

**IMPACTO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN EN LOS DOCENTES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UGC
DURANTE LOS AÑOS 2010 A 2020**

Edna Ruth Muñoz Durán, Nancy Milena Joya Aguilera



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D. C.

2023

**Impacto de los procesos de formación en los docentes de la Facultad de Ciencias
Económicas y Empresariales de la UGC durante los años 2010 a 2020**

Edna Ruth Muñoz Durán, Nancy Milena Joya Aguilera

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Maestría en
Educación**

Director Fabián Alberto Castiblanco Ruiz



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá D. C.

2023

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción	12
1.1. Objetivos.....	16
1.1.1. Objetivo General	16
1.1.2. Objetivos Específicos.....	16
1.2. Justificación.....	17
1.3. Antecedentes.....	18
1.3.1. Antecedentes Internacionales.....	18
1.3.2. Antecedentes Nacionales	23
1.3.3. Antecedentes locales	26
Marcos Referenciales.....	29
2.1. Marco Teórico.....	29
2.2. Marco Conceptual.....	29
2.2.1. Formación Docente.....	29
2.2.2. Educación formal, no formal e informal.....	32
2.2.3. Impacto	33
2.3. Marco Legal.....	35
2.3.1. Marco legal internacional	36
2.3.2. Marco legal nacional.....	36
2.3.3. Marco legal Institucional	46
Aspectos Metodológicos.....	50
3.1. Marco Metodológico.....	50
3.1.1. Población, Muestra y Muestreo	51
3.2. Técnica de recolección de la información	51

IMPACTO PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTES FCEE-UGC	4
3.2.1. Instrumentos.....	53
3.3. Técnica de procesamiento de datos.....	53
3.3.1. Herramientas para el procesamiento de datos.....	54
Análisis de resultados	55
4.1. Datos históricos	55
4.2. Resultados de la encuesta	58
4.2.1. Caracterización de los docentes	58
4.2.2. Reconocimiento del proceso de formación de docentes en la UGC.....	61
4.2.3. Antes de realizar las formaciones	64
4.2.4. Durante la realización de las formaciones	74
4.2.5. Después de realizar las formaciones.....	77
4.2.6. Indicadores de impacto	82
Conclusiones y recomendaciones	85
Referencias.....	88
Anexos	95

Índice de figuras

Figura 1 Ciclo de los procesos que intervienen para la calidad en la educación y desarrollo de la mejora docente	20
Figura 2 Tipos de educación.....	33
Figura 3 Factor 3 de profesores para los programas académicos	44
Figura 4 Factor 10 de profesores para instituciones	45
Figura 5 Formación formal Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales por periodo académico	55
Figura 6 Caracterización de los docentes	59
Figura 7 Descripción de la muestra por género, rango de edad y tipo de vinculación	60
Figura 8 Conocimiento de los planes de formación	61
Figura 9 Mecanismos de divulgación de planes de formación.....	62
Figura 10 Plan de trabajo docente.....	63
Figura 11 Cursos de formación recibida.....	65
Figura 12 Ausencia de formación / tiempo de vinculación	66
Figura 13 Tipo de formación recibida	67
Figura 14 Formación Formal recibida / nivel de formación.....	68
Figura 15 Facilidad de participación	69
Figura 16 Intereses formativos de acuerdo a los diferentes campos de formación, ¿Le gustaría complementar su formación en?	70
Figura 17 Formación Formal / nivel de formación.....	71
Figura 18 Formación por cuenta propia.....	72
Figura 19 Expectativas antes de la formación	73

Figura 20 Nivel de conocimientos antes de la formación.....	74
Figura 21 Experiencias en el proceso formativo	75
Figura 22 Percepción sobre las temáticas	76
Figura 23 Ascenso en el escalafón.....	77
Figura 24 Contribución de las formaciones realizadas	78
Figura 25 Formaciones recibidas.....	79
Figura 26 Percepción de la formación	81
Figura 27 Beneficios percibidos en la formación	81
Figura 28 Indicador Tasa de incremento de conocimiento.....	84

Lista de Tablas

Tabla 1 Temáticas de formación no formal e informal - Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	56
Tabla 2 Temáticas de formación informal Sin especificar datos	57

Resumen

A partir de la constitución de 1991, principalmente en el artículo 67 en el que se determina a la educación como un servicio público y un derecho de las personas, las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia deben cumplir con los requisitos exigidos por la Ley. Esto se explica más detalladamente en el marco legal, y su implementación es evaluada periódicamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como entidad gubernamental encargada de su inspección y vigilancia y en concordancia con el sistema de aseguramiento de la calidad. Esta práctica de verificación permite a las Universidades la obtención y renovación de registros calificados, la acreditación de sus programas y la acreditación institucional.

De la misma forma, el gobierno nacional establece la formación docente como parte importante del proceso educativo, siendo una característica a cumplir por parte de las IES. Esto permite la actualización e innovación como un aporte al mejoramiento de la calidad académica. Para asegurar su efectividad, es necesario invertir en la cualificación integral de los docentes, incluyendo el proceso de planificación, ejecución y evaluación del desarrollo profesoral.

El presente documento tiene como propósito medir el impacto de la formación docente en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales [FCEE] de la Universidad La Gran Colombia [UGC], sede Bogotá D.C., entre los años 2010 y 2020, en los docentes aún activos en la facultad. La presente investigación comprende cuatro capítulos, a saber: El primero incluye planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos,

justificación y antecedentes internacionales, nacionales y locales. El segundo establece los fundamentos teóricos, legales e institucionales que sustentan teóricamente el objeto de investigación enfocado a la formación docente. El tercero aborda aspectos metodológicos como diseño, población, muestras, instrumentos, recolección de información y estrategias metodológicas para desarrollar el análisis de datos. El cuarto presenta resultados y análisis del estudio. Por último, presenta conclusiones y recomendaciones, bibliografía y anexos.

Palabras clave: Formación docente, educación formal, educación no formal, educación informal, calidad educativa, impacto, capacitación.

Abstract

Since the Constitution of 1991, especially in Article 67, which determined education as a public service and a right of the people, the Superior Educational Institutes (IES) in Colombia must comply with the law requirements. That is explained in more detail in the legal framework. Its implementation is evaluated periodically by the National Education Ministry (MEN) as a governmental entity in charge of the inspection and vigilance according to the quality assurance system. This verification practice allows the universities to obtain and renovate the qualified registrations, the accreditation of the programs and the institutional accreditation.

Likewise, the national government establishes teacher training as an important part of the educational process, a characteristic to comply by the IES. That permits actualization and innovation to contribute to the improvement of academic quality. It is necessary to invest in teacher training, including its corresponding planning, development, and evaluation, to ensure the effectiveness of the process.

This investigation was developed to evaluate the impact of teacher training from 2010 to 2020 for the Faculty of Economic and Business Sciences of the Universidad la Gran Colombia, located in Bogotá, and to establish the effectiveness of the training obtained by the teachers who are still working in the university. In this document, the chapters included are: Chapter I. Problem statement, research questions, general objective, specific objectives, justification, and international, national, and local background. Chapter II. Theoretical, legal, and institutional fundamentals support the document. Chapter III. Methodological aspects, such as design, population, samples, instruments, data collection, and methodological strategy to develop the investigation, statistical analysis, and data analysis. Chapter IV. Results and study analysis. Finally, conclusions and recommendations, bibliography, and annexes.

Key words: Teacher training, formal education, non-formal education, informal education, educational quality, impact, training..

Introducción

La formación de docentes se constituye un aspecto de los requisitos mínimos que deben cumplir las Universidades en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad como el registro calificado o la acreditación tanto de sus programas como de la institución. Así, los procesos correspondientes se presentan de manera periódica, que para el caso de registro calificado se renovará por un término de 7 años, o por el término de la acreditación si éste es mayor; ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN), entidad que evalúa los mecanismos y las estrategias empleadas por las Instituciones de Educación Superior (IES) para la formación de su cuerpo profesoral en pro del mejoramiento de la calidad académica.

Para garantizar la efectividad de la condición mencionada, las universidades realizan inversiones económicas orientadas a la formación integral de los docentes y, a su vez, estructurar planes y procesos que permitan tanto evaluar cómo hacer seguimiento al requisito de desarrollo profesoral.

De acuerdo con lo anterior, en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCEE) de la Universidad La Gran Colombia (UGC), realizó cualificaciones a nivel de formación formal, no formal e informal por el periodo transcurrido de los años 2010 y 2020. Sobre dicha cualificación se cuenta con la información agregada que sintetiza el tipo de formación, la cantidad total de docentes cualificados y el área específica de cada curso desarrollado. Sin embargo, existe una ausencia de información que permita documentar la realización de los procesos de evaluación de la formación profesoral, una descripción detallada de la influencia que la formación ha tenido en cada uno de los docentes y en general, información que permita la medición de impacto formativo.

Por un lado, el papel del docente trasciende la tarea de transmitir conocimientos sobre un determinado tema, toda vez que se relaciona con la disposición de reconocer la evolución y de adoptar nuevos métodos de aprendizaje. En este orden de ideas, es imperativo que el docente esté en la capacidad de identificar las diferencias que puedan tener los estudiantes, a nivel físico, económicas, sociales y de aprendizaje. Así, y de acuerdo con Korthagen (2010), es deber del docente reflexionar sobre su práctica educativa y promover una constante búsqueda del mejoramiento de esta, lo cual implica una revisión constante de sus conocimientos, pedagogía, didáctica y demás desarrollos investigativos.

Por otro lado, la formación de docentes involucra una conceptualización reflexiva del concepto al tener en cuenta las características específicas de los profesionales formados como licenciados y los rasgos diferenciales propios de profesionales que ejercen la docencia. En este sentido, de acuerdo con lo mencionado por Zabalza (2010), la formación “alude a un proceso de preparación, en unos casos genérica y en otros especializada, tendente a capacitar a los sujetos para llevar a cabo ciertas labores” (p. 39).

En coherencia con ello, el docente se ve enfrentado a mantener un constante aprendizaje en distintas facetas mediadas por la interculturalidad¹, la heterogeneidad² de los estudiantes, la

¹ “Apunta al respeto y la convivencia entre culturas, que permita no solo una relación equitativa sino también aprendizajes y enriquecimiento mutuo” (Cruz, 2013, p. 55).

² “Establece que los conceptos específicos involucrados deben tener algo en común que los una bajo un mismo concepto genérico. A su vez, la especificidad de cada elemento debe ser diferenciable” (Chen, 2019, párr. 3).

creciente importancia del dominio de diferentes lenguas, las políticas educativas, los desarrollos tecnológicos, solo por nombrar algunos factores.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los procesos formativos de los docentes se encuentran bajo el enfoque del *lifelong learning*³ (Iberdrola, s.f., párr. 3), que corresponde con la necesidad de actualizarse de forma permanente y constante tanto en los conocimientos como en las herramientas necesarias para, así, dar las respuestas adecuadas a las demandas profesionales.

Las normas y recomendaciones relacionadas con el mejoramiento de la calidad de la educación superior y la propuesta de políticas de formación de profesores tienen como propósito mejorar las habilidades, las competencias pedagógicas y los resultados de aprendizaje, mediante los sistemas de capacitación y evaluación permanente, según su campo de actuación y nivel de desempeño.

En articulación con lo anterior, la Universidad La Gran Colombia (UGC) tiene normado el proceso de desarrollo profesoral, a través el Estatuto Docente aprobado por el Acuerdo 002 del 2008 y el Sistema Docente Grancolombiano (Acuerdo 023 de 2021). En esta última política institucional se menciona la importancia del factor docente como parte integral del fortalecimiento de la calidad de la educación. De igual forma, en el Plan Estratégico Institucional de Desarrollo (PEID) (2021-2027) se establece en el eje estratégico de sostenibilidad y expansión: fortalecer completamente el desarrollo del talento humano para mejorar las

³ “Lifelong learning es un nuevo paradigma educativo que, como su propio nombre indica, consiste en aprender durante toda la vida ajustando los conocimientos y habilidades a las necesidades coyunturales del mercado.” (Iberdrola, s.f., párr. 3).

competencias tanto de los docentes como de los administrativos, desde siete programas de capacitación y cualificación para responder a los cambios del sector educativo.

Frente a estas políticas, se hace fundamental un proceso de reflexión y de autoevaluación que permita determinar cómo ha impactado la cualificación brindada a los docentes, la existencia y la eficacia tanto de formatos como de instrumentos orientados a la efectividad y la aplicación de la formación. Así, es imperativo determinar, en la medida de lo posible, si las iniciativas responden a necesidades y expectativas profesoras que, al mismo tiempo, favorecen a las de la universidad y las de la sociedad en general.

De allí que las evaluaciones no solo deben generarse al interior de la FCEE, por el contrario, deben ser interiorizadas por los docentes. En este sentido, Ferry (1990) entiende la formación como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (como se cita en Marcelo, 1989, p. 26), por lo tanto, cuando un profesor es capaz de autoevaluar su quehacer y es consciente de querer aportar a la vida de sus estudiantes, se halla en un constante proceso de formación. Bajo este contexto, es necesario determinar el impacto que puede existir entre el proceso de formación docente, su aplicación en la práctica, su entorno y la misión de la UGC.

La presente investigación realiza una evaluación del impacto generado por las estrategias, los mecanismos y los planes referidos a los requisitos de formación docente, durante los años 2010 y 2020, para la FCEE de la UGC sede Bogotá. Las fechas mencionadas se toman como referente a partir del informe de autoevaluación para acreditación de alta calidad del programa de contaduría pública, realizado en julio de 2011, el cual fue objetado por MEN y mediante el cual se generan los planes de mejoramiento. En particular, se busca establecer el impacto de la

formación brindada a los docentes que aún continúan activos en la Universidad desde dicho proceso de acreditación.

En consecuencia, al ser la formación de docentes un aspecto clave en las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto que han generado los procesos de formación realizados a los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UGC durante los años 2010 y 2020?

1.1.Objetivos

1.1.1. Objetivo General

Determinar el impacto que han generado los procesos de formación de los docentes en su aplicación en la práctica y el aporte a su nivel de conocimientos, basados en la información recolectada para este proceso durante los años 2010 y 2020.

1.1.2. Objetivos Específicos

- 1.1.2.1 Caracterizar la formación impartida al cuerpo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad La Gran Colombia entre los años 2010 y 2020.
- 1.1.2.2 Describir las expectativas, los aprendizajes y los resultados de la formación en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad La Gran Colombia.
- 1.1.2.3 Evaluar una correspondencia conceptual e instrumental que permita evidenciar el impacto en la formación de los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad La Gran Colombia.

1.2. Justificación

El papel de un docente va más allá de impartir conocimientos sobre determinado tema, implica la disposición hacia la evolución en los métodos de enseñanza, ya que el docente debe ser capaz de reflexionar sobre su práctica educativa y mejorar, en cuanto a conocimiento, pedagogía, didáctica e investigación, lo que permite el perfeccionamiento de sus capacidades.

En la FCEE de la UGC y de manera institucional, no existe evidencia de la información requerida y adecuada para el análisis descriptivo de los docentes, ni información documentada de procedimientos para medir el impacto de la formación docente durante el periodo comprendido entre 2010 y 2020.

