (DIUM), de manera de desarrollar en el docente competencias
que le permitan mejorar su interrelación con los estudiantes. Este diseño es
un modelo pentagonal que guía al docente a planificar su asignatura,
tomando en cuenta los siguientes criterios: "(...)las necesidades e intereses
de los alumnos(...)los contenidos y técnicas que debe diseñar para estimular
el aprendizaje, y la orientación que le debe dar a la evaluación" (González,
2002, citado en UNIMET, 2003, p. 60).

El DIUM tiene 4 objetivos fundamentales, a saber: 1) analizar, representar y guiar la instrucción para enseñar un conjunto integrado de conocimientos y experiencias, 2) producir prescripciones para la selección de estrategias instruccionales interactivas y la selección de la secuencia de conjuntos instruccionales, 3) incorporar nuevos conocimientos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicarlos al diseño, y 4) integrar las fases del desarrollo instruccional (UNIMET, 2003, p. 61).

Para el modelo AcAd, los elementos del DIUM (ver Tabla 1) forman un modelo pentagonal, en donde se puede comenzar por cualquiera de ellos para diseñar la instrucción, pero al mismo tiempo, estos elementos se interconectan y se relacionan entre sí de manera de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que el elemento que sustenta este diseño instruccional es el Diagnóstico, en tanto que es a través de éste como la labor educativa se adecua a las necesidades

y condiciones de la realidad donde se desarrolla dicho proceso de enseñanza –aprendizaje, de manera de conocer las distintas posibilidades y condiciones del alumno, del contexto y del mismo profesor (Montes De Oca, ob. cit., p. 12). Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto se puede inferir que del diagnóstico que se realice de los alumnos, se ejercerán las decisiones para realizar el diseño instruccional e integrarán sus componentes.

Según González, 2002 citado en UNIMET (ob. cit., p. 59) para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje, el docente debe tomar en cuenta los elementos del DIUM, los cuales serán expuestos en la tabla a continuación.

Tabla 1. Elementos del DIUM

ELEMENTO	DEFINICIÓN	
Diagnóstico	Evaluación de las características de los alumnos, sus conocimientos y habilidades previas, las necesidades e intereses de la comunidad y la misión y visión de la Universidad Metropolitana.	
Objetivos	Logros en términos en aprendizajes que el alumno debe alcanzar con respecto a la transferencia de información, adquisición de habilidades y cambios de modelos mentales. Para el diseño de los objetivos se toma en cuenta los resultados arrojados por el diagnóstico.	
Contenidos	Conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización.	
Metodología didáctica	Procedimientos que buscan facilitar un método activo y colaborativo de técnicas y medios didácticos.	
Evaluación	Actividad sistemática, continua, que forma parte relevante del proceso educativo y cuya finalidad básica es conocer, mejorar y enriquecer tanto al alumno como al profesor y al proceso educativo en general.	

Fuente: Tomado de Montes De Oca (ob. cit., pp. 11-12).

Por otro lado, para "deshacer" el cuerpo del modelo AcAd en las partes que lo componen, valdría la pena comenzar por familiarizar al lector con algunos conceptos mencionados en anteriores secciones o apartados. En primer lugar resulta interesante desmenuzar un poco la teoría de la educación permanente, cuya propuesta es la columna principal o marco conceptual de este modelo pedagógico que desarrolla la UNIMET. La educación permanente no se trata de una simple metodología, es una concepción educativa que se manifiesta como un reto a conseguir que el ser humano aprenda cómo aprender y logre la integración del aprendizaje que se le entrega en la Universidad con el aprendizaje derivado de las oportunidades que la vida le ha brindado durante toda su existencia. Como lo expone Bello (2002), la educación permanente se caracteriza por los siguientes aspectos:

- "Es un proceso continuo". Todos los individuos pueden aprender a lo largo de toda la vida y el incremento de los niveles educativos es constante.
- "Todo grupo social es un entorno educativo". Toda institución social o grupo de convivencia es una organización educativa.
- "El espacio educativo es universal". En cualquier lugar pueden darse situaciones o encuentros para el aprendizaje que resulten en recursos educativos, como las actividades sociales, económicas y culturales.
  - "Es integral". Se preocupa por el desarrollo, en todas las formas y capacidades, de los individuos.
- "Es un proceso dinámico". Es flexible en todos sus aspectos (contenidos, métodos y modalidades).

- "Es un proceso ordenador del pensamiento". Promueve la comprensión del sentido de los conocimientos frente a la vida y actividades humanas.
- "Es integradora". Plantea la coordinación del sistema educativo con todos los sistemas que comprenden las actividades sociales.
- "Es innovadora". Se identifica con nuevas modalidades y medios que satisfagan las necesidades educativas.

No debe confundirse la educación permanente con otras modalidades educativas que, en última instancia, la conforman pero no la definen, puesto que trata de integrar todos los recursos pedagógicos con que cuenta una sociedad "para la formación plena del ser humano durante toda su vida". Por otra parte, está apoyada en la teoría de las "nuevas tecnologías de información y comunicación" (NTIC), que de alguna manera sugieren la utilización de ambientes distribuidos, en este caso virtuales, como espacios de aprendizaje (educación virtual); y la aplicación de esta NTIC a la educación superior puede conducir a uno de los puntos más interesantes de destacar para fines de este estudio, en cuanto a las implicaciones que tiene para la UNIMET y que se refiere a: la mejora de los niveles de formación y competencias profesionales, mantener los conocimientos actualizados y adquirir nuevas competencias.

Las NTIC posibilitan a las universidades desarrollar novedosas alternativas educativas pero se debe, entre otras cosas, cambiar los modelos pedagógicos apoyados sobre el paradigma de "enseñar" a otros basados en "aprender", transformar el actual perfil del profesor y transformar la

Universidad en una organización cuyos productos (conocimientos, servicios, investigaciones) tengan valor de mercado.

Siguiendo este orden de ideas, se puede inferir que tras la aplicación de todos estos supuestos, la universidad que haga suyo este sistema (la educación permanente) como base educativa de sus procesos académicos, deberá adaptarse a una serie de exigencias y cambios que están absolutamente dirigidos a crear generaciones exitosas de profesionales para una nueva era caracterizada por la información y la comunicación. En esa adaptación, surgen precisamente el modelo AcAd y los fundamentos que lo distinguen, de los cuales se destacará el siguiente: "profesores identificados con promover aprendizajes, desarrollar competencias en los estudiantes para procesar conocimientos(...)" (UNIMET, 2003, p. 54).

Sin embargo, para transformar el perfil del docente hacia un modelo nuevo que promueva las competencias en sus estudiantes y les permita a estos últimos dimensionarlas y utilizarlas para su provecho profesional y personal, es necesario que esa nueva "camada" de docentes, conozca, aproveche y dirija hacia una autogestión exitosa, sus propias competencias. Esa es la principal idea que dio nacimiento a este trabajo de investigación y que justificó la importancia de su realización.

III.2.4 El docente en el Modelo AcAd.

Si bien es importante conocer cómo funciona y cuáles son las bases del modelo educativo propuesto por la Universidad Metropolitana, también resulta oportuno para los fines del asiento teórico de este estudio describir el rol o desempeño del docente visto desde su ángulo particular.

El profesor del modelo AcAd debe trabajar el proceso de enseñanza – aprendizaje a través del uso y desarrollo de los procesos cognitivos, con el objeto de que el estudiante construya sus esquemas de conocimiento. Dice al respecto el constructivismo, que el conocimiento es algo absolutamente definido por el sujeto, quien edifica su realidad a través de la experiencia e interacción con otros (Montes De Oca, 2004, p. 19). Para ello, el docente debe tener la adecuada preparación, de lo contrario no podrá orientar a sus alumnos, también deberá estar capacitado para diseñar ambientes de aprendizaje de acuerdo al tipo de curso que va a organizar, tendrá que promover el aprendizaje a diversas técnicas y estrategias didácticas, todo esto haciendo uso de las nuevas herramientas de información y comunicación (NTIC), de los medios y los recursos que apoyen el proceso donde conviven docentes y aprendices.

De seguido, se presentará el resumen de algunas estrategias generales que permiten al docente estructurar el proceso de enseñanza para el logro del aprendizaje cooperativo/colaborativo (Díaz y Hernández, 2001 y Román, 2002 citados en UNIMET, 2003, pp. 44-45):

Especificar los objetivos del curso, de la unidad, de la clase.

- Tomar decisiones acerca de la conformación, tipo, tamaño de los grupos y acerca de los roles que desempeñarán los estudiantes para asegurar la interdependencia.
- Planear materiales de enseñanza y estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
- Explicar la tarea educativa y los criterios de éxito.
  - Motivar y ejercitar la habilidad en los estudiantes de expresar y comunicar opiniones, ideas y sentimientos.
  - Aportar orientación e información oportuna, resaltando principios y conceptos relevantes.
  - Monitorear la efectividad de los grupos. Intervenir para proveer asistencia en las tareas, responder preguntas, enseñar recursos e incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
  - Ayudar a los alumnos a realizar una reflexión o evaluación del quehacer realizado, con el fin de discutir cada una de las etapas del proceso y así optimizar trabajos y acciones futuras.
  - Proporcionar un cierre, evaluar calidad y cantidad del aprendizaje de los estudiantes y valorar el buen funcionamiento del grupo.

Después de hacer un paneo concreto y sencillo en lo tocante a la educación superior y los modelos educativos que la operacionalizan, se dará paso a otras teorías que resultan indispensables para identificar al lector con el objeto de estudio, que tratará sobre las competencias y el modelo de Gestión por Competencias.

## III.3 COMPETENCIAS Y GESTIÓN POR COMPETENCIAS

## III.3.1 COMPETENCIAS – Concepto

El concepto de competencias es un concepto de los últimos 15 años, que surgió de la pregunta que se hicieran algunos investigadores de la gerencia sobre cuáles son las características que garantizan que una

persona pueda tener éxito desempeñando un cargo en una organización, es así como el psicólogo McClelland, como precursor de este concepto, identificó esas características que se buscaban y estableció que más que los conocimientos y habilidades, son las motivaciones, autoconcepto, imagen que se proyecta a otros y los rasgos de personalidad, los que determinan el éxito en el cargo; y estas características no vienen necesariamente con la educación.

Otra visión del concepto la tiene Gallard, 1999, citado por Fe y Alegría (2000), quien define las competencias dentro del contexto de la calificación laboral como "un conjunto de saberes puestos en juego para resolver situaciones concretas de trabajo que entrañen ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica" (p. 60), además el autor afirma que la competencia se adquiere como combinación de la educación formal y el aprendizaje en el trabajo.

Por otro lado, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1999 hizo una proclamación respecto de su idea de "competencia laboral", a saber: "es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo, que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencias(...)" (citado por Tovar, 2004, p. 34).

Hay una lista de escritores, investigadores y diferentes autores que se han concentrado en este tema y han definido el concepto de competencias de diversas maneras y desde distintos ángulos, entre ellos, Comellas (2002),

Barnet (2001), Alles (2003), Spencer y Spencer (1993), Moreno (2001), Zabalza (2003), Levy-Leboyer (1997) y Goleman (1999), sin embargo, todos confluyen en la semejanza de ciertas ideas, de manera que se podría definir una competencia como una característica propia del individuo que está asociada a un desempeño superior en un determinado trabajo o actividad, puede entenderse entonces que las competencias son las conductas de la persona que indican formas de comportamiento o de pensar, y que la ubican en un estándar de efectividad muy alto convirtiendo su actuación en exitosa dentro un cargo o puesto de trabajo específico.

En este punto particular, es importante aclarar lo que dice entre líneas el concepto, y especialmente en el ambiente académico, la competencia no se reduce sólo a la parte cognitiva, al conocimiento que el individuo posee, por el contrario, tiene que ver con su parte conductual y, precisamente, es la actitud o reacción del docente frente al medio en que se desenvuelve, lo que hace la diferencia entre alguien que tiene el *know how* y nada más, de otro que tiene el *know how* + (más) la competencia. De acuerdo a esto, no basta el currículo de una persona, sus estudios y experiencia laboral, para ser exitoso en un aula de clases, esa es la "punta del iceberg", pero lo importante es lo que está debajo, lo que no está escrito en un papel o carta de presentación.

Al respecto Delors, 1996, citado por Comellas (2002) dice que una persona es competente si "es capaz de saber, saber hacer y saber estar mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotores y afectivos(...)" (p. 19). En consecuencia, el autor asegura que la competencia es indisoluble de la capacidad de responder ante una situación determinada,

por eso es más global que una capacidad. Siguiendo esta línea, Comellas (2002, pp. 19-20) comenta que el "saber" implica la cognición que son los conocimientos objetivos, exteriores al indivíduo; el "saber hacer" comprende una habilidad y su ejecución, son los conocimientos procedimentales; y el "saber estar" es el dominio afectivo de la persona.

Si bien son importantes las coincidencias encontradas alrededor del término, también es pertinente traer las opiniones de otros autores que han llevado sus teorías un paso más allá. Por ejemplo, Montenegro, 2003, citado por Tovar (ob. cit.) opina que "(...)ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar del ser humano" (p. 30). Por su parte, en el año 2000, Barrios (citado por Tovar, ob. cit.) manifestaba que una persona competente es

la que es capaz de desempeñar una función productiva de manera eficiente para lograr los resultados esperados (...), también puede mostrar evidencia, es decir, mostrar la posesión individual de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan contar con una base para el desempeño eficaz de esa función productiva (p. 36).

En un lenguaje más llano, se puede concluir que las competencias son las características que distinguen a los "mejores" de los "promedio". Esta última premisa es un punto importante para el objeto de estudio de este trabajo, ya que se trató de diseñar un perfil que tuviera esas características de éxito de los profesores de postgrado de la UNIMET, de manera que los

demás, o las nuevas generaciones docentes, puedan "clonar" esas cosas que hacen a algunos "excelentes", exitosos y superiores en su desempeño.

Dentro de la amplia gama de autores y conceptos, que del término "competencias" hacen un paisaje teórico, se destaca con especial interés para los fines de esta investigación, la especificidad del escritor español Zabalza (2003, pp. 70, 71) cuando define en su obra a las competencias desde el punto de vista docente, respecto de lo cual dice que son un "constructo molar" que se refiere al conjunto de conocimientos y habilidades que los docentes necesitan para desarrollar algún tipo de actividad. Agrega que cada actividad es una competencia global, y esta a su vez, está conformada por múltiples tareas concretas o competencias específicas. Como ejemplo, cita la competencia docente "evaluar" cuyas unidades de competencias específicas podrían ser el "preparar los exámenes" o "corregir las evaluaciones", etc. El autor, también asegura que cuando se habla de competencia se hace mención a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan con la simple ejecución de las órdenes de otros.

### III.3.2 Clasificación y tipos de competencias

En el orden de las anotaciones anteriores, esta sección del cerco teórico que rodea el estudio se consideró imprescindible para alcanzar y analizar los resultados obtenidos en la recogida de los datos, en tanto que la conceptualización de las competencias que conforman el perfil, se realizó a través de la información conseguida de las personas del postgrado de la

universidad (estudiantes, profesores y expertos), en contraste con todas las proposiciones existentes en las diferentes fuentes documentales. De tal manera que se explicarán minuciosamente todas aquellas clasificaciones y tipos de competencias que se estimaron indefectibles para materializar los objetivos de investigación propuestos.

En la misma medida en que han surgido en los últimos 15 años numerosas investigaciones, definiciones y conjeturas alrededor del tema de las competencias, han aparecido, en la pluma de sus autores, varias clasificaciones y distinciones del término.

Una de las clasificaciones más conocidas y utilizadas es la que produjeron los Spencer (1993), quienes conformaron 6 grandes grupos de competencias como resultado de sus experiencias en organizaciones de alto rendimiento, de allí surgen las 20 que se presentarán de seguido en una tabla resumen:

Tabla 2. Las 20 competencias de los Spencer

	Orientación al logro
Grupo 1:	2. Interés por el orden y la claridad
Logro y Acción	3. Iniciativa
	4. Búsqueda de información
Grupo 2:	5. Comprensión interpersonal
Atención y ayuda a los demás	6. Orientación de servicio al cliente
	7. Impacto e influencia
Grupo 3:	8. Conocimiento organizacional
Impacto e influencia	9. Construcción de relaciones
	10. Desarrollo de otros
Grupo 4:	11. Asertividad o uso posicional del poder
Habilidades gerenciales	12. Trabajo en equipo y cooperación
	13. Liderazgo en equipos

	14. Pensamiento analítico
Grupo 5:	15. Pensamiento conceptual
Competencias cognitivas o mentales	16. Experticia técnica / profesional
	17. Autocontrol
Grupo 6:	18. Autoconfianza
Efectividad personal	19. Flexibilidad
	20. Compromiso organizacional

Fuente: Tomado de "Las competencias, marco conceptual", Moreno (2001, p. 6)

De igual manera, Levy-Leboyer 1992, citada por Alles (2000, p. 64) listó 29 competencias que denominó como "universales", que serán sólo mencionadas en este informe, pues no se pretende en ningún caso, definir a cada una de ellas. Esta lista está conformada por: presentación oral, comunicación oral, comunicación escrita, análisis de problemas de la organización, comprensión de los problemas de la organización, análisis de los problemas de fuera de la organización, comprensión de los problemas de fuera de la organización, planificación y organización, delegación, control, desarrollo de los subordinados, sensibilidad, autoridad sobre individuos, autoridad sobre grupos, tenacidad, negociación, vocación para el análisis, sentido común, creatividad, toma de riesgos, decisión, conocimientos técnicos y profesionales, energía, apretura a otros intereses, iniciativa, tolerancia al estrés, adaptabilidad, independencia y motivación. Esta misma otra interesante clasificación de las competencias, denominando a este nuevo grupo como "supracompetencias", donde hace la distinción de competencias de tipo intelectual, interpersonales, de adaptabilidad y de orientación de resultados.

Otra escritora en la obra de Alles (ob. cit., p. 66), Jolis (1998), afirma que las competencias se correlacionan entre sí y las divide en: teóricas,

prácticas, sociales, y del conocimiento, además, agrega que las 3 primeras de este grupo, convergen en la última. Pero en todos los casos, vale la pena comprender que las competencias son individuales (las que pertenecen o son propiedad del individuo) o empresariales (que son desarrolladas en común por los individuos pero pertenecen a la empresa). Para identificarlas se tienen varios métodos; en lo que respecta a las primeras, se diagnostican a través del análisis de los comportamientos de las personas, y las de la empresa en cambio, utilizando métodos de análisis de mercado y de evolución de los proyectos de la organización.

Según la literatura y diferentes fuentes documentales consultadas y revisadas para sustentar teóricamente este proyecto, existen más de 300 competencias que han sido conceptualizadas y clasificadas. La escritora Martha Alles publicó, dentro de una trilogía de textos, en el año 2003, una obra denominada "Diccionario de competencias" donde aparecen listadas y definidas al menos 160 de ellas. Se considera innecesario incluir esa extensa lista en este marco teórico, pero toda la información se consultó y tomó como respaldo para validar o comparar los resultados que se recogieron en el estudio, en función de revisar las competencias que fueron obtenidas de los profesores de postgrado de la UNIMET y que son propias de la institución. Sin embargo, se incluyen en este marco teórico, aquellas definiciones del diccionario de Alles que se reconocieron como inherentes a la propuesta de la investigación.

Por otra parte, la Federación Internacional Fe y Alegría no se ha mantenido al margen de los cambios modernos que vienen trascendiendo la educación y, en la conceptualización y diseño de sus programas de

formación para el trabajo, considera fundamentales 3 tipos o niveles de competencias que bien vale la pena resumir en la siguiente tabla:

Tabla 3. Clasificación de las Competencias fundamentales

	Comprensión: capacidad para razonar información o inferir datos.
Competencias Cognitivas	Análisis de elementos y relaciones: capacidad para descomponer un conjunto de información en sus partes o aspectos.
	Aplicación: del planteamiento teórico a una situación concreta.
	Síntesis: capacidad para componer con elementos y partes, un todo o conjunto de información coherente.
	Evaluación: capacidad para valorar un objeto, un diseño.
Competencies para el desenvolvimiento del trabajador (valores, actitudes y personalidad)	Responsabilidad, cooperación, solidaridad, autoestima, autocontrol, integridad, justicia honradez.
	Respeto a la diversidad cultural, participación ciudadana, confianza.
	Capacidad de pensamiento teórico abstracto.
	Flexibilidad para los cambios, polifuncionalidad.
उच ह	Capacidad de observar, interpretar y reaccionar ante situaciones imprevistas.
	Lectura, escritura y matemáticas, capacidad de escuchar y expresión oral.
a cualquier ocupación)	Pensamiento creativo, toma de decisiones, capacidad para solucionar problemas capacidad para aprender y razonar.
	Comprensión global de procesos (ser capaz de explicar, ejemplificar, aplicar er distintos contextos, justificar, generalizar).
	Capacidad de comunicación (para manejar lenguajes y símbolos, para establecer vínculos y relaciones, para desenvolverse en equipos de trabajo con diversas atribuciones de roles y modalidades de organización).
	Capacidad de inserción social (para asumir los valores e ideas y comprender los mecanismos que articulan y dan cohesión a la sociedad).
) Ba	Capacidad para desarrollar y presentar propuestas de solución.
Competencias Generales (para cualquier ocupación)	Uso productivo de tiempo, dinero, materiales, espacio y personal.
	Trabajo en equipo, servicio a clientes, liderazgo, negociación y trabajos con personas que tengan antecedentes culturales diversos.
	Capacidad para identificar, acceder y manejar fuentes de información, organización y mantenimiento de archivos, interpretación de comunicaciones y uso de las computadoras para el procesamiento de la información.
	Selección de equipos y herramientas, aplicación de tecnologías a tareas específicas, mantenimiento y reparación simple de equipos.
	Comprensión de los sistemas, organizacionales y teconológicos: mejoramiento o diseño de los mismos.
	Tendencia hacia la autoformación.

Fuente: Tomado de Fe y Alegría (2000, pp. 60-62).

Otra de las clasificaciones que se encontró importante de recoger en este informe es la que presentan Aubrun y Orifiamma (1990) en la obra de Zabalza (2003, pp. 71, 72) quienes clasifican las competencias en 4 grandes

grupos, a saber (ver Tabla 4): referidas a comportamientos profesionales y sociales, referidas a actitudes, referidas a capacidades creativas y las competencias referidas a actitudes existenciales y éticas.

Tabla 4. Clasificación de competencias de Aubrun y Orifiamma (1990)

Competencias referidas a comportamientos profesionales y Competencias que tienen que ver con las actitudes: se sociales: apuntan al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajen personas, las cosas, las situaciones que conforman el trabajo a tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, el trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.

Competencias que se relacionan a las capacidades creativas: Competencias que se corresponden con las actitudes se trata de cómo las personas abordan el trabajo en conjunto, existenciales y éticas: son atinentes al poder que tiene un si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de individuo de ver las consecuencias de sus propias acciones profesionales, la capacidad para analizar criticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se tiene un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Fuente: Tomado y modificado de Zabalza (2003, pp. 71, 72).

Así también, para fines de este estudio, se destaca particularmente otra clasificación de las competencias realizada por los Spencer, 1993, citados en Alles (ob. cit., pp. 60-62), quienes las dividen según su dificultad para ser detectadas. Los autores a partir de esta premisa crearon el "Modelo del lceberg" (Figura 6), que resulta una interesante visión acerca de cómo o cuáles deben ser los criterios que una empresa debe tomar en cuenta para seleccionar al candidato correcto en función de competencias de motivación y características, y no con base a sus destrezas y conocimientos, lo cual optimizaría significativamente los procesos de RRHH de la organización. Se trata de evaluar, antes de escoger al aspirante, aquellas competencias no visibles o difíciles de detectar en él, en lugar de tomar una decisión apresurada basada en lo superficial o competencias fáciles de reconocer en un potencial candidato a determinado puesto de trabajo.



Figura 6. Modelo del Iceberg de Spencer y Spencer. Fuente: Adaptado de Alles (2000, p. 61)

En el particular asunto que nos ocupa, precisamente se quería conocer e identificar de los propios docentes de postgrado de la Universidad Metropolitana, esas competencias centrales o no visibles que conducen a algunos a tener un desempeño excelente y a otros no, para luego agruparlas en un perfil de competencias que permita, en su momento, elegir a los mejores en la difícil tarea que implica el proceso educativo de una institución de educación superior privada que desea alcanzar el máximo nivel de reconocimiento para sus graduados. Estos resultados pueden conducir, indudablemente, a una positiva reestructuración de algunos subsistemas de RRHH del Decanato de Postgrado de la universidad, como son el área de reclutamiento y selección de personal.

Esto ha puesto en manos de los directores de la institución una información muy valiosa que les permitirá revisar: cómo debe ser el profesor de postgrado de la UNIMET, con base a qué criterios debe seleccionarse un candidato a dictar una asignatura o curso, qué elementos o métodos son los más idóneos para realizar ese proceso de selección, qué instrumentos de

evaluación de desempeño funcionan o no para identificar que un docente cumpla con las competencias requeridas en su cargo, cuál debe ser el perfil de competencias de esos docentes, etc.

Por otro lado, se sabe que existen distintos tipos de competencias según el nivel jerárquico que se tenga dentro de la organización, y este es un factor que debe ser observado de cerca para identificar cuáles son esas características que debe tener cada quién de acuerdo a su grado de desempeño. La evolución de éstas, según los niveles jerárquicos, será tratada más adelante en el segmento III.3.4, pero antes, se presenta a continuación un punto imprescindible al objeto de esta investigación, que es también pieza fundamental en el análisis realizado para encontrar el perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET: las competencias docentes.

#### III.3.3 Competencias docentes

En la obra de Miguel Zabalza, se encontró la única definición y clasificación de competencias docentes incluidas en el planteamiento teórico de este informe, a diferencia de ello, se dispuso de abundante bibliografía que trató el tema desde una perspectiva empresarial, para organizaciones de tipo comercial, manufactureras o de servicios, pero en ningún caso, para instituciones de Educación Superior, de hecho, Zabalza (2003) hace una declaración en su libro que se considera importante de citar, a manera de sustento:

(...)con este marco de referencia conceptual sobre las competencias ¿qué se podría decir respecto a las competencias de la profesión docente?, ¿qué capacidades en el sentido mencionado de conocimientos y destrezas caracterizan el trabajo que llevamos a cabo los docentes universitarios? Es este un planteamiento novedoso que no he visto desarrollado por otros autores. Soy consciente, por tanto que asumo fuertes riesgos. Pueden quedar aspectos importantes sin considerar y puede que, por mi particular visión de las cosas, esté dando más relevancia de la que merecen a ciertas actuaciones de los docentes. Pero en fin, aquí está esta pequeña aportación original al análisis de la figura y función de los docentes universitarios (p. 72).

De seguido, se desarrollarán, las que para el autor son, las 10 competencias profesionales del docente universitario. En primer lugar, se presenta una lista de ellas: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse — relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y identificarse con la institución y trabajar en equipo (Ibídem, pp. 72-167).

# III.3.3.1 Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito competencial del docente. Para elaborar unos buenos programas es imprescindible tener conocimiento sobre la asignatura y sobre la planificación, ideas claras sobre el propósito que se desea alcanzar con esa acción formativa y alternativas de acción (metodologías, evaluaciones, etc.) que se puedan introducir en el proyecto.

En palabras sencillas, se trata de convertir una idea o propósito en un proyecto de acción y, para ello, dice Zabalza (Ibídem, pp. 73-74), que se necesita de unos componentes clave, a saber: un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre la cátedra o asignatura a programar y sobre la propia actividad de planificación; un propósito, fin o meta a alcanzar lo cual enseña la dirección a seguir por el docente; y por último pero no menos importante, una previsión o anticipación del proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

#### III.3.3.2 Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia está vinculada con la anterior, aún así, Zabalza considera que se le debe separar de aquella por la importancia fundamental que esta tiene, viéndola desde el punto de vista científico, como desde el ángulo de la didáctica. Al respecto, el autor dice que es un problema serio, para algunos países en desarrollo, las incorporaciones masivas y a veces poco exigentes de profesorado a la Universidad en los años del ingreso masivo de estudiantes y de la multiplicación de centros, lo cual ha traído consigo la consolidación un tanto prematura de profesores sin la suficiente capacitación científica y didáctica. Por otra parte, en su obra (p. 78) hace referencia a Shulman (1986) quien mencionaba un "missing point" en la enseñanza: la conexión en el aula entre la parte científica (los contenidos a aprender) y la parte didáctica (le mejor manera de abordarlos para su aprendizaje). Zabalza opina que este sigue siendo un fuerte dilema aún en la actualidad en tanto que los docentes universitarios deben seleccionar,

secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de las disciplinas que dictan.

En definitiva, seleccionar "buenos contenidos", significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se están formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenta, y organizarlos de tal forma que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. Entonces, la importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

III.3.3.3 Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

Si se resumiera en una frase lo que define a un buen profesor, Zabalza afirma que es aquel "que sabe explicar bien su materia", así que esta competencia ha sido la competencia por excelencia dentro del ámbito docente. Se trata de la capacidad que tiene el docente para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. La producción comunicativa significa que el profesor debe convertir las ideas o conocimientos en mensajes didácticos que los estudiantes puedan recibir y entender correctamente. Otro elemento clave en la gestión de la información es el refuerzo de la comprensibilidad, es decir que se entienda el mensaje, que quede claro lo que se quiere explicar,

incluso usando la redundancia que puede repite o vuelve a decir lo mismo pero a través de códigos (palabras, figuras, imágenes, etc.) distintas.

Uno de los aspectos que marca la calidad de las exposiciones docentes es la organización interna de los mensajes, condición que toma importancia cuando se intenta destacar el sentido integrado del tema o asunto que se pretende explicar en clases. Este aspecto juega un papel preponderante dentro de los modelos constructivistas del aprendizaje puesto que supone ir ampliando los conocimientos previos a través de la integración sucesiva de nuevos conocimientos y nuevas destrezas.

Por otra parte, la connotación afectiva de los mensajes, también tiene gran importancia según Zabalza (Ibídem), quien asegura que un buen profesor es aquel que transmite "pasión" a sus alumnos, que los apasiona por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. La competencia comunicativa del docente refiere igualmente su capacidad para construir mensajes que tengan no sólo información sino también afecto. Por supuesto, esto tiene que ver mucho con factores de tipo personal, es decir, cómo es cada quien y cómo vive el trabajo docente, cómo lo asume.