Por lo tanto, se hace necesario considerar el aprendizaje continuo de los docentes y su evaluación permanente. Lo anterior, debido al rol implícito del profesional bajo el cual tanto su práctica como aprendizaje debe desarrollarse en consonancia con la evolución del conocimiento y la tecnología. Dicha evolución se ve influenciada por la interculturalidad, la heterogeneidad de los estudiantes y la creciente importancia del dominio de diferentes lenguas, solo por nombrar algunos factores.

Las instituciones de educación superior deben considerar la formación de los docentes como factor fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En Colombia existen reglamentaciones que promueven la realización de procesos formativos en sus docentes. Aun así, las instituciones pueden cumplir con lo establecido en la norma y, aun así, no conocer si está impactando realmente a los docentes y a su tarea formativa.

La investigación es viable dado que se cuenta con los recursos humanos, métodos para obtener la información y demás elementos necesarios que permitan llegar a una respuesta de la

pregunta de investigación. Al mismo tiempo, el resultado de la presente investigación puede medir el impacto del proceso de formación de los docentes de la UGC, tomando como base los docentes de la FCEE, a partir del antes, durante y después de las formaciones. La medición contribuye a potenciar los futuros planes formativos, lo que es fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, no solo de la Facultad objeto de estudio, sino en general a la UGC.

Los datos recopilados en la investigación pueden ser tomados como base para la realización de futuros estudios que permitan generar análisis, comparaciones, estudios temporales o evaluaciones a los procesos de formación de docentes en la UGC.

1.3. Antecedentes

La formación docente ha sido una actividad de interés para los países al estar directamente relacionada con la calidad de la educación, lo cual se constituye en un reto y eje rector para las instituciones educativas. El análisis de antecedentes se centra principalmente en la formación del profesorado de educación superior, basados en investigaciones relacionadas que contribuyen a ampliar los conocimientos y enfocar la perspectiva del estudio.

1.3.1. Antecedentes Internacionales

Se consultaron resultados de investigación que describen y abordan la formación docente universitaria y su gestión en diferentes países y, así, iniciar con la temática específica. En este sentido, en España, las profesoras Aramburuzabala, Cynthia y García (2013) de la Universidad Autónoma de Madrid realizaron la investigación *La formación del profesorado universitario en España: Evolución y perspectivas*, mediante una metodología documental para ilustrar los métodos históricos de enseñanza de docentes universitarios en Europa, sus contribuciones a las universidades y el papel de los docentes en esa evolución.

Las investigadoras exponen cómo se ha desarrollado el proceso de formación del docente en España desde los años 70 con seminarios, talleres de expertos y tutorías organizados por la universidad. A partir de allí, los procesos de formación docente evolucionaron y se formalizaron a través de la organización de entidades y normas que lo regulan.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), como organismo adscrito al Ministerio de Universidades en España, presentó un informe en el cual se informa que en 2006 puso en marcha un programa piloto de los planes de evaluación de formación docente denominado *Training*, con el “objetivo de propiciar el desarrollo de planes de formación del profesorado universitario, asociados a la mejora de su actividad docente, mediante la evaluación de dichos planes”(Aramburuzabala, et al., 2003, p. 12). De esta manera, las universidades cuentan con la información para analizar y revisar tanto la evolución como el impacto de la educación tal como se describe en la investigación.

En particular, España se destaca por su continuo trabajo y alianzas con diferentes instituciones que le permiten realizar una formación docente de manera continua e innovadora, lo cual se traduce en los cambios normativos y actualización de políticas universitarias, sugiriendo fortalecer los programas de formación desde el desarrollo y la ampliación de redes entre universidades para aumentar el impacto en la práctica docente.

La Universidad de Salamanca mediante la investigación desarrollada por Rodríguez et al. (2014): *Evaluación, formación e innovación docente: respuesta a la mejora de calidad Universitaria*, logra identificar tres aspectos, a saber: lo primero que hay que revisar es el proceso de formación, lo segundo es la evaluación y lo tercero es el cambio que trae consigo. El

estudio es documental y presenta los resultados obtenidos de los programas de formación docente desarrollados por la universidad.

Como resultado del estudio, a continuación, se representa la calidad en la educación como un ciclo que incluye cuatro pilares para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.

Figura 1

Ciclo de los procesos que intervienen para la calidad en la educación y desarrollo de la mejora docente



Nota. Modelos Flexibles de Formación: Una respuesta a las necesidades actuales, España. Tomado de "Relación entre los procesos de mejora docente: evaluación, formación, innovación e investigación en educativa" por Rodríguez et al., 2014.

La investigación de Rodríguez et al., (2014) analiza los cursos de formación docente y su participación durante los años 2007 a 2011, para lo cual presentan un aumento año tras año de la participación y el enfoque de la universidad en continuar mejorando. Finalmente, la indagación conduce a otras preguntas como:

¿Cuál es el impacto sobre la calidad docente tras varios años de aplicación de estos programas de formación, evaluación e innovación docente? En la realidad, ¿ha mejorado

la formación en competencias en nuestros estudiantes? ¿hemos mejorado en la evolución de indicadores de resultados: rendimiento, eficiencia, éxito, abandono, graduación, etc. en nuestras titulaciones? (p. 4).

Es importante que las universidades aborden programas de formación docente y analicen los logros en el desarrollo educativo con este tipo de iniciativas, toda vez que posibilita generar conocimiento sobre el impacto de la formación docente y cómo podría contribuir a los desafíos que enfrentará la educación.

Otro estudio relevante se titula *La Formación del Docente Universitario, Concepciones, Teoría y Metodología*, liderado por Annette Padilla Gómez, María Magdalena López y Alina Rodríguez Morales, de la Universidad de Cienfuegos en Cuba en 2015. Es esta indagación se retoma una metodología documental para explicar la importancia de la formación docente como determinante de la calidad del sistema de educación superior. El artículo concluye que la formación docente es un proceso que debe ser permanente, al estar acompañado por una educación inicial y proseguir con la cualificación posgradual. Es así como la formación implica una forma de perfeccionamiento que va teniendo el docente a lo largo de su vida.

Otra investigación a considerar es *La experiencia cubana en la formación del profesor universitario*, elaborada por Valiente, et al., (2013) de la Universidad de Holguín de Cuba, puesto que el objetivo se orienta a presentar algunos retos a la universidad para la formación docente, en los siguientes términos:

La formación debe abarcar todos los ámbitos de la actividad profesional de los profesores de las instituciones universitarias (docencia, investigación y gestión); aunque se enfatiza en la necesidad de que se ofrezca una verdadera prioridad a la formación para la docencia

(especialmente en el área pedagógica), como esfera que tradicionalmente se ha visto relegada a un segundo plano por la formación para la investigación (p. 95).

De acuerdo con Valiente et al., (2013), la formación docente es responsabilidad de las universidades y forma parte de las políticas educativas encaminadas a mejorar la calidad de las universidades. Se plantean los desafíos que se exponen a continuación:

El perfeccionamiento de planes individuales, en los cuales se trazan objetivos y las actividades a desarrollar en cuanto a la formación, el mejoramiento continuo en formación didáctica y pedagogía en general, el fortalecimiento la educación posgradual y la profundización de la formación dirigida a los estudiantes que se desempeñarán como docentes. (p. 116).

Estas iniciativas de cualificación profesoral permiten a la universidad conocer al docente y ayudar a mejorar su práctica. El seguimiento individual con cada maestro muestra la variedad disponible y las diferentes necesidades de cada uno. Esta especialización los convierte en mejores docentes y, al mismo tiempo, genera inquietudes a la institución para satisfacer sus necesidades a través de los programas de formación docente.

El contexto internacional evidencia cómo se ha desarrollado la formación docente en otros países, se destaca la existencia alianzas gubernamentales, la necesidad de potenciar las redes interinstitucionales y con entidades que permitan tanto la innovación como la investigación. De esta manera, es imperativo enfatizar que la formación es progresiva desde la etapa inicial y debe continuar a lo largo de la vida y, al mismo tiempo, como un ciclo que se retroalimenta mediante la verificación permanente e individualizada se enfoca al mejoramiento de acuerdo con las necesidades. Así, tener en cuenta estas conclusiones en la realización de los

planes formativos de las instituciones educativas pueden ser determinantes para el mejoramiento de la calidad educativa.

1.3.2. Antecedentes Nacionales

En Colombia se evidencian estudios relacionados con la formación docente y cómo se configura en una parte esencial de la educación en Colombia. En el artículo publicado en la revista *Magisterio* y escrito por Gallego A., et al. (2017)., denominado *La formación de profesores en Colombia. Una aproximación histórica* presenta el proceso de formación planteado por el presidente Enrique Olaya Herrera, quien decidió que los egresados de la Facultad de Educación debían recibir el título de licenciado. Entre 1933 y 1936, se creó el título de carrera de Licenciatura que requirió un considerable ejercicio intelectual y analítico.

Como menciona Gallegos et al. (2017), a inicios del siglo XX, en Colombia “la mayoría de la población nacional era analfabeta y se debatía en las lamentables condiciones de nutrición y salubridad; algo sobre lo cual había que tomar medidas urgentes si se quería salirle al paso a una modernización del país” (La supresión de la ENSC).

Lo anterior, permite la creación de leyes enfocada al mejoramiento de los procesos de formación docente, lo cual coadyuvará a la calidad educativa en Colombia.

Para Gallego et al., (2017) las políticas de Colombia han creado incentivos para los docentes que se capaciten, por medio de becas y beneficios económicos que se establecen con las universidades. Además, las IES también deben presentar un plan de formación para sus profesores empleados que les permitan estar actualizados. Así, es posible concluir que las universidades y los programas académicos han buscado fortalecer las capacidades profesoras, desde las políticas para asegurar su gestión.

El estudio realizado por Parra et al., (2010) en su artículo *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana*, analiza el diseño de la formación docente en las universidades privadas, a partir de un enfoque metodológico cualitativo que se soporta desde la observación, el análisis y las entrevistas individuales a los docentes y los funcionarios responsables de cada institución examinadas.

De acuerdo con lo anterior, se clasificaron 44 universidades en tres categorías, a saber: tipo A, universidades con formación docente; tipo B, universidades con actividades de formación, aunque no hay una ruta de formación definida; y tipo C, son universidades que no presentan actividades, ni ruta de actividades de formación de docentes. El documento recomienda centrarse en las necesidades de cualificación según el profesor, el manejo de una lengua extranjera, la investigación, la utilización de la tecnología en la enseñanza, la integración de los contenidos del tema en el entorno del estudiante, la buena gestión de los recursos del conocimiento y la práctica para la creación de contenidos evaluativos.

Por otro lado, la investigación realizada por Montoya, et al. (2014) denominada *Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias* analiza la manera de efectuar los procesos de evaluación, los cuales se deberían realizar de manera permanente con el fin de conocer el impacto en los avances de la formación docente. Este estudio resalta que, en la década de 1960, la evaluación de la enseñanza se desarrolló para satisfacer las necesidades del estudiante. Mientras que, en la década de 1970, la evaluación se realizaba con fines de capacitación, lo que significa que la información resultante de la valoración era utilizada por los docentes para mejorar. En las décadas de 1980 y 1990, las evaluaciones se dedicaban principalmente a responder a las necesidades de gestión relacionadas con las decisiones presupuestarias (Montoya, et al., 2014).

La investigación concluye que la evaluación es considerada como un marcador de productividad, calidad y mejoría en lo económico, lo cual requiere de un seguimiento riguroso a las formas de evaluación, ya que deben responder al impacto en la calidad educativa y -al mismo tiempo- la formación de los docentes en términos de mejora continua.

Aunado a ello, en el estudio de tipo documental de 2016 titulado *La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia*, Rico (2016) plantea que, en 1990 con el fortalecimiento de la educación especializada para los docentes universitarios, se incentivó la formación para estar a la vanguardia de los cambios constantes, mantenerse actualizados y dotados con las herramientas adecuadas para el desempeño de su labor. De acuerdo con lo anterior, la gestión educativa se puede explicar de la siguiente manera: “La gestión educativa es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan” (Rico. A, 2016, p. 57).

El estudio plantea que la formación docente va de la mano con el proceso de gestión educativa, concepto que se ha fortalecido desde 1990, al combinarse tanto el componente financiero/económico como con el educativo para generar los primeros pasos en la calidad de la educación.

De igual forma, los autores exponen que la gestión educativa se desarrolla desde los actores internos que se involucran, los cuales deben estar interesados en la formación al ser un proyecto personal, independiente, que requiere esfuerzo y voluntad de participación activa. Adicionalmente, la flexibilidad es una característica del docente para encontrarse dispuesto al

cambio, con pensamiento crítico y la habilidad de integrar la teoría con la práctica. De manera paralela, las universidades deben incrementar el apoyo académico a los programas de posgrado y doctorado, así como a las jornadas informales (como congresos, ponencias y seminarios) que les permitan ampliar sus conocimientos en la labor docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

En síntesis, el artículo propone realizar un diagnóstico de las necesidades de los docentes, realizar convenios con universidades a nivel nacional e internacional, que tengan programas de capacitación, desarrollo e investigación profesoral, de manera que aprovechen los beneficios y expandan su profesionalismo y habilidades en su campo (Rico, 2016).

Para concluir, en Colombia se evidencian iniciativas enfocadas a fortalecer la capacidad de los docentes y la articulación de políticas para asegurar la gestión profesoral, enfocándose en las necesidades de formación docente, el uso de una segunda lengua, la investigación, la internacionalización, el uso de tecnología en la enseñanza, la integración de los contenidos de los temas al entorno estudiantil y una gestión del conocimiento. Adicionalmente, la realización de evaluaciones se considera un marcador de productividad, calidad y mejora económica, por tanto, es importante que sean monitoreadas de cerca, dado que deben responder al impacto en la calidad de la educación mientras apoyan a los maestros en forma de mejora continua.

1.3.3. Antecedentes locales

Con relación a los antecedentes locales se hace alusión a los estudios relacionados a los programas de la FCEE de la UGC y al tema de formación de docentes de dichos programas. Con base en lo anterior, Rosas & Muñoz (2016) en el trabajo de indagación *Los Ejes Fundamentales de la Formación de Contadores Públicos de la Universidad La Gran Colombia*, abordan los

desafíos a los que se enfrentan los contadores públicos en la actualidad, la capacidad del conocimiento para adaptarse a los cambios de una sociedad en constante evolución, lo que le otorga su singularidad en el contexto empresarial mundial. De manera paralela, los autores resaltan la importancia de contar con los conocimientos actualizados, las herramientas tecnológicas y digitales como el manejo de software, además de habilidades de planificación, análisis, creatividad e innovación.

De acuerdo con la conclusión de la investigación, los ejes fundamentales en la formación de contadores públicos son el resultado de un análisis detallado de tres factores, a saber: la información relacionada con la necesidad de actualizar el plan de estudios de contaduría pública de la UGC, la percepción de los participantes en la formación y los referentes normativos. Los autores evidencian la interdisciplinariedad del programa.

La siguiente investigación denominada *Los estilos de enseñanza: un estudio en la Facultad de Contaduría Pública Universidad La Gran Colombia* de Galindo (2011) analiza los estilos de formación utilizada por los docentes del área de impuestos del programa de contaduría pública en la UGC. El programa se origina en la década de 1940 y las actualizaciones que ha presentado el currículo y estilo de aprendizaje. Para Galindo (2011) se presenta la enseñanza como un estilo resolutivo y se dan en cinco estilos de aprendizaje que ofrecen los docentes, de acuerdo al modelo de Anthony Grasha, a saber:

1. Experto: Es el docente que maneja el tema y lo utiliza para presentar varios relatos, lo malo es que los estudiantes se pueden sentir intimidados

2. Autoritario: Se preocupa por dar una retroalimentación positiva o negativa, maneja reglas en clase, cuenta con una estructura de clase, lo malo es que las reglas pueden ser muy rígidas.

3. Modelo Personal: Enseña teniendo en cuenta la experiencia personal, realiza cambio de roles, lo malo es que los estudiantes se sientan subestimado.

4. Facilitador: Es el que explica por medio de una pregunta, propone desarrollar proyectos y guía al estudiante en su proceso, lo malo es que requiere de mucho tiempo.

5. Delegador: Identifica las capacidades en los estudiantes y les da autonomía para el trabajo en proyectos, lo malo es que depende de la disposición de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de la investigación realizada, los docentes se identifican como autoritarios y delegadores, lo que demuestra que se están conjugando la pedagogía tradicional con la didáctica de vanguardia. Ello posibilita que los estudiantes ven a sus profesores como expertos, lo cual es muy importante para los profesores. La conclusión de este trabajo de investigación determina que los docentes del área tributaria del programa de Contaduría Pública de la UGC en Bogotá tienen un estilo de enseñanza que se articula al modelo de Anthony Grasha, sin embargo, no es posible evidenciar una característica puramente estilística o el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Los antecedentes locales permiten concluir que el programa de Contaduría Pública de la FCEE de la UGC tiene tres ejes de formación que contemplan el plan de estudios actualizado, los referentes normativos y la percepción de la formación. Adicionalmente, el perfil del docente enmarcado en el modelo de Anthony Grasha con resultados parejos que denotan que no tienen un estilo único que los caracterice.

Marcos Referenciales

2.1. Marco Teórico

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta principalmente la teoría de Paulo Freire, quien promovió la teoría de la pedagogía crítica, que básicamente abre el nuevo camino de la pedagogía desde la conciencia de los problemas sociales en el desarrollo de la labor de los docentes al interior de las aulas.

En concordancia con lo anterior, se tienen en cuenta los diferentes actores de la docencia, a saber: la sociedad, el estudiante y el docente. Los actores deben construir conocimiento desde la crítica social para formar pensadores y críticos activos de la sociedad.

De acuerdo con esta teoría se puede determinar que las universidades deben fortalecer la formación de los docentes adoptando un enfoque socio crítico para formar profesionales con mayor contribución y participación en la sociedad.

2.2. Marco Conceptual

En este aparte se proporciona un marco conceptual que describe las definiciones y los conceptos que sustentan la presente investigación en torno a la formación docente, con la finalidad de facilitar su comprensión. Para ello, se desarrollan las siguientes categorías: formación, tipologías de educación e impacto.

2.2.1. Formación Docente

La formación nos lleva por el camino de regar y recoger, depende de los docentes la forma como van a regar los conocimientos ya adquiridos, como lo explica Freire *en su obra de 2004 Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica*.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar a aprender participamos de una experiencia total, directiva política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad (p.12).

Por lo tanto, y de acuerdo con esta teoría, los docentes se encuentran en un ciclo de formación, donde se retroalimentan de conocimientos actualizados, de su experiencia y la de los pares académicos con el objetivo de adquirir habilidades, destrezas, y buen manejo de su entorno, para producir cambios en la sociedad.

Al mismo tiempo, Carlos Marcelo en *Introducción a la formación del profesorado teoría y métodos* de 1989 y en concordancia con Freire, define la formación del profesorado como un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimiento, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (p.30)

Por otra parte, la formación constante y permanente del docente ha adquirido una importancia renovación en su conceptualización (Pinya, 2008), en la que el profesor parte de unos conocimientos y los va complementado a medida que van pasando por la experiencia que se refleja en sus estudiantes.

Según Freire (2004), se requiere de "La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teórica/practica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la practica en activismo" (p.11), de aquí se infiere que los conocimientos se deben construir a través de la práctica y se desarrolla como una tarea bilateral.

En la misma línea Marcelo define la enseñanza como “una actividad con implicaciones científicas, tecnológicas y artísticas y ello supone que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos sino es que necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, racionales” (Marcelo, C, 1989, p.35).

La formación de los docentes nunca se detiene, por el contrario, va transmutando y con el tiempo se va mejorando con la experiencia y al mismo tiempo se continúa aprendiendo. “Enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender” (Freire, P, 2004, p.12).

Por esta razón, se requiere de la ayuda de las instituciones educativas las cuales deben estar orientadas hacia el aprendizaje del futuro, de manera que la práctica, la creencia y el conocimiento se potencien a través del desarrollo profesional y personal de cada docente. La disposición del aprendizaje y reflexión de la práctica a lo largo de toda la vida conducen al crecimiento, avance y profesionalismo continuo en beneficio tanto de las organizaciones, como de los docentes y sus estudiantes.

Para las instituciones es necesario que sus docentes cuenten con la formación adecuada y permanente por lo cual “Es poco pensable que la formación pueda funcionar si la propia institución no hace todo lo que está en su mano para facilitar y para eliminar las dificultades que obstaculizan su desarrollo” (Zabalza M. 2010, p. 149).

En el año 2022 la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) realiza una publicación denominada *Hacer realidad el aprendizaje permanente en la que advierte al mundo sobre la complejidad de la vida moderna*, la cual requiere de una característica de adaptabilidad, de modo que, una población que esté abierta al cambio y dispuesta a aprender a lo largo de la vida. El aumento de la movilidad con los

movimientos de población, la crisis climática, el cambio tecnológico, las amenazas a la salud global y las instituciones democráticas, así como los nuevos patrones de producción y consumo están afectando a todos los países del mundo de diferentes maneras. El aprendizaje permanente es una forma efectiva y potencialmente transformadora para resolver muchos de estos problemas.

En definitiva, en la docencia es imperativo tener una constante retroalimentación de las prácticas pedagógicas desarrolladas, mientras que se genere una innovación educativa al estar en vanguardia de las tecnologías y la evolución de los objetos de conocimiento que se va a enseñar y poner en práctica.

2.2.2. Educación formal, no formal e informal

Al tratar de diferenciar educación formal, no formal e informal, pueden ser difusas, sin embargo, estos términos no pueden ser tomados como contraposiciones uno del otro, sino por el contrario complementarios, ya que cumplen con una finalidad en común, la cual es *educar*. En esta perspectiva, pueden definirse legalmente de la siguiente manera:

2.2.2.1. Educación formal

La Ley 115 de 1994, en su Artículo 10, establece que “la educación formal es aquella que se transmite en establecimientos educativos aprobados y controlados, en un orden regular por ciclos lectivos, con modelos curriculares que llevan a la obtención de grados y títulos”.

2.2.2.2. Educación no formal

Ley 115 de 1994 define la Educación No Formal o Educación para el trabajo y el desarrollo humano, como aquella “que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de

niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley” (Art. 36). Al finalizar se expide a la persona, un certificado de aptitud ocupacional, que no es equivalente a un Título.

2.2.2.3. Educación informal

Ley 115 de 1994 establece que la educación informal como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Art. 43). La organización, presentación y desarrollo de la institución no requiere registro por parte de la Secretaría de Educación o de la institución regional homologada y sólo dará lugar a la emisión de un certificado de asistencia si así lo considera pertinente la entidad que lo imparte.

De acuerdo con lo anterior y, para resumir, es necesario definir formación formal, no formal e informal, como lo muestra la siguiente figura:

Figura 2
Tipos de educación.

FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
<ul style="list-style-type: none"> • Educación básica, media, superior y posgrados • Grados y títulos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos, seminarios y diplomados superiores a 160 horas • Certificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos cortos, talleres y capacitaciones inferiores a 160 horas • Constancia de asistencia

Nota. Elaboración propia.

2.2.3. Impacto

En cuanto a la definición del impacto se explora el artículo de la profesora Colombo (2013) denominado *Efectos, impactos y outcomes: variantes tipológicas versus metodologías de*

análisis las diferentes concepciones de impacto, efectos y *outcomes* (traducido del inglés significa Resultados). En particular, se entiende por impacto a las impresiones producidas por alguien o por determinadas acciones, en esta definición se presenta al causante o actor del impacto (Colombo, 2013). Así mismo, se determina que los *outcomes* son el resultado de una acción, la consecuencia de un plan, proceso o acción específica. Sin embargo, cada disciplina adapta este concepto a sus propias necesidades y define específicamente qué entiende por impacto, puesto que están divididas conceptualmente en si son sinónimos o no.

La autora concluye que, con base en la investigación en donde analiza varios autores, los impactos sociales son difíciles de analizar por su complejidad al momento de ser medidos, cuantificados, ya que, pueden variar según los miembros de la comunidad a los que afecta. En particular, es difícil identificar los métodos específicos para evaluar, analizar y medir este tipo de impactos, toda vez que algunos analistas proponen diferentes enfoques metodológicos, cuya aplicabilidad depende de los objetivos e intereses de cada estudio (Colombo, 2013). La formación de docentes es un aspecto fundamental para el funcionamiento de las instituciones educativas, bajo este marco la evaluación del impacto sirve para medir los beneficios esperados de las acciones realizadas a nivel social, empresarial o individual.

La evaluación de impacto se basa en el contraste entre la información del estado inicial y lo que ocurre después de la experiencia formación. Este contraste permite identificar “los cambios que se pueden atribuir a la intervención que se evalúa” (Billorou et al., 2011, p. 23). La valoración de las iniciativas de cualificación profesoral se orienta a conocer el efecto, el resultado y el impacto de los planes de formación, además posibilitan el apoyo del proceso de toma de decisiones relacionadas con la calidad, la pertinencia y la equidad de estos.

Para Billorou et al., (2011) los indicadores son comparaciones de dos o más tipos de datos para desarrollar mediciones cuantitativas u observaciones cualitativas, lo cual promueve una evaluación del proceso. Esta comparación proporciona un valor, cantidad, magnitud o criterio que es significativo para la persona que lo analiza. La evaluación requiere tres procesos, a saber:

- Evaluación ex ante: tiene lugar durante la fase de planificación de la intervención e implica evaluar la pertinencia y calidad de la misma en relación con la necesidad o demanda.
- Evaluación Intermedia: se lleva a cabo durante la ejecución y tiene por objetivo realizar los ajustes e introducir las mejoras que permitan cumplir con los objetivos.
- Evaluación ex post: se realiza un tiempo después de la finalización para verificar si se han alcanzado los objetivos propuestos (Billorou et al., 2011, p. 20).

Antes de iniciar se debe planear y organizar indicadores, luego evaluar la ejecución en coherencia tanto con las metas como con los procesos de mejoramiento y, por último, verificar lo aprendido.

2.3. Marco Legal

La formación docente se interrelaciona con los temas educativos, a nivel internacional, nacional y local, se articula en documentos oficiales como leyes, normas y decretos, con el propósito de brindar lineamientos y mejorar la educación. A continuación, se presentan los documentos normativos relacionados directa o indirectamente con la formación docente.

2.3.1. Marco legal internacional

2.2.1.1. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2015, dentro de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, incluye 17 ODS, de los cuales el objetivo 4 se refiere la Educación de Calidad y se propone en la meta 4.c: aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados mediante su adecuada formación en los países en desarrollo (s.p). El cumplimiento de la meta hace parte esencial para el cumplimiento de este ODS, pues al extender la formación de docentes calificados a todas las regiones, especialmente a las más desfavorecidas y dotarlas de todos los recursos necesarios contribuye a la reducción en la brecha de equidad en la educación (ONU, 2018).

2.3.2. Marco legal nacional

2.2.2.1. Constitución Política de Colombia

En Colombia, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 reconoce la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Así mismo, se aprueba la fundación de instituciones educativas privadas y define las condiciones para su creación y funcionamiento (art. 68). Adicionalmente, “se garantiza la autonomía universitaria según la cual las universidades podrán dictar sus propias directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la ley” (art. 69).

2.2.2.2. Ley 30 de 1992

Mediante la Ley 30 de 1992, se organiza el servicio público de la Educación Superior, allí se establece -en el artículo 16 literal c)- como IES a las Universidades. De igual forma, se afianza lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia respecto a la autonomía

universitaria, reconociendo que las universidades pueden establecer su propio gobierno para cumplir las funciones sustantivas de la educación superior como servicio público y de interés general (art. 28).

La Ley 30 de 1992 en su artículo 34, explica cómo deben organizarse las IES y su desarrollo requiere el apoyo de entidades para el control y el seguimiento a los procesos que se realizan, así, el Sistema Nacional de Acreditación e Información junto con el CESU (Consejo Nacional de Educación Superior), que, en asocio con el MEN, realiza las funciones de coordinación, planificación, promoción y coordinación de recomendaciones y asesoramiento, y creó el Sistema Nacional de Acreditación (SNA) para las IES. El propósito es asegurar a la sociedad que las instituciones del sistema cumplan con los requisitos de alta calidad y logren sus objetivos y propósitos.

Acogerse al sistema de acreditación temporal inicialmente se da de manera voluntaria por parte de las universidades y requiere la práctica regular de la autoevaluación de las instituciones, lo que le puede dar derecho a exenciones o privilegios especiales. Derechos previstos en la Ley y los señalados por el CESU. Para difundir información sobre las instituciones, se creó el SNIES (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior) para informar a la comunidad sobre los diversos aspectos de calidad, cantidad, características de las instituciones y sus programas.

2.2.2.3. Ley 115 de 1994

Mediante la Ley 115 de 1994 se expide la Ley General de Educación y se da alcance a lo establecido en la Constitución Política sobre educación, haciendo hincapié en que son el Estado, la sociedad y la familia los responsables vigilar la calidad educativa y favorecer la incorporación al servicio público de la educación. En este sentido, el Estado debe garantizar la calidad y el

mejoramiento permanente de la educación, como también asegurar la cualificación y la formación de los docentes, su promoción. Además, de facilitar los medios necesarios para satisfacer sus necesidades en el campo educativo, promover la innovación y la investigación, facilitar la orientación académica y profesional y, examinar y evaluar el proceso educativo permanentemente (art. 4).

En el apartado de esta ley sobre *Del docente y su formación*, se define que el docente es la persona que dirige “el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las expectativas sociales, culturales, morales y éticas de la familia y la sociedad” (art. 104). Uno de los componentes esenciales del proceso educativo de un profesor es el deber de recibir formación y actualización profesional.

En su artículo 109 menciona que se deben formar docentes con las más altas cualidades científicas y morales quienes -como parte esencial del conocimiento el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica- se les promueva la investigación en el campo tanto de la pedagogía como de los saberes específicos, que se les prepare para los diferentes niveles y modalidades de prestación de los servicios educativos.

Así mismo, el artículo 110 establece que la enseñanza debe confiarse a personas de un carácter moral, ético, pedagógico y profesional adecuado, por ende, el Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar el desarrollo profesional de los docentes, a fin de brindar un servicio educativo de calidad. Los educadores, los ciudadanos, las autoridades locales y nacionales y las instituciones educativas serán los propios responsables de la mejora.

El régimen del personal docente en la educación superior se regulará en los reglamentos internos de cada institución. Este sistema debe considerar como mínimo lo siguientes: requisitos

claros, sistemas de evaluación y formación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos, y sistemas disciplinarios (art. 123).