III.3.3.4 Manejo de las nuevas tecnologías.

Según al autor, las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor, elementos muy efectivos

cuando se trata de manejar la información con propósitos didácticos. La aparición de las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación), entre ellas, Internet, e-mail, multimedia y videoconferencia; en la enseñanza universitaria tiene un efecto transformador que modifica el rol del docente, la necesidad de técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria, la posibilidad de introducir nuevas modalidades de enseñanza – aprendizaje, etc., y exigen, igualmente, nuevas competencias docentes, tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje, como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red. Entonces, es indispensable reflexionar acerca de las NTIC como objeto de estudio, como recurso didáctico y como medio de expresión y comunicación.

### III.3.3.5 Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia se integran las diversas decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Es una competencia metodológica, en tanto que, la capacidad metodológica del docente forma parte de esos conocimientos y destrezas básicas fundamentales para dictar clases en una universidad. Esta competencia está relacionada, de igual forma, con la adecuada escogencia del método didáctico que el profesor quiera utilizar como parte de su estrategia diaria en el aula, al respecto, Tejada, 2001, Ibídem, pp. 103-104, establece tres grandes categorías que resumen los métodos didácticos: el método magistral, el trabajo autónomo de los estudiantes y el trabajo en grupo.

En todo caso, cada persona debe analizar las tareas docentes que realiza en el salón de clases bajo la lupa de tres criterios, independiente de cuál sea el método didáctico que haya escogido, ellos son:

- Criterio de validez: si esas tareas son congruentes con los objetivos formativos propuestos, es decir, si es previsible que a través de esa actividad se consiga lo que se quiere conseguir.
- Criterio de significación: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.
- Criterio de la funcionalidad: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con el resto de los componentes del proceso didáctico.

Es interesante usarlos para autoanalizar la docencia, en tanto que no es infrecuente escuchar a los estudiantes quejarse porque las tareas o trabajos que les asignan son excesivos y se acumulan con otros (deficiencias en el criterio de funcionalidad), o que se trata de actividades poco interesantes para ellos (problemas de significación) o poco pertinentes para lo que están estudiando (conflictos de validez).

III.3.3.6 Comunicarse – relacionarse con los estudiantes.

Uno de los componentes básicos de la enseñanza es el "encuentro", y es justamente ese encuentro la condición que define buena parte de su sentido formativo. La extendida idea de que enseñar es "transmitir conocimientos" resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-alumnos. Zabalza (Ibídem) cita el concepto de otro autor, Bradford (1973), para explicar mejor esta última idea, a saber:

El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo. El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual (p. 115).

Otro aspecto importante que pertenece a esta competencia tiene que ver con el estilo de liderazgo que asuma el docente. Según Zabalza (Ibídem, pp. 116-117), la aportación más clásica y conocida a los estilos de liderazgo la hicieron Lewin, Lippit y White en 1939, y que se resume en tres modalidades de liderazgo instructivo, estas son: el autoritario o directivo (el profesor señala las tareas, ordena lo que en cada caso debe hacerse para alcanzar los objetivos); el democrático participativo (los alumnos participan en la confección de los proyectos y en las decisiones a adoptar en cada una de las diferentes actividades, el líder participa como uno más en cada una de ellas); y, finalmente, el conocido como laissez-faire o pasivo (donde la

conducta del profesor es pasiva, reacciona sólo cuando se lo solicitan los miembros del grupo).

III.3.3.7 Tutorizar.

Ser tutor significa ser aquel profesor, que en representación de otros profesores que atienden a ese mismo grupo de estudiantes, se encarga especialmente de atender las necesidades y problemas que vayan surgiendo. Esta competencia forma parte esencial del perfil profesional del docente universitario, si se toma en cuenta que el acto de tutorizar indica que la idea generalizada de enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir la formación de los estudiantes. En este sentido, un profesor-tutor debe representar al conjunto de profesores frente al grupo de alumnos y a éste frente al grupo de profesores y, por otro lado, debe seguir más de cerca el trabajo que realiza el grupo y cada individuo y debe asesorarlos en aquellos aspectos en que sea preciso. En conclusión, son tareas del tutor: dar orientación vocacional, curricular, psicológica y académica; enseñar a aprender y organizar el tiempo; detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlas al estudiantado, entre otras.

III.3.3.8 Evaluar.

La presencia de la evaluación en los sistemas de formación es imprescindible y por esa razón, es el mecanismo de que disponen los docentes para controlar la presencia e implicación de sus estudiantes en las actividades formativas. Evaluar, constituye la parte de la labor docente que más fuertes repercusiones tiene sobre los estudiantes. Los componentes del proceso de evaluación propuestos por el autor (Ibídem, pp. 148-149), son: la recogida de información, la valoración de dicha información y la toma de decisiones.

En palabras más sencillas, la recogida de datos guarda relación con el proceso de ir acumulando información o datos, por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer de la cantidad suficiente que permita, posteriormente, proceder a su evaluación efectiva. La valoración de esa información se realiza aplicando criterios para emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles (comparando esos datos con los marcos de referencia que definan el propósito de la actividad), y la toma de decisión sucede al elemento anterior, es decir, se realiza luego de la valoración efectuada.

En este orden de ideas, parece que el proceso de evaluar no es algo sencillo ni que pueda llevarse con ligereza, por el contrario, es un proceso que tiene sus reglas y condiciones, que está muy lejos de ser un simple conocimiento incidental, una simple intuición o la expresión de una opinión.

III.3.3.9 Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

Esta competencia toma significado cuando se discute la disonancia existente entre investigación y docencia en la enseñanza universitaria. Reflexionar sobre la docencia se trata de analizar documentadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado, en cambio, investigar, es someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.

III.3.3.10 Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta es una competencia que afecta a todas las demás, las 9 variables que la anteceden, en vista de que representa la integración de los profesores en la organización, la actitud (disposición) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los demás colegas, es decir, esta décima competencia se traduce en saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional determinado. En el lenguaje académico, el trabajo cooperativo se entiende como una cualidad moral, entran en él, la solidaridad, el apoyo mutuo y la disponibilidad para la colaboración, etc., por esa razón, el sentido de esta competencia resulta fundamental para el desarrollo de la institución universitaria en su conjunto.

Por otro lado, es fácil señalar que la capacidad para trabajar en equipo es un compromiso básico de la profesionalidad docente y la mejor receta para contrarrestar el individualismo, pero resulta difícil incorporar esa competencia a la cultura de la institución. Al respecto, Ferrer, 1988 (Ibídem) dice que: "el desarrollo del equipo presupone la existencia de una tendencia

Desde este ángulo, se identifican, según Alles (2000), 4 grados o niveles de competencia: alto, bueno, mínimo necesario e insatisfactorio. Ellos se definen así: desempeño alto o superior es "la desviación tipo por encima del promedio de desempeño"; "bueno" se refiere al desempeño por encima del estándar; mínimo necesario es el nivel "minimamente aceptable de trabajo, es el punto que debe alcanzar un empleado para ser competente"; y el insatisfactorio es el no aplica para ocupar un puesto o cargo de trabajo (p. 73).

## III.3.5 Criterios para definir competencias

Con relación a estos criterios, se puede mencionar un esquema de 6 pasos fundamentales:

- Definir criterios de desempeño.
- Identificar una muestra.
- Recoger la información.
- Identificar tareas: requerimientos de competencia para cada una, esto es, definir la competencia y grados)
- Validar el modelo de competencias.
  - Aplicar el modelo a los subsistemas de RRHH: selección, entrenamiento, capacitación, desarrollo, evaluación de desempeño, planes de sucesión y remuneraciones.

Luego de exponer distintas definiciones de competencias, los criterios para definirlas, cómo se clasifican según los diferentes teóricos, los tipos de competencias que existen, y los niveles que se requieren para un cargo determinado, se citarán en el punto siguiente, todos los conceptos que explican y sustentan la gestión por competencias dentro de un sistema de RRHH.

### III.3.6 Definición de GESTIÓN POR COMPETENCIAS

Para dar introducción a este punto se considera relevante comentar lo siguiente: para que una organización o institución educativa aplique los conceptos arriba expuestos, no necesariamente debe tener un sistema de Gestión por Competencias implementado, se trata simplemente de encontrar un camino para mejorar algunas prácticas de la organización aprovechando los beneficios de estos procedimientos, y tal vez en un futuro cercano, implementar un proceso completo. Quiere decir que una universidad puede aplicar los conceptos de competencias para alguna de sus áreas o procesos de RRHH, sin poseer un sistema de Gestión por Competencias desarrollado en toda su estructura, entonces por ejemplo, una empresa puede seleccionar a su personal por competencias sin haber implementado el sistema, o hacer entrevistas por competencias si eso le parece una buena idea para optimizar ciertas áreas.

La Gestión por Competencias puede definirse a través de una serie de aspectos: a saber: consiste en mejorar el rendimiento, el desempeño y la productividad de la Organización; identificar los conocimientos, las

capacidades y las actitudes del equipo de trabajo; mejorar la capacidad de gestión y solución de problemas; definir los cargos exitosos y las rutas profesionales; evaluar la capacidad de las personas y definir los planes de desarrollo individual; y ampliar el alcance a la selección, la compensación, la promoción y la formación.

Para que este modelo tenga éxito dentro de una institución, debe ser: aplicable y no teórico, comprensible para todo el personal, útil y fiable para la empresa, de fácil manejo y debe permitir el desarrollo de los RRHH (Alles, 2000, pp. 78-84). Por otra parte, la Gestión por Competencias, según la misma autora antes citada, puede aplicarse a los siguientes subsistemas de RRHH: reclutamiento y selección, capacitación y entrenamiento, desarrollo y plan de sucesiones, evaluación de desempeño, y remuneraciones.

# III.3.7 Gestión por competencias en los procesos de RRHH

Antes se comentó acerca de los subsistemas de RRHH donde podía aplicarse la Gestión por Competencias, pero en general, ésta se relaciona con todas las tareas inherentes al área de RRHH. Para Ernst & Young, 1998, citado por Alles (2000, p. 74), los 5 pasos para implementar un modelo como éste son: i) definir las competencias, ii) definir los grados de competencias, iii) diseñar los perfiles profesionales, iv) analizar las competencias del personal y v) implantar el sistema.

Sin embargo, para efectos de esta investigación sólo es foco de interés lo que se refiere a la parte de selección y entrevistas por competencias, puntos que serán tratados en los siguientes apartados.

Con relación a la formación basada en competencias se puede decir que es el proceso de enseñanza/aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes. Para orientar la formación sobre la base de las competencias, los contenidos, metodologías y evaluación de la formación deberían concretarse en el marco de un diseño pedagógico que contemple la adquisición de cada una de las competencias requeridas en el perfil de competencia respectivo.

Se estima que el proceso de enseñanza-aprendizaje es útil para adquirir competencias para la vida, es decir, para la participación activa y responsable, en la sociedad y en el trabajo, para el desempeño con autonomía y creatividad, aplicando la capacidad de análisis crítico, además de los conocimientos técnicos que el trabajador o trabajadora posee. Como los trabajadores y trabajadoras ya cuentan con conocimientos adquiridos de la propia experiencia y éstos son aplicados y valorados en este proceso, la formación disminuye en el tiempo, pues se dirige a reforzar aquellos aspectos en los que se detectaron carencias.

## III.3.8 Perfil de competencias

Según la acepción octava del Diccionario de la Real Academia Española, en sentido figurado, la palabra perfil es "miramientos de la conducta o en el trato social", y la acepción número 3 dice que son "características o rasgos que denotan un estilo", sin embargo, Alles (2000, pp. 105–111), introduce en su teoría de Gestión por Competencias el concepto de "Perfil de Competencias" que difiere de lo que tradicionalmente se conocía como "perfil" dentro del mundo organizacional, en el sentido de que este nuevo concepto hace referencia a la búsqueda de "las características personales de excelencia". Por otro lado, Alles (ob. cit) afirma que este perfil por competencias "está estrechamente relacionado con la estructura, la estrategia y la cultura de la empresa e implica las características personales causalmente ligadas a resultados superiores en el puesto de trabajo" (p. 109).

Para el objeto de este estudio, el perfil de competencias trata de resumir aquellas características, habilidades y comportamientos, propiamente, que debe tener un empleado para ser exitoso en el desempeño de su puesto de trabajo. Se refiere a cuáles son esas experiencias que diferencian a los mejores de los que no lo son. Para lograr despejar esa incógnita y definir el diseño del perfil, es absolutamente necesario identificar las competencias que son comunes al cargo del cual se desea investigar dicho perfil. INESTED, 1992 citado por Casinelli (1994), dice que "el perfil de competencias es el conjunto interrelacionado de esas competencias y el análisis de sus componentes" (p. 23).

Según el INEM, 1995, citado por Tovar (2004), a través del análisis ocupacional se obtienen los perfiles profesionales de las ocupaciones que consisten en: "(...)la descripción de competencias y capacidades requeridas para el desempeño de una ocupación, así como sus condiciones de desarrollo profesional" (p. 44). Este perfil de competencias contiene: áreas de competencia, competencia general, competencias específicas, elementos de competencia, habilidades, actitudes y condiciones de desarrollo. En este caso, las habilidades se refieren a la capacidad que tiene una persona para hacer una determinada tarea y las actitudes son las posiciones que asume el individuo que ejerce la competencia (Tovar, 2004, pp. 59-62). Las habilidades pueden ser genéricas o específicas. Las primeras o genéricas, debe poseerlas cualquier profesional y las segundas, son las que pertenecen o son particulares a cada competencia.

Por otro lado, para Kurb, 1989, citado por Casinelli (1994) el perfil de competencias, o modelo de competencias, define una serie de características del individuo "(...)requeridas para un desempeño efectivo o superior en un trabajo o clase de trabajo. Este perfil debe describir los variados tipos de competencias así como el nivel requerido de cada una de ellas" (p. 24).

El tema de competencias en Venezuela no ha sido abordado con la finalidad de diseñar o definir un perfil docente, en cambio, se han realizado alrededor de 25 o 30 investigaciones relacionadas en las diferentes universidades del país. Entre esa variedad de estudios precedentes, a

continuación, se listan aquellos que se consideran una reseña importante para los lectores de este trabajo:

- "Diseño del perfil de competencias no técnicas para los supervisores de operaciones del Complejo Morón de la empresa Pequiven", UNIMET, 1998.
- "Diseño y homologación de perfiles de roles basados en competencias en el CIED", UNIMET, 1997.
- "Mapa formativo de competencias técnicas para un perfil dado", UNIMET, 2000.
- "Perfil de competencias para la selección del personal de la dirección de finanzas de Laboratorios Elmor S.A.", UNIMET, 2000.
- "Análisis del perfil de competencias del gerente venezolano, desde el punto de vista de las funciones gerenciales", UNIMET, 2003.
- "Diseño de un perfil de competencias para la gerencia media, para el año 2003:
   Caso SGS", UNIMET, 2003.
- "Perfil de competencias de los gerentes de empresas privadas venezolanas del Área
   Metropolitana de Caracas durante el segundo semestre de 2002", UNIMET, 2002.
- "Perfil de competencias de los jóvenes profesionales demandados para las áreas de mercadeo y ventas de las empresas transnacionales presentes en Venezuela", UNIMET, 2003.
- "Diseño de un modelo de competencias para la fuerza de ventas de Johnson & Johnson Medical Devices & Diagnostics Latinoamericana", UNIMET, 2004.
- "Determinación de perfiles de competencias técnicas para cargos gerenciales de una empresa de servicios", UCAB, 1998.
- "Proposición de un modelo para la determinación de un perfil de competencias de un cargo gerencial: estudio de un caso", UCAB, 1994.
- "Aproximación teórica a un modelo de evaluación de desempeño por competencias para docentes", UCAB, 1997.
- "Competencias del profesorado de la Escuela de Educación como complemento del sistema de selección por concurso de credenciales en la UCV", UCV, 2000.
- "Perfil de competencias gerenciales en una institución pública del sector salud",
   UCV, 2001.

- "Perfil de competencias para profesionales de ingeniería que se desempeñan dentro del área ambiental en una organización consultora", UCV, 1998.
- "El perfil de competencias y la realidad laboral del Licenciado en Educación mención Desarrollo de los RRHH en la UCV", UCV, 2002.

## III.3.8.1 Identificación de competencias.

Según Vargas (1999), esto se resume a "un proceso de análisis cualitativo del trabajo que se lleva a cabo con el propósito de establecer los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión que el trabajador moviliza para desempeñar efectivamente una función laboral" (p. 23).

Una de las características más relevantes en los procesos de identificación de competencias es la de contar con la información que aportan los propios trabajadores, sobre la base de que son ellos quienes mejor conocen lo que acontece en el ejercicio diario del empleo. El proceso de identificación de competencias da como resultado el perfil de competencias. Este perfil, si se adopta como base por varios interesados, se convierte en norma o estándar. En resumen, el perfil de competencias es derivado de las competencias de gestión o de las competencias propias de la conducta de un individuo.

Dalziel et. al (1996, p. 34), presentan un proceso (ver Figura 7) que aseguran es muy utilizado por los consultores para ayudar a las empresas a traducir las conductas en competencias y así plantear sus retos estratégicos

organizacionales. Dicho proceso, comienza con la realización de un panel de expertos y desemboca en un informe final.



Fuente: Tomado de Dalziel et. al., ob. cit. p. 34.

Adicionalmente Alles (2000, p. 73) dice que para detectar las competencias claves de un puesto de trabajo se debe tener clara la visión y misión de la empresa, los objetivos del negocio y el plan de acción, la visión de la alta gerencia, la cultura de la empresa y su estilo, y la competencia requerida. Existen variadas herramientas para obtener información sobre las competencias de una persona, las cuales se nombrarán a continuación: assesment center, dinámicas de grupo, role playing, entrevistas de eventos conductuales o BEI (Behavioral Event Interview), entrevistas situacionales, pruebas de trabajo, test de aptitudes, test de personalidad, datos biográficos, referencias y entrevistas tradicionales. Estas herramientas pueden resultar muy útiles y apropiadas como parte de la metodología que se utilice para recoger y estructurar un perfil de competencias específico.

En el caso de los assessment center, se conoce que son técnicas de evaluación que utilizan pruebas situacionales para descubrir habilidades. Las pruebas de situación, según Alles (ob. cit, p. 162) son tests de naturaleza conductual en los que se enfrenta a los candidatos con la resolución práctica de situaciones conflictivas reales del puesto de trabajo para el que son seleccionados.

Hartshorne y May, 1928, citado en Aiken, 2003, sugiere que estas pruebas son "(...)observaciones convenidas con anterioridad, artificiales o controladas con el propósito de determinar cómo se comportan las personas en varias situaciones" (p. 343). Sin embargo, el resultado más importante de los estudios de Hartshorne y May fue que la honestidad y otros rasgos de carácter variaban tanto con la situación específica como con el individuo.

La conducta de un examinado durante las pruebas de situación puede observarse a través de un monitor de televisión. Al permanecer sin ser visto, el observador no importuna ni afecta la conducta de la gente a la que se observa. Cuando la gente se percata de que está siendo observada puede comportase de manera no natural o actuar como si estuviera en un escenario (representando un papel). Por esta razón, las observaciones con el propósito de evaluación de la personalidad se efectúan, por lo general, de la manera más discreta posible.

Otros métodos de las pruebas de situación son las llamadas baterías de pruebas de aprovechamiento en áreas específicas, entre ellas, las pruebas del idioma inglés y la batería de aptitud para operador de computadoras.

Como es evidente, escuchar, hablar y escribir forman parte del uso del idioma inglés y se han diseñado una serie de pruebas para medir esas habilidades. Por ejemplo, la prueba de inglés escrito (TWE) y la prueba de inglés hablado (TSE). La TWE, requiere que los examinados escriban un ensayo de 30 minutos en inglés estándar en respuesta a una breve pregunta o tema de ensayo. La TSE, que fue diseñada para medir la habilidad de hablantes no nativos del inglés para comunicarse oralmente en ese idioma, requiere que los examinados respondan de manera oral bajo condiciones temporales a una variedad de estímulos impresos y auditivos (Aiken, ob. cit. pp. 127-128).

La prueba TOEIC, que es la prueba de inglés para la comunidad internacional, al igual que la TOEFL, es el estándar mundial para la evaluación del inglés usado en el lugar de trabajo global (Ibídem).

Respecto a la Batería de Aptitud para Operador de Computadoras (COAB), se evalúa la capacidad para manejar computadoras. Las 3 subpruebas de esta batería de 45 minutos son: reconocimiento de secuencias (habilidad para reconocer secuencias en forma rápida), marcar formatos (habilidad para percibir la adecuación de números y letras a un determinado formato) y pensamiento lógico (habilidad de analizar problemas y visualizar soluciones de manera lógica (Ibídem, pp. 224-225).

Tovar (2004, p. 35) dice que las competencias se identifican sobre la base de las actividades asociadas a cada área ocupacional, lo cual significa

que la formación basada en competencias estará estrechamente vinculada al mundo del trabajo.

Dos técnicas que cita este mismo autor (pp. 42-43) para identificar competencias a nivel laboral se refieren al Análisis Funcional y al Análisis Ocupacional. La técnica Funcional utiliza una estrategia deductiva y establece el objetivo principal de la función productiva o de servicios bajo análisis y pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre, a diferencia, el Análisis Ocupacional emplea, para identificar competencias, la observación, entrevista, estudio de las actividades y requisitos del empleado y los factores técnicos y ambientales de la ocupación.

También, para diseñar el perfil o encontrar esas competencias ideales para un puesto de trabajo determinado, existen varios métodos, entre ellos los métodos deductivos y los inductivos (Moreno, 2001, pp. 24-26). Con relación a los métodos inductivos se sabe que estos utilizan modelos genéricos de competencias que son aplicados a la organización, por ejemplo, las 20 competencias de los Spencer (1993) (ver Tabla 2) que son las más frecuentes y relevantes detectadas en organizaciones de éxito. Por otra parte, se tienen los métodos inductivos que buscan detectar las competencias específicas de un puesto.

En el caso particular de este trabajo de investigación, se quiere encontrar, extraer y diseñar un perfil de competencias para los docentes de postgrado de la UNIMET, sobre lo cual no hay registros anteriores u otros

trabajos realizados en épocas pasadas, a través de la definición de las competencias propias de estos profesores y aportadas por ellos mismos. Si se toma en cuenta, que las competencias están estrechamente ligadas a la estructura, estrategia y cultura de la organización, además, son diferentes para cada empresa y para cada área o puesto (Alles, ob. cit., p. 109), parece que resulta mucho más acorde al propósito del proyecto, la utilización de un método inductivo, específicamente, un método denominado "evaluación de las competencias laborales" cuyos autores son Boyatzis (1982) y Spencer y Spencer (1993).

Según los autores antes mencionados y creadores del método inductivo, para conseguir el perfil de competencias a través de éste, se deben seguir los siguientes pasos:

- Esclarecer los criterios de rendimiento del puesto.
- Identificar empleados de rendimiento superior que excedan los criterios.
- Conducir entrevistas de eventos conductuales para determinar qué características distinguen a los empleados de rendimiento superior de los de rendimiento promedio o bajo.
- Formular el modelo de competencias para el puesto.

Entre los métodos inductivos, también están el "método flexible de competencias laborales" (Moreno, 2001, p. 25), en el cual un panel de expertos identifica las competencias necesarias para determinados puestos,

incluso para puestos de creación futura, y el "método sistémico" a través del cual se identifican no solamente las competencias de importancia actual sino también futura. La escogencia y éxito en la utilización de uno de estos métodos, va a depender directamente del interés que se tenga como objetivo de la investigación, el tipo de organización con la que se esté trabajando, el apoyo de la empresa al proyecto, entre otras cosas. Se puede agregar que ninguno de éstos es una receta rígida o única a emplear, no existe un menú genérico para todos los casos en los que se quiere identificar competencias, inclusive, alguno de estos métodos ha sido modificado parcialmente y adaptado al tipo de investigación.

En este sentido, para descubrir esas competencias docentes en el postgrado de la UNIMET, se hará una mezcla y modificación de 2 o más métodos, y este proceso será explicado en detalle en la metodología (ver Capítulo IV – Marco Metodológico).

# III.3.9 Selección por competencia

Aún cuando no se esté aplicando actualmente en la institución universitaria un sistema de selección por competencias, se considera importante resaltar algunos conceptos de esta teoría, puesto que la optimización de este proceso pudiera ser una consecuencia a corto plazo de este trabajo a través del cual se diseñará un perfil de competencias para los docentes de postgrado, de manera que resulta oportuno conocer algunas definiciones sobre el tema de la selección del personal por competencias.

La selección por competencias es un proceso durante el cual se clasifica y escoge a aquellos candidatos que tengan la mayor probabilidad de adaptarse al cargo ofrecido para satisfacer las necesidades de la organización y del perfil de competencias. En este novedoso proceso, hay una evolución entre la simple descripción del puesto hasta la gestión por competencias, ya que la selección por competencias evalúa conductas, y no conocimientos o destrezas como la selección tradicional. No se trata de que una persona ocupe un puesto de trabajo, se refiere a poseer y domínar un conjunto de competencias.

Sin embargo, para poder aplicar competencias en el proceso de selección, es necesario definir el perfil de competencias, es decir, definir claramente las competencias necesarias buscando las características personales de excelencia; realizar entrevistas sobre incidentes críticos; realizar preguntas para detectar competencias, o sea, buscar los motivos, habilidades y conocimientos que una persona realmente tiene y usa; guardar competencias de otras organizaciones y puestos similares como elementos de consulta o crear una "base de datos de competencias".

Para este tipo de selección Levy-Leboyer, 1992, citado en Alles (ob. cit., p. 151), propone una guía a utilizar que consta de 8 elementos o pasos a seguir:

- Analizar los perfiles en función de las competencias.

- Elaborar los informes de candidatos finalistas en relación a las competencias definidas.
- Definir competencias necesarias para adquirir nuevas competencias.
- Hacer un diagnóstico de aquellas competencias que se pueden desarrollar.
- Eliminar parámetros inútiles. Un esquema simple no sólo facilita la tarea sino que ayuda a un mejor resultado.
- Describir los perfiles de forma confiable y realista.
- Elaborar casos situacionales y test de situación pertinentes.
- Planificar la movilidad de personas (rotación de puestos) teniendo en cuenta las necesidades de desarrollo y las experiencias de formación.

En resumen, para mejorar o modernizar el proceso de selección dentro del área de RRHH y llevarlo a una selección por competencias, no es indispensable que la empresa lleve adelante una gestión por competencias, pero si es ineludible realizar antes la detección de las características clave que guardan una relación causal con el desempeño superior en el trabajo, puesto que el objetivo de este modelo no es el desarrollo de la persona, sino lograr que la organización sea competitiva.

III.3.10 Entrevistas por competencias

Una entrevista no sólo arroja el mismo tipo de datos que las observaciones, también proporciona información sobre lo que la persona dice y hace. Maccoby y Maccoby, 1954, citado en Aiken, 2003 definen la entrevista como "un intercambio verbal cara a cara en el cual una persona, el entrevistador, intenta obtener información o expresiones de opinión o creencia de otra persona o personas" (p. 349).

La entrevista por competencias es la herramienta por excelencia utilizada en la selección de personal bajo este esquema, es uno de los factores que más influencia tiene sobre la decisión final respecto de la vinculación o no de un candidato al puesto de trabajo. De allí que, la entrevista es un diálogo con un propósito definido, ambos participantes, entrevistado y entrevistador, tienen un rol específico y deben actuar en función de él. La entrevista por competencias también puede llamarse "entrevista a profundidad" porque se observa con una "lupa" al entrevistado.

Esta categoría de entrevistas es esencial para empresas que implementen una gestión por competencias, ya que es una parte indispensable del proceso de selección, para lo cual el candidato debe cumplir con los requisitos técnicos del cargo y luego se analizan sus competencias. En este sentido, en la entrevista por competencias se despejan los conocimientos técnicos necesarios para cubrir el puesto y se analizan las competencias del candidato.

Entre los tipos de preguntas que puede contener la entrevista se tienen: las preguntas cerradas, de sondeo, hipotéticas, intencionadas,

provocadoras, que sugieren la respuesta esperada y las preguntas abiertas (Alles, ob. cit., pp. 143-144).

#### III.3.10.1 Entrevistas de eventos conductuales

La técnica de esta entrevista fue desarrollada en al año de 1972 por McClelland y Dayley, quienes le dieron el nombre de *Behavioural Event Interview* (en adelante BEI), y combina el método de incidencia crítica de Flanagan (1954) y las pruebas del "Test de Apercepción Temática" (TAT) que McClelland (1985) había desarrollado durante 30 años de estudio de la motivación. Mientras que Flanagan se interesaba en identificar los elementos de tarea de los puestos de trabajo, McClelland se ocupaba en las conductas de las personas que hacían un trabajo con éxito (Dalziel et. al, 1996, p. 27).

En síntesis, la BEI solicita a la persona entrevistada que piense en varias situaciones importantes en el trabajo en las que las cosas salieron bien o mal; luego se le pide que describa esas situaciones, narrándolas con todo detalle y respondiendo a preguntas, tales como: qué hizo que llegase a esa situación, quiénes intervinieron, qué pensó en esa situación, qué sintió, cuál era su papel, qué hizo, qué resultado se produjo. Luego, McClelland y sus compañeros "analizaron temáticamente" transcripciones literales de las BEI, tanto de las personas que habían triunfado en su trabajo como de las que no lo habían logrado, a fin de detectar las características que diferían entre amabas muestras, en general, conductas que mostraban los entrevistados de desempeño superior y de las que carecían los de actuación media.

En definitiva, a través del análisis de las transcripciones de estas entrevistas, se puede realizar una evaluación de las competencias de un individuo o grupo de individuos, en tanto que se estudia, de alguna manera, a las personas que mantienen un ejercicio exitoso en el trabajo.

### III.3.10.2 Grupo Focal o Entrevista Focalizada

Otra de las técnicas conocidas y muy utilizadas en estudios que persiguen la recogida de datos cualitativos es la de los grupos focales. Anteriormente, se les conocía como "Focussed Interviews" o "Entrevistas focalizadas", pero los grupos focales comenzaron como una herramienta de investigación creada por Robert Merton en la Universidad de Columbia, New York, en el año de 1941 aproximadamente, sin embargo, fue hacia finales de los años 40, posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando se convierte en una de las técnicas de investigación más usadas en las ciencias sociales, para aquellos que trabajaban especialmente en programas de evaluación, mercadotecnia, política pública, publicidad y comunicaciones.