Los egresados de las IES, distintos a profesionales en educación o licenciados, pueden ejercer como docentes en su campo de educación, su especialización o un campo relacionado. Dichos especialistas podrán ser matriculados en el escalafón docente, deben tener estudios pedagógicos en el estado o en el exterior, por un período mínimo de un año (art. 118).

2.2.2.4. Ley 1188 de 2008

Para realizar seguimiento y verificación de los procesos y actividades que se realizan en las IES, se crea la Ley 1188 de 2008 para regular el registro calificado de programas de educación superior y se especifican otras disposiciones. En el artículo 2 se determinan las condiciones de calidad de los programas, a través de las cuales las instituciones de educación superior deben demostrar su cumplimiento para alcanzar el registro calificado.

Las Universidades deben desarrollar una cultura de autoevaluación para la mejora continua a fin cumplir con los requisitos, incluidos “el fortalecimiento del número y calidad del personal docente para garantizar, de una manera adecuada, las funciones de docencia, investigación y extensión” (art. 2).

Así mismo, se define el registro calificado como un requisito según el cual una institución de educación superior es reconocida formalmente por el MEN como institución de educación superior legalmente autorizada para impartir y desarrollar programas académicos de educación superior a nivel nacional, de conformidad con los requisitos obligatorios y de acuerdo con lo establecido en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008.

Los registros calificados para los programas académicos de educación superior son instrumentos del SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) a través de los cuales el Estado verifica y evalúa si las universidades e instituciones cumplen con las condiciones de calidad permitidas por la Ley (art. 1).

2.2.2.5. Decreto Único Reglamentario (DUR) 1075 de 2015

La anterior Ley requiere tener claro los conceptos de calidad para las entidades de educación superior como lo establece el Decreto Único Reglamentario DUR, Decreto 1075 del Sector Educación del año 2015, como compilatorio de normas asociadas. Así, se define el concepto de calidad como:

El conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales.

Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión (art. 2.5.3.2.1.1).

Al mismo tiempo se determina que el SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) es el grupo de instituciones e instancias definidas por un marco legal existente, articuladas a través de políticas y procedimientos diseñados para asegurar la calidad de las instituciones y programas. El sistema facilita el proceso de autoevaluación, autorregulación y mejora del trabajo de formación, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, promoviendo y fortaleciendo las comunidades y sus resultados de aprendizaje, diversidad, inclusión y sostenibilidad de acuerdo con los principios de equidad (art. 2.5.3.2.1.2.). En particular, se entiende por institución aquellas IES autorizadas por Ley para impartir y diseñar programas de educación superior (art. 2.5.3.2.2.1).

Mediante el DUR se determinan los mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, los cuales son condiciones de calidad que la institución deberá demostrar en términos de existencia, implementación y difusión de políticas universitarias, reglamentos de profesores y reglamentos de estudiantes, o normas equivalentes, que apliquen articuladamente los criterios para la selección, retención, promoción y evaluación de profesores y estudiantes, de conformidad con la Constitución y la Ley. Estos documentos deben estar disponibles en los medios de comunicación y en la información institucional.

En el literal b) del Artículo 2.5.3.2.3.1.2. del DUR, se decreta que para determinar los “mecanismos de selección y evaluación de profesores, la institución debe contar con un grupo de profesores que en términos de dedicación, vinculación y disponibilidad reúnan condiciones de calidad adecuadas a su naturaleza jurídica, tipo, identidad y misión institucional” para desarrollar la formación, academia, docencia, ciencia, cultura, proyección e innovación. En este sentido, los docentes deben facilitar la implementación de los planes institucionales y desarrollar procesos de formación en función del número de alumnos esperado. Adicionalmente, los reglamentos profesoraes o sus equivalentes deben guiarse por los principios de transparencia, mérito y objetividad, definiendo criterios y mecanismos de admisión, desarrollo, sostenibilidad y evaluación.

Todas las instituciones de educación deben implementar y hacer seguimiento permanente a la cultura de la autoevaluación que está definida en el Decreto como el conjunto de mecanismos mediante los cuales una institución debe monitorear el desempeño de los objetivos de su misión, analizar las condiciones que afectan su desarrollo e implementar mejoras continuas. Las instituciones deben demostrar existencia, publicar e implementar “políticas institucionales que promuevan la autoevaluación, la autorregulación, y el mejoramiento de

acuerdo con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional, para generar una corresponsabilidad de toda la comunidad académica” (art. 2.5.3.2.3.1.4.), por mejora continua.

La institución deberá contar con un sistema interno de aseguramiento de la calidad que contemple, entre otros aspectos, aquellos que afectan la formación de docentes, como son los mecanismos que permitan demostrar el cumplimiento de la calidad de los resultados académicos, para obtener la percepción de la comunidad académica y diversos grupos de interés para facilitar este proceso, para el proceso autoevaluación continua y autorregulación. Lo anterior se refleja al tener en cuenta la duración del programa con registro calificado en los informes preparados periódicamente. (art. 2.5.3.2.3.1.4)

Las instituciones deben garantizar la existencia de Recursos, tangibles e intangibles, suficientes para cumplir las metas, de manera tal que permitan desarrollar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

Es esencial que su misión, propósitos y objetivos institucionales estén perfectamente establecidos pues estos orientarán los requerimientos de talento humano, recursos físicos, tecnológicos y financieros. Las instituciones deberán responder por la Gestión del talento humano mediante el desarrollo de políticas y mecanismos para atraer, desarrollar y retener el talento humano acorde con su misión (art. 2.5.3.2.3.1.7).

En cuanto a los profesores, la institución debe designar un grupo de profesores que, en términos de número, desarrollo docente, formación, experiencia laboral, vinculación y dedicación, les permita participar plenamente en el proceso de formación, docencia, investigación y extensión, de manera consistente.

Para esto, la institución deberá evidenciar en su programa, por lo menos, lo siguiente: una estrategia para la vinculación, permanencia y desarrollo de los profesores, que contemple referentes con relación al título académico e idoneidad, formación profesional y pedagógica, experiencia profesional, investigación y/o creación artística, acordes con el nivel de formación del programa, la(s) modalidad(es) y las actividades bajo su responsabilidad (art. 2.5.3.2.3.1.7)

Para lograrlo, la institución debe incluir en su plan de estudios al menos los siguientes elementos: vinculación docente, estrategia de permanencia y desarrollo, incluyendo referencias a títulos académicos e idoneidad, formación profesional y docente, experiencia profesional, laboral, relacionada con la investigación y/o artes creativas, de acuerdo con su nivel de formación y capacitación y demás actividades de su responsabilidad.

Para especialidades técnicas,

programas técnicos profesionales, tecnológicos y programas en las áreas de conocimiento de arte y cultura, en cualquier nivel y modalidad, se admitirán de manera excepcional, certificaciones de cualificación en actividades asociadas a las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión a desarrollar y la experiencia laboral certificada. (art. 2.5.3.2.3.2.8).

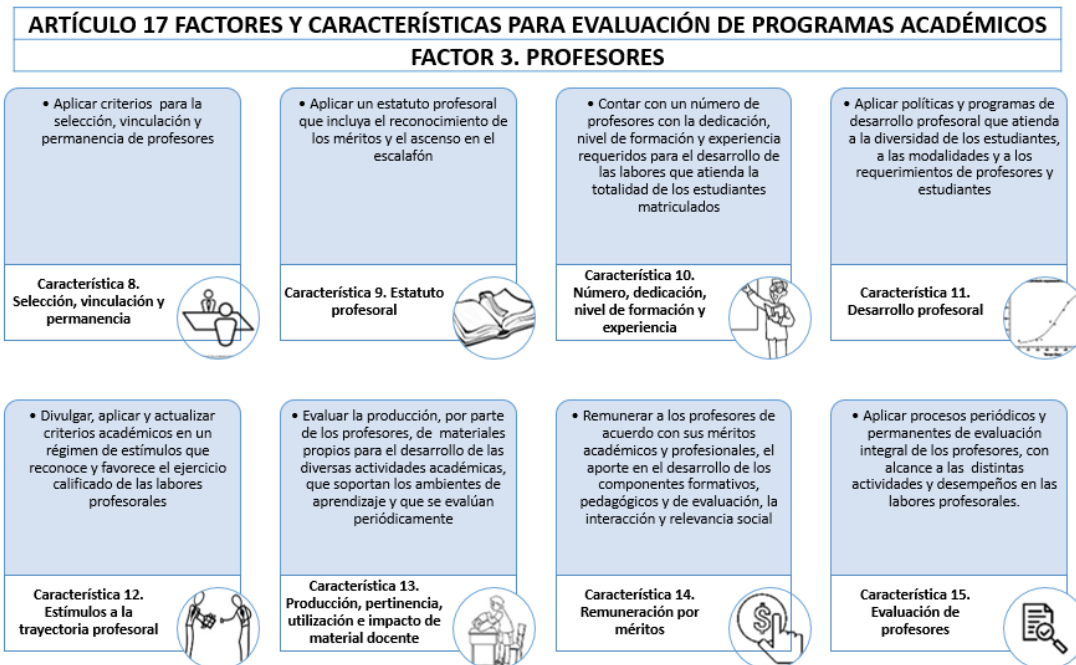
2.2.2.6. Acuerdo 02 de 2020

El CESU actualiza, mediante este Acuerdo, el Modelo de Acreditación en Alta Calidad, que -entre otros términos- determina los lineamientos para la acreditación en alta calidad de instituciones y, también, para la acreditación en alta calidad de programas académicos. En el artículo 14 determina los factores, características y aspectos a evaluar como lineamientos de alta

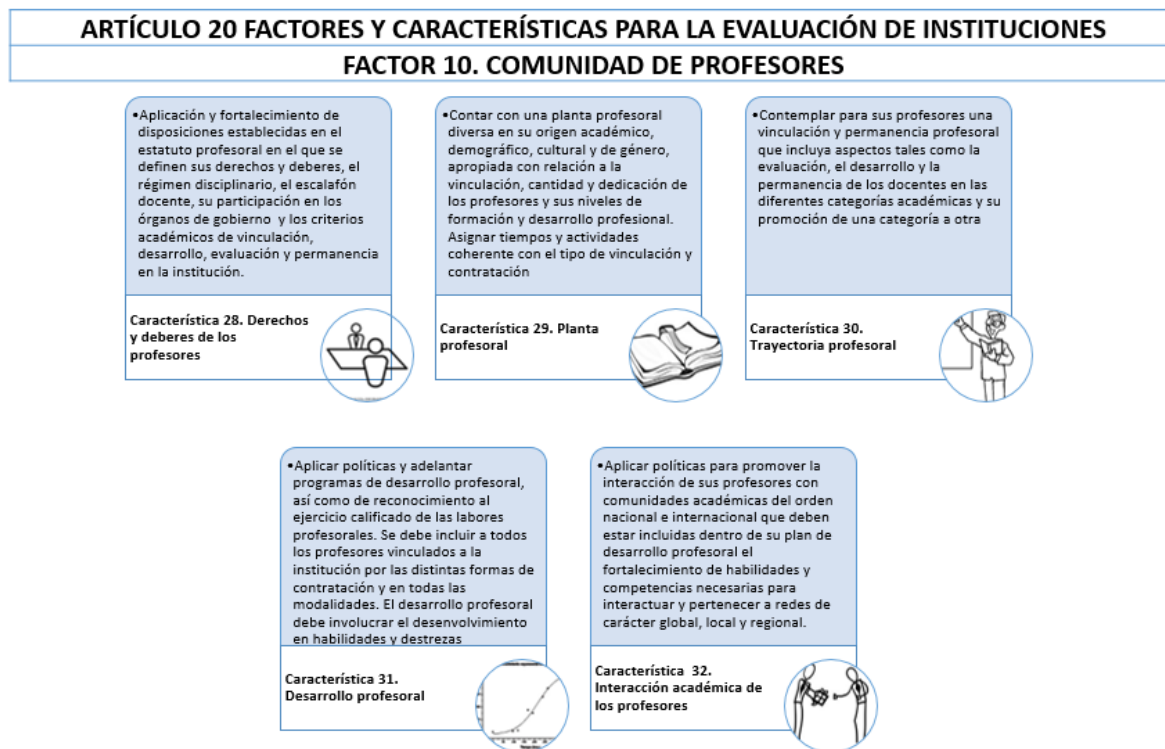
calidad. El Artículo 17 establece el Factor 3 de profesores para los programas académicos que resumen en la siguiente figura:

Figura 3

Factor 3 de profesores para los programas académicos



Nota. Elaboración propia.

Figura 4*Factor 10 de profesores para instituciones*

Nota. Elaboración propia.

La evaluación de la planta profesoral indica la obligatoriedad de contar con profesores altamente cualificados y debidamente calificados en escalafón, que dirijan el proceso de aprendizaje y permitan establecer comunidades académicas y de investigación. Así, es imperativo que los docentes se preocupen por los resultados de aprendizaje esperados y el tipo de entorno de aprendizaje. También, se menciona la internacionalización dentro del proceso formativo, es decir, la interacción entre la movilidad académica e investigadora tanto de profesores como de estudiantes y el bilingüismo como necesidad de relacionarse con comunidades extranjeras (Acuerdo 02, 2020, Art. 15).

2.2.2.7. Resolución 015224 de 2020 - MEN

“Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de Institucional”. Estos parámetros amplían y fortalecen los diferentes procesos que permiten el cumplimiento de las condiciones de calidad de las instituciones educativas.

2.2.2.8. Resolución 021795 de 2020 - MEN

“Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas”. Estos parámetros amplían y fortalecen los diferentes procesos que permiten el cumplimiento de las condiciones de calidad de los programas.

2.3.3. Marco legal Institucional

2.3.3.1. Estatutos de la Universidad

La UGC, en ejercicio de su autonomía, aprobó sus estatutos en virtud de la Resolución del MEN 021955 del 8 de noviembre de 2021, en cuyo preámbulo se autoriza la declaratoria que la Universidad es, por definición, una institución universal que sirve a la cultura y a la comunidad. En la formación, se priorizará el fomento de la investigación científica y tecnológica y la formación de trabajadores en profesiones y tecnologías avanzadas y profesionales para agilizar sus procesos productivos.

2.3.3.2. PEID (Plan Estratégico Institucional de Desarrollo) 2021-2027

El PEID 2021-2027 fue aprobado por el Plenum, como máximo órgano universitario, mediante Acuerdo 001 de 2021, en este plan se encuentra previsto como el Eje Estratégico 5 para la sostenibilidad y expansión de la universidad. Uno de sus objetivos estratégicos es el 5.4, que prevé la promoción del desarrollo integral del talento humano de la UGC, para lo cual se ha

fijado la meta proyecto 5.4.1 que se plantea contar con siete programas de capacitación para mejorar las habilidades de los docentes y administrativos para responder a los cambios en el sector educativo. A través de esta iniciativa, la UGC busca potenciar las competencias de sus colaboradores y que se evidencien en la consecución de la misión y la visión institucional.

2.3.3.3. PEI (Proyecto Educativo Institucional)

El Consejo Académico de la UGC aprueba el Proyecto Educativo Institucional PEI el 8 de octubre de 2021, mediante Acuerdo 026. Este documento constituye una base para el desarrollo filosófico de la docencia, formación, investigación, extensión, internacionalización y bienestar universitario, que permita la gestión académica, financiera y administrativa. Así, es un referente que fortalece el buen gobierno, la planificación estratégica y los sistemas de gestión en todos los procesos para el aseguramiento de la calidad y la mejora continua en general.

En sus objetivos se incluye el promover la creación y el fortalecimiento de docentes altamente cualificados y comprometidos con las funciones misionales de la UGC, creando así una comunidad académica de reconocida trayectoria y calidad que se articule a nivel nacional e internacional.

El Sistema Docente de la UGC se orienta a promover el desarrollo personal y profesional de los docentes y sus familias para la formación continua, con la conformación de comunidades académicas de docentes que, desde una perspectiva global, interactúen a nivel nacional e internacional. En este sentido, las iniciativas dirigidas a la formación de posgrado y la cualificación pedagógica, disciplinar y tecnológica deben garantizar una academia de alta calidad e integrarse a una apuesta misional.

De esta manera, la representación del docente grancolombiano se orienta a ser un mediador de conocimiento y excelencia académica, comprometido con su propia formación, que se actualiza constantemente para hacer realidad proyectos profesionales para los estudiantes y la comunidad educativa. Así, es indispensable consolidar la credibilidad entre los estudiantes al demostrar su dominio en el objeto de estudio y experiencia en el campo de los resultados del aprendizaje. Se trata de una persona orientada a la formación de posgrado, dispuesta al aprendizaje permanente y mejora de nuevas tecnologías, procesos y conocimientos.

El docente debe fortalecer sus capacidades didácticas y pedagógicas para que pueda enseñar, conjugar y transferir sus saberes, promoviendo la conducta educativa como proceso colectivo de construcción de saberes. De igual manera, el maestro debe manejar estrategias de enseñanza innovadoras que promuevan el aprendizaje y actualizarse de permanentemente en habilidades pedagógicas, curriculares y didácticas, así como debe ser capaz de evaluar el desempeño académico basado en el rigor de la competencia y orientado hacia el progreso general del estudiante.

2.2.3.4. Estatuto Docente

El Estatuto docente de la UGC tiene como objetivo garantizar la excelencia académica y establecer procesos que empoderen a los docentes, a través de mecanismos de comunicación, compromiso y excelencia profesional. Es así como en el tercer objetivo se establece la necesidad de fomentar la formación, actualización y profundización de saberes específicos, formar estrategias didácticas y asegurar la creación de procesos de investigación para los docentes, con el fin de lograr cualificaciones individuales y grupales y fomentar la mejora continua para enfrentar los desafíos y complejidades de la realidad social, los requisitos para la excelencia académica y los desafíos de la educación superior.

2.2.3.5. Acuerdo 023 de 2021 Sistema Docente Grancolombiano

Su objetivo principal es lograr un equipo docente adecuado y motivado que dirija sus talentos, actividades y esfuerzos a la formación integral, disciplinar y tecnológica de los estudiantes para que se conviertan en los profesionales íntegros y competentes que necesita la sociedad. De igual manera, el sistema de docente de la UGC está estructurado en torno a principios que consideran que la toma de decisiones es prioritaria para la universidad y reflejan las actividades institucionales relacionadas con la gestión docente.

El Estatuto Docente declara que el sistema docente de la UGC como un conjunto de componentes para lograr los fines misionales, formando así una estructura relacional entre subsistemas que permiten la formación del cuerpo docente idóneo que se desarrolla y permanece, cumpliendo su proyecto de vida y las expectativas institucionales.

2.2.3.6. Modelo Pedagógico Grancolombiano

El sistema de gestión, seguimiento y evaluación del Modelo Pedagógico Grancolombiano de la UGC propone tres etapas en su plan de acción, desglosadas, a su vez, en fases. Es en la primera etapa en la que se determina el proceso de capacitación y la formación hacia la comunidad académica, que se desarrollará en tres fases. Inicialmente se trabaja en difundir y promover las orientaciones del modelo pedagógico, creando espacios de reflexión sobre el mismo, para ganar en comprensión, pertinencia y aplicación. Luego se enfoca en actualizar y capacitar continuamente a la comunidad universitaria en dirección al desarrollo de la formación con el fin de implementar, monitorear y evaluar la gestión docente. Finalmente se realiza el proceso tutorial, de asesoría y acompañamiento a directivos, profesores y estudiantes.

Aspectos Metodológicos

3.1. Marco Metodológico

Para Tamayo y Tamayo (2003) el marco metodológico es “un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). Este estudio aplicará el tipo de investigación evaluativa, con una recolección de datos de tipo documental y la realización de encuestas, teniendo en cuenta que el objetivo de la indagación será determinar el impacto que puede existir entre los procesos de formación de los docentes, su aplicación en la práctica, su entorno y la misión de la UGC, se acudió al modelo de Stufflebeam - modelo C.I.P.P. (Contexto - Insumos - Procesos - Productos), quien plantea cuatro etapas:

- Delineación: Definir los objetivos de la evaluación, formular las preguntas, delimitar las decisiones e identificar los obstáculos.
- Obtención de información: Construir o ajustar instrumentos, determinar las muestras, aplicar los instrumentos y procesar estadísticamente los resultados.
- Análisis de la información: Realizar diseños analíticos para asegurar la mayor eficacia posible al interpretar los datos obtenidos y analizar la información.
- Aplicación de la información: Compartir la información con el interesado y asesorar sobre el uso y puesta en práctica de esa información (Stufflebeam, 1971).

De esta manera, mediante el desarrollo metodológico se brinda respuesta a la pregunta de investigación complementada con un planteamiento metodológico de enfoque mixto, en el cual se analizan variables cuantitativas y cualitativas como resultado del análisis de datos obtenido en la parte documental y en la encuesta. Al respecto, Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) sustentan que:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 534).

De acuerdo con la información que se puede obtener en el estudio se puede inferir que la metodología propuesta es la adecuada para determinar los resultados de la investigación.

3.1.1. Población, Muestra y Muestreo

La población que se analiza en el estudio corresponde a los 518 docentes de la UGC. La muestra determinada en el estudio corresponde a 57 profesores de la FCEE. El tipo de muestreo fue intencional u opinático, ya que se establecieron los siguientes criterios de selección de la muestra:

- Que sean docentes de la FCEE
- Que han recibido la formación implementada por la UGC durante el periodo de estudio
- Que aún continúan en la planta docente activa.

El total de docentes establecidos para el muestreo fue de 35 docentes, con un tipo de muestreo no aleatorio, de los cuales respondieron a la encuesta un total de 29.

3.2. Técnica de recolección de la información

De acuerdo con Arias (2006), la técnica es un procedimiento o forma de obtención de datos o información, por tanto, para el presente estudio se utilizará la técnica de la encuesta y la recopilación documental de datos históricos. Igualmente, la encuesta es una técnica (oral o

escrita) que tiene como fin obtener información y el análisis documental es una técnica basada en extraer e interpretar contenidos documentales.

Para la realización de la encuesta, se aplican los modelos de evaluación, los cuales guían los momentos en que se desarrolla. Existen varios modelos, el que se profundizará será el de Donald Kirkpatrick (1954) quien “descubrió un modelo de evaluación de cuatro niveles que incluye componentes vitales para evaluar cualquier curso de formación desde la satisfacción de los participantes hasta el aspecto beneficioso del programa de formación en eficiencia” (como se cita en Bakhytgul, et al., 2020, p. 69).

El primer nivel del modelo de evaluación se basa en las reacciones de los estudiantes al programa, sus actitudes, percepciones, satisfacción, sentimientos sobre el curso, objetivos, escenarios, ambiente, calificaciones, su importancia e importancia para el proceso de aprendizaje y su relevancia para promover la satisfacción laboral.

El segundo nivel del modelo de evaluación es el aprendizaje, que establece que un cambio en el comportamiento del participante como resultado de la formación es posible solo a medida que se produce el aprendizaje (cambio de actitud, mejora de conocimientos o habilidades).

El tercer nivel es el comportamiento, señala que la ausencia de cambios en el comportamiento de los participantes no significa que la formación haya sido ineficaz. Las situaciones son posibles si la respuesta al entrenamiento fue positiva, se produjo el aprendizaje y el comportamiento de los participantes no cambió en el futuro, ya que no se cumplieron las condiciones necesarias.

El cuarto nivel de Resultados incluye los cambios relacionados con la formación de los participantes. Los ejemplos de resultados incluyen mayor productividad, mejor calidad, menor accidentalidad, mayores ventas y disminución de la rotación (Kirkpatrick citado por Bakhytgul, et al., 2020, p. 70).

3.2.1. Instrumentos

De acuerdo con Arias (2006) “un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p. 69). En la encuesta se utiliza un cuestionario diseñado con preguntas cerradas en la aplicación de Google Forms, que registra y almacena los datos en formato exportable a Excel para mejor manejo de dicha información, las escalas utilizadas fueron variadas, aunque principalmente se utilizó la escala de Likert. Para los datos de tipo documental serán informes recibidos en formatos de Office y que serán organizados para su análisis.

La encuesta tiene por objetivo: determinar el impacto que han generado los procesos de formación en los docentes de la UGC y sus prácticas, considerando una ventana de observación de los años 2010 a 2020, y está compuesta de 9 secciones con un total de 32 preguntas. Con motivo de evitar sesgo en las respuestas y obtener resultados confiables, no se recopiló la información personal de los encuestados.

3.3. Técnica de procesamiento de datos

Como se describe en Arias (2006), las técnicas de procesamiento de datos se refieren a las diversas operaciones (clasificación, registro, tabulación y codificación en su caso) aplicadas a los datos obtenidos. Para la presente investigación se realizará el proceso de clasificación, registro y tabulación de la información de manera tal que permita dar respuesta a la pregunta.

Para realizar el análisis de datos, Arias (2006) “determina que se definirán las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis-síntesis), o estadísticas (descriptivas o inferenciales), que se emplearán para descifrar lo que revelan los datos recolectados” (p. 111). Para el análisis de los datos se utilizará las dos de acuerdo con el tipo de pregunta.

3.3.1. Herramientas para el procesamiento de datos

Una herramienta facilita medir y registrar la información en un formato físico (Tamayo, 2003). La tabulación de los datos obtenidos en el proceso de recolección de datos, tanto documentales como del cuestionario realizados a los docentes de la FCEE de la UGC, será por medio de Microsoft Office Excel, para graficar y analizar la información se utilizará Google Data Studio y Microsoft Office Excel y la posterior interpretación.

Análisis de resultados

4.1. Datos históricos

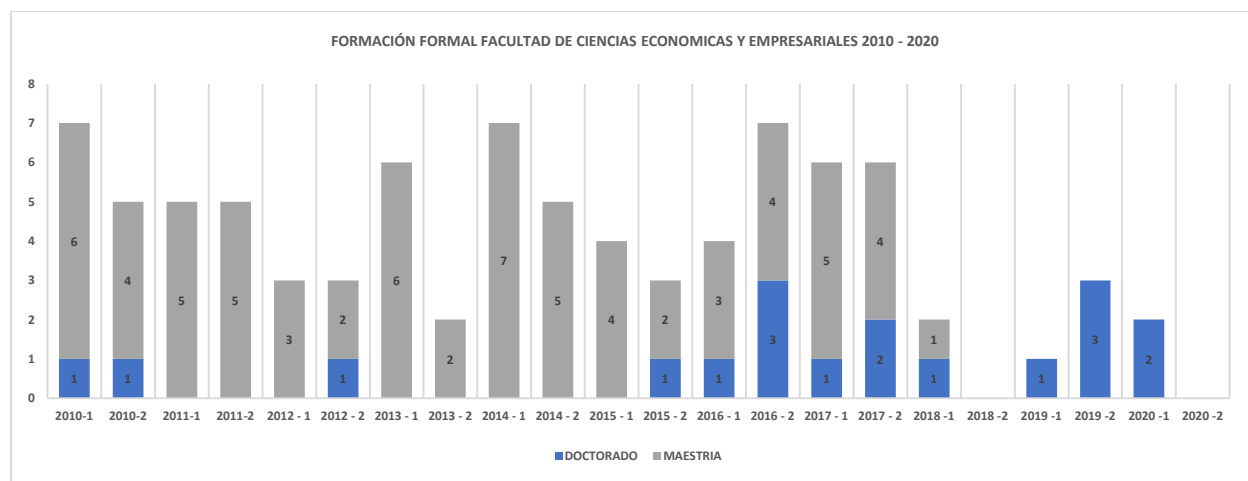
La importancia de los datos históricos para los procesos formativos de los docentes, es fundamental en el momento de evidenciar su cumplimiento y dar a conocer el apoyo que se brinda a los docentes en este factor y medir su impacto.

La UGC, a pesar de realizar formación a lo largo del periodo estudiado (2010-2020), tuvo dificultades en el momento de presentar resultados cuantitativos, que dieran cuenta de las actividades desarrolladas en la ejecución de los planes formativos.

Aun así, en primera medida, frente a la *formación formal* se tienen los siguientes resultados para la FCEE, en cantidad de apoyos a la formación ejecutados:

Figura 5

Formación formal Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales por periodo académico



Nota. Elaboración propia

De acuerdo con la información recaudada, durante el periodo transcurrido de 2010 al 2020, la FCEE dio apoyo económico para 7 docentes en doctorados y para 25 docentes en maestrías. Con relación a la anterior información, es importante señalar que el apoyo a los

docentes es un apoyo para el pago de la matrícula de los diferentes periodos académicos, conforme a la formación que están realizando.

Al mismo tiempo, es válido mencionar que 22 de estos 32 apoyos no continúan vinculados a la UGC (68.75%). En este sentido, es correcto pensar en que la Universidad da formación a docentes que no tienen continuidad para aportar el conocimiento adquirido a sus estudiantes.

En segunda medida, la información obtenida acerca de la formación no formal e informal, corresponde a datos estadísticos de los años transcurridos del 2014 al 2020 y, específicamente de la FCEE se encuentra a partir de 2015 a 2020. Por lo tanto, no existe una base de datos específica para estas capacitaciones, ya que no se obtuvo información detallada sobre los participantes, esta información se presenta a continuación:

Tabla 1

Temáticas de formación no formal e informal - Facultad de Ciencias Económicas y

Empresariales

TEMATICA	2015	2016	2017	2018	2019	2020
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	286	83	0	83	33	23
Círculos de interacción académica		28				
Conferencia "El docente Investigador en el Aula"	31					
Conferencia "Retos de la Docencia Universitaria"	75					
Curso básico de calidad académica					1	
Curso Básico de Moodle					1	
Curso Estrategias Didácticas	32					
Curso Historia de la educación en Colombia					7	
Curso taller de escritura académica					2	
Diplomado en Educación e innovación					9	
Docencia para no licenciados				3		
Educación en Contexto Internacional				8		
Encuentro de experiencias pedagógicas significativas		23				
Escuela de Monitores.		1				
Inglés Básico						
Introducción a la Filosofía						
Introducción al francés						
Marte en Colombia				2		
Modelos Pedagógicos						
Neuropedagogía Docentes Universitarios						

Pedagogía de la Esperanza	26		
Prácticas pedagógicas de excelencia		2	
Seminario Procesos Académicos e implementación curricular			13
Taller “Pensamiento Crítico y Tecnologías de la Información y la Comunicación”			
Taller de Redacción			8
Taller ensayo académico			5
WorkShop Actividades STEM para profesores		6	
Curso Modelo Pedagógico	148		
Diplomado Nuevas tecnologías en educación superior 2		52	

Nota. Elaboración propia

Adicionalmente, los datos obtenidos muestran que se impartieron diferentes capacitaciones de tipo no formal a todos los docentes de los diferentes programas académicos de la universidad entre el 2015 y 2020. Sin embargo, la información recibida no refleja el nivel de detalle del programa académico ni el nombre del docente participante, solo estadísticas de participación.