En el año 1962, Goldman hizo un interesante análisis del término usualmente utilizado para denominar esta técnica en sus inicios: "Group Depth Interviews", en el cual afirmó que la palabra "grupo" se referia a un número de individuos que interactuaban motivados por un interés común; "profundo", involucraba una búsqueda de información más allá de la que podía obtenerse al nivel de las relaciones interpersonales y el término "entrevista", implicaba la presencia de un moderador que utilizaba un grupo de personas como fuente para obtener dicha información, así mismo, el autor

argumentó que la palabra "focus" fue la simplificación de un título que sugería que estas entrevistas se realizaban a un número limitado de participantes.

La importancia del término "focus" fue enfatizada por Smith en 1954, el cual publicó una definición clásica de la entrevista de grupos, que citan Stewart y Shamdasani (1990) en su texto "Focus Groups: Theory and Practice", a saber: "la entrevista de grupos será utilizada en aquellas situaciones donde el total de personas involucradas sea lo suficientemente pequeño como para permitir una genuina discusión entre sus participantes" (p. 10). En las sesiones de grupo focal, generalmente intervienen de 8 a 12 personas, quienes discuten un tópico en particular bajo la dirección de un moderador quien promueve la interacción y garantiza que la discusión no se aleje del tema de interés.

Este moderador debe estar capacitado para realizar su trabajo y según la finalidad de la investigación, debe ser más o menos directivo a fin de que la discusión de los entrevistados fluya normalmente el tiempo que sea necesario, del mismo modo, este debe preparar una agenda, guía de contenidos o estructura de discusión para iniciar su intervención con algunas preguntas generales que luego irá canalizando a medida que progresa el intercambio de opiniones. Según numerosos autores, las investigaciones han demostrado que los grupos de muchos individuos, dificultan al moderador el manejo de la sesión e inhiben la participación de algunos de sus miembros. El desarrollo de una sesión de grupo focal estándar debe abarcar un rango de tiempo comprendido entre 60 y 90 minutos, aunque otros autores sugieren las 2 horas como límite máximo de duración. Así mismo, con

frecuencia esta técnica incluye el uso de equipos de audio o video que guardan fielmente la abundante información obtenida.

Los grupos focales como técnica de investigación ofrecen una gran ventaja al investigador que se traduce en una base de información muy rica que resulta de las expresiones que los entrevistados hacen con sus propias palabras y dentro de su contexto natural, de tal manera que se estima un mínimo porcentaje de artificialidad en esas respuestas. Según Stewart y Shamdasani (ob. cit., p. 12), algunos de los fines más comunes en la implementación de este método se traducen en: la obtención de información general acerca de un asunto particular; generar hipótesis que pueden ser validadas por otras investigaciones posteriores; estimular nuevas ideas o crear nuevos conceptos; generar impresiones acerca de algún programa, producto, servicio o institución específica; aprender de las respuestas que los participantes evocan respecto de un fenómeno o tópico desconocido y para la interpretación de algunos resultados cuantitativos obtenidos en trabajos previos.

Por otro lado, el grupo focal genera mucha información con mayor rapidez y a un menor costo que las entrevistas realizadas de manera individual, brindando la oportunidad de obtener una larga y rica montaña de información en palabras propias de sus protagonistas.

III.3.11 Evaluación de desempeño por competencias.

Para llevar a cabo este proceso, es necesario que exista una descripción de puestos por competencias, ya que se evalúa a los empleados en función de esas competencias. El éxito de estas evaluaciones gira en torno al entrenamiento efectivo que posean las personas que van a aplicar o utilizar una herramienta determinada, es decir, los evaluadores. Una de las formas más novedosas, según Alles (ob. cit, p. 398), de desarrollar la valoración del desempeño (aunque existen muchos tipos de técnicas, pruebas, test e instrumentos en este campo), es la "Evaluación de 360 grados" o "feedback 360°", porque dirige a las personas a satisfacer necesidades y expectativas, no sólo para su superior, sino de todos aquellos que reciben sus servicios, tanto interna como externamente.

El concepto de evaluación de 360 grados es sencillo, consiste en que "un grupo de personas valoren a otra por medio de una serie de ítems o factores predefinidos". Estos factores son conductas observables en el desempeño diario de la práctica profesional (Alles, ob. cit.). En el caso del Decanato de Postgrado de la UNIMET, el desempeño de los profesores es evaluado por los estudiantes a través de un instrumento o formato muy básico que no está centrado en las competencias del docente, pero si toca algunas conductas observadas en éste. No hay ninguna evaluación de desempeño realizada por los superiores o directivos de los docentes ni por sus pares (colegas u otros profesores), por lo cual es una evaluación lineal, rígida, que no da un panorama completo de la organización, no da un ángulo de 360 grados.

Después de exponer en forma general todos los elementos teóricos que sustentan este trabajo de investigación, se continuará dentro del

esquema propuesto para su ejecución, con la propuesta metodológica que se pretende materializar a fin de lograr los objetivos predefinidos. A continuación, el Marco Metodológico o Capítulo IV.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente capítulo, se explica cómo se realizó la investigación y contempla información de los métodos, reglas y procedimientos con los cuales se logró la obtención final de los resultados: el perfil de competencias para los profesores de postgrado de la UNIMET. Se plantea también el conjunto de operaciones empleadas, que comprende, desde la clasificación según el tipo de estudio y su diseño; el universo o población y el marco muestral que le corresponde; las técnicas que se emplearon para la recolección de la información; las variables en estudio; los procedimientos para analizar datos cualitativos utilizados (categorización, codificación, reducción, agrupamiento, análisis y presentación de los datos, etc.); y finalmente, la formulación del diseño de perfil objetivo. Todos estos elementos constituyen el marco metodológico del proyecto de investigación. De seguido, se desarrollan cada uno de los puntos mencionados.

## IV.1 Diseño de la investigación

El trabajo desarrollado para diseñar el perfil de competencias para los profesores de postgrado, se caracterizó por ser una investigación cualitativa de campo no experimental transeccional descriptiva. En este caso, se le clasificó como de campo porque los datos más importantes, fueron sustraídos directamente de la percepción de tres grupos de individuos predefinidos, a saber: profesores de postgrado, estudiantes de postgrado de la UNIMET y un panel de expertos que fue conformado por algunas

autoridades de la Institución. No se manipularon las variables en estudio (competencias de los docentes), en tanto que la información fue registrada y usada tal y como la expresaron aquellos grupos, por ello se le define como una investigación no experimental. En cuanto al tiempo de levantamiento de los datos, se dice que es un diseño transeccional (Balestrini, 1998, p. 115) porque este proceso fue efectuado una sola vez durante los meses de Junio, Julio, Octubre y Noviembre de 2004, y los meses de Enero y Febrero de 2005, para revisar el comportamiento e incidencia de las variables que aportaron al estudio los grupos de profesores y alumnos.

### IV. 2 Tipo de investigación

De acuerdo a los objetivos y su nivel de especificidad (delimitados previamente para cumplir con la finalidad del estudio), los cuales definen de qué tipo es la investigación realizada, se le catalogó como de tipo Proyectiva o Factible, en tanto que estuvo orientada a proponer un perfil de competencias ideal que deberían tener los profesores de postgrado de la UNIMET y cuyos resultados van a permitir, posteriormente, solucionar una necesidad de tipo práctico (Hurtado, 1998, p. 222) que se ve fundamentada en la nueva tendencia o cambios organizacionales a los que deben someterse todas las instituciones que desean adaptarse a la demanda de este tiempo, actualizar su proceso de gestión de RRHH y permanecer dentro del mercado con unos estándares de excelencia y calidad deseados.

## IV. 3 Población y Marco muestral

#### IV.3.1 Población o Universo

Existen muchas definiciones de población aportadas por distintos autores e investigadores, citando una de ellas, se tiene que: "es un conjunto finito o infinito de personas, datos, casos, etc., que presentan características comunes..." (Balestrini, 1998, pp. 122-126). Para esta investigación, se definieron tres (3) grupos poblacionales objeto de estudio con características específicas: todos los docentes, estudiantes y directivos del Decanato de Postgrado de la Universidad Metropolitana.

Según las cifras oficiales suministradas por la Coordinación Administrativa de Postgrado, para el primer semestre del año 2004 la totalidad de individuos en cada uno de los grupos mencionados anteriormente, era: 425 estudiantes, 102 profesores de postgrado, y las autoridades estaban representadas por 4 miembros principales, lo cual no incluye a los docentes que ejercen cargos directivos de coordinación en cada una de las 7 maestrías y 14 especializaciones que ofrece el Decanato de postgrado como opciones de estudio.

Así, la población, estuvo definida por el total de individuos que conformaban cada uno de los grupos que muestra la figura que se presenta inmediatamente.

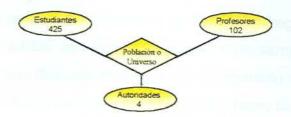


Figura 8. Población del Postgrado de la UNIMET para el segundo semestre académico de 2004. Fuente: Elaboración propia.

#### IV.3.2 Marco muestral

La recogida de los datos cualitativos se hizo sobre un marco muestral que fue seleccionado sin criterios de aleatorización y a juicio personal del investigador (Namakforoosh, 1996). Esta denominación varía de acuerdo al estilo de otros autores, quienes la llaman muestreo "estratégico", "intencional" o "de conveniencia", en todo caso, los teóricos coinciden en que este responde a una modalidad de muestreo no probabilístico que habitualmente es usado en estudios cualitativos, no interesados en la generalización estadística. En el caso particular de esta investigación, se obtuvieron 4 grupos muestrales estratégicos bien diferenciados y fue suficiente con escoger a individuos que compartían las siguientes características como criterios de selección:

Un grupo de 7 a 10 profesores calificados por los estudiantes como de desempeño "excelente" a través de la evaluación periódica que estos últimos realizan. Esta evaluación (ver Anexo 1) es un cuestionario que consta de 9 ítems o contenidos, 8 preguntas cerradas con escala de respuestas tipo

Liker que va del número 1 al 5, y una pregunta abierta para comentarios adicionales acerca del desempeño docente. El valor que demuestra el más alto rendimiento o puntuación es el 5, y el 1 representa el nível más bajo (peor) de ejecución.

El grado de "excelente" se define, para esta investigación, como la condición que tienen aquellos profesores que obtuvieron la mayor calificación de desempeño en las evaluaciones de los 2 últimos períodos académicos de 2003 en el postgrado de la Universidad.

- Un grupo de 7 a 10 profesores calificados como "promedio". El grado "medio" o "promedio" se define para esta investigación como la condición que tienen aquellos profesores que obtuvieron una puntuación mediana en la evaluación de desempeño de los 2 últimos períodos académicos de 2003 del postgrado, esto se refiere a los profesores que obtuvieron una calificación final entre 2,5 y 3 puntos en la escala.
- 5 grupos de estudiantes de postgrado, conformados por un máximo de 12 individuos cada uno, la mitad de ellos aspirantes al título de magíster y la otra, cursantes de alguna especialización. Para los grupos focales se seleccionaron 5 asignaturas que pertenecieran a un nivel medio-avanzado del pensum de los diferentes cursos de postgrado, a fin de elegir

estudiantes que conocieran lo suficiente el desempeño y características de sus profesores y pudieran emitir una opinión amplia y acertada de los mismos. Así, participaron individuos de las maestrías en Mercadeo, Finanzas, Administración de Empresas, Ingeniería Gerencial y RRHH, y especializaciones tales como: Derecho Corporativo, Finanzas Internacionales, Gerencia Pública y RRHH.

Un panel de expertos conformado por los 4 profesores que ejercen la máxima autoridad en el Decanato de Postgrado (Decano y Directores).

Así, el marco muestral quedó conformado tal y como se observa en la siguiente figura:

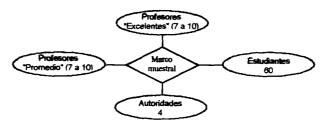


Figura 9. Marco muestral de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

La escogencia intencional de estos sujetos o unidades de análisis obedeció al propósito del estudio, que se resumía en recoger las percepciones u opiniones que ellos tienen acerca del tema de las competencias docentes, en términos de cuáles creen que son esas competencias y sus indicadores conductuales, cómo las perciben según los distintos grupos o experiencias personales, qué características, actitudes, destrezas y motivaciones diferencian a los profesores calificados como "excelentes" de los que no lo son, etc. A críterio del investigador, fueron los mismos actores, en este caso, profesores, estudiantes y autoridades del postgrado de la UNIMET, los más indicados para hablar acerca de todo aquello que piensan y sienten, de sus propias vivencias con relación al tema y por ende, proporcionar la información relativa a lo que se deseaba investígar.

Este criterio se sostiene en la idea que expresa Rodríguez, Gill y García (1996) cuando afirma que en la mayoría de las búsquedas de tipo cualitativo, "los datos reflejan la comprensión de los procesos y situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados" (p. 199), y vienen expresados a través del lenguaje, en cadenas verbales o en forma de textos, y no mediante valores numéricos.

Para la recolección de esos datos se utilizaron una serie de técnicas que se detallan a continuación.

# IV. 4 Técnicas para recolectar la información

Con base al tipo de investigación, su diseño y la naturaleza de la información a obtener, se decidió cuales eran las técnicas (métodos) más

confiables para llegar a esos datos y alcanzar los objetivos propuestos (Ramírez, 1998, p. 98), tomando en cuenta que pueden utilizarse distintas técnicas en un mismo estudio para satisfacer uno o más objetivos.

En esta ocasión, no se emplearon instrumentos para la recogida de la información, puesto que, en ningún caso, se recurrió a su medición, de hecho, Rodríguez, Gill y García (ob. cit, p. 200) señalan que los datos cualitativos, a veces llamados "datos blandos", no pueden ser expresados numéricamente y, que por el contrario, son elaboraciones de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa gama de información rica y densa en significados, también dicen que son recaudados a partir de una instrumentación mínima, pues para obtenerlos se utilizan procedimientos más que instrumentos, lo cual secunda la maniobra metodológica que, con ese propósito, se usó en este trabajo de investigación.

Para los 4 grupos de individuos, cuyas características fueron diferenciadas en el apartado anterior (ver población y marco muestral), escogidos como objetos de ser estudiados, se emplearon 3 técnicas de recolección, a saber: *la entrevista de eventos conductuales* (Técnica de Mc Clelland, 1972, citado por Dalziel, Cubeiro y Fernández, 1996, p. 27); *los grupos focales* o "entrevistas a profundidad de grupos" (Técnica original de Merton, 1941, citado por Stewart y Shamdasani, 1990, p. 9); y el panel de expertos (Técnica de Boyatzis, 1982, y Spencer y Spencer, 1993, citados por Moreno, 2001, pp. 24-33).

De cada una de éstas, se resume enseguida, una descripción de sus principales componentes y antecedentes teóricos, como complemento de su definición práctica o metodológica.

### IV.4.1 Entrevista de eventos conductuales

La entrevista de eventos conductuales, técnica que fue comentada en el marco teórico (en Capítulo III, sección III.3.10.1), trata esencialmente de pedir a una persona que piense, narre y describa detalladamente algunas situaciones importantes en el trabajo en las que las cosas salieron bien o mal, a fin de detectar las conductas o comportamientos diferenciadores que muestran los entrevistados o profesores calificados de "excelentes", de aquellos de actuación media o profesores calificados como "promedio".

Como lo expresan Dalziel, Cubeiro y Fernández (1996), "(...)la medición de las competencias debe entrañar situaciones abiertas en las que el indíviduo debe generar una conducta" (p. 26), de allí que esta técnica de entrevista de eventos conductuales se basa en la descripción de comportamientos del individuo y con ese fin fue utilizada, para encontrar los resultados del perfil en estudio. Más adelante, en la sección IV.5.1 que comprende los procedimientos para la recolección de la información, se precisa cómo se desarrollaron estas entrevistas con los 2 grupos de profesores de postgrado.

A continuación, otra técnica que resultó clave en la elaboración del perfil de competencias, la de los grupos focales.

IV.4.2 Grupo focal o "Focus group"

En el apartado III.3.10.2 del marco teórico reseñamos las características y antecedentes de la técnica de grupo focal. Sin embargo, se destaca, dentro del proceso metodológico, la importancia de su aplicación en estudios de tipo cualitativo, como es el caso, y que se traduce en la obtención de una base de información muy rica que resulta de las expresiones que los entrevistados hacen con sus propias palabras y dentro de su contexto natural, de tal manera que se estima un mínimo porcentaje de artificialidad en esas respuestas.

Específicamente para la investigación, como se explica en la sección IV. 5 de los procedimientos para recolectar la información, se conformaron, para cada una de las 5 sesiones realizadas, grupos de 12 estudiantes de postgrado de la UNIMET, quienes generaron una matriz de opinión en cuanto a algunos tópicos que serán mencionados, en detalle, más adelante en el desarrollo del este capítulo (ver Tabla 4).

IV.4.3 Panel de expertos

El término "panel" proviene del inglés y designa un jurado de individuos competentes y representativos de opiniones y tendencias diversas. La técnica de discusión en panel se desarrolla sobre un núcleo de participantes que son los testigos de los diferentes puntos de vista puestos en juego durante la dinámica (Anzieu y Martin, 1978, p. 202). Estos expertos están en el panel para dar una opinión personal y sus impresiones acerca del problema en estudio. Existen diversas metodologías o tácticas conocidas para aplicar esta técnica de recolección de información que han sido descritas por muchos autores, entre ellos, Anzieu, Martin, Moreno, Cea D'Ancona, Dalziel, Hall y Fernández, pero la escogencia de cualquiera de éstas, dependerá fundamentalmente del tipo de investigación que se esté realizando y los objetivos que se quieran alcanzar. Según Hall (1977, p. 230), en los paneles hay más discusión entre los participantes y menos discursos formales, bajo la asesoría o guiatura de un coordinador o director de discusión que intenta aclarar los temas examinados.

Para diseñar un perfil de competencias, el panel de expertos es una técnica muy utilizada por las empresas, en tanto que su aplicación les permite traducir los retos estratégicos en forma de conducta requerida y competencias de las personas (Dalziel, Cubeiro y Fernández, ob. cit., p. 32). En la dinámica del panel, participan un grupo de directores especialistas con profundos conocimientos sobre el tema y pueden agregarse algunos empleados de alto nivel, especialistas en determinados puestos de trabajo y con una clara visión de futuro.

De modo que para esta investigación, se le define como una técnica que agrupa a individuos seleccionados intencionalmente en función de su nivel de preparación, años de experiencia en la educación superior de cuarto nivel, méritos alcanzados, conocimientos en el área educativa y de desarrollo docente, y el cargo directivo que ocupan en el Decanato de Postgrado de la UNIMET, por lo que se asume que estos profesores poseen las competencias buscadas en los demás y el conocimiento suficiente para opinar acerca del tema. El panel de expertos es considerado una técnica inductiva para identificar competencias de un puesto determinado (Moreno, 2001, pp. 29 - 30). Su aplicación fue simultánea al análisis comparativo de los resultados obtenidos de las otras 2 técnicas arriba mencionadas y se recogieron en diferentes matrices de resultados que se ubican en el capítulo V de este informe.

IV. 5 Procedimiento para la recolección de la información

IV.5.1 De las entrevistas de eventos conductuales

Esta técnica, explicada en el apartado III.3.10.1 del capítulo III, se desplegó con los grupos de profesores de calificación "excelente" y "promedio", bajo un estilo de conversación, que fue monitoreado con grabaciones en audio, en este caso, se buscó que los profesores expresaran con libertad sus experiencias personales más exitosas en el ámbito laboral e indicaran las competencias que según ellos los destacan por encima de otros docentes, así como también, que describieran sus mejores momentos académicos y por qué los estudiantes los calificaron, o no, como "excelentes".

Para iniciar el proceso, se fijaron citas individuales con cada uno de los docentes seleccionados (según las listas que aportó el Decanato de Postgrado de la UNIMET). Se conformaron dos grupos, uno con "los 10 mejores" o aquellos 10 que obtuvieron mayor calificación de desempeño en el año 2003, y el otro, conformado por 10 profesores con evaluación media o "promedio" en ese mismo período. Finalmente fueron localizados y aceptaron ser entrevistados un total de 14 personas, 7 docentes de cada grupo.

Las entrevistas estuvieron centradas en solicitar a cada uno de los profesores una narrativa realizada en primera persona, lo más descriptiva y detallada posible, de 2 experiencias docentes recientes, una experiencia en aula que ellos consideraran positiva o excelente, y otra catalogada como negativa o mala.

El tiempo promedio utilizado para cada una de las entrevistas osciló entre los 30 y 60 minutos. Cada una de esas narrativas fue grabada en audio y transcritas para luego aplicarles el proceso de categorización, codificación y análisis (ver Capítulo V, apartado V.2). Para garantizar la efectividad de la técnica, dar la correcta inducción al entrevistado y conducir su narrativa hacia el objetivo del estudio, quien escribe, recibió entrenamiento por parte de la profesora Valera, experta en la técnica.

En forma general, se le explicó a cada docente antes de iniciar la entrevista, 3 aspectos fundamentales: (i) el objeto general de la investigación y la finalidad de la técnica, (ii) el esquema que debía seguir en su intervención y (iii) una clara definición del término "competencia".

Una vez realizadas las 14 entrevistas, se registraron y transcribieron los datos, se les aplicó el proceso de síntesis y agrupamiento, posteriormente fueron categorizados y codificados, y analizados para finalmente presentarlos en una matríz de resultados denominada MCF (Masriz de Compatencias Profesoras). Esta matriz fue analizada y valorada por un panel de expertos (ver Capítulo V, apartado V.2).

De seguido, se detalla todo el proceso que comprendió la realización de las sesiones de grupo focal con estudiantes de postgrado de la UNIMET.

## IV.5.2 De las sesiones de grupos focales

Como una segunda parte del proceso de recolección de la información, se efectuaron las sesiones de grupo focal con estudiantes de postgrado para indagar acerca de la percepción que ellos tenían con relación a las competencias de sus profesores. Previo a las sesiones, se hizo lo siguiente:

En un principio, se manejó la cifra de 5 grupos focales como una cantidad suficiente para producir los datos buscados, sin embargo, se dejó abierta la posibilidad de ampliar este número si se encontraba que la información de los participantes era escasa o muy heterogénea.

- Se eligieron. intencionalmente. del listado maestria especialización que tiene en archivos el Decanato, un total de 5 secciones o asignaturas que cursaran estudiantes de diferentes postgrados con niveles de avance intermedios o altos, de manera que tuvieran criterios para conocer y opinar acerca de los docentes del área. Los nombres de las asignaturas no se revelan en este informe para respetar el anonimato de los individuos y por petición de ellos mismos, sin embargo, se puede decir que colaboraron en los grupos focales estudiantes de las maestrías de Administración de Empresas, RRHH, Ingeniería Gerencial, Mercadeo y Finanzas, así como algunos de las especializaciones de Derecho Corporativo, Gerencia Pública, Finanzas Internacionales y RRHH.
- Se solicitó la cooperación voluntaria de 12 estudiantes en cada sección que cumplieran las condiciones antes descritas y así se conformaron los 5 grupos testados.

También tuvimos la asistencia de un experto moderador de grupos focales que condujo las sesiones y el monitoreo escrito de 2 ayudantes entrenados para cumplir esta tarea, de igual forma, todas las sesiones fueron grabadas en audio para conservar su fidelidad. El tiempo promedio de duración de las reuniones fue de 60 minutos y fueron realizadas en la sala principal de exposiciones y conferencias del Decanato de postgrado de la Universidad. Los contenidos indagados en las sesiones se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 5. Guía de contenidos para los grupos focales.

		GUÍA DE CONTENIDOS PARA LOS GRUPOS FOCALES
6	1.	Mencione las características que, en su opinión, definen a un buen profesor de postgrado.
	2.	Explique qué diferencía a los "excelentes" profesores de los "promedia".
R	3.	Cómo son la metodología, recursos y contenidos que los profesores "excelentes" manejan en el aula de clases.
The	4.	Cuáles son las actitudes y rasgos de personalidad que Ud. observa en los profesores "excelentes".
p=	5.	Cuáles son las competencias que, en su opinión, debería tener un profesor "excelente" de postgrado de la UNIMET.
	6.	Qué valores debería tener ese profesor "excelente".
	7.	Describa o comente alguna experiencia exitosa con profesores de postgrado de la UNIMET y expliqué por qué la considera exitosa.

Los 7 contenidos de la tabla, fueron revisados y aprobados por 2 consultores especialistas en la técnica de grupo focal y expertos en el tema de competencias. Los rasgos de personalidad, las actitudes y los valores son elementos asociados o que pueden delinear una competencia determinada, según Alles (2003, p. 90), los valores morales se consideran competencias de tipo cardinal o general (ver Capítulo III). En el estudio se conceptualizó rasgo de personalidad como un aspecto distinto en la manera de ser o actuar de alguien, los valores son lo que una determinada moral establece como ideal o norma y se definen como la escala de cualidades positivas de una sociedad, en este caso, la comunidad unimetana o personas que tienen relación con la UNIMET; por otra parte, las actitudes se entienden como posturas, gestos o conductas del individuo acerca de un particular asunto.

Al inicio de cada sesión, el moderador puntualizaba el objeto del estudio, hacía una breve introducción al tema explicando de qué se trata la técnica de grupo focal, las reglas que los estudiantes debían seguir para garantizar la efectividad de la discusión, se les describían los 7 contenidos a tratar aclarando muy bien el concepto de competencias. Una vez realizada esta primera fase que tomaba de unos 5 a 10 minutos, se comenzaba a discutir libremente un tópico a la vez, desde el primero hasta el último, de manera que los participantes emitieran espontáneamente una opinión con respecto a cada uno de éstos.

Posteriormente, se hizo el vaciado y registro (ver Apéndice A) de los datos obtenidos, se aplicó el método de síntesis y agrupamiento, se categorizaron y codificaron los contenidos, se analizaron y finalmente se ordenaron en una matriz llamada MCE (Matriz de Competencias Estudiantes) (ver Capítulo V, sección V.1.3), siguiendo el mismo procedimiento que se utilizó para maniobrar los resultados de las entrevistas de eventos conductuales realizadas. Igualmente, los contenidos de esta matriz fueron valorados por el panel de expertos conformado.

## IV.5.3 Del panel de expertos

Concluídos los procesos anteriores, se realizó el último paso operativo de la investigación, el panel de expertos, que fue completado en dos etapas.

En una primera etapa, se obtuvieron 4 listas de competencias, una por cada profesor-autoridad del panel (ver Cap. V – Resultados y Análisis). Para ello, se solicitó que mencionaran al menos 10 competencias que consideraran fundamentales o las más importantes para estructurar el perfil. Después de recoger en una tabla las categorías aportadas por los participantes del panel, realizamos el proceso de agrupamiento y síntesis de datos, que se explica posteriormente (ver sección IV.6), lo cual derivó en la matriz MCPA (Matriz de Competencias Profesores Autoridades).

Las categorías concretadas en las matrices MCE, MCP y MCPA fueron reagrupadas en una nueva matriz (MCPPU, Matriz de Competencias de los Profesores de Postgrado UNIMET) a través del análisis cualitativo del conjunto de datos que incluyó métodos como la categorización y codificación, reducción, identificación y clasificación de categorías y subcategorías, obtención de conclusiones, entre otras. La idea era encontrar las opciones definitivas (categorías) que tendría el panel de expertos para omitir una opinión final y concluyente que descubriera el perfil de competencias objetivo.

De este último paso metodológico surgió la segunda etapa en la intervención de los profesores-autoridades que actuaron en calidad de expertos y, en esta ocasión, se consiguieron las impresiones de 7 individuos, los 4 originales o que trabajaran en la primera etapa del panel, y otros 3 profesores-coordinadores del área de postgrado, que aportaron mayor heterogeneidad y consistencia al resultado. Esta segunda etapa se desarrolló de la siguiente forma:

- (i) Se obtuvo la matriz MCPPU (ver Capítulo V) que contiene 44 categorías de competencia. Estas 44 categorías provienen del análisis de los resultados que suministraron los estudiantes, los grupos de profesores catalogados como "excelentes" y "promedio" y los profesores-autoridades.
- (ii) Con la matriz, diseñamos un formato tipo encuesta (ver Apéndice C) que fue entregado personalmente a cada integrante del panel y respondido "in situ" por cada uno de los profesores. Se les pidió que eligieran, en orden de importancia y comenzando por la más importante hasta llegar a la de menor relevancia, 10 competencias de las 44 presentadas en el formato.
- (iii) Una vez recogidos los 7 resultados, la información fue vaciada para analizarla, conceptualizar las competencias, hacerlas operativas y encontrar los resultados y conclusiones correspondientes a la investigación. Para el vaciado de este grupo de datos, recurrimos a la cuantificación estadística que se describe a continuación.

IV.5.3.1 Tratamiento estadístico de los resultados del panel de expertos en su segunda etapa.

Para jerarquizar los resultados aportados por cada persona del panel y agruparlos en una escala de clasificación global que descubriera las 10 competencias más importantes según la opinión de este grupo de profesores-autoridades, asignamos un valor numérico a cada una de las respuestas para dar un puntaje general individual de cada opción preferida por ellos, en consecuencia, se otorgaron los valores siguientes:

- 10 puntos a la primera categoría elegida por el profesor
- 9 puntos a la segunda categoría elegida por el profesor
- 8 puntos a la tercera elección
- 7 puntos a la cuarta
- 6 puntos a la quinta
- 5 puntos a la sexta
- 4 puntos a la séptima
- 3 puntos a la octava
- 2 puntos a la novena elección y
- 1 punto a la última categoría elegida o la competencia que seleccionaron en el décimo lugar.

Este proceso se repitió con cada uno de los 7 resultados individuales y luego se sumaron las puntuaciones de cada categoría a fin de jerarquizarlas en un escalafón general. Este orden final puede apreciarse en los cuadros siguientes:

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS - SEGUNDA ETAPA

1		RES	PUESTA	S JERA	RQUIZ	ADAS	
- [	23.25		E	operto N	lo .		
Posición dade a la competencia	1	2	3	4	5	6	7
1	15	15	15	2	18	15	8
2	20	44	35	5	44	9	35
3	35	38	2	18	2	20	20
4	36	32	20	14	5	42	13
5	13	25	5	25	6	37	15
6	25	20	19	19	15	35	7
7	22	13	43	35	19	36	18
3	18	8	17	43	3	40	44
9	18	36	14	42	16	16	4
10	11	9	37	7	41	17	22

Cuadro 2. Procesamiento (parte I) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa. Fuente: etaboración propia.

TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS - SEGUNDA ETAPA

1				Experto A	P	Y B		]			
	t	2	3	4	5	6	7	Total de puntos			Total de puntos
Competencia. N°	Pun	tos para	cada co	mpelenc	ia segúi	su jerar	quia	para I# competencia N°	tugar obtavido	Competencia No	past la competencia
2			8	10	ø	1		26	100	15	51
4							2	2	200	20	37
5			6	9	7			22	3"	35	35
6		3			6		10	19	410	2	26
7	v			1			5	6	5"	5	22
9		1			3	9		13	Gte.	44	21
11	1							1	7mt	18	20
13	6	4					7	17	8,40	6	19
14			2	7				9	gre	13	17
15	10	10	10		5	10	5	51	1 Gmb	25	17
18	3				2	2	4	11	1100	19	14
17			3			1		1 4	1200	9	13
18	2			В	10			20	13**	36	13
19			5	5	4			14	1419	16	11
20	9	5	7			8	8	37	1510	14	9
22	4						1	5	16 <sup>to</sup>	42	. 9
25	5	6		6				17	1700	38	8
32		7						7	1800	32	7
35	8		9	4		5	g	35	19 <sup>ro</sup>	37	7
36	7	2				4		13	20 <sup>mo</sup>	43	7
37			t			6		7	2100	7	- 6
38		8						8	22 <sup>th</sup>	22	5
40						3		3	23%	17	4
41					1			1	2460	40	3
42				2		7		9	250	4	2
43			4	3				7	26°0	11	1
44		9			9		3	21	27110	41	1

Nota: La competencia que obtuvo mayor pustuación y conservó el primer logar en el puntaje general, fue la elegida por la mayoría de los expertos como primera opción, la que le sigue en puntuación fue la más elegida como segunda opción y est succesivamente.

El perfil de los profesores de postgrado está conformado por las competencias que quedaron en los primeros 10 lugares de la jerarquía (aquellas que están dentro de las fineas anaranjadas).

Cuadro 3. Procesamiento (parte II) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa. Fuente: elaboración propia.

Lugar	Comperence	Total de puntos	
ptendo	N.	para la competencia	Nombre de la competencia
170	15	51	Dominio de la materia
2 <sup>(h)</sup>	20	37	Facilidad de comunicación y calidad expositiva
300	35	35	Planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, etc.)
200	2	26	Actualización (formación y aprendizaje contínuo)
5 <sup>10</sup>	5	22	Capacidad de investigación
6"	44	21	Vocación docente
7***	18	20	Élica
8.,	6	19	Capacidad pedagógica
9"	13	17	Disposiçión al diálogo
0"	25	17	Incentivar la discusión de opiniones y la participación del estudiante

Cuadro 4. Procesamiento (parte III) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa.

Fuente: elaboración propia.

Aún cuando la cuantificación estadística es típica del enfoque positivista, también es cierto que se recurre a ella especialmente en el análisis de datos cualitativos para aislar algo que ocurre, o es mencionado, un número de veces y que ocurre consistentemente de un modo específico. Según Goetz y LeCompte, 1998, citado en Rodríguez, Gill y García (1996) "una vez identificados los elementos, es posible reducirlos a forma cuantificable examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones" (p. 217). La cuantificación y análisis estadístico, por tanto, son herramientas analíticas con las que cuenta el investigador en su trabajo con datos cualitativos, y pueden ser usados conjuntamente con otras herramientas no cuantitativas.

IV.6 Técnicas utilizadas para analizar los datos cualitativos

Como fuera mencionado en los apartados anteriores, los datos recolectados en el postgrado de la UNIMET se dividieron en 3 grupos de acuerdo a los marcos muestrales diferenciados en el estudio. De igual manera, se utilizaron técnicas distintas para analizar este cúmulo de datos.

En el planteamiento del problema de investigación (ver Capítulo I, Figura 1) aparece un esquema que resume el proceso metodológico y, en sus partes, puede apreciarse como se desarrolló el análisis de los datos para cada uno de los grupos de resultados.

Es amplia la variedad de literatura publicada con relación al tema de la metodología de la investigación cualitativa y en este caso particular, escogimos algunas de las técnicas que proponen Valles (2000) y Rodríguez, Gill y García (ob. cit). Estos últimos aportan definiciones que consideramos importantes de recopilar para orientar al lector y ubicarlo en lo que se hizo para diseñar el perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET. En primer lugar, en la investigación de corte cualitativo se entiende como dato una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, por tanto el dato soporta una referencia o manifestación sobre la realidad, e implica un modo de registrarla y expresarla.

En otras ocasiones, se habla de los datos como los materiales que los investigadores registran activamente, tales como las transcripciones de entrevistas y notas de campo. Dado que, en los estudios de tipo cualitativo, se suele usar la entrevista como herramienta de recolección de información, el tipo de dato suele venir expresado en forma de cadenas verbales y no mediante valores numéricos.

Rodríguez, Gill y García (Ibídem, p. 200) opinan que el análisis de datos es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones,

reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre aquellos con el fin de extraer significado relevante en relación al problema de investigación, en palabras sencillas es extraer sentido de los datos. Cada analista puede establecer sus propias pautas de trabajo, no obstante, la práctica habitual en el análisis de este tipo de datos coincide en una serie de puntos comunes a la mayoría de los procesos analíticos, dando lugar a los enfoques llamados "procedimentales", que proponen modos de llevarlos a cabo.

Estos 3 autores apoyan el proceso general de análisis propuesto por Miles y Huberman (1994), cuyos tareas y actividades se utilizaron para obtener el perfil de competencias en estudio. Estas tareas y actividades se resumen en la figura siguiente:

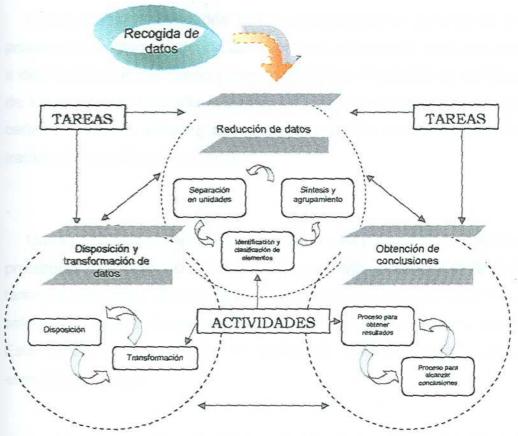


Figura 10. Proceso general de análisis de datos cualitativos de Miles y Huberman, 1994 citado en Rodríguez, Gill y García (1996, p. 205-206).

Fuente: elaboración propia, adaptación libre.

Como se observa, este proceso implica una serie de tareas como la reducción, disposición y transformación de datos, entre otras, y algunas actividades como la separación en unidades, síntesis y agrupamiento, disposición, el proceso para obtener resultados, etc. Sin embargo, del modelo propuesto por Miles y Huberman (ob. cit), se tomaron (e incluyeron en la figura 10) sólo aquellas que consideramos adecuadas al análisis de los datos generados en este estudio de competencias docentes.

Estas tareas y actividades fueron desarrolladas a lo largo de todo el proceso de recolección de los datos, incluso, algunas de ellas son comunes a distintas etapas del mismo y similares cuando se analizaron los resultados de los 3 grupos muestrales testados. La idea en este apartado, es describir cada uno de los métodos que utilizamos en los diferentes períodos del tratamiento analítico de esos datos.

Una vez obtenidos los resultados primarios de los grupos de estudiantes y profesores de postgrado de la UNIMET, se inició la fase de análisis con la tarea de **reducción de los datos**, lo cual consistió en simplificar, resumir y seleccionar la abundante información para hacerla abarcable y manejable. Esta tarea incluyó, como se mencionó antes, algunas actividades específicas, a saber:

IV.6.1 La separación en unidades que tiene que ver con la descomposición de un todo en sus partes, puesto que, en el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativas. Para lograr esta división de la información existen diferentes criterios, en el caso de esta investigación, los criterios temáticos y conversacionales fueron los elegidos, tanto para la técnica de grupo focal como para las entrevistas de eventos conductuales. Según Rodríguez et al. (Ibídem, pp. 206-207), en el caso del criterio temático se consideran unidades en función del tópico abordado, entonces, tomando como punto de partida conversaciones o sucesos que ocurren en la situación estudiada, es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema. De hecho, en la intervención de cada uno de los estudiantes que participaron en los grupos focales, hay temas claramente diferenciados.

En cuanto a los criterios conversacionales, las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos en entrevistas o reuniones de grupo, constituyen otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales. Incluso, los llamados criterios sociales, que diferencian en el texto la información relativa a sujetos que ocupan un mismo status o rol social, por ejemplo para el caso de una institución de educación superior: decano, profesor, alumno, etc., podría considerarse como otro de los utilizados dentro del estudio que nos ocupa, en tanto que los datos fueron segmentados de acuerdo al rol que ocupaba cada persona en el proceso educativo, en este caso, estudiantes de postgrado de la UNIMET, profesores catalogados como "excelentes" o "promedio" y aquellos docentes que conforman las autoridades del decanato.

IV.6.2 Por otro lado, está la identificación y clasificación de unidades, actividad que se realiza cuando se categoriza y codifica un conjunto de datos. Específicamente consiste en examinar las unidades de datos para "identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido" (Rodríguez et al., Ibídem, p. 208). La categorización es una de las herramientas más importantes y comúnmente usadas en el análisis de datos cualitativos, y hace posible clasificar conceptualmente los elementos que son cubiertos por un mismo tópico. Una categoría puede referirse situaciones. contextos. comportamientos, opiníones, sentimientos o perspectivas sobre un problema.

Un punto importante dentro de la categorización de los datos es establecer las categorías a emplear, las cuales pueden ser predefinidas por el analista, o por el contrario, pueden surgir a medida que se examinan o

analizan los datos. Las cuestiones incluidas en guiones de entrevistas pueden ser tomadas como fuente de categorías útiles para reducir los datos, de manera que categorizar implica realizar un juicio, valorar y tomar decisiones.

La codificación no es otra cosa que asignar, a cada unidad de dato, un valor numérico o palabra (código) que funciona como una marca, para indicar la categoría a la que pertenece. Durante este proceso es posible constatar que determinados códigos podrían haber sido agrupados en uno solo, o por el contrario, que cabría dividir a uno de ellos en otros diversos.

IV.6.3 Otra de las actividades que utilizamos en este trabajo asociada a la reducción de datos y que guarda estrecha relación con las anteriores (categorización y codificación), es la síntesis y agrupamiento. Cuando un investigador categoriza, ubica diferentes unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto teórico. En el análisis de datos, esta síntesis conceptual va aparejada a un agrupamiento físico de las unidades que forman parte de una misma categoría. También cuando sintetizamos en una "metacategoría" la información contenida en varias categorías que tienen algo en común, se está haciendo síntesis y agrupamiento.

Estas actividades, explicadas en los 3 puntos anteriores (IV.6.1, IV.6.2 y IV.6.3), fueron desarrolladas para dar tratamiento a los resultados primarios de las sesiones con estudiantes y entrevistas a profesores de postgrado y, conformaron, una de las fases más importantes del procedimiento de análisis de los datos cualitativos. Con ese resultado secundario, pasamos a la

siguiente tarea involucrada: la disposición y transformación. Una disposición es "un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma espacial ordenada, abarcable y operativa" (Ibídem, p. 212) de cara a resolver los objetivos de la investigación y llegar a las conclusiones, y si esta disposición conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresar esa información, entonces hay una transformación de los datos.

IV.6.4 Al igual que la reducción de datos, esta segunda tarea contiene algunas actividades. En esta oportunidad, se realizaron acciones como la transformación de categorías de competencia para facilitar la comprensión del lector y acercar los resultados encontrados al marco teórico que los sustentan. Para esta actividad se emplearon los datos recogidos de los grupos focales y entrevistas, y los aportes del panel de expertos en su primera participación.

IV.6.5 Para disponer los contenidos, la opción preferida fue el ordenamiento de las categorías de competencia a través del diseño de matrices que albergan diferentes grupos de información (ver Capítulo V) de acuerdo a las unidades de análisis del estudio, así se llegó a las matrices que llamamos MCE, MCPA y MCPPU (ver sección IV.5). Miles y Huberman, 1994 citados en Rodríguez et al., ob. cit., p. 213) sugieren que es muy frecuente la construcción de matrices en los trabajos de corte cualitativo, cuyos formatos pueden variar de acuerdo al estilo del analista, pero al final, estas sintetizan categorías y presentan agrupamientos conceptuales o empíricos de datos.

La fase final del proceso de análisis cualitativo, que incluye el tratamiento de todos los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado y que desembocó en el perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET, tiene que ver con la obtención de conclusiones. Esta tarea se traduce, de acuerdo a las connotaciones semánticas del término análisis, en la aparición de los propios resultados de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos.

Acerca de este asunto, Rodríguez et al., (Ibídem) piensa que:

Los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la teorización o intervención sobre la misma. La investigación de corte cualitativo se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a las prácticas y las situaciones educativas en las que se desarrollan. Los resultados o conclusiones de esta investigación englobarán, por tanto, toda una serie de decisiones del investigador sobre el significado de las cosas (pp. 213-214).

Las actividades adelantadas para cumplir esta tarea, dentro del análisis de los datos, fueron las siguientes:

IV.6.6 La comparación, a partir de las matrices construidas, que permitió identificar las diferencias y semejanzas entre las unidades incluidas en una categoría, de manera que pudiera llegarse a una definición de esa categoría.

IV.6.7 Por otra parte, tenemos la interpretación de los resultados y en este punto vale la pena hacer una pausa especial. En esta actividad se insertan otras como: la consolidación teórica, la aplicación de otras teorías y el uso de metáforas y analogías. En este caso, se modificó y adaptó la metodología de acuerdo a los intereses particulares de la investigación. En ese sentido, se recurrió no simplemente a la consolidación sino más bien a una especie de confrontación teórica, que fluyó a través del contraste entre:

- los 3 grupos de resultados obtenidos,
- el marco conceptual desarrollado previamente con respecto de las competencias gerenciales,
- las opiniones (comentarios adicionales) de los estudiantes recogidas en los grupos focales y en las evaluaciones de desempeño del año 2005 y,
- otras investigaciones o literatura existente en el tema de competencias docentes.

A continuación, se delimita cuáles fueron las variables en estudio, cómo se definieron conceptualmente y cómo se hicieron operativas a través del proceso metodológico desarrollado.

IV.7 Variables en estudio

Se sabe que una variable debe tener una definición conceptual y otra operativa (cuando sea posible o necesaria), aún cuando en algunos casos, la primera luzca innecesaria al ser obvia o suficientemente explícita en sí misma (Sampieri, Collado y Baptista, 1998, pp. 99-100), para explicar de qué manera van a ser satisfechos los objetivos específicos del estudio.

En este caso particular, las variables son las competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET. Tal y como fue reseñado en el capítulo III o marco teórico de este informe, existen alrededor de 300 competencias que han sido definidas y clasificadas en la obra de muchos investigadores y escritores del tema, sin embargo, esas competencias han sido adaptadas para el desempeño de cargos ejecutivos, gerenciales, intermedios o bajos en empresas de tipo comercial, manufacturera o de servicio; y no para cargos docentes de instituciones educativas, con la excepción del recuento que hace Miguel Zabalza (2003) en su obra Competencias del Profesorado Universitario y que citamos en varias ocasiones durante el desarrollo de este informe. De esas 300 competencias, se seleccionaron y mencionaron en el marco teórico, sólo aquellas que se consideraron de interés para los fines de esta investigación, en términos de las posibles semejanzas que se presumía pudiesen tener con las que finalmente forman parte del perfil de competencias diseñado para los profesores de Postgrado de la UNIMET.

En virtud de que no se conoce o ha encontrado en ningún documento o trabajo anterior, un perfil de esta naturaleza para docentes que dictan clases a nivel de estudios de postgrado en ninguna de las universidades privadas del país, el propósito de este proyecto fue encontrar y conceptualizar

aquellas competencias propias del Postgrado de la Universidad Metropolitana, buscarlas y definirlas sin ninguna pretensión de que se parecieran o asemejaran a aquellas ya existentes, se trataba de obtener del propio medio o ambiente laboral de los docentes, las competencias reales que los diferencian de otras áreas de ejercicio profesional y si era posible hacerlas operativas.

Siguiendo este orden de ideas, las competencias o variables en estudio para esta investigación, no fueron identificadas, definidas u operacionalizadas a este nivel del informe ni en este apartado de la metodología que sustenta la investigación, puesto que justamente ellas son los resultados de este trabajo de investigación, de allí que el objetivo del estudio, era encontrar las competencias propias de los profesores de Postgrado de la UNIMET y sus indicadores conductuales.

Una vez obtenidos los resultados, las variables han sido encontradas. Para orientar al lector, estas se identificaron y ordenaron, en el Capítulo V de Resultados y Análisis, dentro de una matriz de competencias (ver perfil de competencias, apartados V.5.1 y V.5.2) a fin de reseñarlas en su forma conceptual o constitutiva, y de forma operativa, si éstas tuviesen esa opción.

IV.8 Técnicas para diseñar el perfil de competencias

En la sección III.3.8 del marco teórico (ver Capítulo III) denominada "Perfil de competencias", se realizó una descripción de cuáles son las fases que

deben llevarse adelante para obtener el resultado que se desea en este caso particular, esto es, diseñar el perfil de competencias para los profesores de postgrado de la UNIMET, en tal sentido, para realizar el análisis cualitativo o detección de las competencias docentes que desembocaron finalmente en la estructuración de dicho perfil, se hizo una adaptación o modificación del método inductivo "evaluación de competencias laborales" y se utilizó conjuntamente el "método flexible de competencias laborales", a fin de enriquecer los resultados del estudio, para ello, los pasos a seguir fueron los siguientes:

- Esclarecer los criterios de rendimiento del profesor a través de la escala de evaluación de desempeño que se utiliza en el postgrado de la universidad. Esta evaluación es un formato que se entrega a los estudiantes, al finalizar cada período académico, para que evalúen a sus profesores en ciertos aspectos o contenidos y que dan como resultado el rendimiento del docente, este puede ser "excelente", "promedio" o "bajo" (ver Anexo 1).
- Identificar los profesores de rendimiento superior o que excedan los criterios y los profesores promedio, es decir, los profesores de desempeño excelente y promedio.
- Conducir entrevistas de eventos conductuales para determinar qué características distinguen a los profesores de rendimiento superior, o "excelentes", de los de rendimiento "promedio".
- Realizar grupos focales con estudiantes para determinar qué características distinguen a los profesores catalogados como "excelentes" de los calificados como "promedio".

- Construir las matrices de competencia a partir de los resultados obtenidos en los puntos anteriores.
- Someter los resultados a la revisión y análisis de un panel de expertos de la universidad.
- Analizar la visión, misión, perfil, objetivos y planes de desarrollo de la Universidad Metropolitana a fin de revisar la pertinencia de las competencias halladas y sus indicadores conductuales, según el contenido de esta documentación que resulta fundamental para la finalidad de este trabajo de investigación.
- Realizar el análisis cualitativo de la matriz de competencias final.
- Formular el perfil de competencias para los profesores de postgrado de la UNIMET (ver Capítulo V).

CAPÍTULO V

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

Luego del proceso de recolección de los datos, que fue puntualizado en el capítulo anterior (Marco Metodológico), y una vez explicados los procedimientos utilizados para analizar esa información cualitativa, se presentan los resultados obtenidos y su respectivo análisis.

Por las características de la investigación, los marcos muestrales seleccionados y los objetivos específicos planteados, los resultados se dividieron en 5 grandes grupos o partes, a saber:

V.1 Resultado 1. Matriz de Competencias de los Estudiantes.

v.2 Resultado 2. Matriz de Competencias de los Profesores

V.3 Resultado 3. Matriz de Competencias de los Profesores-Autoridades.

V.4 Resultado 4. Matriz de Competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET.

V.5 Resultado 5. Perfil de competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET.

V.1 Resultado 1. Matriz de Competencias de los Estudiantes

El primer paso para trabajar con el cúmulo de datos obtenidos se concentró en la trascripción de las sesiones de grupo focal realizadas. En el Apéndice A se presenta al lector el vaciado original de la sesión 1 grupo focal número 1, el resto de los datos recolectados en las sesiones de los grupos 2, 3, 4 y 5, se conservan en archivo para cualquier persona interesada en consultarlos. Luego de transcribir la grabación en audio, se observaron las opiniones individuales, en forma amplia o distendida, de los estudiantes acerca de cada uno de los 7 asuntos propuestos para la discusión, por ello se condensan en las tablas siguientes, los resultados más concretos, aunque no definitivos, una vez sometidos a la revisión y manipulación del investigador.

En este caso, se aplicó un proceso de separación en unidades (ver marco metodológico, apartado IV.6), para contar las proposiciones repetidas, similares y distintas, incluyendo aquellas que aparecieron en una sola ocasión. El siguiente paso estuvo centrado en una primaria categorización y codificación de dichos contenidos, de lo cual se derivan las tablas que se muestran a continuación.

Tabla 6. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 1

		GRUPO F	CAL N	1	
No.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FREC.	F	form the rest of the second	FREC
1		12	No.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FIG:C
_	Facilidad para transmer conocimiontos		30	Excelente metodologia en aula	- 15
3	Commission twice the commission of the commissio	12	31	Cs wnovador, cruelavo, moderno	
	Utiliza análisis de casos, ejemplos prácticos	12	32	Trone carisma	5
4	Incentiva la participación de los estudiantes	12	33	Trone builds comunicación	5
5	Treme also conocatvento de la materia	1/2	34	Transe excelerate decision	5
6	Es responsable	12	35	Tiene buine presencie	5
7	Demuestra pasión por la docencia	12	36	Es honesto	
8	Es organitado	12	37	(Chvista dase prevamente por conecielor	- 3
9	Es puntual	12	38	Evalua adecuadamente la materia	
10	Es sociable, extrovectido	12	39	Es empásico, comprensivo	- 4
11	Es travible, tolerante	15	40	Yas objetivo	A
12	Está actualizado	10	41	Es inteligente	A
1.5	Et respeluoso	10	4.2	Es simparico, agradable, alegre	1 4
54	Tiene superiencia docume	10	43	Grado de astudio (Meestria - Doctorado)	
15	Trene excellencia académica	9	44	Practical a investigación	4
16	Es profesional	9	45	Tiene moral	3_
17	Es theo	9	46	Es amáble	2
18	E.S JUSZO, POJIKALNO	B	47	Es participativo	2
19	Ampilio vocabulario, expresión corporal, oratoria, entonación,		48	Es compartivo	2
10	cerosope backet		49	Tiene buen manejo de escendrios	1 2
20	Mixima gus estudientes	7	50	Dedicación extracareche	2
21	Tiene buena interacción con los alumnos	7	51	Es reforzador	2
22	Eleva el nivel de conocimiento de los estud.	7	52	Domina varios idiomats	2
23	Es exigente	6	53	Es paciente	1 1
24	Es proectivo	6	54	Tietre personalidad	1
25	Es humana	6	55	Es integrador	1
26	Tiene manero de grupo	6	56	Es facilitador	1
27	Es dinámico	6	57	Turne lideração	1
28	Es educado	6	58	Caldad	1
29	Demuestra Segundad, autocoffianza	6	-		

Tabla 7. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 2

	CATEGO	RIZACIÓN DE LOS O	ONTENE	OOS (Competencies)				
GRUPO FOCAL N° 2								
No.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FREC.)	No.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FREC			
1	Esta actualizado	12	36	Ofrece dedicarción extracátedná	5			
2	Utiliza ejemplos prácticos y teóricos	12	37	Forterita el trabajo en equipo	5			
3	Facilidad para transmer concernantes	12	38	Es versétil	5			
4	Tiene expenencia laboral no docente	12	39	Es honnado	5			
5	Tiene excelente dominio de la materia	12	40	Goza de credibilidad	- 5			
6	Tiene experiencia docente	12	41	Es empécos	1 4			
7	Es respetuoso	12	A2	Usa una buena metodologia en aula	4			
8	Domina les hermiontas (ech., augiov., etc.	12	43	Sabsface las expectatives de los estudignites	4			
9	Utiliza un excelerte matena de apayo	12	44	Denivestra saguridad/nutocom/anza	4			
10	Timne pasión por la docencia	12	45	Es moderno	4			
11	Está onentado al logro	12	46	Es docente a tiempo completo	4			
12	Es un buen comunicador	11	47	Evalua correctamente la materia	3			
13	Es proactivo/activo	10	48	Es pedagógico	3			
14	Tiene manejo de grupo	10	49	Hace un buen uso del trempo en aula	3			
15	Tiene ligerazgo	10	50	Es organizado	3			
16	Tierre adàctica	9	51	Es fiemble	3			
17	Es talar ente/comprensivo	9	52	Es epierto	1 2			
18	Tiene estudios de maestria o doctorado	8	53	Es espontáneo	3			
19	Es un excelente d'ador	- 0	54	Despeya las guidas erectivamenta	1 2			
20	Es michagor	10	55	Dehne bien toe obeetwas die curso	1 2			
21	Incentiva y practica la investigación	8	56	Pregempag Web como medio de consulte	1 2			
22	Es profesional	8	57	Esservoe	2			
23	Es purtual	8	58	Es equibrado	1 2			
24	Timne seriedad	8	59	Es tovial	2			
25	Es creativo	7	60	Es responsable	2			
26	Aprende de sus estudierzes	7	61	Tiene psicologia	1 2			
27	Es recongado o popular por su excelencia	7	62	Esundervoso	2			
28	Es honesto	7	63	Tiene integridad	1 2			
29	Es élico	7	64	Es objetivo	1 2			
30	Prepara sus clases adequadamente	6	85	Tiene una buerta miagrón con los estudiantes	1			
	Estudo	- 6	66	On un velor agregado à las clases	1			
37	Es educado y de buenos modales	6	67	Immte especialistes. Charlistes: etc.	11			
	Es desamico	5	66	Es inteligente	- 1			
34	Utilitza un vocabulario sencito y ctaro	5	69	Es hurtiano	11			
35	E5 migerto	- 1 5	1					

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Categorización de los contenidos del Grupo Focal  ${
m N}^{\rm o}$  3

	CATEGOR			OS (Competencies)				
GRUPO FOCAL N° 3								
Na.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FREG.	No.	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES	FREC			
1	Fedidad para transmitir conscieventos	5	36	Es aquitativo/justo	3			
2	Utiliza casos prácticos, ejempios regies, etc.	5	37	Es sanciro	2			
3	Tourse outpersona documen	1 5	38	(is equation	2			
A	Está actualizado	5	39	Es hamide	2			
5	Finne experience utbory no docente	5	40	Envis is class proviaments por Internet	1 2			
6	6.5 recisotivo	- 5	41	Es ecutristia	1 2			
7	Es motivedor	5	42	Es eguitorado	2			
8	Tiene amplio dominio de la materia	1 5	43	Tiene buena presencia	1 2			
9	Es respeluoso	15	44	Susca la excelencia	1 2			
10	Promuove la participación de los estudientes	5	45	Tiene vocación per la decencia	2			
11	Tiens buene expresión oral, corporal, vocab	15	46	Es exigente	1 2			
12	Tiene pedagogia	-	Processor.	Tiene Langina	1 2			
	Es puntual	5	48	Es sincerumonesto	2			
14	Tiene estudios de meestria o doctorado	1 5		Es filosofo	1			
15	Yiene amplie cultura general	-15		Es otados	1			
	Utiliza ins harrantientas tech., gudio., etc.	- 5	51	Es coleborador	1			
17	Tiene menero de grupo	151	- Lamina	Es versiti	1 1			
18	11 iene liderazgo	151		Es ingelhos@	1 1			
19	Es responsable	- 15	54	Tiene una metodologia excellente	1			
-		1 5	55	Fornerits la investigación	- 1			
20	Utiliza efectivamente el tiempo de clases	- A	1 56	Cumple el programa e cabalidad	13			
_		-1-1	57	Unuta especialistas, charlistas, etc.	1			
22	Es un imperable expositor	-121	58	Es periodenvo	-			
23	Se aboya en un buen material bibliográfico	1 4	59	Es auda?	1			
24	Tiene paciende		60	Es carsuasivo	-			
25	Es compromatido		61	Es tolerante	-			
26	Es ebco		Annual Property lies	Es un gerente	-			
27	Evalua correctamente la materia	3	The state of the s		- 1			
	Propara ta clase previamente	3	64	Es edrovertido	-			
29	Es c#rdo	3						
30	Es divertido	3		Es proactivo				
	Es dinámico	3	Toronto Contract	Twine more	-+1			
32	Es admirable, elemplar	3		Es conservador	-++			
33	Tiene personalidad	3	68	Es jovial				
35	Usa información de talidad, no en carindad Es ontanista	3	63	Ofrece dedicación extractited/ls				