Tabla 2

Temáticas de formación informal Sin especificar datos

	2014	2015	2016	2017	2018
SIN ESPECIFICAR	48	45	102	62	46
Adobe Connect / Google Hangaout	12		8		
Búsqueda especializada en Bases de Datos			3	4	
Capacitación XBRL			11		
Curso Virtual Internet de la cosas					14
Curso Virtual Pro Futuro Telefónica					14
Docencia para no licenciados					3
Educación en el contexto internacional					9
Flujo de efectivo			6		
Formación por competencias y núcleo Problémico	23	25	21		
Google Drive			17		
Grancolombianidad					5
Las Antinomias entre Fiscalización y Aseguramiento				15	
Modelos Pedagógicos			15		
Prácticas Pedagógicas de Excelencia					1
Saber Pro	13	11	10	29	
Taller estrategias para el desarrollo del pensamiento Crítico				10	
Nuevas tecnologías en educación superior		9	11	4	

Nota. Elaboración propia

La ausencia de datos, en términos estadísticos y de caracterización de participantes, para los años del estudio, especialmente para la formación no formal e informal, da como resultado un indicador más bajo para los programas. Es necesario que la universidad realice la recopilación,

consolidación y sistematización de datos, de manera tal que sea posible identificar el detalle de las formaciones y su contribución a los procesos de registros calificados y acreditación.

4.2.Resultados de la encuesta

Para analizar la información necesaria que permita inferir el impacto de la formación de los docentes, se realizó una encuesta cuyo cuestionario se diseñó en varias secciones que permiten organizar los datos de las respuestas de mejor manera para su análisis. De acuerdo con lo anterior y delimitado por el período de tiempo del estudio, se desarrolló la caracterización del docente que permite identificar y clasificar de manera general a los docentes participantes del estudio.

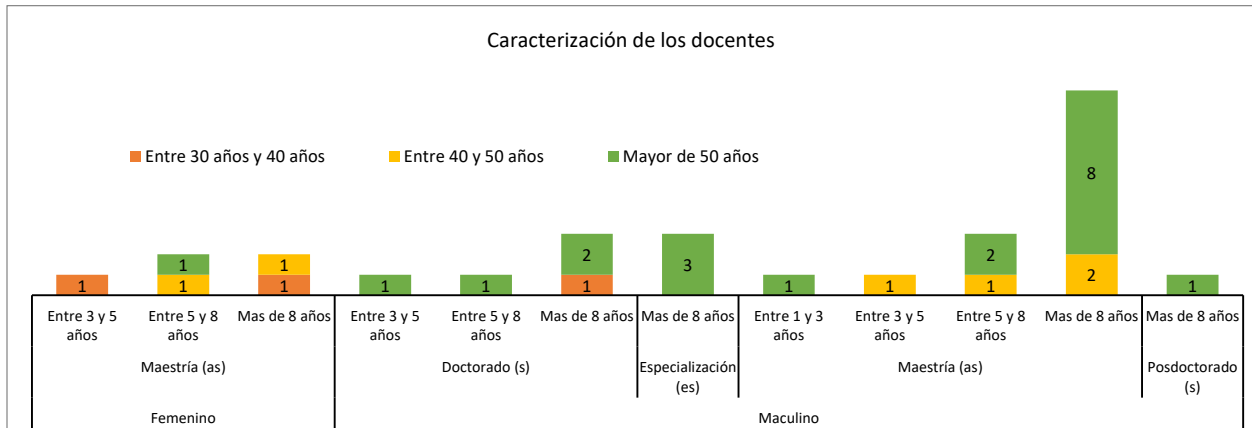
Luego, se requiere la información acerca del conocimiento de los docentes sobre los procesos de formación de docentes en la UGC y reconocer el tipo de formación que han realizado los docentes encuestados. Para la medición del impacto, se diseñaron preguntas que auscultan información acerca del antes, el durante y, finalmente, el después de la formación. El total de docentes establecidos para el muestreo fue de 35 docentes de la FCEE de la UGC, que corresponde a un 22% de mujeres y un 78% de hombres. De estos últimos respondieron la encuesta un total de 29 docente.

4.2.1. Caracterización de los docentes

En la fase inicial y como descripción de la muestra en la caracterización de los docentes, se determinan los aspectos generales del grupo encuestado, en la indagación se obtuvieron respuestas con los siguientes resultados, de acuerdo con las secciones establecidas en el cuestionario:

Figura 6

Caracterización de los docentes



Nota. Elaboración propia.

En la figura se observa que del total de 29 docentes que respondieron la encuesta el 82.8% son hombres y el 17.2% son mujeres. En referencia al rango de edad de la muestra, se puede determinar que el 69% es mayor de 50 años, de estos 20 docentes 19 son hombres y 1 mujer. Se evidencia que la facultad valora los docentes experimentados.

El nivel de preparación docente es mayor en los estudios de maestría y doctorado, en primer lugar, porque es importante para la Universidad que sus docentes tengan un alto nivel de formación para brindar a sus alumnos una educación de calidad, y, en segundo lugar, porque es importante para docentes actualizar continuamente sus conocimientos como parte de su vocación.

Figura 7*Descripción de la muestra por género, rango de edad y tipo de vinculación*

Determine el tipo de vinculación que tiene como docente de la UGC / Record Count					
Género	Rango de edad	Docente de tiempo completo	Docente medio tiempo	Docente de cátedra	Total
Masculino	Mayor de 50 años	15	3	1	19
	Entre 40 y 50 años	3	-	1	4
	Entre 30 y 40 años	1	-	-	1
Femenino	Entre 40 y 50 años	2	-	-	2
	Entre 30 y 40 años	2	-	-	2
	Mayor de 50 años	-	1	-	1
Total		23	4	2	29

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con lo establecido en el Estatuto Docente y con las políticas para la vinculación de docentes en a UGC, se observa que el 79.3% son docentes de tiempo completo, los últimos tienen mayor tiempo de vinculación en la universidad y que han recibido mayor cantidad de formación profesoral. Adicionalmente, este tipo de vinculación garantiza la pertenencia y el compromiso tanto con los estudiantes como con la institución. De manera paralela, el 13.8% de los docentes son de medio tiempo y el 6.9% son docentes de cátedra. Este resultado es proporcional y consistente con los resultados presentados en las primeras 3 preguntas.

En cuanto al tiempo que los docentes encuestados llevan vinculados a la docencia, se observa que el 65.5% lleva más de 8 años, el 20.7% lleva entre 5 y 8 años, entre 3 y 5 años el 10.3%, y finalmente, el 3.4% lleva entre 1 y 3 años de vinculación a la docencia. De igual forma, se observa que el nivel de formación académica de los docentes con maestría es del 69%, el 17.2% tiene doctorado, con especialización el 10.3% y el 3.4% con posdoctorado.

El docente con posdoctorado corresponde al escalafón docente: asistente, los docentes con doctorado corresponden al escalafón docente: asistente y vinculado, los docentes con maestría son vinculados, titulares, asistentes o no recuerdan su escalafón docente y, por último,

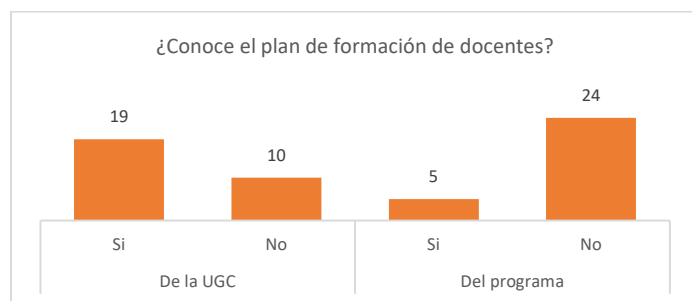
los docentes con solo especialización son vinculados y asistentes. Respecto a ello, se puede inferir que para el Estatuto Docente no pesa el nivel de formación de los docentes como parte fundamental de la escala y que es oportuno que sea tenido en cuenta en el momento de revisar las normas y las políticas de escalafón docente al interior de la UGC. Adicionalmente, es conveniente que todos los docentes conozcan el escalafón al que pertenecen.

4.2.2. Reconocimiento del proceso de formación de docentes en la UGC

Posteriormente, para recaudar la información sobre el conocimiento que tienen los docentes sobre los planes de formación profesoral en la UGC y en el programa, se encuentran los siguientes resultados:

Figura 8

Conocimiento de los planes de formación



Nota. Elaboración propia.

En la figura anterior se muestra que el 65.5% de los docentes conocen el plan de formación de la UGC, mientras que el 34.5% no lo conoce. En contraposición se observa que el plan de formación de los docentes a nivel de programa no es conocido por el 82.8% y un 17.2% si lo conoce.

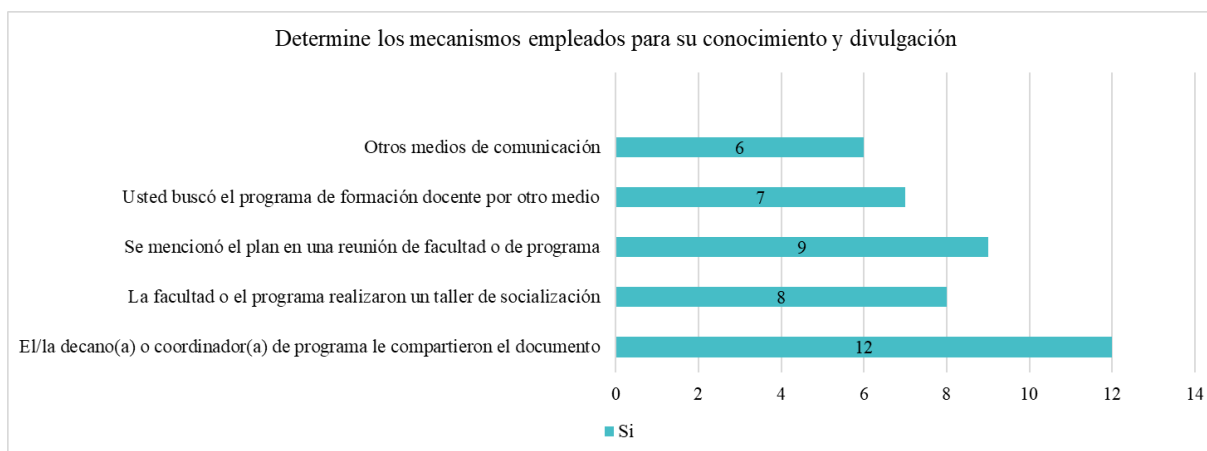
De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que existe falta de conocimiento de los planes de formación (de la UGC y de los programas). Por lo tanto, se evidencian carencias en los

procesos de socialización de los planes de formación docente. Si bien la Universidad genera diversas campañas en las que se realiza las ofertas de cualificación profesoral, no hace lo mismo con el plan de formación.

Teniendo en cuenta las respuestas generadas por los docentes encuestados a la pregunta sobre el conocimiento de los planes de formación, se generó una pregunta adicional sobre la forma como, aquellos docentes, tuvieron conocimiento y se les divulgó los planes, con opciones de varias respuestas y no obligatoria para responder, se puede observar en la figura de la siguiente forma:

Figura 9

Mecanismos de divulgación de planes de formación



Nota. Elaboración propia.

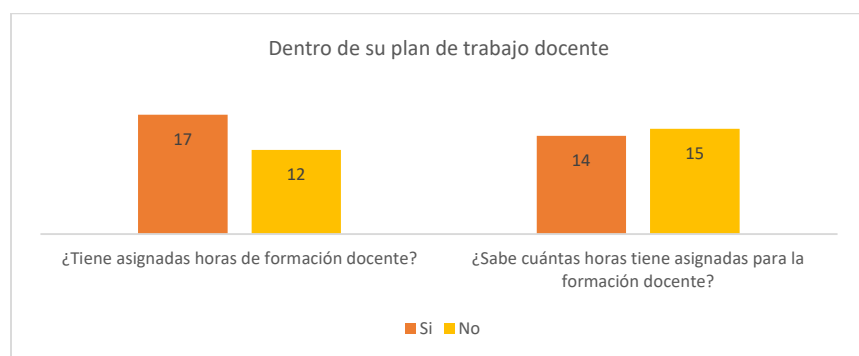
En este sentido, se obtuvo 42 respuestas de los docentes que conocen los planes de formación, y se informaron acerca de estos, principalmente porque al 29% el decano o el coordinador de programa les compartieron el documento, para el 21% fue mencionado en alguna reunión, les realizaron un taller de socialización al 19%, el docente buscó la información 17% o se enteró por otro medio 14%.

De lo anterior se puede evidenciar que los mecanismos de socialización utilizados son variados, aunque no existe uno que sea predominante de manera institucional. Adicionalmente, se puede determinar que la principal fuente de información está dada desde la facultad.

La universidad debe generar un plan de divulgación mucho más efectivo, de manera que los docentes tengan pleno conocimiento de todos los aspectos docentes que les compete. El desconocimiento de los docentes puede tener repercusiones de índole laboral y de calificaciones negativas en los procesos de registro calificado y acreditación.

Figura 10

Plan de trabajo docente



Nota. Elaboración propia.

Para recabar la información acerca del conocimiento de los planes de trabajo de los docentes encuestados, se preguntó sobre si tienen conocimiento de la asignación de horas de formación docentes en sus planes de trabajo docente, el 58.6% si tiene conocimiento, el 41.4% no lo tiene. De igual modo, se pregunta si sabe cuántas horas tienen asignadas, el 51.7% no sabe el número de horas y 48.3% si lo sabe.

De acuerdo con los resultados, se puede evidenciar que más del 40% de los docentes no tiene conocimiento de tener horas de formación en sus planes de trabajo y, adicionalmente, no conocen la cantidad que se incluyen en dichos planes de trabajo. Por lo tanto, se puede inferir que existen carencias en la comunicación entre lo que se establece en los planes de trabajo y la información que tienen apropiadas los docentes.

Es necesario determinar las razones por las cuales gran parte los docentes desconoce que dentro de sus planes de trabajo existen horas semanales dedicadas a la formación, ya sea de tipo formal, no formal e informal, incluso si son de manera autónoma.

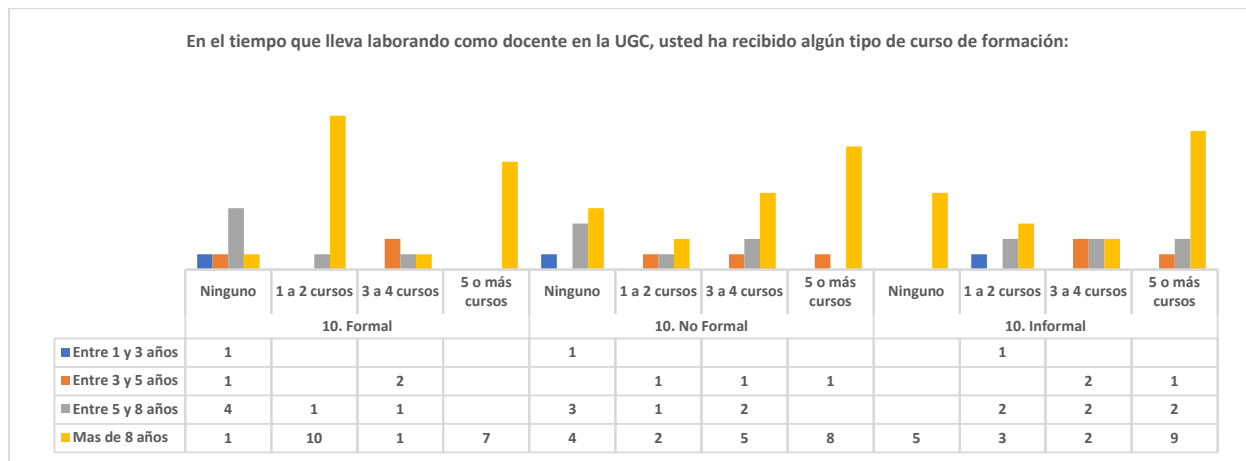
Es así que, la Universidad debe generar espacios, de manera habitual, con sus docentes en donde se les dé a conocer cuáles son sus planes de trabajo detallados y de manera individual, y en la medida de lo posible, dentro de cada periodo académico, y que los cambios que se generan en estos planes de trabajo sean consensuados y comunicados oportunamente.