Tabla 9. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 4

1 U 2 3 3 T 4 F 5 W 5 W 6 W 7 E 8 T 10 E 11	ESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES  Tilluta casos prácticos, gierrafor fenies, qú sense esperiendo Schaede  intro experiencia (schaede  intro experiencia (schaede)  intro exper	GRUPOF:  FREC.  17  17  12  12  12  12  12  12  12  12	No. 37 38 39 40 61 42 43 46 46	RESPLESTAS DE LOS ESTUDIANTES Finnie und excelente met dodogia en gula Canne datablica Estalpan pocoho Estalpan pocoh	FREC 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4
1 U 2 3 3 T 4 F 5 W 5 W 6 W 7 E 8 T 10 E 11	Hitza casos prácticos, elemptos feeles, etc.  sinos esperiencias obceste serie experiencia ferencia con sus estadientes en clase s responsablos inne experiencia praesion por la docinica inne experiencia praesion praesion praesion por la docinica inne experiencia praesion	12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 1	37 38 39 40 41 42 43 44 46	Tiené und excellers e mytodología on gulla  ("ana) displacióa ("a delymipodos) ("a delymipo	4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4 4
1 U 2 3 3 T 4 F 5 W 5 W 6 W 7 E 8 T 10 E 11	Hitza casos prácticos, elemptos feeles, etc.  sinos esperiencias obceste serie experiencia ferencia con sus estadientes en clase s responsablos inne experiencia praesion por la docinica inne experiencia praesion praesion praesion por la docinica inne experiencia praesion	12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12	38 39 40 41 42 43 44 46	Fame distriction (Es allegraphocos) (Esta banc carriedo (Ho manquita la malena (Es ordenado (Es numida (Es munida (Es munida (Es munida (Es munida)	4 4 4 4 4 4
2 3 1 4 F 5 33 1 7 6 6 In 10 6 6 In 10 6 6 11 6 11 6 1	since experiencia biomarino docarde considerativa del programma de la considerativa considerativa del programma del considerativa forestatu con sus estudientes en ciase o respetujoso prima vicación y passión por la docarda prima vicación y finado bum creador o responsable são actualizado de la considera y finado bum creador o responsable são actualizado de la considera de la considera de la considerado de l	12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12	39 40 61 42 43 44 45	Es alsoymotocoto  (Esta been cardinato No memorita la hindenta Es crotenado Es número Es mumero Es mumero Es mumero Fice estacións de mitentria o doddorado	4 4 4 4 4 4 4
3 T 4 F 5 W 6 In 7 E 8 T 10 E 11 E 12 E 13 E 14 S 15 T 16 T 17 E 19 E 19 E 19 E 19 E 19 E 19 E 19 E 19	wine experiencia lightoria no docente actilidad para transpillar concumientos fixtra fiscration de pravia interaction con sius estudiantes en ciage fireschiuso? intere vicicioni y tiasion ptr la docinicia intere vicicioni de pediagogia promismo nota ciarra y fiunda puen creatur si responsabile si responsabile si responsabile si accuminado.	12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12 12	40 41 42 43 44 46	Està ben centrato vio memorita i prodeno Es nutrido Es nutrido Es mette Es amiento Es mette Frene esta alors de meestria o doddorado	4 4 4
5 13 6 in 7 E 8 17 E 11 E 11 E 11 E 11 E 11 E 11	Naza kerzkojno de purpa ferracillo con su estudientele en classe i respetudos previocazioni y saisota per la diciencia previocazioni prasposioni de diciencia previocazioni prispia cultura general prepriari o dal cienta y fluide buen creator i responsabile si dicienzado	12 12 12 12 12 12 12 12 12	41 42 43 45 46	nto memorita is majerna Es ordenado Es humide Es ametile Trene estudios de mensirle o doddonado	4
5 13 6 in 7 E 8 17 E 11 E 11 E 11 E 11 E 11 E 11	Naza kerzkojno de purpa ferracillo con su estudientele en classe i respetudos previocazioni y saisota per la diciencia previocazioni prasposioni de diciencia previocazioni prispia cultura general prepriari o dal cienta y fluide buen creator i responsabile si dicienzado	12 12 12 12 12 12 12 12	42 43 44 45 46	Es ordenado Es humida Co ametida Trene estudios de meestria o doddorado	4
6 In 7 E 8 T 10 E 11 E 12 E 13 E 14 IS 17 E 17	iferacitios can sus estadientes en clase s respentações inne vicações para la decinica inne exceller a Pedagogal s conscient a pedagogal s conscient a pinple cultura general sprincipa ola ciera y fluide buen cradir s responsable strategiando	12 12 12 12 12 12	43 45 46	Es humida Es amable Tiene estudios de maestria o doddorado	4
7 E 8 T 10 E 11 E 12 E 13 E 14 IS T 16 E 17 E 18 E 17 E 18 E 17 E 18 E 17 E 18 E 19 E 20 T	s respetutoso immu vicación y pasión por la diccinica immu vicación de pedagogía s conceador, amplie cultura general spressión otal ciera y fluide buen creator s responsable stá activamarato	12 12 12 12 12 12	46 46	Es amable Frene estudios de maestria o doddorado	4
8 T 9 T 10 E 11 E 12 E 13 E 14 S 15 7 16 T 17 E 19 E 20 T	ième vocación y parsión par le diciencia ieme excuerta pedagogia s conocedor, ample cultura general spression osal cième y fluide buen creator s, responsable sta aduant rato	12 12 12 12	46 46	Frene estudios de meestrie o doddorado	-
9 T 10 E 11 E 12 E 13 E 14 S 15 T 16 T 17 E 19 E 20 T	jene vrcelarta pedagogia 5 consoedur, amplie cultura general spresjon ofat clara y fluida, buen crador 5 responsable Isla acluentado	12 12 12	46		- 3
10 E 11 E 12 E 13 E 14 S 15 7 16 T 17 E 18 E 19 E	s conocedor, amplie outura general xpresión oral ciara y fluide, buen crador s responseble sjá adlueizado	12	Territoria (Car		
11 E 12 E 13 E 14 IS 15 7 16 T 17 E 18 E 19 E	xpresión ofal cièra y fluida, buen crador s responsable stà aduanzado	12	100	Es paciente/tolerante	3
12 E 13 E 14 S 15 7 16 T 17 E 18 E 19 E 20 T	s responsable stá aduantado			Es pretisa	1 3
13 E 14 S 15 7 16 T 17 E 18 C 19 E 20 T	sia aduantado		48	Es objetivo	3
14   S 15   7 16   T 17   E 18   E 19   E 20   T		10	49	Es positivo	3
15 7 16 T 17 E 18 E 19 E 20 T		10	50	Es comprensivo	1 2
16 T 17 E 18 E 19 E 20 T	wine completo dominio de la materia	9	51		2
17 E 18 E 19 E 20 T	wine buen meterial de apoyo, literatura, piò	9	52	Es analdico	2
18 E 19 E 20 T	s un buen evente	- 1	53		1 2
19 E	s uthordents	8	54		2
20 T	s puntual	8	55	The state of the s	1 2
		7	56		- 1 2
72 LC	wire allos vatores		-	Es searce	-13
	Spatricaro	-	59	Es facilitador	- 1 2
	s amigo de sus estudiantes	1 6	59		7
	z justo	1 1	103		- 1 3
	se allepta e los cambios		61		
	s educado	- 6	62	Sabe relacionerse con la gente	
A COUNTY OF	de un valor egregado a la materia	6			
-	s profesional	6	63	Es grento	-
-	s sincero	6	65	Avude a los estudientes con dificultades	-+:
-	Tripleta lgs. clases adequadamente		Property and		- 13
	lace cribcas constructivas		60		-+
-	s desirmico	5	67	Es exigente Imsta à especialistas, chanistes, étc	
	iene excelente presencia	5	68		-+:
	Ildiza la misfodiziogia de la investigación	5	B3		
	sene liderazgo	4	70	The state of the s	- 1
35 E	s credino	4	71	Es sureito	- 1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Categorización de los contenidos del Grupo Focal Nº 5

	CATEGO		100	POS (Competencias)				
GRUPO FOCAL N° 5								
No.	RESPUEST AS DE LOS ESTUDIANTES	FREC.	No.	RESPUEST AS DE LOS ESTUDIANTES	FREC			
1	Tiene podadogia	5	37	Es un feclitador	3			
2	Facilidad para transmitir conocimientos	5	36	Es puntuel	3			
3	LHitza ejemplos, casos practicos, etc.	5	39	Se adapta ai grupo	3			
4	incertive la participación de los estudiantes	5	GA	Veriale técnice de enseñanza	3			
5	Es un excelente expositor	5	41	Es ablerto	1 3			
6	Utiliza las herramientas lech., audiov., etc.	5	42	Es tolorante	3			
7	Tiene una buena metodología en aus	5	43	Es honesto	3			
8	Utilize buene bibliografia y contenidos	6	44	Es extrovertida	2			
9	Tiene experiencia docente	5	45	Es exigente	2			
10	Es respetuoso	5	46	Prepara las clases adecuadamente	2			
11	Tiene un completo dominio de la materia	5	47	Conflia en la autogestion de los estudientes	2			
12	Es inspirador	5	48	Está orientado al logro	2			
13	Tiene experiencia laboral no docente	5	49	Fomenta la preparación de las clases en est.	2			
14	Está actuaizado	5	50	IrMia especialistas, charitas, etc.	2			
15	Es responsable	5	51	Es seguro	2			
16	Interactua con sus estudiantes	5	52	Transmite emotiones fuertes	2			
17	Es humilde	5	53	Es positivo	2			
18	De un valor agregado e la materia	5	54	Es polémico	2			
19	Es amiga de sus estudiardes	6	55	Es televicas	2			
20	Es un buen oyente	5		Es creativo	2			
21	Es comprometido	5	57	Busca la excelencia	2			
	Es equitativo	5	58	Es lea	2			
73	Tiene pation y vacación por la docencia	5	59	Envis ta clase previamente por Internet	2			
24	Tiena manejo de grupo	5	60	Es divertido	2			
25	Es simpélico	5	61	Tiene estudios de meestria o doctorado	2			
	Es doamico	5	62	Es un asesol	1 1			
27	Evalua la materia adecuadamente	5	63	Usa la estrategia ganar - ganar	1 1			
28	Fomenta ja investigación	5	64	Cumple el programa a cabalidad	1			
	Es etico, tiene attos valores	5	65	Es cordal	1			
	Es Innovador	4	66	Es siege	1 1			
31	Es conocedor, tiene amplia cutura general	4		Es armitico	1			
32	Es integrador	4	68	Tiene Ederazgo	1			
	Es empático	4		Tiene buena presencia	1 1			
	Es ordenado	4		Es abletiva	11			
35	Es flexible	4		Es redista	1			
	Es esportárieo	3	-		-			

En la primera sesión de grupo focal fueron mencionados por los 12 estudiantes, de acuerdo a la tarea de reducción de datos cualitativos realizada según la técnica de Rodríguez, Gill y García (1996) (ver Capítulo IV, sección IV.6), 58 contenidos o proposiciones que, en opinión de ellos, debían formar parte del perfil de competencias de los profesores que les dictan clase en los distintos cursos de postgrado de la UNIMET. De esos 58 contenidos, sólo 22 fueron referidos por al menos 7 participantes del grupo, de manera que estos se seleccionaron, de este primer levantamiento, para completar el resultado global que se muestra más adelante (ver Tabla 11).

Los contenidos más mencionados por los estudiantes, algunos incluso en más de una ocasión aunque sólo se sumaran una vez cada uno durante el proceso de vaciado de los datos, son: facilidad para transmitir conocimientos; dominio de las herramientas tecnológicas, audiovisuales, etc.; utilizar casos prácticos y ejemplos reales; incentivar la participación de los estudiantes; alto conocimiento de la materia; es responsable; tiene vocación docente; es puntual; organizado y sociable o extrovertido.

Del segundo grupo focal surgieron 69 propuestas, después de tratar los resultados del vaciado original con las técnicas de Rodríguez, Gill y García (ob. cit) para transformarlos y agruparlos en categorías de competencias docentes. Las categorías de mayor mención, en este caso, fueron: "está actualizado"; utiliza ejemplos prácticos y teóricos; facilidad para transmitir conocimientos; tiene experiencia laboral no docente; tiene excelente dominio de la materia; experiencia docente; "es respetuoso"; domina las herramientas tecnológicas, audiovisuales, etc.; utiliza un excelente material de apoyo; "tiene pasión por la docencia" y "está orientado al logro".

De esos 69 contenidos, hubo sólo 29 referidos por al menos 7 participantes del grupo, de manera que esos 29 fueron los seleccionados, de este levantamiento del segundo grupo focal, para estructurar el resultado global que se muestra en la tabla 11.

Estos resultados coinciden numéricamente con los del tercer grupo de estudiantes, de cuyo vaciado original una vez manipulado a través de las herramientas de análisis de datos cualitativos, se encontraron también 69 categorías de competencia. En esta sesión, fueron mencionadas por al menos la mitad de los estudiantes entrevistados 36 categorías, de manera

que todas ellas se consideraron relevantes para hallar el resultado global de los 5 grupos focales.

Por otro lado, hay 20 contenidos que citaron todos los participantes de esta tercera reunión, de los cuales destacamos aquí los primeros 10, ellos son: facilidad para transmitir conocimientos; utiliza casos prácticos, ejemplos reales, etc.; tiene experiencia docente; "está actualizado"; tiene experiencia laboral no docente; "es receptivo"; "es motivador"; tiene amplio dominio de la materia; "es respetuoso" y promueve la participación de los estudiantes.

La tendencia cambió cuando realizamos el primer vaciado del resultado del cuarto grupo focal y la posterior reducción de esos datos (ver IV.6 Técnicas para analizar los datos cualitativos). Se obtuvieron 72 categorías de competencia, de las cuales tomamos sólo 24 para construir la lista que muestra la tabla 11 (más adelante), en tanto que fueron estas las mencionadas por al menos 7 de los 12 estudiantes que colaboraron. Los contenidos que coincidieron en la opinión de todo el grupo, en orden de importancia, fueron: utiliza casos prácticos, ejemplos reales, etc.; tiene experiencia como docente; experiencia laboral no docente; facilidad para transmitir conocimientos; utiliza tecnología de punta; interactúa con sus estudiantes en clase; es respetuoso; tiene vocación y pasión por la docencia; tiene excelente pedagogía; goza de una amplia cultura general y es un buen orador (expresión oral y escrita con fluidez).

El primer análisis cualitativo de la quinta y última sesión de grupo focal realizada para recoger la información, arrojó 71 categorías de competencia

que se presentan en la tabla 10, de las cuales se eligieron, para el resultado global (ver tabla 11), las 43 que fueron mencionadas por al menos la mitad de los estudiantes que intervinieron en esta actividad. Sin embargo, se destacan de manera especial 29 contenidos que fueron comunes en la opinión de todos los participantes. A continuación, se listan los primeros 10: "tiene pedagogía"; facilidad para transmitir conocimientos; utiliza ejemplos, casos prácticos, etc.; incentíva la participación de los estudiantes; "es un excelente expositor"; utiliza las herramientas tecnológicas, audiovisuales, etc.; tiene una buena metodología en aula; utiliza una buena bibliografía y contenidos; tiene experiencia docente y "es respetuoso".

El siguiente paso operativo una vez obtenidas las 5 tablas de resultados de los grupos focales fue una segunda etapa de reducción de datos, ahora sí, del total de información recogida, para lo cual se revisaron nuevamente los criterios temáticos y conversacionales usados en la actividad de separación en unidades, se identificaron y clasificaron los cambios con otro proceso de categorización y codificación que permitió reagrupar en nuevas categorías de competencias o metacategorías que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 11. Categorización global de los contenidos de los Grupos Focales

	Coolengos (Competenção) que se reptieron con mayor hecues-	a en las 5 sesiones de grupo focal
No.	Conteridos	Free
1	Capiecasial pedagogica	45
2	(Pensamiento estratogo)	46
3	Castler expositive (Competencia comunicaciona)	46
1	Tient experiencia latoral docente	46
5	Demino prengógico	45
-	( этимренного	46
7	Esta octuetzani	46
8	Fiend experiencia laporal no opcerate	46
0	(Domy'vo de la materia	dh
10	Vocación discerte	46
11	Es pedagogico	44
12	Es responsable	42
15	proceeding to be participanted on the methodological and the	43
14	Es esucado	40
15	Tiene una puena interacción con los estudances	40
16	Utilità un exceserée material de apoyo	39
57	Es puntas.	36
10	Tierre mango de grupo	30
15	Ética	37
20	Midiva y sus estudiantes	30
21	(rinovaria)	32
22	Figs. KNo	31
23	Justa	29
24	Medinang's seriousts	38
25	Es ginamico	24
26	t s nonesto	23
27	Mayor neet de formación acagémica	22
79	Practically formerea to investigación	23
79	Tieny liderazgo	21
30	Fiene excelencia academica	20
31	Siverula aprillusciamente la meteria	- 19
37	Projectivo	18
33	EimpAtico	17
30	Pripare sus clases preva y asicuadamente	17
11	Es magerite	16
36	Empage	16
37	Adiqualiment	16
38	Autocorforda	56
39	Tierie buena presencia	15
40	Es cojetivo	11

De allí pasamos a la tarea de disposición y transformación de los datos (ver Capítulo IV, sección IV.6) para obtener las primeras matrices de resultados. En este proceso, se modificaron algunas categorías, bien porque fueron mencionadas por otros estudiantes en forma repetitiva, o porque se encontró que eran inclusivas de otras categorías existentes. Por ejemplo, la categoría "facilidad para transmitir conocimientos" fue nombrada, reiteradamente, en las 5 sesiones de grupo focal, y en el caso de los contenidos "utiliza tecnología de punta" y "utiliza las herramientas tecnológicas, audiovisuales, etc.", se tomaron posteriormente como inclusivos de la categoría "está actualizado".

De acuerdo a la opinión de este grupo de jóvenes estudiantes de postgrado de la UNIMET, se observa que las 10 categorías de competencia más destacadas son: capacidad pedagógica, pensamiento estratégico, calidad expositiva, experiencia laboral docente, dominio tecnológico, respeto, actualización, experiencia laboral no docente, dominio de la materia y la vocación docente. Algunas de estas competencias son comunes a los resultados de otros grupos muestrales como se apreciará más adelante.

Siguiendo la tendencia observada en las 5 sesiones de grupo focal, la primera matriz (preliminar) de competencias, en esta oportunidad generada por los estudiantes de postgrado de la UNIMET, quedó conformada por 24 categorías que se presentan a continuación:

Tabla 12. Matriz de Competencias Estudiantes (MCE)

_	
No.	Categorias de competencia
1	Capacidad pedagógica
2	Pensamiento estratégico
3	Calidad expositiva (Competencia comunicacional)
4	Tiene experiencia laboral docente
5	Dominio tecnológico
6	Es respetuoso
7	Esté actualizado
8	Tiene experiencia laboral no docente
9	Dominio de la materia
10	Vocación docente
11	Es responsable
12	Incentiva la participación de los estudiantes
13	Es educado
14	Tiene una buena interacción con los estudiantes
15	Utiliza un excelente material de apoyo
16	Es puntuel
17	Tiene manejo de grupo
18	Ética
19	Motiva a sus estudiantes
20	Innovador
21	Flexible
22	Justo
23	Metodolgla adecuada
24	Es dinámico

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos hallazgos, puede inferirse que las competencias que los jóvenes del postgrado de la UNIMET demandan del desempeño de sus profesores, en mayor grado, son: capacidad pedagógica, pensamiento estratégico, dominio tecnológico, el incentivo a la participación estudiantil en las jornadas académicas y el dominio de la materia. Algunas de estas propuestas se mantuvieron constantes en otros resultados de la investigación, incluso en el perfil de competencias definitivo, con lo cual puede demostrarse no solamente consistencia en el parecer de los estudiantes, sino también homogeneidad en la apreciación que tienen acerca del tema tratado.

Para la elección de las 24 categorías que estructuran la MCE se siguieron 2 criterios fundamentales: (i) tomar sólo aquellos contenidos que fueron mencionados en las 5 sesiones y (ii) escoger los señalados por el 50% o más del total de estudiantes entrevistados. En consecuencia, las categorías que contiene la tabla 12 (ver página anterior) fueron citadas en todas las reuniones por al menos 24 participantes y se descartaron 17 (ver tabla 11) que no tuvieron una mención significativa por parte del grupo de jóvenes.

Este conjunto de categorías que forman la matriz MCE, es el primer elemento que posteriormente fue analizado para crear el perfil de competencia de los profesores de postgrado de la UNIMET.

Ahora se presentan los resultados de las 14 entrevistas realizadas a profesores de maestría y especialización de los diferentes cursos de postgrado que ofrece la Universidad.

V.2 Resultado 2. de de los

Se conservó la misma estructura de análisis de datos cualitativos utilizada para los grupos focales, en consecuencia, el paso operativo inicial (posterior al primer vaciado de los registros originales de cada entrevista) para procesar estos resultados, se concentró en la tarea de reducción de datos (ver capítulo IV).

Para mostrar un ejemplo de cómo se hizo el vaciado de esos datos primarios, se puede ver, en el Apéndice B, las tablas 13 y 14 que corresponden a las entrevistas Nº 1 y Nº 5, respectivamente. La tabla 13 contiene la opinión de un profesor catalogado como "excelente" y la tabla 14, muestra la entrevista desarrollada con un docente catalogado como "promedio". Tanto las grabaciones en audio registradas en cada una de las 14 entrevistas como el resto de las tablas de resultados, permanecen en archivo personal del investigador y están disponibles para la consulta de cualquier interesado.

Después de realizar la separación en unidades, a través de criterios temáticos y conversacionales (ver IV.6 Técnicas para analizar los datos cualitativos) para contar las proposiciones repetidas, similares y distintas, pasamos a la actividad de categorización y codificación de los contenidos de cada una de las entrevistas a fin de sintetizar y agrupar categorías de respuestas. Este proceso metodológico se completó con la división muestral intencional de los profesores usada en la recolección de la información (ver, capítulo IV, apartado IV.5) y originó la siguiente tabla de resultados:

Tabla 15. Categorización global de los contenidos (competencias) - Profesores de Postgrado UNIMET

	CATEGORIZACIÓN GLOBAL DE L  DE ACUERDO A CADA UNO DE LOS GRUE		
Nº	Categorías de competencias según los profesores de desempeño "excelente"	No	Categorías de competencias según los profesores de desempeño "promedid"
1	Vocación docente	1	Pensamiento estratégico
2	Pensamiento estratégico	2	Desarrollo de personas
3	Es preocupado	3	Ser severo, demostrar autoridad con los estudiantes, infund
4	Valorar y respetar la experiencia emocional (madurez-adultez) y laboral de los estudiantes		respeto
_	Mindrale Mindrale State Control of the Control of t	4	Motivar a los estudientes
5	Desarrollo de personas	5	Ser evaluado con una alta calificación por parte de los estudiantes
6	Resolución de problemas	-	
7	Honestidad	6	Pensamiento conceptual
8	Humildad	7	Evaluación adecuada de la materia
9	Dominio de la materia	8	Uso de las herramientas tecnológicas
10	Experiencia profesional	10	Amistoso
11	Incentivar el discernimiento y la discusión de opiniones entre los		Experiencia profesional
	estudiantes	11	Manejo de navegadores (Web)
12	Incentivar la intervención del estudiente	12	Empático
13	Aceptar la critica positivamente	13	Responsabilizar al estudiante de su gestión académica
14	Dominjo de la tecnología	14	Trabajo en equipo (como metodología en aula)
15	Conocer al estudiante	15	Ser facilitador
16	Pensamiento conceptual	16	Contenidos actualizados
17	Estar actualizado	17	Resolución de problemas
18	Respeto	18	Ética profesional
19	Evaluación adecuada de la materia	19	Honestidad
20	Conocer y facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje	20	Facilidad para transmitir conocimientos
21	Ser responsable	21	Dar libertad e los estudiantes para tomar decisiones
22	Tener calidad expositiva	22	Investigación
23	Orientación al logro	23	Respeto
24	Dominio de computación	24	Vocación docente
25	Manejo de navegadores (Web)	25	Incertivar la participación del estudiante en clase
26	Adaptebilidad	26	Motivar al estudiante a través del premio
27	Colonal apprelant policy and added a second and a	27	Enseñarles a exponer
21	Seleccionar los mejores contenidos y organizarlos adecuadamente	28	Adaptabilidad
28	Preparación de la clase	29	Estudios de cuarto nivel
29	Trabajo en equipo (como cultura organizacional)	30	Puntualidad
30	Tener formación en Educación	31	Cambier la metodología en auta cada periodo académico
31	Tener habilidad oral y escrita (lectura, escritura, redacción)	32	Paciencia
32	Dominio del inglés (u atros idiames)	-	

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla de categorización global, se listaron en orden, para ambos grupos de profesores, los contenidos mencionados en más ocasiones, desde los que fueron nombrados 7 veces (tomando en cuenta que este fue el número de personas para cada grupo) hasta llegar a los que aparecieron en una sola oportunidad.

Las 5 primeras categorías de competencia (en jerarquía) que debería tener el perfil docente buscado según los profesores catalogados como

"excelentes", son: vocación docente, pensamiento estratégico, es preocupado, valora y respeta la experiencia emocional (madurez-adultez) y laboral de los estudiantes y el desarrollo de personas. Por el contrario, los profesores catalogados como "promedio" dijeron que las 5 categorías más importantes (de acuerdo a la jerarquía que ellos le otorgaron) para conformar el perfil son las siguientes: pensamiento estratégico; desarrollo de personas; ser severo al demostrar autoridad con los estudiantes o infundir respeto; motivar a los estudiantes y obtener una alta calificación en la evaluación de desempeño que se hace en cada período académico.

De este proceso de identificación y clasificación de las categorías y de síntesis y agrupamiento, pasamos a la tarea de disposición y transformación de los datos (ver sección IV.6 del capítulo IV) para obtener otra matriz de resultados.

Al igual que cuando se analizaron los datos producidos por los grupos focales, en esta oportunidad, se modificaron algunas categorías, bien porque fueron mencionadas por otros profesores en forma repetitiva, o porque se encontró que eran inclusivas de otras categorías existentes. Por ejemplo, la que en principio los profesores catalogados como "excelentes" llamaron "es preocupado" fue replanteada como "dedicación" y la competencia "pensamiento estratégico" fue común a ambos grupos de profesores.

Tabla 16. Matriz de Competencias Profesores o

	MATRIZ DE COMPETENC	IAS P	ROFESORES ( )
	Contenidos con mayor mención en ca	da gru	po de profesores entrevistados
No	Categorias de competencias según los profesores de desempeño "excelente"	N°	Categorias de competencia: desempeño '
1	Vocación docente	1	Pensamiento estratégico
2	Pensamiento estratégico	2	Desarrollo de personas
3	Dedicación	3	Severidad
4	Valora y respeta la experiencia emocional (madurez-	4	Motiva a los estudiantes
	adultez) y laboral de los estudiantes	5	Tiene la mayor calificación de o
5	Desarrollo de personas	6	Pensamiento conceptual
6	Resolución de problemas	7	Evaluación adecuada de la mat
7	Honestidad	8	Usa las herramientas tecnológia
8	Humildad	9	Amistoso
9	Dominio de la materia	10	Experiencia profesional
10	Experiencia profesional	11	Manejo de navegadores (Web)
11	Incentiva el discernimiento y la discusión de opiniones entre los estudiantes		
12	Incentiva la intervención del estudiante en clase		
13	Acepta la critica positivamente		
14	Dominio de la tecnología		
15	Conoce al estudiante		

Ν°	Categorías de competencias según los profesores de desempeño "promedio"
1	Pensamiento estratégico
2	Desarrollo de personas
3	Severidad
4	Motiva a los estudiantes
5	Tiene la mayor calificación de desempeño docente
6	Pensamiento conceptual
7	Evaluación adecuada de la materia
8	Usa las herramientas tecnológicas
9	Amistoso
10	Experiencia profesional
11	Manejo de navegadores (Web)

Fuente: elaboración propia.

El criterio metodológico usado para elegir las categorías que finalmente conforman esta matriz se resume en: aquellos contenidos que fueron mencionados por más del 50% de los profesores entrevistados en cada grupo, es decir, los señalados por 4 o más profesores de desempeño "excelente" y "promedio", respectivamente. En consecuencia, la matriz, que aparece en la tabla 16 arriba, quedó estructura por 15 categorías del primer grupo y 11 del segundo.

Este compendio de categorías, es el segundo elemento que posteriormente fue analizado para crear el perfil de competencia de los profesores de postgrado de la UNIMET, lo cual se explica en los próximos apartados de este capítulo.

V.3 Resultado 3. Matriz de Competencias de los Profesores -Autoridades.

En este apartado se revelan los resultados obtenidos de la realización del panel de expertos con los profesores-autoridades de postgrado de la Universidad, en cada una de sus etapas (ver Marco Metodológico, sección IV.5.3). El resultado de la primera etapa se muestra en las tablas a continuación. La tabla 17 contiene las listas de competencias que cada uno de los 4 participantes, individualmente, consideró indispensables para la conformación del perfil objeto de estudio. En primer término, se presentan los 52 contenidos tal y como los profesores los plantearon. Cada uno sugirió un mínimo de 10 competencias y un máximo de 20.

Tabla 17. Primer resultado del panel de expertos

N°	COMPETENCIAS EXPERTO 1	COMPETENCIAS EXPERTO 2	COMPETENCIAS EXPERTO 3	COMPETENCIAS EXPERTO 4
1	Vocación de servicio	Dominio de la materia	Dominio de la materia	Pensamiento sistemático
2	Disposición al diálogo	Planificación del proceso de enseñanza- aprendizaje	Capacidad de comunicación	Experto en su área
3	Facilidad de comunicación	Organización de la información en forma clara y comprensible.	Formación académica al más alto nivel	Planificación y organización
4	Dominio de la materia	Promover el trabajo autónomo de los estudiantes	Capacidad para tomar iniciativas	Capacidad pedagógica y comunicacional.
5	Responsabilidad	Generar procesos de tutorías con los estudiantes	Experiencia laboral docente	Sensibilidad interpersonal.

6	Dedicación	Organizar procesos de evaluación teórico-prácticos con los estudiantes	Conocimiento del sector productivo	Disciplina y responsabilidad
7	Paciencia	Realizar procesos de autoevaluación permanente	Innovador en la labor docente	Compromiso con la universidad.
8	Vinculación con el entorno	Actualización	Entusíasmo	Integridad y ética
9	Interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Capacidad para relacionarse con los estudiantes	Dedicación	Autocontrol
			Aprendizaje	
10	Innovador	Autoestima	permanente	Ser un facilitador
11	Capacidad de investigación.	Madurez	S	
12	Orden	Actitud crítica y reflexiva		
13		Disposición positiva hacia el cambio		
14		Conocimiento del ámbito universitario en general		
15		Mantener una comunicación fluida		
16		Dominio y uso de tecnología, computación, recursos, biblioteca, bases de datos, etc.		
17		Habilidades de trabajo en grupo		
18		Autogestión para la formación continua		
19		Coordinar líneas de investigación en el área		
20		Resolución de problemas		

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla, hay algunas coincidencias de opinión entre los profesores del panel, de manera que se hizo un conteo de categorías para luego someterlas a la técnica de síntesis y agrupamiento (ver apartado IV.6 del marco metodológico), conservando el significado original de los contenidos. En este proceso, se encontraron categorías inclusivas y otras repetidas o similares. Tal es el caso de "capacidad de comunicación", "facilidad de comunicación" y "mantener una comunicación fluida" las cuales fueron agrupadas en una sola categoría: "facilidad de comunicación". Otro ejemplo es el de la competencia "experto en su área" que se consideró igual a "dominio de la materia", entre otras.

En resumen, tenemos que las categorías que coincidieron en la opinión de los 4 profesores-autoridades fueron: facilidad de comunicación y dominio de la materia. Por su parte, "organización" y "actualización (formación y aprendizaje continuo") aparecíeron 3 veces y hubo otras 6 competencias que fueron repetidas por un par de personas, estas son: responsabilidad, dedicación, vinculación con el entorno, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, innovación y capacidad de investigación.

Las 26 categorías restantes, del total de 36 que presenta la matriz (ver tabla 18 en la página siguiente), sólo fueron mencionadas en una ocasión cada una.

Según la tabla 18, los 10 contenidos de mayor jerarquía, de acuerdo a la opinión experta de estos 4 profesores en esta primera etapa, son: facilidad de comunicación, dominio de la materia, organización, actualización (formación y aprendizaje continuo), responsabilidad, dedicación, vinculación con el entorno, planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, innovación y capacidad de investigación.

Tabla 18. Matriz de Competencias Profesores-Autoridades

Na	COMPETENCIA
1	Facilidad de comunicación
2	Dominio de la materia - experto en su área
3	Organización
4	Actualización (formación y aprendizaje continuo)
5	Responsabilidad
6	Dedicación
7	Vinculación con el entorno
8	Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje
9	Innovación
10	Capacidad de investigación
11	Vocación docente
12	Disposición al diálogo
13	Paciencia
14	Orden
15	Pensamiento sistemático
16	Entusiasmo
17	Autocontrol
18	Promover el trabajo autónomo de los estudiantes
19	Ofrecer tutoria a los estudiantes
20	Evaluación teórico-practica de la materia
21	Autoevaluación constante
22	Mayor nivel de formación académica
23	Experiencia docente
24	Capacided para tomar iniciativas
25	Sensibilidad interpersonal
26	Compromiso con la universidad
27	Ética
28	Ser facilitador
29	Capacidad pedagógica
30	Disciplina
31	Autoestima
32	Disposición positiva al cambio
33	Conocimiento del ámbito universitario en general
34	Dominio y uso de todas las herramientas (tecnológicas, computación, recursos, bibliotecas, etc
35	Habilidades de trabajo en equipo
36	Resolución de problemas

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a través de la segunda etapa de la técnica de panel de expertos.

V.4 Resultado 4. Matriz de Competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET (MCPPU).

Dentro de este segmento del capítulo V, se muestra la cuarta matriz de resultados (ver tabla 19), que llamamos MCPPU, y la segunda fase de la técnica de panel de expertos (ver marco metodológico, apartado IV.5).

Para explicar cómo llegamos a esta nueva matriz, es necesario mencionar los elementos que muestra la figura:



Figura 11. Elementos del proceso para estructurar la matriz MCPPU.

Fuente: elaboración propia.

A este nivel de la investigación, se puede ver claramente que el análisis de los datos se ha desarrollado a lo largo de todos los procesos completados para alcanzar los grupos de resultados, en otras palabras, hemos recurrido a las distintas tareas y actividades referidas en la figura 10 (ver pág. 151) en diferentes momentos, con el fin último de lograr los objetivos que nos planteamos. Se demuestra entonces lo que afirman Rodríguez, Gill y García (ob. cit., p. 204) cuando dicen que un esquema teórico de análisis de datos no se traduce en algo lineal o en una fase secuencial que guía de unas tareas a otras, a veces pueden darse actividades de manera simultánea, encontrarse presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo de un mismo proceso. Por otro lado, los autores opinan que el análisis de datos no incluye necesariamente todas las tareas diferenciadas, cada investigador es libre de crear sus propios procedimientos

y métodos, respetando, eso sí, algunas tareas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico.

Entonces, para obtener el resultado 4 de la investigación que nos ocupa, se aplicaron nuevamente algunas técnicas de reducción y transformación de datos, esta vez, sobre las 3 matríces elaboradas previamente (MCE, MCP y MCPA) y sus 86 categorías de competencia, en consecuencia, surge la tabla que sigue y que enumera las 44 competencias que componen esta nueva matriz:

Tabla 19, Matriz de Competencias Profesores Postgrado UNIMET (MCPPU)

N° COMPETENÇIA	Competencias potenciales para conformar el perfil					
1	Aceptar la critica positivamente					
2	Actualización (formación y aprendizaje continuo)					
3	Autoestim a					
4	Autoevaluación constante					
5	Capacidad de investigación					
6	Capacidad pedagógica					
7	Compromiso con la universidad					
8	Conocer al estudiante					
9	Dedicación					
10	Desarrollo de personas					
11	Dinamismo					
12	Disciplina					
13	Disposición al diálogo					
14	Disposición positiva al cambio					
15	Dominio de la materia					
16	Dominio y uso de todas las herramientas (tecnológicas, navegadores Web, recursos, bibliotecas, etc.)					
17	Entusiasmo					
18	Ética					
19	Experiencia laboral docente universitaria y en otros ámbitos de trabajo.					
20	Facilidad de comunicación y calidad expositiva					
21	Flexibilidad					
22	Habilidades de trabajo en equipo					
23	Honestidad					
24	Humildad					
25	Incentivar la discusión de opiniones y la participación del estudiante.					
26	Innovación					
27	วับรม์ต่อ					
28	Motivar a los estudiantes					
29	Ofrecer tutoria a los estudiantes					
30	Orden					
31	Paciencia					
32	Pensamiento conceptual					
33	Pensamiento estratégico					
34	Pensamiento sistemático					
35	Planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, etc.)					
36	Promover el trabajo autónomo de los estudiantes					
37	Puntualidad					
38	Resolución de problemas					
38	Respeto					
40	Responsabilidad					
41	Sensibilidad interpersonal					
42	Tener el mayor nivel de formación académica					
43	Valorar y respetar la experiencia emocional (madurez-adultez) y laboral de los estudiantes.					
44	Vocación docente					

Fuente: elaboración propia.

Con base a esta matriz, se elaboró un formato tipo encuesta (ver Apéndice C) para la selección de las competencias definitivas que conformarían el perfil. El procedimiento de esta segunda fase del panel, inclusive el tratamiento de las respuestas de los 7 profesores-autoridades que participaron, fue descrito en el capítulo IV (marco metodológico), sin embargo, rescataremos enseguida el resultado final obtenido (ver cuadro 4) y que fue presentado en la sección IV.5.3 del mismo.

Lugar obtenido	Competencia Nº	Total de puntos para la compujencia	Nombre de la competencia
1 <sup>rd</sup>	15	51	Dominio de la materia
200	20	37	Facilidad de comunicación y calidad expositiva
3"	35	35	Planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, etc.)
4 <sup>to</sup>	2	26	Actualización (formación y aprendizaje continuo)
5 <sup>to</sup>	5	22	Capacidad de investigación
6,0	44	21	Vocación docente
$7^{m}$	18	20	Ética
800	6	19	Capacidad pedagógica
9110	13	17	Disposición al diálogo
10 <sup>mg</sup>	25	17	Incentivar la discusión de coiniones y la participación del estudiante

Cuadro 4. Procesamiento (parte III) de los resultados del panel de expertos, segunda etapa. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información que recoge el cuadro anterior, tenemos las 10 categorías que sirven de base para el perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET, lo cual nos introduce a la fase más profunda de análisis de este trabajo de investigación, en tanto que a partir de estos datos, se desarrolla el proceso de obtención de conclusiones que comienza con la presentación de resultados, pasa por la consolidación teórica y la aplicación de teorías, uso de metáforas y analogías.

Aunque de la gestión de los profesores que actuaron en calidad de expertos surgieran 10 competencias para el perfil, después del análisis de sus contenidos, se tomó la decisión de incluir otras que, por ser de carácter específico o formar parte de alguna de aquellas 10 elegidas, no podían estar ausentes en el resultado final de nuestro estudio. Se agregan, por ejemplo, las competencias "seleccionar y preparar los contenidos" porque, según la teoría, es una actividad indisociable del docente a la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la competencia "dedicación" está dentro de "vocación docente" y es pieza fundamental de ésta.

Por otra parte, la selección que se aprecia en el cuadro 4 (ver líneas arriba) contiene categorías inclusivas de otras, de allí que, la lista se redujo a 5 competencias generales y en cambio se presentan 10 específicas (ver cuadro 5). Un caso, es el de la competencia "planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje" que pasó a ser una específica de "capacidad pedagógica", entre otras.

Como parte final del proceso de análisis de los datos cualitativos se realizó la consolidación teórica que exigió confrontar esas competencias finales con todo el cuerpo bibliográfico y documental con que se contaba. Esta técnica tiene algunos propósitos clave para este trabajo: (i) comprobar el acercamiento conceptual que tienen los comportamientos del mundo gerencial con el académico o docente; (ii) encontrar las definiciones conceptuales y operativas de esas competencias del postgrado de la UNIMET adaptadas al ambiente y la cultura de la institución; (iii) demostrar que las competencias docentes no son sólo conocimientos (cognición) sino

también conductas asociadas al desempeño sobresaliente de un profesor (saber hacer) y (iv) determinar que existen comportamientos diferenciadores entre personas que tienen un desempeño distinto dentro del mismo cargo o rol.

De esa confrontación teórica, se encontraron coincidencias con algunas de las propuestas gerenciales acerca del modelo de competencias, por ejemplo, la ética es una competencia cardinal que está descrita en los textos de Martha Alles, además se conocen algunos comportamientos que universalmente están asociados a ese concepto, de tal manera que sólo se hizo una adaptación a las características académicas y culturales de la UNIMET (ver perfil de competencias, definición conceptual). En la propuesta de Zabalza (2003) se descubrieron coincidencias con las competencias docentes que hallamos en el estudio, y más allá de eso, se incluyeron en el perfil. Si nos detenemos en la literatura, la competencia "seleccionar y preparar los contenidos de la materia" no apareció en los resultados finales del panel de expertos, sin embargo, fue mencionada por los grupos de estudiantes y profesores entrevistados en su momento y, adicionalmente, es una parte fundamental para hacer una adecuada planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en consecuencia, fue una de las competencias específicas que se añadió.

El proceso de análisis de los datos cualitativos para encontrar las competencias y definirlas conductual y operativamente, fue un camino que requirió de una constante contrastación teórica, de los resultados, con todas las fuentes de documentación e información utilizadas, pero finalmente, la mayor demostración de ese procedimiento analítico, se expresa en el

apartado que sigue y que seguramente resume la parte más importante de esta investigación.

V.5 Resultado 5. Perfil de competencias de los Profesores de Postgrado de la UNIMET.

TIPO DE COMPETENCIAS	GENERAL	ESPECIFICAS
		Dominio de la materia
1	Capacidad pedagógica	Metodología didáctica
		Seleccionar y preparar los contenidos
		Evaluar
		Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
DIFERENCIADORAS	Capacidad comunicacional	Facilidad de comunicación, disposición al diálog y calidad expositiva
	Actualización (formación y aprendizaje continuo)	Capacidad de investigación y aprendizaje continuo
		Dominio de computación y tecnológico
		Dominio de inglés
CRÍTICAS	Vocación docente	Vocación docente y dedicación
CRITICAS	Ética	24 - 201 - 192 P. S. Maria - 19 - 1930 P. S. S. S. S. Maria - 1940 P. S.

Cuadro 5. Perfil de competencias de los profesores de postgrado de la UNIMET Fuente: elaboración propia.

V.5.1 Competencias. Definición conceptual (conductual).

A continuación se presentan las competencias (variables en estudio) obtenidas de la opinión de los estudiantes, profesores y autoridades del Decanato de postgrado UNIMET y su definición conceptual (conductual). En función de que los elementos cognitivos no pueden disociarse de esa parte conductual cuando estamos hablando de competencias, tal y como se ha venido destacando a lo largo del desarrollo de este informe, se decidió enfocar su conceptualización hacia los comportamientos asociados a cada

una de ellas, dando un paso delante por encima de la sencilla definición conceptual que se encuentra en los libros.

	Competencia general
	Capacidad pedagógica
afiadiendo valor real a lo mucho más clara, donde	ocimiento de los estudiantes con el fin de alcanzar objetivos y logros importantes en la actividad académica s fines últimos de la educación y la universidad. Dictar clases donde la interiorización de los conceptos ser el entender y comprender (aprehender), prevalezca sobre el aprender (de grabar y archivar información para cograr que el estudiante demuestre un alto nivel de entendimiento de los contenidos de la materia a través de los y orales en el aula.
Específicas	Definición conceptual (conductual)
	- Tener pensamiento conceptual para identificar vínculos entre situaciones que no están obviamento conectadas y construir conceptos o modelos; asimismo para identificar los puntos clave de situacione complejas, lo cual incluye utilizar razonamiento creativo, inductivo y conceptual.  - Aportar conocimientos valiosos sobre la materia y conocer a profundidad todos los temas relacionados con ésta.
Dominio de la materia	<ul> <li>Tener pensamiento estratégico para comprender rápidamente los cambios del entorno las oportunidades del mercado, las amenazas competitivas y las fortalezas y debilidades de su propia institución.</li> <li>Responder y aclarar las preguntas de los estudiantes.</li> </ul>
	<ul> <li>Conducirse con notable destreza en el manejo de información que a primera vista aparenta no esta relacionada.</li> <li>Promover la recopilación de ideas desde varias perspectivas, integrando los aportes de todos los</li> </ul>
	involucrados en la actividad.  - Visualizar variados escenarios de acción, relacionándolos acertadamente, en contribución a cumplimiento de los objetivos planteados.
	Organizar los espacios y recursos de forma que lleguen a construir verdaderos ambientes de aprendizaje
	<ul> <li>Utilizar estrategias de consolidación del aprendizaje como el trabajo autónomo, las prácticas de campo resolución de problemas, estudio de casos, etc.</li> </ul>
Metodología didáctica	<ul> <li>Dictar clases interesantes y motivadoras capaces de implicar a los estudiantes.</li> <li>Promover el pensamiento crítico y el trabajo autónomo de los estudiantes.</li> <li>Promover, de las 3 categorías generales de métodos didácticos (método magistral, trabajo autónomo).</li> </ul>
	trabajo en grupos), el trabajo en grupos y autónomo más que la clase estilo magistral.  - Idear e implementar metodologías de trabajo concretas para que el conocimiento circule fluídamento
	dentro del aula y se potencie.
Seleccionar y preparar los	<ul> <li>Estructurar y secuenciar didácticamente los contenidos de la disciplina o materia.</li> <li>Ordenar los contenidos siguiendo algún criterio metodológico, facilidad-dificultad, lógica interna de la asignatura, etc.</li> </ul>
contenidos de la materia	- Combinar los elementos nocionales de la materia (enunciados, definiciones, aprendizaje de datos, y el general todo lo que se puede aprender de memoria) con otro tipo de aprendizajes aplicados.  - Combinar los conocimientos científicos con la capacidad didáctica del profesor.
	- Elaborar exámenes perfectamente escritos y redactados.
	- Preparar evaluaciones que se adecúen a los contenidos y dificultad de la materia.
Evaluar	<ul> <li>Dar una retroalimentación contínua a los estudiantes acerca de su rendimiento en las evaluaciones de curso.</li> </ul>
	<ul> <li>Diversificar las técnicas de evaluación (pruebas orales, discusiones abiertas, trabajos de investigación coevaluación, autoevaluación, exposiciones, etc.).</li> </ul>
	<ul> <li>Distribuir las evaluaciones en el tiempo, en varios momentos.</li> <li>Construir, compartir y obtener beneficios derivados de la eficaz gestión y comunicación del conocimiento</li> <li>Reconocer, respetar y valorar los saberes y aportes realizados por los demás.</li> <li>Presentar en forma didáctica los contenidos de la materia.</li> </ul>
Planificar el	- Diseñar estructuras organizativas que fomentan y facilitan la circulación del conocimiento.
proceso de	<ul> <li>Demostrar capacidad (superioridad) para distinguir, interpretar y expresar hechos, experiencias problemas y opiniones.</li> </ul>
enseñanza -	- Compartir su conocimiento y la riqueza creada por sus esfuerzos.
aprendizaje	- Diseñar la propuesta formativa considerando las determinaciones legales (LOE, Ley de Universidades etc.), los contenidos básicos de la disciplina y el marco curricular en que se utica (plan de estudios, er relación a qué perfil profesional, duración, en qué curso se utica), la visión del docente respecto a la disciplina y didáctica (experiencia del docente y estilo personal), las características de los estudiantes (cantidad, preparación previa, posibles intereses) y los recursos disponibles para dictar clases.

		Competencia general			
	Capacidad comunicacional  Nivel de vocabulario, lenguaje verbal y no verbal, persuasión, comunicación oral, impacto. Dernostrar (capacidad de) una sólida habilidad de comunicación, clara y adaptada a las consignas de la era digital. Alentar a otros a compartir información, habilar por todos y valorar las contribuciones de los demás. Incluye saber escuchar y hacer posible que los demás tengan fácil acceso a la información que se posea. Habilidad de comunicar lo que se desea con claridad y sencillez utilizando los medios de información necesarios. Desenvoltura o comportamientos adoptados en situaciones de exposición pública o masiva.				
F					
E	Específicas	Definición conceptual (conductual)			
RENCIADORA	Facilidad de comunicaión, disposición al diálogo y calidad expositiva	<ul> <li>Comunicar estratégica y eficazmente.</li> <li>Tener argumentos sólidos, claros y convincentes.</li> <li>Exponer los conceptos con claridad y precisión.</li> <li>Poseer un excelente nivel de vocabulario y ser notablemente hábil al momento de persuadir a otros.</li> <li>Impactar positivamente a través de la imagen personal, el lenguaje verbal y corporal.</li> <li>Alentar la comunicación abierta entre todos, generando espacios habituales para el encuentro y para que se comparta la información relevante.</li> <li>Presentar en forma didáctica los contenidos de la materia, utilizando la capacidad comunicacional del docente.</li> <li>Comprender y comunicar con facilidad temas complejos.</li> <li>Lograr persuadir a los interlocutores en instancias de discusión y negociación.</li> <li>Priorizar el mensaje y la imagen de la institución por encima de las ideas, criterios o intereses personales.</li> <li>Convertir los medios y herramientas en canales estratégicos de información.</li> <li>Demostrar segundad para expresar opiniones.</li> <li>Mostrar apertura al diálogo y a formas de pensar diferentes a la propia.</li> <li>Saber escuchar.</li> <li>Demostrar habilidad para expresarse en forma oral y escrita.</li> <li>Comunicarse de manera cortés y respetuosa con los demás.</li> <li>Ser un buen comunicador reconocidamente entre compañeros, iefes y estudiantes.</li> </ul>			

## Actualización (formación y aprendizaje continuo) Capitalizar la experiencia de otros y la propia propagando el know how adquirido dentro y fuera de la universidad. Buscar y compartir continuamente información útil para resolver situaciones reales y explicar teorias. Hacer investigación, permanentemente, acerca de temas que aporten nuevos conocimientos y experiencias a la comunidad educativa en general. Específicas Definición conceptual (conductual) Participar en programas de investigación de la UNIMET u otras instituciones educativas. Mantenerse vigente en el área de trabajo a nivel teórico y práctico suministrando información vigente a D los estudiantes. 1 Intercambiar, exponer o exhibir ideas novedosas y actuales sobre la materia. Participar en programas de actualización de la UNIMET u otras instituciones educativas. F Capacidad de Actualizarse continuamente respecto de las últimas metodologías o tecnologías de la propia investigación y especialidad. E aprendizaje Tener una permanente actitud de aprendizaje y un espíritu investigativo, y explorar, implementar y R administrar nuevas prácticas y tecnologías. continuo Crear alternativas diferentes de solución a los problemas o retos del entorno. E Ampliar los conocimientos más allá del área de trabajo inmediata. Buscar oportunidades de crecimiento profesional. N Encontrar mejores herramientas para la gestión docente que hagan aportes de gran impacto para la nstitución y comunidad en general. C Manejar con habilidad los medios de comunicación nuevos y tradicionales, así como también las nuevas tecnologías de comunicación e información. Dominar y usar las plataformas virtuales educativas que ofrece la institución. A Utilizar con destreza los programas básicos de computación (word, excel, power point, etc.). Establecer estrategias para potenciar la comunicación y aprendizaje a través de la web, D Dominio de videoconferencias, video beam, etc. Diseñar algún curso o parte de uno, integrando actividades de aprendizaje que requieran el uso de la 0 computación y tecnología. tecnológico R Hacer correcto uso de la web y todas las tecnologías de información y comunicación para transmitir conocimientos y experiencias. A Utilizar regularmente el correo electrónico como un canal de comunicación abierto entre profesores y estudiantes Manejar con destreza los navegadores Web Mostrar conocimiento y dominio (escrito y oral) del idioma. Utilizar como herramienta de trabajo regular cualquier material bibliográfico actualizado e importante escrita en inglés. Dominio de inglés - Tener la capacidad de traducir el material escrito en inglés con el lenguaje técnico propio del área de conocimiento o área de especialidad. Hacer corecto uso del idioma inglés u otros idiomas

	Competencia general				
	Vocación docente				
C R	Es la inclinación natural, espontánea, que siente una persona por la profesión o carrera docente. También es la mejor cualidad quitiene un buen profesor universitario y se manifiesta en la medida que este sienta pesión por el conocimiento y también esté dispuest a compartirlo con los estudiantes. Es de alguna forma valorar la importancia de ir avanzando cada día más en el conocimiento par poder desarrollar un desempeño profesional docente cada vez más rico y efectivo.				
ĺ	Específicas	Definición conceptual (conductual)			
T I C A	Vocación docente y dedicación	Dictar clases por la convicción de estar haciendo lo que se quiere hacer.  Cumplir con todos los compromisos académicos.  Asistir a todas las sesiones de clase con entusiasmo y optimismo.  Conceder tiempo extra a los estudiantes para apoyarlos en cualquier situación si así lo requieren.  Sentir compromiso con los estudiantes, colegas y con la institución.  Realizar las actividades en el tiempo programado.  Estár disponible en el periodo intersemestral o intertrimestral.  Sentir amor por la profesión docente.  Mostrar interés y satisfacción por el trabajo.  Utilizar el tiempo extra para crear y mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje.  Sentir pasión por el conocimiento y transmitirsela a los estudiantes.  Valorar la importancia de ir avanzando cada vez más en el conocimiento.			

	Ética
CRÍTICA	Sentir y obrar en todo momento consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres y prácticas profesionales, respetando las políticas y normas de la institución.
	Definición conceptual (conductual)
	<ul> <li>Ser modelo o ejemplo dentro y fuera de la institución y se le reconoce por ser fiel a sus principios, tanto en lo laboral como en los otros ámbitos de su vida.</li> <li>Establecer un marco de trabajo que respeta tanto las políticas de la institución como los valores morales, las buenas costumbres y las buenas prácticas profesionales.</li> <li>Priorizar valores y buenas costumbres aún por sobre intereses propios y del sector educativo o universidad.</li> </ul>
	<ul> <li>Respetar y hacer respetar a su gente las pautas de trabajo establecidas por la institución, orientadas a desempeñarse en base a las buenas prácticas profesionales y las buenas costumbres.</li> </ul>
	- Orientar a sus compañeros o alumnos cuando estos se encuentran en situaciones en las que sus intereses y sus valores son inconsistentes o contradictorios.
	<ul> <li>Hacer aportes y proveer ideas para mejorar el accionar de la institución y adecuarlo a los valores y principios comunes.</li> <li>Sentirse seguro respecto de las propias decisiones y acciones, y poder dar cuenta de los principios que las guían.</li> </ul>

Fuente: todas las definiciones conceptuales conductuales contenidas en los cuadros que pertenecen al perfil de competencias, fueron tomadas, analizadas y adaptadas de:

- Los datos cualitativos aportados por los profesores y estudiantes de postgrado de la UNIMET durante el trabajo de campo realizado en el Decanato en los años 2004 y 2005.
- Las evaluaciones de desempeño cualitativas de los profesores que realizaron los estudiantes de postgrado de la UNIMET durante los períodos académicos de 2005.
- Alles, Martha: Diccionario de comportamientos (2004), Diccionario de competencias (2003), Diccionario de preguntas (2003) y Dirección estratégica de RRHH, gestión por competencias (2000).
- Zabalza, Miguel (2003). Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional.
- Comellas, María (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial.
- Universidad Metropolitana (2001). Desarrollo de competencias docentes.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.
- Rodríguez, C. (2003). Psicología social.
- Dalziel M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996). Las competencias: clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos.
- Los formatos 2005 de evaluación de desempeño de los profesores de la UNIMET.

## V.5.2 Competencias. Definición operativa.

Las 15 competencias que se definieron conceptualmente, desde el punto de vista conductual, en el perfil presentado arriba son: "planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje", "dominio de la materia", "metodología didáctica", "seleccionar y preparar los contenidos", "evaluar", "capacidad pedagógica", "capacidad comunicacional", "facilidad de comunicación, disposición al diálogo y calidad expositiva", "actualización (formación y aprendizaje continuo)", "capacidad de investigación y aprendizaje continuo", "dominio de computación y tecnológico", "dominio de inglés", "vocación docente", "dedicación" y "ética".

Estos hallazgos corroboran la teoría de los escritores que afirman que las competencias no son simples capacidades cognitivas sino que van mucho más allá y se componen en un conjunto de conocimientos y conductas que posee el individuo en una profundidad que no es perceptible con la mera observación. Para una institución, descubrir esas competencias a través de un proceso de evaluación o selección de personal no es una tarea sencilla, en tanto que se requiere de profesionales entrenados y capacitados para realizar esas pruebas o tests, que en muchos casos son aplicadas por psicólogos especializados en diferentes técnicas de evaluación de desempeño.

Algunos de los procesos de reclutamiento y selección que adelantan reconocidas empresas como *Procter & Gamble*, *Ernst & Young y Kraft* para elegir a sus candidatos a ocupar las diferentes plazas de trabajo, tienen que

ver con algunas de las técnicas que mencionamos en el marco teórico de este informe, entre ellas: role playing, assessment center y dinámicas de grupo. No es el objetivo de este estudio hacer un glosario, un análisis especializado desde el punto de vista psicológico, ni mucho menos una recopilación de aquellas, tomando en cuenta que existen numerosas obras que abarcan el tema y explican claramente de qué se trata cada una y cómo deben aplicarse en el mundo gerencial de los RRHH.

En todo caso, se trata de identificar y describir brevemente algunos métodos que permitan al Decanato de Postgrado de la UNIMET observar esas competencias docentes que resultaron de la opinión de sus propios estudiantes, profesores y autoridades. En otras palabras, dar un aporte adicional o valor agregado a la investigación con la definición operativa de esas competencias.

De las 5 competencias generales o grandes que conforman el perfil, tal vez 3 podrían observarse a través de los llamados assessment center, que es una técnica de evaluación que utiliza pruebas situacionales para descubrir habilidades (ver Capítulo III, sección III.3.8.1), tal es el caso de competencias como "dominio de computación y tecnológico" y "seleccionar y preparar los contenidos de la materia", que son susceptibles de ser revisadas efectuando pruebas donde se exponga el profesor a situaciones reales de trabajo.

Sin embargo, otras como capacidad pedagógica, vocación docente, ética, evaluar, metodología didáctica, capacidad de investigación y aprendizaje continuo, y dedicación; no podrían observarse en un sólo

momento puntual o específico del tiempo, ya que son conductas que se manifiestan a través del desempeño de un individuo en un período determinado, bien sea durante un trimestre o semestre académico regular. En ese sentido, habría que llevar una evaluación continua y programada sobre los profesores que pertenecen a la Universidad o sobre aquellos que quieran optar por un puesto de trabajo, lo cual requeriría de una estricta y efectiva planificación de procesos de revisión que permitan controlar, a través del tiempo, la tenencia o no de los comportamientos asociados a cada una de estas competencias.

CAPÍTULO VI

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES** 

## VI. 1 CONCLUSIONES

- Es quimérico nombrar los comportamientos probables que pueden estar asociados a cada una de las competencias reconocidas como existentes, sin embargo, se obtuvo un claro perfil de aquellas que generarían un desempeño exitoso en los docentes del postgrado de la Universidad Metropolitana.
- El perfil de competencias elaborado sobre la base de las opiniones de la población del Decanato de Postgrado UNIMET, es una guía que define las 15 competencias más importantes que allí se encontraron, y una propuesta para realizar una nueva planificación de los recursos humanos de la institución.
- Las 3 competencias diferenciadoras, que sin excepción deben tener los docentes de postgrado de la UNIMET, son la capacidad pedagógica, capacidad comunicacional y la capacidad de mantener actualizada su formación y aprendizaje. Éstas conviene que las tengan los profesores, tanto los que pertenecen a la UNIMET como los que aspiren ingresar a ella.

- Las competencias críticas resultaron ser la vocación docente y la ética, las cuales fueron clasificadas por Martha Alles como comportamientos más generales, lo que las ubica en un segundo estadio de importancia respecto de las diferenciadoras, sin restarle la jerarquía que ellas tienen dentro del perfil, y que las convierte en otro elemento altamente deseable en un profesor que dicte clases o que desee hacerlo en el postgrado UNIMET.
- Convendría que el sistema de selección de personal docente que utiliza la UNIMET se adaptase a las nuevas tendencias organizacionales del área de RRHH, así, para observar las conductas diferenciadoras y críticas de un profesor fuera del aula, se podrían realizar pruebas que coloquen al docente en situaciones simuladas de trabajo, por ejemplo, estudio de casos, role playing, pruebas de situación, assesment centers y otras que existen y son empleadas para estos fines. Estas pruebas usualmente señalan la ausencia/presencia de la(s) competencia(s) y del grado de dominio de la(s) misma(s).
- En el caso de las competencias denominadas: "metodología didáctica", "evaluar", "capacidad pedagógica", "capacidad comunicacional", "capacidad de investigación y aprendizaje continuo", "vocación docente" y "ética", conviene crear un mecanismo de evaluación longitudinal, a fin de evidenciar si tales competencias pertenecen al repertorio habitual de comportamientos o si se trata de

respuestas ajustadas a conveniencia a la situación de prueba como docente del postgrado UNIMET o como aspirante a serlo. Si se trata de otras competencias técnicas como el "manejo de computadora" y el "dominio de otros idiomas", son adecuadas las demostraciones en un momento puntual en el tiempo.