4.2.3. Antes de realizar las formaciones

Dentro de la encuesta desarrollada se planteó una sección dedicada al tipo de formación que los docentes han recibido, lo cual se puede caracterizar en la formación impartida a los docentes en el periodo de estudio, se tienen los siguientes resultados:

Figura 11

Cursos de formación recibida



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, se evidencia que de los 29 docentes el 24.1% no han realizado ningún tipo de curso de educación formal, es decir 7 docentes, de los cuales 4 corresponden al grupo de docentes que tienen entre 5 y 8 años vinculados en la docencia de la UGC. Para la educación no formal 27.6% no ha realizado ningún curso, es decir 8 docentes. En la educación informal 5 docentes no ha realizado este tipo de cursos.

No obstante, es de resaltar que todos los docentes han participado en uno o más cursos de los diferentes tipos de formación que les ofrece la Universidad. Hay que recordar que el 65.5% de los docentes lleva más de 8 años vinculados en la UGC, por lo cual la cantidad de iniciativas que han realizado es superior a los docentes que tienen menor tiempo, la participación de los profesores predomina en la educación informal, más sin embargo se encontró que en este grupo más antiguo hay 5 docentes que solo han participado en 1 a 2 cursos en el tiempo que llevan vinculados, mostrando dificultades en la participación de las formaciones que les ofrece la Universidad.

Para desarrollar procesos formativos, también se hace necesario determinar las razones por las cuales los profesores no participaron en las formaciones ofrecidas por la UGC, para ello, se realizó una pregunta en el cuestionario que permite vislumbrar los motivos:

Figura 12

Ausencia de formación / tiempo de vinculación

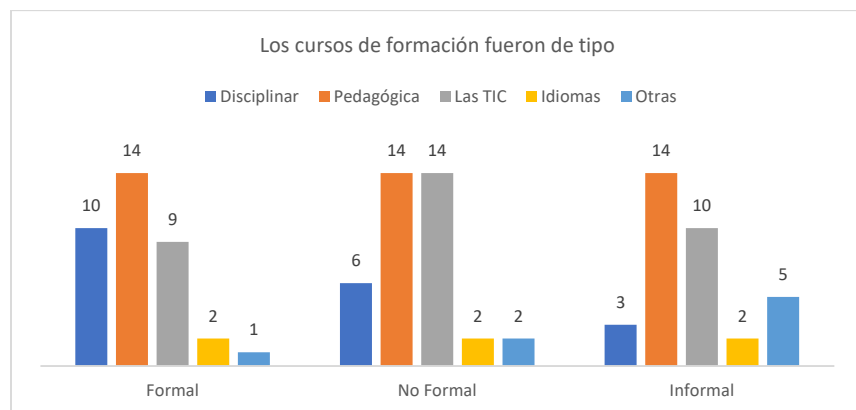
Razón por la que los docentes no han recibido ningún tipo de formación / Record Count		
Determine el tiempo que lleva vinculado a la docencia en l...	Problemas en los procesos de inscripción y de gestión adm...	No se enteró de las jornadas de formación
Mas de 8 años	1	4
Entre 5 y 8 años		2
Entre 3 y 5 años		
Entre 1 y 3 años		
Total	1	6

Nota. Elaboración propia.

La pregunta relacionada con los motivos por los cuales los docentes no participaron en las formaciones (aquellos que no participaron), tuvo como respuesta que, 6 de los 7 docentes no se enteraron de las jornadas de cualificación. Aunado a ello, se puede identificar que los docentes que no participaron de las formaciones son aquellos que tienen un tiempo de vinculación en la UGC mayor a 5 años.

Teniendo en cuenta que de los 29 docentes 6 no se enteraron, es decir el 21%, se puede concluir que la información de las formaciones si fue divulgada.

Los docentes que tuvieron participación en los procesos formativos de la UGC pudieron hacerlo en uno o más tipos de formación, por lo cual se indagó en su participación, para determinar su predominancia, de la siguiente manera:

Figura 13*Tipo de formación recibida*

Nota. Elaboración propia.

En la figura anterior se puede observar que los docentes que participaron en los procesos formativos lo hicieron en cursos de formación en pedagogía y en las TIC, en todos los tipos de formación. Lo anterior es importante, dado que se evidencia una predominancia en los temas relacionados con la enseñanza, adaptándose a los nuevos modelos y a las circunstancias del mundo actual.

En una menor proporción, la formación se ha dado en la parte disciplinar, enfocado a la actualización de saberes específicos de cada área, lo cual también es prioritario. Finalmente se evidencia la baja participación de los docentes en la formación de otra lengua, la cual está entre el 5% y el 6%. Lo anterior se plantea como un aspecto para revisar, teniendo en cuenta que la universidad cuenta con un centro de lenguas que otorga becas completas a los funcionarios para todos los cursos y niveles, lo cual se dinamiza con convocatoria periódicas. Es prudente que en los planes de formación se formule una estrategia que permita fortalecer la formación en lenguas.

Por otra parte, referido a la educación formal recibida por los docentes se contempla el análisis de acuerdo con las variables del nivel de formación académica que tienen los docentes y el tiempo de vinculación en la docencia en la UGC, lo cual se sintetiza en la siguiente figura:

Figura 14

Formación Formal recibida / nivel de formación

Nivel de formación académica alcanzado	Formación FORMAL recibida / Record Count						Total
	Ninguna	Especialización	Diplomado	Especialización, Maestría	Maestría	Diplomado, Maestría	
Maestría (as)	9	2	2	3	3	1	20
Doctorado (s)	1	2	2	-	-	-	5
Especialización (es)	2	1	-	-	-	-	3
Posdoctorado (s)	-	1	-	-	-	-	1
Total	12	6	4	3	3	1	29

Nota. Elaboración propia.

Durante el tiempo de estudio de la investigación, se puede observar que 12 de los 29 docentes encuestados no ha recibido algún tipo de educación formal, es decir el 41%. De estos docentes 9 tienen maestría, 1 doctorado y 2 especialización. La formación formal dada por la UGC a sus docentes estuvo representada en 9 especializaciones, 7 maestrías y 5 diplomados.

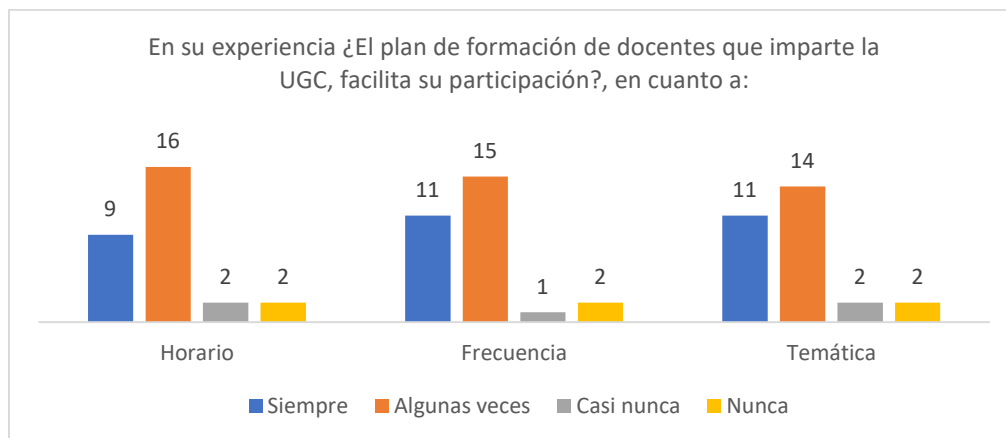
De acuerdo con los resultados, se puede observar que la baja ejecución de programas de formación formal obedece, primero a que los docentes ya tienen un nivel de formación alto y no es de su interés realizar más formaciones de este tipo. Segundo, la baja postulación de los docentes para la realización cursos formales, tercero, falta de interés en su realización por parte de los docentes y finalmente, los docentes no tienen conocimiento de los apoyos que ofrece la Universidad para estos tipos de formación.

Ahora bien, en la siguiente figura se puede observar que, al momento de realizar las formaciones los docentes tienen en cuenta como factor de participación el hecho que sea ajustado

a horarios en los cuales puedan dedicarse, además valoran la frecuencia de la realización de las jornadas formativas y que las temáticas sean las adecuadas para sus perfiles.

Figura 15

Facilidad de participación



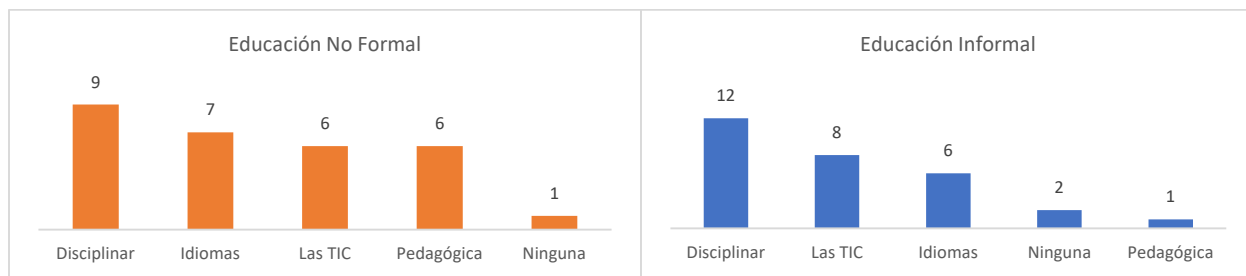
Nota. Elaboración propia.

En coherencia con lo anterior, en la experiencia de los docentes el plan de formación que imparte la UGC facilita siempre la participación en cuanto a horario, frecuencia y temática entre el 31 y el 37% y algunas veces entre el 48% y el 55%. Es un aspecto para resaltar en la formulación y ejecución de dichos planes se ajusta a las expectativas de los docentes y que para la UGC es importante seguir fomentando la participación de los profesores y se adecúe a las necesidades de cada uno.

En la indagación sobre sus futuros intereses formativos con el fin de complementar sus perfiles actuales, en los temas en los que les gustaría formarse se presentan a continuación:

Figura 16

Intereses formativos de acuerdo a los diferentes campos de formación, ¿Le gustaría complementar su formación en?



Nota. Elaboración propia.

Conforme con los resultados obtenidos, los docentes tienen mayor interés en recibir formación en cualquiera de las dos formaciones en idiomas y TICs, tanto no formal como informal con un resultado del 47%. En segunda instancia, disciplinar con un 36%. Finalmente, la formación en pedagogía con un 12%.

De acuerdo con lo anterior, los docentes quieren prioritariamente complementar su formación en materia disciplinar, actualizar los temas que enseñan a sus estudiantes y mejorar aún más el manejo de la tecnología para mantener actualizados sus métodos de enseñanza.

Ahora bien, en cuanto a la formación formal, la UGC realiza formación en términos de diplomados, especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados, a los docentes que estén interesados en seguir ampliando su perfil profesional y se comprometan a aplicar sus conocimientos al alcance de los estudiantes. De esta manera, se les pregunta a los docentes sobre sus intenciones de realizar la formación antes mencionada, así:

Figura 17*Formación Formal / nivel de formación*

Nivel de formación académica alcanzado	En el campo de la formación FORMAL, le gustaría formarse en: / Record Count						Total
	Doctorado	Especialización	Diplomado	Ninguna	Maestría	Posdoctorado	
Maestría (as)	14	4	1	1	-	-	20
Doctorado (s)	-	1	2	1	-	1	5
Especialización (es)	2	-	-	-	1	-	3
Posdoctorado (s)	-	1	-	-	-	-	1
Total	16	6	3	2	1	1	29

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se puede determinar que el 70% de docentes con un nivel de formación en maestría, les gustaría recibir la formación formal en doctorado y el 20% prefieren especialización. En segunda medida, de los docentes con doctorado, el 20% prefiere posdoctorado, el 40% prefieren diplomado, el 20% prefiere especialización y el 20% no está interesado en una formación formal adicional. De los 3 docentes con especialización, el 67% quieren formarse en doctorado y el 33% en maestría. Finalmente, el único docente con posdoctorado prefiere una formación adicional en especialización.

Es de resaltar el interés que tienen los docentes en las formaciones de tipo formal, de manera tal que puedan ascender y fortalecer en su nivel de formación, además la UGC hace el esfuerzo en proporcionar cualificaciones a sus docentes y, por ende, mejorar la formación de sus estudiantes.

Para continuar con el estudio de las formaciones realizadas por los docentes, se ha preguntado si han realizado formaciones por cuenta propia y de qué tipo de formaciones han realizado, con el objetivo de determinar los intereses de los profesores en cuanto a su formación y su compromiso formativo a nivel personal.

Figura 18*Formación por cuenta propia*

¿Ha realizado formación por cuenta propia en los últimos 5 años? / Record Count			
Si la anterior respuesta ha sido SI, ¿Qué tipo de formación realizó?	SI	No	Total
Formal	11		11
null		6	6
Informal	4		4
No formal, Informal	3		3
Formal, No formal	3		3
No formal	1		1
Formal, No formal, Informal	1		1
Total	23	6	29

Nota. Elaboración propia.

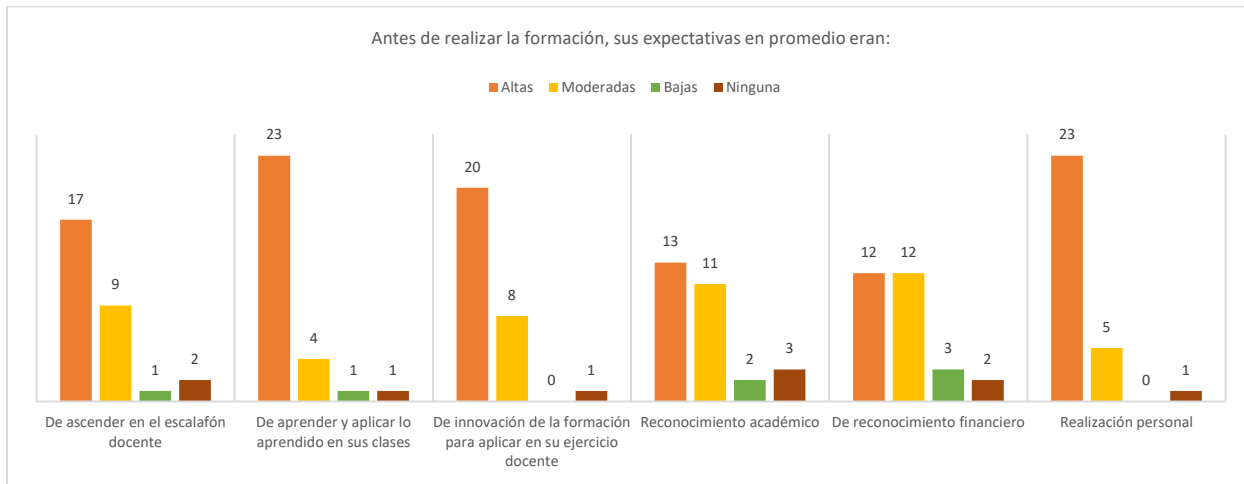
Algunos docentes no participaron de las ofertas de formación, aun así, se puede observar que de los 29 docentes encuestados el 23 realizaron una formación por cuenta propia dentro de los tres tipos de formación, lo que corresponde al 79%. De los docentes que realizaron la formación por su cuenta, el 48% fueron de tipo formal. En general, existe un claro interés en mejorar su formación en beneficio de ellos mismos, de sus estudiantes y de la UGC.