- Para encontrar las competencias docentes del postgrado UNIMET se identificaron los comportamientos de los profesores y, para producir y desarrollar esas competencias en ellos, la UNIMET podrá, convenientemente, ofrecerles la capacitación y entrenamiento necesarios.
- Los resultados de la investigación sugieren algunas preguntas susceptibles de ser investigadas, a saber:

Tomando en cuenta las pruebas existentes, ¿cuáles serían las adecuadas para conocer si un profesor que aspira dictar clases en la UNIMET tiene o no las competencias del perfil?

¿cómo podría modificarse el sistema de selección de personal del decanato de postgrado de la UNIMET para cumplir con los requerimientos de este perfil de competencias?

¿cual sería la evaluación de desempeño adecuada para evaluar las competencias de este perfil en los profesores que dictan clases en el postgrado de la Universidad?

¿en qué grado poseen los profesores estas competencias del perfil si se hiciera una evaluación de ellas?

- Los hallazgos de la investigación indican que las competencias de los profesores de postgrado UNIMET se inclinan hacia la pedagogía o hacia aquellas conductas que, tradicionalmente, caracterizan a los miembros docentes de la academia, y no así, hacia las competencias gerenciales que proponen autores como Alles y Spencer & Spencer y que, según ellos, podían ser propias de cualquier tipo de organización, como por ejemplo,
- Aún cuando algunos resultados como las competencias "ética", "actualización" o "capacidad comunicacional" podrían aplicarse a cualquier tipo de empresa que practique el estilo gerencial de la gestión por competencias dentro de su área de RRHH, las conductas indicadas en la composición del perfil que resultó en esta investigación, se adaptan al desempeño específico de los docentes de una universidad como la UNIMET.

## VI. 2 ALGUNAS RECOMENDACIONES

- El resultado de esta investigación podría ser la plataforma de otras de tipo confirmatorias, evaluativas o comparativas, indagando en otras universidades respecto de las competencias de sus profesores para encontrar semejanzas o diferencias u otros hallazgos.
- En la UNIMET la población estudiantil del postgrado se ha triplicado durante el año 2005 y el número de profesores se ha mantenido más o menos constante. Por otra parte, se ha ampliado la oferta académica de especializaciones y maestrías, por lo cual, valdría la pena realizar nuevas investigaciones a fin de determinar la vigencia de los hallazgos presentados en este informe.
- A la luz de los resultados obtenidos, se considera un aspecto importante a revisar dentro de la administración de RRHH de otras universidades, las técnicas de reclutamiento y selección de personal usadas, en tanto que, para observar las conductas exitosas de los profesores que son considerados "los mejores", hace falta mucho más que evaluar la parte cognitiva del docente, su currículo de vida, título o carta de referencia laboral.
- La operacionalización de las competencias que conforman el perfil de los profesores de postgrado de la UNIMET, podría ser una propuesta

de investigación para algún interesado, por ejemplo, en diseñar un nuevo sistema de evaluación de desempeño docente para el Decanato, lo cual aportaría un valor agregado al trabajo desarrollado en esta ocasión.

BIBLIOGRAFIL

Aiken, L. (2003). Tests psicológicos y evaluación (11<sup>va</sup> Edición). México: Pearson Educación de México, S.A., de C.V.

Alles, M. (2004). Diccionario de comportamientos: cómo descubrir las competencias a través de los comportamientos. Argentina: Editorial Granica.

Alles, M. (2004). La gestión por competencias y la gestión de calidad, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.xcompetencias.com/gestion/la gestion por compe.htm">http://www.xcompetencias.com/gestion/la gestion por compe.htm</a> [Consulta: 2004, 10 de Abril].

Alles, M. (2003). Diccionario de preguntas: gestión por competencias (1<sup>ra</sup> Edición). Argentina: Editorial Graníca.

Alles, M. (2003). Gestión por Competencias: el diccionario (2<sup>da</sup> Edición). Argentina: Editorial Granica.

Alles, M. (2000). Dirección estratégica de recursos humanos: gestión por competencias (1<sup>ra</sup> Edición). Argentina: Editorial Granica (Colección Master).

Álvarez, J. (2004). Organizaciones hipercompetitivas, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.rrhhmagazine.com/urls/irrhh.html">http://www.rrhhmagazine.com/urls/irrhh.html</a> [Consulta: 2004, 10 de Abril].

American Psychological Association (2001). Manual de Estilo de Publicaciones (2<sup>da</sup> Edición). México: Autor.

Andersen Consulting (2000). Modelo de gestión para recursos humanos, gestión de competencias II. Venezuela: Autor.

Anzieu, D. y Martin, J. (1978). La dinámica de los grupos pequeños (1<sup>ra</sup> Edición). Argentina: Editorial Kapelusz.

Araneda, A (2000). Introducción a la Pedagogía, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://maestro.ucsc.cl/educacion/cursos/pec002/material%20de">http://maestro.ucsc.cl/educacion/cursos/pec002/material%20de</a> <a href="http://maestro.ucsc.cl/educacion/cursos/pec002/m

Balestrini, M. (1998). Como se elabora el proyecto de investigación (2<sup>da</sup> Edición). Venezuela: Editorial BL Consultores Asociados.

Balestrini, M. (2002). Procedimientos técnicos de la investigación documental (1<sup>ra</sup> Edición). Venezuela: Editorial BL Consultores Asociados.

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia (1<sup>ra</sup> Edición). España: Editorial Gedisa.

Bello, J. (2002). La educación permanente y las tecnologías de información y comunicación, bases para el desarrollo educativo de la Universidad Metropolitana. Il Congreso Internacional de Tecnología y Educación (2002) (Comp.)(pp. 11-30). Caracas: UNIMET.

Briasco, I. y Vargas, F. (2001). La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.ilo.org/public/spanish/region/cinterfor/temas/complab/doc/x/">http://www.ilo.org/public/spanish/region/cinterfor/temas/complab/doc/x/</a> [Consulta: 2004, 5 de Abril].

Casinelli, M. (1994). Proposición de un modelo para la determinación de un perfil de competencias de un cargo gerencial: estudio de un caso. Trabajo de

grado, Licenciado en Relaciones Industriales, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Cea D'Ancona, M. (2001). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social (3<sup>ra</sup> reimpresión). España: Editorial Síntesis.

Cillereuelo, A. (1998). Inteligencia emocional en los equipos de trabajo, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.capitalemocional.com/">http://www.capitalemocional.com/</a> articulos/iemoet.htm [Consulta: 2004, 6 de Abril].

Comellas, M. (2002). Competencias del profesorado para la acción tutorial (1<sup>ra</sup> Edición). España: Editorial Cisspraxis (Colección Educación al día – Didáctica y Pedagogía).

Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2002). Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios curriculares, Agenda Académica, Volumen 8, Nº 1, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol8-nl/pag63.pdf">http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol8-nl/pag63.pdf</a> [Consulta: 2005, 3 de Marzo].

Congreso de la República de Venezuela (1980, 9 de Julio). Ley Orgánica de Educación. En Gaceta oficial No. Extraordinario [en línea]. Disponible en: <a href="http://www.analitica.com/bitblioteca/congreso venezuela/ley educacion.asp">http://www.analitica.com/bitblioteca/congreso venezuela/ley educacion.asp</a> [2004, 15 de Abril].

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social (1<sup>ra</sup> Edición). España: Editorial McGraw-Hill.

Chiavenato, I. (2000). Administración de Recursos Humanos (5<sup>ta</sup> Edición). Colombia: Editorial McGraw-Hill.

Dalziel M., Cubeiro, J. y Fernández, G. (1996). Las competencias: clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos (2<sup>da</sup> Edición). España: Editorial Deusto.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: la educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones Santillana.

Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2<sup>da</sup> Edición). México: Editorial McGraw-Hill.

Ernst & Young Consultores (1998). Manual del director de Recursos Humanos. España: Edición especial.

Executive Search Consultants Ltda. (2001). Gestión por competencias: su mejor estrategia, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.empresario.com.co/executive/gestion.html">http://www.empresario.com.co/executive/gestion.html</a> [Consulta: 2004, 4 de Abril].

Fe y Alegría (2000). Educación Popular y Promoción Social: propuesta de Fe y Alegría. Caracas: Autor.

Fe y Alegría (2000). Identidad de Fe y Alegría: Documentos. Caracas: Autor.

Flórez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Colombia: Editorial McGraw-Hill.

Gallego, M. (2003). Gestión humana basada en competencias: teoría de competencias, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.arearh.com/rrhh/Teoriadecompetencias.htm">http://www.arearh.com/rrhh/Teoriadecompetencias.htm</a> [Consulta: 2004, 5 de Abril].

García, M. (2000). El enfoque de competencias en la gestión de RRHH, [Documento en linea]. Disponible en: <a href="http://www.capitalemocional.com.htm">http://www.capitalemocional.com.htm</a> [Consulta: 2004, 6 de Abril].

García, M. (1998). Competencias en la gestión de Recursos Humanos, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.capitalemocional.com/articulos/gestion-por-competencias.htm">http://www.capitalemocional.com/articulos/gestion-por-competencias.htm</a> [Consulta: 2004, 6 de Abril].

Gómez, R. (2000). Administración de los Recursos Humanos en Instituciones Educativas (1<sup>ra</sup> Edición). México: Editorial Trillas.

Gómez, S. (2003). El profesor ante las nuevas tecnologías de información y comunicación, NTIC, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-05.htm">http://www.contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-05.htm</a> [Consulta: 2004, 4 de Abril].

González, A. (2004). Diseño Instruccional Universidad Metropolitana: DIUM. En propuesta del Modelo Educativo AcAd para la Universidad Metropolitana. Vicerrectorado Académico. Caracas: Autor.

González, J. (2000). Páginas Web, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.avenidas.lansite.com/home/">http://www.avenidas.lansite.com/home/</a> webmaestro/que es pag web.htm [Consulta: 2004, 16 de Abril].

Hall, D. (1977). Dinámica de la acción de grupo (6<sup>ta</sup> Edición). México: Herrero Hermanos, Sucesores., S. A.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). Metodología de la investigación (2<sup>da</sup> Edición). México: Editorial McGraw-Hill.

Huerta, A. (1997). Formación de formadores (2<sup>da</sup> Edición). México: Editorial Trillas.

Hurtado, J. (2000). Metodología de la Investigación Holística (3<sup>ra</sup> Edición). Caracas: Fundación Sypal.

Incress (2003). El Gobierno Vasco se decanta por Incress, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.incress.com/documentos/noticias/10539586">http://www.incress.com/documentos/noticias/10539586</a> 84 [Consulta: 2004, 5 de Abril].

Koontz, H. y Weihrich, H. (1994). Administración una perspectiva global (5<sup>ta</sup> Edición). México: Editorial McGraw-Hill.

Kormanski, Ch. (1997). Designing, facilitating, and analyzing Focus Groups. The 1997 Annual Coubsulting by Pfeiffer, 2, 275 – 271.

Kotler, P. (1996). Dirección de Mercadotecnia (1<sup>ra</sup> Edición). México: Editorial Prentice Hall.

Krauskopf, M. (1999). Educación Superior e investigación en América Latina. I Seminario de La Universidad ante el Síglo XXI (1998) (Comp.)(pp. 47-56). Caracas: CENDECO.

Lanz, A. (2003). Estudio diagnóstico del perfil de competencias para el gerente de proyectos. Trabajo de grado, Postgrado en Gerencia de Proyectos, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Ley de Universidades y Reglamento parcial (1970). En Gaceta Oficial Nº 1.429 Extraordinario. Congreso de la República de Venezuela.

Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) con la Reforma (1999). En Gaceta Oficial Nº 36.787 Extraordinario. Congreso de la República de Venezuela.

Lohr, S. (2000). Muestreo: Diseño y análisis (1<sup>ra</sup> Edición). México: *International Thomson* Editores.

Méndez, C. (2004). Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación (3<sup>ra</sup> Edición). Colombia: Editorial McGraw-Hill.

Mintzberg, H. (2004). Managers Not MBA's: A hard look at the soft practice of Managing and Management Development (1<sup>ra</sup> Edición). California (USA): Berret-Koehler Publishers, Inc.

Moleiro, R. (1995). Historia de la Universidad Metropolitana. Venezuela: Editorial Arte.

Montes De Oca, M. (2004). Estado de uso de las Tecnologías de Información y Comunicación por parte de los profesores de la Universidad Metropolitana. Trabajo de Grado. Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla, España.

Moreno, J. (2001). Las competencias, marco conceptual. Manuscrito no publicado, Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Moreno, J. (1999). Hacia un paradigma universitario: razones para el cambio. I Seminario de La Universidad ante el Siglo XXI (1998) (Comp.)(pp. 13-23). Caracas: CENDECO.

Morles, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC – UNESCO. Caracas.

Muñoz, E (2001). Pedagogía conceptual, [Documento en Iínea]. Disponible en: <a href="http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=358">http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=358</a> [Consulta: 2004, 20 de Noviembre].

Namakforoosh, M. (1996). Metodología de la investigación (9<sup>na</sup> Edición). México: Editorial Limusa.

Neave, G. (2001). Educación Superior, historia y política (1<sup>ra</sup> Edición). España: Editorial Gedisa.

Organización Internacional del Trabajo (2004). Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm#f">http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm#f</a> [Consulta: 2004, 15 de Abril].

Ramírez, T. (1998). Como hacer un proyecto de investigación (2<sup>da</sup> Edición). Venezuela: Editorial Carhel.

Reglamento del ejercicio de la profesión docente (2000). En Gaceta Oficial Nº 5.496 Extraordinario. Congreso de la República de Venezuela.

Reglamento Orgánico del Ministerio de Educación Superior (2005). En Gaceta Oficial Nº 5,758 Extraordinario. Congreso de la República de Venezuela.

Rodríguez, C. (2003). Psicología social: cómo influimos en el pensamiento y la conducta de los demás (1<sup>ra</sup> Edición). España: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

Rodríguez, G., Gill, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación (2<sup>da</sup> Edición). Venezuela: Editorial Panapo.

Salkind, N. (1998). Métodos de investigación (3<sup>ra</sup> Edición). México: Editorial Prentice Hall.

Saracho, J. (2000). Competencias y Competencia: preguntas de un gerente, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.pignc-ispi.com/forums/ea-strategic/messages/80.html">http://www.pignc-ispi.com/forums/ea-strategic/messages/80.html</a> [Consulta: 2004, 10 de Abril].

Sosa, D. (2002). Diseño de un instrumento basado en competencias para optimizar el proceso de selección en una organización de servicios. Trabajo de grado, Postgrado en Gerencia de RRHH y RRII, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

Sotillo, R. (2000). El Capital emocional, [Documento en línea]. Disponible en: http://www.capitalemocional.com.htm [Consulta: 2004, 5 de Abril].

Stuart, D. y Shamdasani, P. (1990). Focus Groups: Theory and Practice (1<sup>ra</sup> Edición). Estados Unidos de América: Editorial Sage Publications.

Sznirer, D. y Saracho, J. (2000). Gestión por competencias, la gestión del capital intelectual en la empresa orientada a resultados, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.adca.org.ar/articulos/08">http://www.adca.org.ar/articulos/08</a> gestion por competencias.htm [Consulta: 2004, 4 de Abril].

Tovar, A. (2004). Transformación y modernización de la Educación Superior. Aplicación del modelo de competencias. *Master of Arts in Administration and Currículum*. Material inédito.

Tyler, L. (1999). Tendencias y características e la Educación Superior del futuro. I Seminario de La Universidad ante el Siglo XXI (1998) (Comp.)(pp. 29-41). Caracas: CENDECO.

UNESCO (1998). Declaración de la UNESCO sobre la Educación del Siglo XXI: visión y acción. New York: Autor.

UNESCO (1998). Documento de Trabajo de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior del Siglo XXI, visión y acción. New York: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2004). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales, 3<sup>ra</sup> Edición, 2<sup>da</sup> Reimpresión. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

Universidad Metropolitana (2001). Desarrollo de competencias docentes. Caracas: Talleres Epsilon Libros.

Universidad Metropolitana (2002). Plan trienal de desarrollo académico. Venezuela.

Universidad Metropolitana (2003). Propuesta del Modelo Educativo AcAd para la Universidad Metropolitana. Caracas: UNIMET.

Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional (2<sup>da</sup> reimpresión). Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Vargas, F. (1999). Identificación de competencias, [Documento en línea]. Disponible en: <a href="http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm#b">http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm#b</a> [Consulta: 2004, 15 de Octubre].

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesor universitario: calidad y desarrollo profesional (1<sup>ra</sup> Edición). Editorial: España: Narcea S. A. de Ediciones.

## Apéndice A. Resultado primario del grupo focal 1

RESULTADO PRIMARIO (Primer vaciado) DE LA SESIÓN DE GRUPO FOCAL No. 1 Ss ≈ Sujeto o Participante

### 1. Características que definen a un buen profesor.

Ss1: Posee alto conocimiento de la materia.

Es una persona de amplio criterio.

Tiene buena presencia.

Buena dicción.

Es participativo.

Dinámico.

Motiva a sus alumnos.

Es capaz de transmitir sus conocimientos.

Está interesado en su materia.

Ss2: Es didáctico.

Es profesional.

Respetuoso.

Tiene experiencia docente en la cátedra.

Buena presencia.

Capacidad de transmitir sus conocimientos.

Ss3: Buena interacción con los alumnos.

Tiene buena comunicación.

Es dinámico.

Tiene buena voz y dicción.

Tiene una buena dinámica de pizarrón.

Usa el material de apoyo.

Es culto.

Tiene sabiduría.

Tiene expresión corporal.

Ss4: Es puntual.

Posee alto conocimiento de la materia.

Ejemplifica la teoría con casos prácticos.

Usa el material de apoyo.

Incentiva la participación de los alumnos en clase.

Evalúa adecuadamente la materia.

Ss5: Posee alto conocimiento de la materia.

Tiene confianza en sí mismo.

Fomenta el equilibrio entre las opiniones profesor - alumno.

Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Ss6: Posee alto conocimiento de la materia.

Tiene pedagogía.

Amplio vocabulario.

Buena expresión corporal.

Es respetuoso.

Amable.

Responsable.

Ss7: Es puntual.

Tiene una sólida base profesional.

Es pedagógico.

Carismático.

Empático.

Innovador en el contenido y la metodología de la materia.

Ss8: Excelente académicamente.

Es pedagógico.

Siente vocación por la docencia.

Es proactivo.

Dinámico.

Domina las herramientas audiovisuales.

Motiva a sus alumnos.

Es exigente.

Eleva el nivel de conocimiento de sus alumnos.

Es objetivo.

Justo.

Equitativo.

Ético.

Humano.

Sociable.

Actualizado,

Ss9: Tiene mística.

Pasión por su trabajo.

Buena dicción.

Tiene una sólida base profesional.

Manejo del grupo.

Es proactivo.

Indica las reglas del juego.

Ss10: Mantiene la atención del grupo.

Capacidad de transmitir sus conocimientos.

Ss11: Es responsable.

Flexible.

Inteligente.

Tiene manejo del grupo.

Es profesional.

Ss12: Es paciente.

Tolerante.

Posee alto conocimiento de la materia.

Es pedagógico.

Actualizado.

Tiene manejo de escenarios.

Fomenta el equilibrio entre las opiniones profesor - alumno.

Sabe escuchar.

Tiene experiencia docente.

#### 2. Diferencias entre un profesor excelente y uno promedio.

Ss1: El alto conocimiento de la materia.

Ss2: El alto conocimiento de la materia.

La metodología que aplica.

La preparación de las clases.

Ss3: Tiene una buena interacción con los alumnos.

Tiene cultura general.

Buena entonación en el habla.

Ss4: La capacidad de transmitir sus conocimientos.

Ss5: Amplia el régimen de estudio.

Eleva el nivel de conocimiento de sus alumnos.

Ss6: Personalidad.

Dedicación extracátedra.

Evaluación de la materia.

La metodología que aplica.

Es jovial.

Ss7: Tiene una buena interacción con los alumnos.

Es competitiva.

La capacidad de transmitir sus conocimientos.

Fomenta el desarrollo laboral de sus alumnos.

Ss8: Es excelente académicamente.

Es pedagógico.

Siente vocación por la docencia.

Es proactivo.

Dinámico.

Domina las herramientas audiovisuales.

Motiva a sus alumnos.

Es exigente.

Eleva el nivel de conocimiento de sus alumnos.

Es objetivo.

Justo.

Equitativo.

Ético.

Humano.

Sociable.

Actualizado.

Ss9: Pasión por la docencia.

Usa técnicas de aprendizaje innovadoras.

Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Tiene manejo del grupo.

Ss10: Tiene total dominio teórico y práctico de la materia.

No se limita a los libros.

Es organizado.

Es seguro.

Ss11: Tiene total dominio teórico y práctico de la materia.

Experiencia laboral.

Tiene experiencia docente.

Ss12: Capacidad de análisis.

3. Metodología, recursos y contenidos que manejan los profesores excelentes en al aula.

Ss1: Bibliografía actualizada,

Utilizan Laptop.

Análisis de casos,

Ss2: Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Ejemplifica la teoría con sus experiencias docentes para explicar un caso.

Ss3: Prepara sus clases previamente, no improvisa.

Utiliza todas las herramientas tecnológicas y audiovisuales.

Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Envía, previamente a la clase, por cualquier medio el material del tema a desarrollar.

Aportan bibliografía complementaria.

Ss4: Usa estrategias educativas eficaces.

Tiene un método definido de evaluación acorde a la materia.

Eleva el nivel de conocimiento de sus alumnos.

Complementan los recursos tecnológicos con casos prácticos reales.

Ss5: Es académicamente excelente.

Es pedagógico.

Pasión por la docencia.

Es humanitario.

Sociable.

Eleva el nivel de conocimiento de sus alumnos.

Ss6: Domina las herramientas tecnológicas.

Utiliza recursos pedagógicos acordes a los alumnos.

Ss7: Domina las herramientas audiovisuales.

Utiliza bibliografía adecuada, asequible y actualizada.

Resume la materia.

Presenta un programa estructurado y factible.

Tiene una buena interacción con los alumnos.

Incentiva la participación de los alumnos en clase.

Ss8: Incentiva la participación de los alumnos en clase.

Es tolerante.

Respetuoso.

Utiliza todas las herramientas tecnológicas y audiovisuales.

Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Ss9: Utiliza todas las herramientas tecnológicas y audiovisuales.

Tiene un método definido de evaluación acorde a la materia.

Dedicación extracátedra.

Envía, previamente a la clase, por cualquier medio el material del tema a desarrollar.

Ss10: Utiliza material autodidáctico.

Fomenta los debates grupales.

Ss11: Domina las herramientas audiovisuales.

Tiene total dominio teórico y práctico de la materia.

Tiene una buena interacción con los alumnos.

Es excelente académicamente.

Ss12: Utiliza todas las herramientas tecnológicas y audiovisuales.

Es receptivo.

Tolerante.

Actualizado.

Tiene una buena interacción con los alumnos.

## 4. Actitudes y rasgos de personalidad de un profesor excelente.

Ss1: Dinámico.

Extrovertido.

Comunicador.

Respetuoso.

Puntual.

Inteligente.

investigador.

Ss2: Agradable.

Responsable.

Extrovertido.

Puntual.

Seguro.

Ss3: Simpático.

Comunicador.

Apasionado por la docencia.

Ss4: Activo.

Alegre.

Colaborador.

Responsable.

Buen oyente.

Ss5: Extrovertido.

Carismático.

Respetuoso.

Comunicador.

Ss6: Responsable.

Educado.

Respetuoso.

Amable.

Facilitador.

Buena presencia.

Puntual.

Claro.

Ss7: Proactivo.

Carismático.

Integrador.

Ss8: Sociable.

Simpático.

Flexible.

Ss9: Amplio.

Exigente.

Moderno.

Reforzador.

Ss10: Dominio de escena.

Buena dicción.

Experimentado.

Participativo.

Experto.

Ss11: Abierto.

Carismático.

Apasionado por la docencia.

Ss12: Coherente.

Responsable.

Disciplinado.

Ecuánime.

Persuasivo.

Pedagógico.

5. Competencias que deberían tener los profesores de Postgrado UNIMET.

Ss1: Amplio conocimiento y experiencia.

Alto nivel profesional (Maestría o Doctorado).

Capacidad de análisis.

Sensibilidad.

Dominio de varios idiomas.

Ss2: Responsabilidad.

Flexibilidad.

Profesionalismo.

Inteligencia.

Ss3: Amplio conocimiento y experiencia.

Dominio de varios idiomas.

Actualización.

Alto nivel profesional (Maestría o Doctorado).

Ss4: Amplio conocimiento y experiencia.

Mística profesional.

Comunicación.

Seguridad.

Ss5: Excelencia académica.

Pedagogía.

Vocación.

Dinamismo.

Actualizado.

Motivación.

Exigencia.

Objetividad.

Justicia.

Equidad.

Ética.

Humanidad.

Sociabilidad.

Dominio tecnológico.

Ss6: Liderazgo.

Excelencia académica.

Currículum.

Pedagogía.

Ss7: Dominio tecnológico.

Pedagogía.

Investigación,

Amplio conocimiento y experiencia.

Ss8: Receptividad.

Ss9: Actualización.

Vocación.

Equidad,

Pedagogía.

Dominio tecnológico.

Ss10; Cultura.

Ss11: Actualización.

Alto nivel profesional (Maestria o Doctorado).

Calidad.

Puntualidad.

Ss12: Claridad.

Excelencia académica.

# 6. Valores de los profesores excelentes,

Ss1: Responsabilidad.

Puntualidad.

Honestidad,

Justicia.

Tolerancia.

Educación.

Ss2: Responsabilidad.

Ética.

Ss3: Ética.

Moral.

Responsabilidad.

Unidad.

Ss4: Responsabilidad.

Honestidad.

Puntualidad.

Ética.

Profesionalismo.

Experiencia.

Vocación.

Pedagogía.

Ss5: Receptividad.

Buena presencia.

Respeto.

Puntualidad.

Ss6: Honestidad.

Buena presencia.

Responsabilidad.

Respeto.

Jovialidad.

Ss7: Ética.

Justicia.

Puntualidad.

Honestidad.

Respeto.

Ss8: Ética.

Objetividad.

Justicia.

Profesionalismo.

Ss9: Puntualidad.

Creatividad.

Proactividad.

Susceptibilidad.

Ss10: Puntualidad,

Organización.

Seguridad.

Seriedad.

Cultura.

Excelencia académica.

Ss11: Carisma.

Responsabilidad.

Moral.

Ética.

Ss12: Puntualidad.

Dedicación.

Disciplina.

Honestidad,

Confianza.

Ambición.

Competitividad.

Ejemplar.

#### 7. Experiencias exitosas con profesores excelentes de Postgrado.

Ss1: Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Ss2: Un profesor serio, respetuoso y organizado.

Planifican el contenido de la materia y cumplen con los objetivos.

Mantienen un equilibrio entre la teoría y la práctica.

Ss3: El profesor innovador.

Genera debates y foros en la cátedra.

Ss4: Ejemplifica la teoría con las nuevas tendencias del mercado.

Ss5: Es organizado.

Envía, previamente a la clase, por cualquier medio el material del tema a desarrollar.

Ss6: Tiene actitud positiva.

Tiene una buena interacción con los alumnos.

La capacidad de transmitir sus conocimientos.

Motiva a sus alumnos.

Ss7: Es organizado pero flexible.

Incentiva la participación de los alumnos.

Ss8: Utiliza un tiempo de la clase para discutir con los alumnos casos prácticos actuales, nacionales

e internacionales, que envía previamente por correo.

Motiva a sus alumnos.

Eleva el nível de conocimiento de los estudiantes.

Ss9: Incentiva la participación de los alumnos.

Aplica la teoría sobre casos prácticos de la vida cotidiana.

Es exigente.

Fomenta la investigación desde el inicio del período académico.

Motiva a sus alumnos.

Capta la atención e interés de los estudiantes.

He tenido buena experiencias en el Postgrado de la UNIMET, pero lamentablemente muy pocos

profesores son excelentes.

Ss10: Es académicamente excelente.

Ubican el entorno y profesión de cada estudiante y ajustan la clase al nivel adecuado. Es organizado.

La capacidad de transmitir sus conocimientos.

El profesor de Postgrado tiene que tener obligatoriamente una impecable calidad expositiva, buena dicción, excelente manejo de la tecnología, impecable expresión oral y corporal.

Apéndice B. Resultados primarios de la Entrevista 1 realizada a: un profesor con evaluación de desempeño "excelente" y otro con evaluación de desempeño "promedio", respectivamente.

Tabla 13. Entrevista Nº 1 con profesores de postgrado UNIMET.

ENTREVISTA N° 1 – PROFESORES DE POSTGRADO CON EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO **EXCELENTE**RESULTADOS PRELIMINARES - ENTREVISTAS DE EVENTOS CONDUCTUALES

mane alla travelle etteratore mention han	COMPETENCIAS
NARRATIVA DEL DOCENTE	ENCONTRADAS
"Bueno, la experiencia negativa que recuerdo, es inclusive divertida, yo me fui justo antes	
de empezar el semestre en Septiembre de vacaciones a Punta Cana y me tejí todo el	
cabello con trenzas, recién llegué, tenía que dar clases de Matemáticas Financieras y no	
me quise quitar las trencitas, sólo me las recogía en una cola de caballo, pero yo sentí	
desde el primer día de clases que los estudíantes pensaron que yo no era lo	
suficientemente seria para darles clase, por el peinado, no por otra cosa, porque soy	
conservadora más bien en mi forma de vestir y no uso nada extravagante, pero lo de las	
trenzas fue un detalle, me di cuenta inmediatamente porque ellos cuestionaban todo lo que	
yo decía en clase, pero absolutamente todo, cosa que jamás me había pasado, jamás, y	
era una asignatura que yo había dado en varias ocasiones, fue algo bien partícular, yo no	
entendía que pasaba con ese curso, eran estudiantes con características muy similares a	
las que siempre había tenido en ese curso, de las mimas edades, profesiones, gente que	
trabajaba en la calle, otros que eran estudiantes, etc., pero más o menos era bastante	
similar, entonces fueron dos semanas muy difíciles las dos primeras, fueron semanas en las	
que cada clase era un reto, ellos tenían que cuestionar absolutamente todo, estaban como	
indagando si esa persona que estaba enfrente con aquellas trencitas tenía la capacidad de	
manejarse en un curso de postgrado, o sea, fue muy duro, después deyo diría que	
después de 4 clases fue que ellos se dieron cuenta que la solidez de mí formación me	
permitía estar parada allí, que yo no estaba allí hablando tonterías, claro, también me quité	
las trencitas porque había que quitárselas y a lo mejor eso también ayudó, pero fue una	
experiencia muy difícil, además me disgustaba porque qué tenía que ver eso?, yo trataba	
de que ellos no asociaran el aspecto físico de una persona con la formación que esta puede	
tener, sobretodo en un ambiente universitario, estamos hablando de un ambiente de	
postgrado, no de muchachitos, de pronto en un colegío donde no se hayan formado lo	
suficiente, que haya que generar digamos hábitos, pero a un nivel de postgrado me parece	
insólito, sin embargo eso ocurrió así, yo estoy casi segura que tuvo que ver	
específicamente con eso, afortunadamente superamos aquello y al cabo de la tercera	
semana ya la cosa empezó a fluir como normalmente había fluido antes, o sea sin ningún	
problema, sin ningún inconveniente, fijate que cosa loca, cuando me preguntaste una	
experiencia negativa fue lo primero que me vino a la mente porque recuerdo que salía de	
clases con dolor de cabeza, porque las preguntas eran increíbles, cada letra que yo escribía	

en la pizarra, cada palabra que yo decía inmediatamente era cuestionada, increíble, bueno, esa es mi experiencia negativa, y yo creo que las experiencias negativas que uno tiene a ese nivel, no podría recordar otra concretamente, sino, digamos en general, están asociadas a que muchos de esos estudiantes tienen mucho tiempo trabajando, no muchas personas, porque afortunadamente hay mucha gente joven estudiando, pero muchas de esas personas están trabajando y sienten una seguridad tan grande de lo que saben que en muchas ocasiones tratan como de negociar lo que tu les estas diciendo y el asunto no es de negociar, yo lo que estoy diciendo es lo que es, tuve en una ocasión un alumno, recuerdo que era abogado y yo le estaba dando estadística y me llamó la atención porque nunca había tenido alumnos de la rama del derecho y yo le daba una definición y él decía que no estaba de acuerdo, pero es que no se trata que estés de acuerdo, eso es una definición y así está en todos los libros, no se trata de que lo negociemos, entonces un poco esa actitud de que yo estoy formado, ya yo trabajo, yo tomo mis decisiones, controlo las cosas y yo contigo voy a negociar y hay situaciones en las que uno evidentemente no puede negociar, pero aparte de eso, más nada, creo que la mayoría han sido experiencias positivas. Mira, de las experiencias positivas vo te podría contar del último semestre que vo tomé, en enero, fue bien interesante porque entre ese grupo tenía como alumno a un profesor de aquí de la universidad que de alguna manera es superior a mi, es decir, a nível de trabajo está por encima de mi, eventualmente es mi jefe, mi supervisor en algunos momentos, y yo le estaba dando clases, además en ese curso estaba un familiar y también un joven que yo conozco desde que era pequeña, desde hace muchos años, entonces había una mezcla de gente allí, fue una coincidencia evidentemente, y además tuvimos la ocasión de probar la herramienta de Platum, yo les di como apoyo el Platum y estuvimos trabajando con este, yo creo que la experiencia fue muy muy muy buena, y lo que más destacaría yo de esa experiencia son las estrategias de evaluaciones que usamos, a mi me gusta tratar en la medida de lo posible de negociar las evaluaciones, porque en todos los grupos no lo puedes hacer, es importante hacerlo en grupos donde hay sobretodo personas adultas, negocíar las fechas de evaluaciones, los tipos de evaluaciones que se hacen, negociar los pesos, eso ha sido para mi una experiencia muy positiva (esa negociación), la gente siente que la toman en cuenta, sienten que de alguna forma tienen el poder de participar en la escogencía de ese mecanismo de evaluación, ese mecanismo para ver si aprendieron o no, y una de las técnicas que más me ha funcionado a mi es hacer exámenes en grupo en el salón, tipo exámenes pero en grupo, como talleres, yo les doy a ellos estadística, y en ese caso es bien pertinente, cómodo porque uno resuelve problemas y el poder hacerlo en grupos es una experiencia bien interesante, a mi me ha resultado bien positiva, y lo otro que ayudó mucho en el caso del Platum, es que ellos tuvieran la información previa, a mi me gusta mucho trabajar de esta manera, que ellos sepan lo que vamos a hacer en cada clase, o sea, que tenga previamente una especie de cronograma de actividades, yo te envío información previa, en el caso de Platum estaba allí, ellos podían acceder al Platum, bajar la información, bajar las presentaciones, porque me gusta usar presentaciones en powerpoint, sobretodo para que ellos las tengan previamente y las puedan revisar, y al llegar a la clase las actividades son mucho más dinámicas, le gente ya tiene la información,

además porque la gente de postgrado no viene a perder el tiempo, vienen muy claros de que quieren estar ahí, quieren salir bien y tener buenas notas, entonces que ellos tengan la información previa y además que se pueda negociar la evaluación, esa para mi ha sido una tremenda estrategia, me ha ayudado mucho, y es algo que aplico recurrentemente con todos los cursos, y fijate que conversando con otros profesores de postgrado, justamente porque los períodos son muy cortos, la gente tiene la tendencia de decir: "yo solamente hago dos evaluaciones" y hay muchos profesores que lo hacen, hacen dos exámenes de 50% cada uno y ya está, yo no creo que eso sea totalmente justo, yo creo que las evaluaciones tipo parciales generan en los alumnos un nivel de ansiedad que no les permite a lo mejor expresar lo que ellos saben, además que los horarios en los que nosotros solemos tener clases son en la noche, le gente viene cansada y tener que presentar en ese momento un examen suele ser inconveniente, incluso, yo a veces les envío las evaluaciones antes, yo les mando el taller que van a presentar un martes, se los mando el lunes por correo electrónico, o lo cuelgo en el Platum, de manera que ellos puedan ver, puedan hacerse una idea, pensárselo en la noche y vengan a su evaluación preparados, lo hacen en grupo pero ya ellos lo pensaron, ya tienen una idea, entonces se aprovecha mucho el tiempo porque además el tiempo no es mucho, esa es la contrapartida, en el postgrado el problema de hacer evaluaciones con mucha frecuencia es que el período es muy corto, los programas son muy densos, tienes que dar mucha materia, entonces si inviertes la mitad de las clases en hacer evaluaciones, dejas de dar cosas que eventualmente son importantes, pero hay que buscar un equilibrio y yo he logrado resolver eso dándoles la información previamente y así aprovecho mucho más la clase, o a veces mandándoles las evaluaciones con antelación, ya al tenerlas en sus casas, las revisan, las piensan y el tiempo que inviertes en clase para evaluarlos es menor, entonces se trata de compensar una cosa con la otra.

En cuanto a las características que debe tener un buen profesor de postgrado, bueno, yo creo que debería tenerlo cualquier profesor pero en el caso de postgrado, mucho más, lo primero es tener una sólida formación, estar muy bien preparado en su área, conocer lo que tiene que saber, conocer el área de conocimiento de la que se trate, segundo, también tener una formación en el área de educación, es decir, en lo que uno está desempeñando, en el área docente, porque hay personas que naturalmente se destacan por ser excelentes expositores o excelentes en la interacción con otras personas, pero si uno no tiene esas características y realmente quiere trabajar en un aula, creo que eso es importante, o sea, debe conocer un poquito lo que es enseñar, lo que es aprender, debe saber lo que es aprender, debe tener alguna idea de cómo eso funciona, cómo ocurre, a lo mejor no es necesario que sea a nivel universitario, que tenga que estudiar una carrera de educación, o tenga que tener alguna capacitación especial, pero creo que aunque sea a nivel individual, personal, uno debe tener una idea, haberse paseado por ahí, qué es lo que es aprender, o sea, cómo es que la gente aprende y cómo puedo yo facilitar ese proceso, y la tercera, que para mi es la más importante, tiene que ver con cuál es la concepción que tengo yo del papel que hago en un aula de clases, si yo creo que lo que hago en un aula de clases es transmitir información, pues las características de esa persona deben ser tener una

excelente calidad expositora, una excelente dicción, una persona que vaya a dar una clase magistral, ahora, como yo no creo que ese sea el propósito de la persona que va a dar clases en un aula, porque un expositor en una charla es evidente, pero un docente en un aula no, yo creo que un docente en un aula tiene que elaborar más que transmitir información, o sea, tiene que facilitar el aprendizaje de las personas que tiene enfrente, y eso hace una diferencia enorme entre un estilo y otro, entre unas características y otras, yo pienso que tienes que estar conciente de quienes son los que tienes enfrente, que hagas buenos diagnósticos, que tu sepas quien es la gente que tienes adelante y que nivel tienen, para que el lenguaje que uno use esté al nivel de esas personas y la información que uno trasmite, porque evidentemente transmites información sea aprendida por esas personas y yo creo que la manera para que sea aprendida es no dándoles toda la información sino tratando de que las personas construyan ese aprendizaje, pero creo que el punto esta allí, en la sutileza de cuando uno está parado allí, si uno piensa que lo que hace es transmitir información búscate al mejor expositor, alguien que sepa de oratoria y ya, pero si lo que quieres es que las personas aprendan, tienes que tener otras características, diferentes a esas.

Hay otro elemento también importante, yo creo que uno tiene que estar ubicado en el contexto, es decir, esas personas van a hacer una maestría en un área determinada, el tipo de ejemplos que yo use, tratar de trabajar no desde la teoría o la matemática pura, sino con la matemática aplicada creo que es fundamental para que la gente entienda cuál es la utilidad de esas asignaturas que están viendo, creo que el que uno contextualice los conocimientos que uno tiene creo que es bien importante dependiendo del público que tenga enfrente, o sea, es conocer mi público, tener claro que es lo que pretendo con ellos, y si pretendo que ellos aprendan, pues debo usar lo que es la contextualización de lo que les doy, las aplicaciones de lo que le doy.

Creo que en cuanto a los valores que asocio a la docencia, están la responsabilidad y la honestidad, yo debo ser una persona creíble, para eso debo ser una persona seria, y para mi una persona seria es aquella que es honesta y responsable, por ejemplo, yo me comprometo en enviar tal información un día determinado, yo debo enviarla ese día, no hay excusas si yo me comprometi, y eso en cualquier ámbito de la vida, si yo me comprometo con mis alumnos para cumplir un cronograma de actividades, darles una corrección o enviarles una información, yo debo ser seria, eso incluye llegar a tiempo a tu clase, puntualmente, la gente se desplaza de unas distancias increíbles para ir a su clase, y es algo que siempre hablo con mis alumnos desde la primera sesión, yo creo que ellos también deben ser responsables y honestos y si alguien no puede asistir a clases o no puede cumplir el horario, debe asumir su responsabilidad y retirarse, porque los programas de este postgrado son presenciales entonces es importantes que asistan a clases. Yo me oriento en mis clases hacia el logro, hacia lo que tiene que ver con proponerte una meta y ser capaz de llegar a ella, pero pienso que el poder y la acción tienen también una cuota de importancia, pero a nivel de postgrado, creo que la orientación al poder es lo que menos se practica en el aula. Hay una cosa en la que yo confío y lo hago cada vez más, y es que yo creo que la vida es resolver problemas y tomar decisiones, al final, cuando uno decide

seguir estudiando y seguirse preparando para tener más conocimiento, no más poder, pero si más conocimiento, porque sólo cuando yo manejo más información y tengo más conocimiento puedo resolver más problemas y tomar mejores decisiones, pareciera que esto está relacionado con el poder, pero para mí no es así, es el poder tomar decisiones y el poder resolver problemas que sólo pueden lograrse cuando manejas la información, entonces en un auía de clases, cuando uno trata de que sus alumnos aprendan, tengan más conocimientos y mejores, creo que eso les da un poder muy importante.

En cuanto a las características que yo creo ven los estudiantes en mi para catalogarme de buena profesora, o para evaluarme con la nota más alta, me atrevo a hablarte de esto porque he tenido la fortuna de escuchar comentarios muy bonitos de mi, yo creo que tiene que tiene que ver con lo que te dije antes, si yo estoy parada en un salón de clases no para transmitir información, ni para que los estudiantes vean todo lo que yo sé, sino justo lo contrario, de mirarle la cara a los que tengo enfrente, de ver cómo están pensando, qué les está pasando y si la información que yo les estoy dando está llegando, yo creo que eso hace que ellos se sientan atendidos, que sientan que esta profesora si sabe, aunque uno tiene que prepararse mucho para este trabajo, no creo que los alumnos digan precisamente eso de mi, que se mucho, sino que los tomo en cuenta, yo siento que esa es la sensación de mis estudiantes, que la profesora se da cuenta cuando tenemos sueño o estamos cansados y suspende la clase, por ejemplo, porque mi clase es hacia ellos, no es hacia la pizarra o un retroproyector, es hacia ellos, estoy muy pendiente de sus caras, de lo que les está pasando, de si les está llegando la información que les doy, definitivamente creo que ese es el secreto del éxito que los alumnos ven en mi gestión docente, y pienso que hay dos tipos de buenos profesores según como lo definen los estudiantes, hay unos que son excelentes expositores, porque uno ha sido entrenado en clases magistrales y lo que ha tenido casi todo el tiempo que ha estado en el sistema escolar son clases magistrales, entonces hay estudiantes que prefieren profesores así, que es a lo que están acostumbrados, por ejemplo les encanta cuando viene el presidente de tal empresa y se para frente a ellos sin mirarles a la cara para darles todo el conocimiento que tiene, y esa exposición es muy admirada por muchos estudiantes, por la riqueza de información que ese señor maneja, aún cuando no los hayan tomado en cuenta, justamente ese es el estilo de muchos que son catalogados buenos profesores y aquellos que son excluidos, es porque saben mucho pero no tienen calidad expositiva, y el otro lote de profesores excelentes, según los estudiantes, es precisamente del que te vengo hablando, ese que no se para a transmitir información sino que está allí para que los alumnos aprendan, para que sepan que todo ese conocimiento que les das puede ser aplicado, creo que tiene que ver con el propósito que tiene el docente, eso los diferencia en dos grupos de buenos profesores, que tienen dos estilos diferentes de dar clases.

Para finalizar, si tuviera que decidir las 5 competencias más importantes que debe tener un profesor excelente de postgrado, lo primero es estar clarísimo del propósito que tienes cuando entras a un salón de clases y ser consistente con él, eso es fundamental para mi, la coherencia es algo que perciben los estudiantes inmediatamente, la otra, creo que uno debe estar muy bien formado, la tercera, tienes que desarrollar estrategias de enseñanza

coherentes con nuestro propósito, las que sean, la cuarta creo que todo el que se para del lado del docente es un ejemplo, es un modelo, entonces tienes que modelar lo que consideras el deber ser, allí caen los valores que te mencioné, debes ser responsable y honesto, y una última cosa importantísima que he reflexionado mucho en estos meses, es asegurarse que el mensaje que uno está transmitiendo llegue, y eso está muy vinculado a desarrollar competencias en la habilidad oral y escrita, en la comunicación tanto cuando vas a hablar como cuando vas a escribir, a plantear un problema o preguntar en un examen, o sea, el desarrollo de la expresión de uno como docente, la parte del lenguaje creo que es super importante y es una competencía que nadie nos enseña por eso no la tiene todo el mundo, incluso estudiando educación, no necesariamente te enseñan a escribir, a redactar, a que leas mucho, que uses los verbos adecuados, que sepas la diferencia entre decirle a un estudiante que te explique, describa o defina algo, esa sutileza en el lenguaje creo que es muy importante, es una competencia que he reflexionado en los últimos años a pesar de que tengo mucho tiempo dando clases y ahora estoy concentrada en eso, tengo 20 años dando clases y todo los días aprendo algo, el día que no aprendas estarás muerto. Creo que un profesor de postgrado debe manejar por lo menos el inglés, ese es un punto débil en mi que debo reforzar porque leo mucho en inglés pero no me comunico muy bien, aunque el área donde me desarrollo no me ha obligado a pulir eso, pero creo que hago mea culpa allí, si les exijo a mis estudiantes que hablen, que dominen el inglés, yo también debo hacerlo".

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14. Entrevista Nº 5 con profesores de postgrado UNIMET.

# ENTREVISTA Nº 5 – PROFESORES DE POSTGRADO CON EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO **PROMEDIO**RESULTADOS PRELIMINARES - ENTREVISTAS DE EVENTOS CONDUCTUALES

	COMPETENCIAS	
NARRATIVA DEL DOCENTE	ENCONTRADAS	
"Lo que yo considero una experiencia positiva es que yo le haya transmitido a los estudiantes, en la materia que yo doy específicamente de Finanzas Corporativas, el tema económico y la importancia de la economía y por supuesto de las finanzas como rama de la economía, que tiene para la vida de las personas, de las empresas y del país, porque a veces la cultura económica que hemos dado nosotros, sobretodo las últimas generaciones, es que la economía anda por un lado y el país anda por otro, y está muy demostrado que esa es una concepción equivocada porque la economía es algo esencial a la vida diaria de las personas, de las empresas, entonces una experiencia positiva es que yo haya transmitido en ese sentido la importancia y sobretodo el transmitir también que la economía tiene que ser de mercadohe tratado de transmitir eso y creo que lo he logrado, mis alumnos cuando terminan esa parte se sienten satisfechos porque además de la enseñanza teórica de la materia, conceptual, etc., no puedes hablar de esas cosas si no te refieres a ejemplos y situaciones reales, de la vida cotidiana, y yo en eso he logrado transmitir al	ENCONTRADAS	

estudiante y por supuesto para mi ha sido muy satisfactorio porque para ser docente hay que tener como un valor esencial la capacidad que uno pueda tener para transmitir conocimientos porque el retorno de un docente es sentir que el estudiante se encuentra satisfecho y que ha encontrado a una persona que es capaz de otorgarle eso, conocimientos y visiones, sobretodo esta área de economía y finanzas, que como ciencias sociales están relacionadas con las conductas de las personas, entonces eso para mi ha sido satisfactorio, la capacidad para transmitir esas cosas.

Yo tengo señales directas de eso que te estoy hablando y son las intervenciones en clases de mis estudiantes, que a pesar de que a veces no está siguiendo estrictamente el programa que te propusiste porque te desvías a ejemplos y temas de la vida diaria, luego retomas la teoría, entonces yo siento que al estudiante le agrada, se dirige al tema y sentimos que se nos va la hora de clase en ese tema y por eso en ocasiones cumplo completamente con lo que quería darles ese día, la fórmula tal o el modelo x, etc., y también lo he sentido por la vía indirecta cuando me dicen que en las encuestas los estudiantes me perciben como un buen profesor, por lo menos hasta ahora ha sido así, porque también depênde del grupo, no todos son iguales en número y en perfil, yo he tenido grupos que mientras más heterogéneos y variados son, es más grato, entonces así es que yo lo he percibido eso, también por el grado de consultas que me hacen, con algunos he hecho amistad y otros me han pedido que les dirija sus tesis, he recibido mensajes por email de estudiantes lo cual es muy satisfactorio y te advierto de estudiantes que han peleado conmigo, que hemos tenido diferencias por los resultados de las notas, etc., aún así, me han agradecido, eso me ha pasado.

Así como eso es totalmente positivo, voy a lo otro, hay estudiantes que perciben que esta es una materia muy rígida y andan buscando fórmulas mágicas para resolver los problemas, yo les digo que en economía y finanzas no hay fórmulas mágicas, que finalmente hay criterios, y que todo profesional por más que sepa y tenga una cultura de conocimientos, si no hay criterio los conocimientos no sirven de nada, entonces esperan de uno que les de esa fórmula mágica que no existe y hay estudiantes que se quejan, como respuesta negativa, que ellos creían que iba a haber más práctica, que yo doy mucha teoría, hay dos o tres estudiantes que me han dicho que yo sé que andan por esa onda y me han hecho manifestaciones en clase. En Postgrado hay que resolver casos, analizarlos, resolverlos y tomar una posición, y recuerdo que en un examen ocurrió eso, que estaban esperando que responder el caso con una fórmula o con números y como no era ese el camino, se quejaron, entonces decían que estaban esperando algo más estructurado en el sentido de la solución de los problemas, algo así como una especie de receta, yo les dije que no, que en economía y finanzas no hay recetas, hoy mismo me ocurrió, sobretodo con este último curso, estaba dando una teoría y los estudiantes esperaban que les diera una fórmula mágica salvadora, y eso no existe...porque esos problemas dependen de muchos factores de tipo cualitativo, hay que pensar. Entonces para mí eso ha sido una experiencia negativa, pero te puedo comentar otra, yo pienso que un estudiante de postgrado, sobretodo estos postgrados que no son a tiempo completo y donde la gente trabaja, uno tiene que estar consciente que cuando un estudiante llega aquí a las 5 o 6 de la tarde, ya

tiene 7 u 8 horas trabajando, llega cansado, están haciendo un trabajo adicional y por más que sean jóvenes la gente se cansa, entonces yo trato de no ponerle exámenes porque es una carga emocional negativa y yo pienso que un examen de postgrado debe ser hecho con calma, que consulten, que hagan un trabajo, es más un reporte que un examen, y yo les mando exámenes para la casa por email, les mando un examen largo para que lo resuelvan el fin de semana, pueden incluso consultar con sus compañeros pero el trabajo es individual, y lo negativo como experiencia es que me conseguí dos personas que me hicieron el mismo examen, por supuesto fueron las peores notas por casualidad, y yo aunque no mencioné los nombres en clase, les dije que cuando uno estudia un postgrado y se lo paga uno mismo, debe pensar para que uno sirve, uno viene aqui no ha medirse en un examen, uno viene aquí a conocerse y a medir sus propias capacidades y eso es lo que es un estudio de postgrado, además de los conocimientos, es saber hasta qué punto es uno capaz de hacer algo, eso es importantísimo en la vida, entonces eso me molestó mucho y yo no soy persona de tomar represalias pero si les dije que ellos sabían quienes eran, y los que hicieron eso, atentaban contra sus propios valores personales, su propia identidad como persona, eso fue un caso aislado, no he tenido otras experiencias como esa afortunadamente. Casualmente los que se quejan son los que salen por en los exámenes, entonces yo les propuse resolver un caso en clase para satisfacerlos, y los casos en esta materia no tienen una sola salida, tienen muchas salidas y formas.

En cuanto a las herramientas o metodología que utilizo es con apoyo audiovisual con video beam, con presentaciones que preparo yo mismo, en PowerPoint, hago mi disertación de la parte teórica y hago ejemplos cuando hay que hacerlos, lamentablemente no disponemos de conexión directa a Internet en clase que sería ideal, porque en esta materia hay un mundo de información en Internet, yo doy mercado de capitales, y en una oportunidad lo hice y di en vivo una clase con Internet y fue excelente...entonces esas son mis clases, planteamientos teóricos y algunos ejemplos matemáticos, recomiendo algunos textos, artículos de referencia y lecturas.

Un profesor de postgrado para ser excelente, en primer lugar debe tener experiencia profesional, vivida en la materia que está dando, bien por la vía de haber trabajado como consultor en el tema, desde luego haber hecho estudios de postgrado, porque eso te enseña la mecánica de los estudios de postgrado y cómo debes hacerlo, tener vocación docente, sentirse agradado cuando los comentarios son favorables, cuando da clases, en ayudar al estudiante, canalizarle los problemas porque cada estudiante tiene un mundo de problemas personales, y por eso creo que el aspecto humano también es muy importante. Debe ser severo con el cumplimiento del horario de las clases, ser puntual, cumplir lo prometido, es importante, que el estudiante vea que uno tiene una disciplina, yo trato de ser muy puntual y avisar con tiempo si no voy a dar clases un día, porque es una manera de irrespetar y que los irrespeten a uno, yo creo también que sería ideal, pero eso no se da en Venezuela, que los profesores de postgrado deberíamos dedicarnos a tiempo completo a la parte académica porque hay una fase que aquí no se hace que forma parte de la docencia que es la investigación aplicada, escribir papeles, escribir libros, esa parte no se hace en Venezuela, salvo el caso del IESA que tiene una planta de 20 profesores a tiempo completo

aproximadamente, en las otras universidad son contados con los dedos de las manos los profesores que tienen esta dedicación, que son más administrativos que docentes, es una carencia, y aunque el sistema no lo permite, etc., deberíamos pensar que los próximos postgrado deberían ser de esta manera, con muchos profesores a tiempo completo que tengan una gran carga académica y otra para la investigación, yo creo que eso es importante.

Con relación a los valores que deben manejarse en clases, creo que lo primero es el respeto al estudiante, un trato respetuoso, una igualdad de trato para todos, sin diferenciación, atender con amabilidad al estudiante, atender a sus preguntas sin irrespetarlos aunque no tengan idea de lo que te están preguntando. En mi caso, yo estoy orientado al logro, aunque uno tiene que ser exigente para que se cumpla el programa, eso de ejercer el poder, poner distancia con los estudiantes porque tu eres el profesor, pienso que eso es negativo, para todos, los estudiantes y el profesor, porque eso interrumpe y evita la comunicación, por más que uno sea profesor uno aprende de sus estudiantes, de sus críticas, de sus comentarios, eso alimenta al profesor, tienes que dejar que el estudiante se sienta en la libertad y en un ambiente adecuado para hacerte observaciones, que se sienta en la familiaridad de la clase, porque el comportamiento humano es parte esencial para entender la teoría de una materia.

Para mi, lo que define o las competencias que debe tener un profesor de postgrado excelente son: vocación docente, ganas de enseñar, sentirse satisfecho pues; conocimientos, bien apertrechado de conocimientos, y tienen que ser madurados por la experiencia y por la vivencia; y yo diría que sentido humano, sentido de solidaridad, de apoyar y dar calor a la gente que quiere aprender, no venir simplemente a dictar una clase y punto, eso no sirve, es decir, acercarse al alumno".

Fuente: Elaboración propia

Apéndice C. Formato (tipo encuesta) de selección de competencias para el panel de expertos.

# FASE FINAL DE LA TÉCNICA DE PANEL DE EXPERTOS PARA DISEÑAR EL PERFIL DE COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES DE POSTGRADO DE LA UNIMET

Presentamos una lista de 44 competencias en el cuadro "A". Por favor seleccione sólo 10 que Usted considera deberían formar parte del perfil de competencias de los profesores de postgrado. Coloque en la casilla del cuadro "B", el número correspondiente a la competencia escogida, comenzando por la más importante; el Nº 1 la más relevante, en el Nº 2 la segunda más relevante y así hasta completar las 10. Por favor, llene todas las casillas.

Estas 44 competencias son el resultado de una investigación previa realizada con estudiantes, profesores y expertos de postgrado de la UNIMET.

		Ejemplo	
ıc	CUADRO "A"	CUAE	RO "B"
COMPETENCIA	Competencias potenciales para conformar el perfil	11/12/2007	Nº de la
1	Aceptar la crítica positivamente	OPDEN DÉ IMPORTANÇIA	competencia elegida
2	Actualización (formación y aprendizaje continuo)		
3	Autoestime	1	80
4	Autoevaluación constante	2	55
5	Capacidad de investigación	3	etc.
6	Capacidad pedagógica	4	
7	Compromiso con la universidad	5	
8	Conocer al estudiante	6	
9	Dedicación	7	
10	Desarrollo de personas	В	
11	Dinamismo	9	
12	Disciplina	10	
13	Disposición al diálogo		
14	Disposición positiva al cambio		
15	Dominio de la materia		
16	Dominio y uso de todas las herramientas (tecnológicas, navegadores Web, recursos, bibliotecas, etc.	) Su elecc	ión:
17	Entusiasmo		RO "B"
18	Ética		N° de la competencia
19	Experiencia laboral docente universitaria y en otros ámbitos de trabajo.	ORDEN DE IMPORTANCIA	
20	Facilidad de comunicación y calidad expositiva	100000000000000000000000000000000000000	elegida
21	Flexibilidad	1	
22	Habilidades de trabajo en equipo	2	
23	Honestidad	3	
24	Humildad	4	
25	Incentivar la discusión de opiniones y la participación del estudiante.	5	
26	Innovación	6	
27	Justicia	7	
28	Motivar a los estudiantes	8	
29	Ofrecer tutoría a los estudiantes	9	
30	Orden	10	
31	Paciencia		
32	Pensamiento conceptual		
33	Pensamiento estratégico		
34	Pensamiento sistemático		
35	Planificar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, etc.)		
36	Promover el trabajo autónomo de los estudiantes		
37	Puntualidad		
38	Resolución de problemas		
39	Respeto		
40	Responsabilidad		
41	Sensibilidad interpersonal		
42	Tener el mayor nivel de formación académica		
43	Valorar y respetar la experiencia emocional (madurez-adultez) y laboral de los estudiantes.	Muchaer	racias por su
44	Vocación docente		colaboración
7.7	THE PROPERTY OF THE PROPERTY O		

**ANEXO** 

# Anexo 1. Formato de evaluación de desempeño de los profesores de postgrado de la UNIMET

Proceso de evaluación docente por parte del estudiante

1. Considero que la organización de esta materia es:

Excelente

Muy buena

Regular

Mala

No aplica

TOTAL

2. Considero que el profesor prepara sus clases:

Siempre

Frecuentemente

A veces

Rara vez

Nunca

No aplica

TOTAL

3. Considero que el profesor utiliza adecuadamente diversos medios (pizarrón o material multigrafiado o láminas de acetato o apoyo tecnológico) para que durante la sesión de clase se refuercen los contenidos trabajados y se logren los objetivos

Siempre

Frecuentemente

A veces

Rara vez

Nunca

No aplica

TOTAL

 Considero que el profesor planifica durante el curso diversas actividades como: discusión de casos, análisis de problemas, contraste entre autores, talleres prácticos, seminarios, proyectos, actividades colaborativas, tareas, entre otras.

Siempre

Frecuentemente

A veces

Rara vez

Nunca

No aplica

TOTAL

 Considero que las estrategias de evaluación y los trabajos asignados en esta materia se ajustan a los objetivos de la misma y se corresponden con los lineamientos planteados por el profesor.

Siempre

Frecuentemente

A veces

Rara vez

Nunca

No aplica

TOTAL

6. El profesor está dispuesto a atenderme fuera del horario de clases:

Siempre Frecuentemente A veces Rara vez Nunca No aplica TOTAL 7. Considero que el profesor ha asistido regularmente a clases (sin faltar injustificadamente o recuperando las clases perdidas): Siempre Frecuentemente A veces Rara vez Nunca No aplica TOTAL 8. En general, mi apreciación del profesor es: Excelente Muy buena Regular Mala No aplica TOTAL 9. Comentarios adicionales