Si bien la UGC proporciona apoyos a los docentes en formación formal, estos apoyos se determinan de acuerdo a los cupos asignados por programa y al presupuesto disponible, estos cupos se evalúan al interior de las facultades y son otorgados a partir de esta evaluación posterior a la solicitud formal de los docentes.

Se realizó la siguiente pregunta para comprender las expectativas de los docentes frente a las formaciones respecto al escalafón, la aplicación en su labor docente, la innovación y el reconocimiento personal, académico y financiero, y los resultados son los siguientes:

Figura 19

Expectativas antes de la formación



Nota. Elaboración propia.

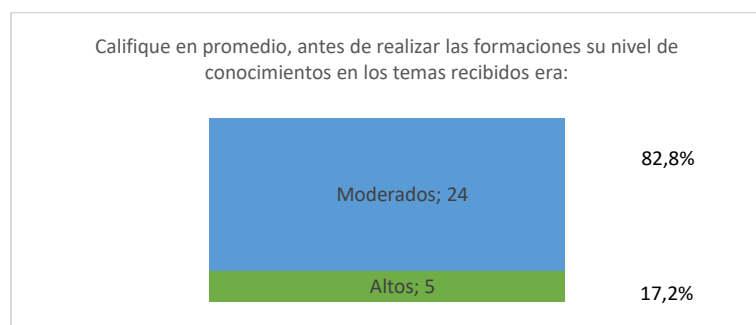
En la figura anterior se puede observar que los docentes, antes de realizar las formaciones, tenían altas expectativas de realización personal y aprender y aplicar lo aprendido en sus clases con un 79% en cada opción, en innovar en el ejercicio docente con el 69%. En menor proporción sus expectativas estaban encaminadas en ascender en el escalafón docente con un 59% y en el reconocimiento académico y financiero con el 45%. Lo anterior demuestra que las expectativas de los docentes van orientadas a mejorar la práctica docente y su propia calidad, por encima de otros intereses.

En este sentido, las expectativas de los docentes pueden o no darse en el transcurso del proceso formativo.

Por otra parte, el 82.8% de los docentes creían que su nivel de conocimiento en los temas era moderado antes de realizar las formaciones, mientras que el 17.2% de los docentes creía que su nivel de conocimiento era relativamente alto, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 20

Nivel de conocimientos antes de la formación

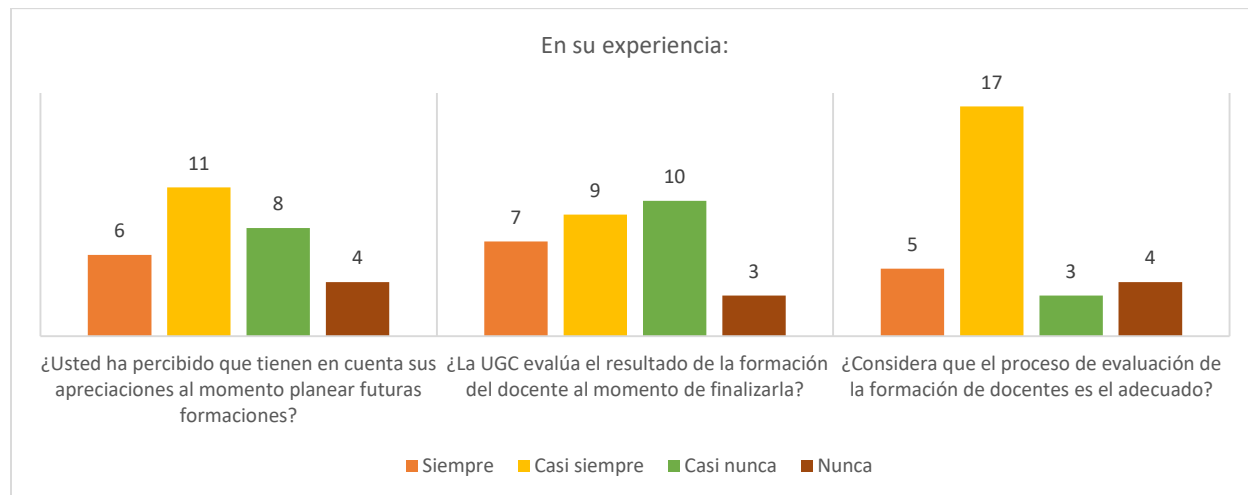


Nota. Elaboración propia.

Lo anterior demuestra que los profesores, antes de las formaciones, estimaban que tenían bases que les permitieran generar interés en profundizar dichos temas y brindaron a la UGC la oportunidad de fortalecer los planes de formación.

4.2.4. Durante la realización de las formaciones

Inmediatamente se finalizan las formaciones, los docentes experimentan sus propias conclusiones, que se unen a las acciones que la UGC realiza (o no realiza), para determinar aspectos como los siguientes:

Figura 21*Experiencias en el proceso formativo*

Nota. Elaboración propia.

En figura anterior se explica la experiencia de los docentes durante la formación dada por la UGC, aquí se puede evidenciar que en 58.6% de las apreciaciones para planear las futuras formaciones siempre y casi siempre son tenidas en cuenta. Así mismo, el 41.4% considera que nunca o casi nunca son tenidas en cuenta. En definitiva, es importante para la UGC establecer un mecanismo mediante el cual se muestre a los docentes el interés en tener en cuenta sus opiniones en la planeación y ejecución de las formaciones. De igual forma, es imperativo que la UGC renueve e innove permanentemente esas formaciones en temas de actualidad que lleve más allá a los docentes que en los temas tradicionales, que les permita ser competitivos y estar a la vanguardia en los modelos educativos.

En coherencia con ello, es necesario que los docentes puedan evaluar al finalizar cada formación que están recibiendo por parte de la UGC, en su totalidad, lo que permite que la

retroalimentación a los procesos sea más efectiva para posteriores planes de mejoramiento, de la misma manera se pueda conocer el nivel de avance de las formaciones en los docentes.

Finalmente, para los docentes el proceso de evaluación de la formación es el adecuado, de manera tal que los docentes están recibiendo de manera positiva las cualificaciones que la UGC les está facilitando, pese a que se tienen que mejorar aspectos como los mencionados anteriormente. Adicionalmente, para el ejercicio docente es indispensable que sus formaciones estén alineadas con el mundo actual, por esta razón, se formuló una pregunta con este enfoque, arrojando el siguiente resultado:

Figura 22

Percepción sobre las temáticas

Durante la formación, usted percibe que las temáticas que abordan son acordes con la realidad del momento? / Record Count				
Nivel de formación del docente	Casi siempre	Siempre	Nunca	Total
Maestría (as)	13	6	1	20
Doctorado (s)	5	-	-	5
Especialización (es)	2	1	-	3
Posdoctorado (s)	1	-	-	1
Total	21	7	1	29

Nota. Elaboración propia.

En general, los docentes consideran que las temáticas abordadas en los planes de formación están casi siempre y siempre un 97% acordes con las realidades educativas actuales, lo que indica que los planes formativos se actualizan de manera adecuada.

No obstante, es importante examinar, en los planes de formación, la frecuencia, la temática y los horarios, razones por la que algunos docentes prefieren no participar de las formaciones y adaptar de manera estratégica estos aspectos.

4.2.5. Después de realizar las formaciones

Se debe tener en cuenta los beneficios para los docentes y uno de los aspectos a considerar es el ascenso en el escalafón docente. Adicionalmente, se cuestiona el seguimiento que se realiza a los procesos formativos durante la práctica docente en la UGC, llegando a los siguientes resultados:

Figura 23

Ascenso en el escalafón

Después de realizar la formación docente brindada por la UGC, ¿Usted ha ascendido en el escalafón docente teniendo en cuenta esta formación como factor determinante? / Re...			
Según su experiencia ¿La UGC hace seguimiento a los procesos de formación docente durante su práctic...	No	Sí	Total
Algunas veces	11	4	15
Siempre	4	1	5
Casi nunca	5	-	5
Nunca	4	-	4
Total	24	5	29

Nota. Elaboración propia.

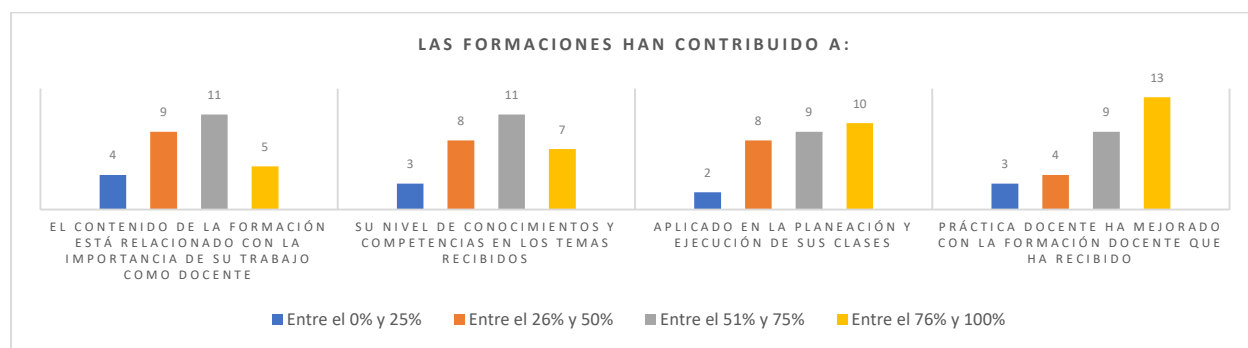
La UGC no realiza el debido seguimiento a los procesos formativos de los docentes en relación con lo que se realiza en la práctica, pues en el 50% de las respuestas obtenidas, sólo algunas veces se hace dicho seguimiento, siendo muy importante para la retroalimentación, la evaluación y los planes de mejoramiento.

El 82.8% de los docentes no han ascendido en el escalafón a pesar de la formación que han realizado, lo que no ha sido determinante en términos de ascensos en el escalafón docente. Es necesario que la Institución realice una evaluación a los procesos de ascensos en los escalafones, de manera tal que los profesores sientan motivación para cumplir con los requisitos de ascensos y de mejoramiento laboral y personal.

Aunado a ello, los docentes realizan formaciones durante el transcurso de su práctica profesoral, dichas cualificaciones contribuyen en mayor o menor medida a varios aspectos profesionales, razón por la cual se formula la pregunta enfocada a dicha contribución formativa:

Figura 24

Contribución de las formaciones realizadas



Nota. Elaboración propia.

Para el 55% de los docentes la *contribución del contenido de la formación está relacionado con la importancia de su trabajo como docente* entre el 51% y el 100%. Así, para el 62% de los docentes la *contribución al nivel de conocimientos y competencias en los temas recibidos* fue superior al 50%. Se puede evidenciar que el 65.5% de los docentes ha *aplicado la formación recibida en la planeación y ejecución de sus clases* en un porcentaje superior al 50%. Finalmente, se evidencia que el 75.9% de docentes siente que *su práctica docente ha mejorado* en un porcentaje superior al 50% a partir de las formaciones recibidas.

De igual forma, el 97% de los docentes tuvo la oportunidad de poner en práctica la formación recibida, como aporte pedagógico con un 66%, luego como contribución didáctica con un 45% y en los planes de estudio con un 34% y, en menor medida, se hizo una contribución de

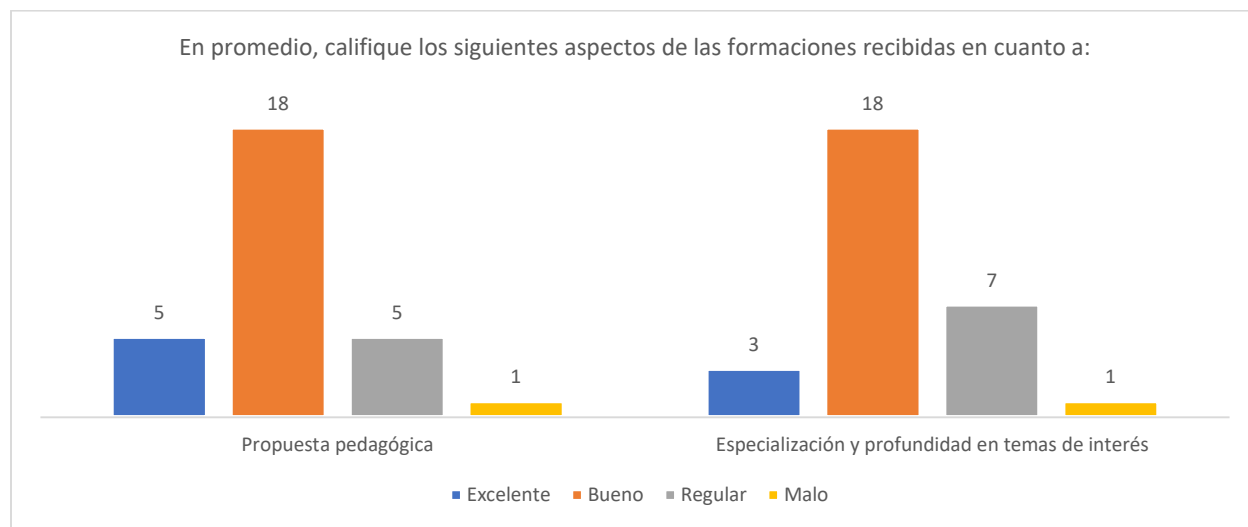
forma organizacional. Se puede apreciar que los docentes hacen buen uso de los recursos formativos de la UGC y los aplican en su actividad docente diaria.

Pese a lo anterior, se sugiere hacer un estudio posterior, con trabajo de campo, que permita confirmar las respuestas dadas por los docentes.

La formación docente es un aspecto muy indispensable para lograr condiciones de calidad que permitan la formación profesional en profundidad de los estudiantes, dotándolos de los conocimientos suficientes, es necesario que los docentes den a conocer el resultado de la formación recibida calificando diferentes aspectos. De esta forma, se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 25

Formaciones recibidas



Nota. Elaboración propia.

Para los docentes las formaciones recibidas en cuanto a la *propuesta pedagógica* son buenas en un 62%, excelentes en un 17% y entre regulares y malas en un 21%. Al mismo

tiempo, en cuanto a la *especialización y profundidad en temas de interés* las formaciones son buenas en un 62% también, excelentes en un 10% y entre regulares y malas en un 26%.

Conforme a lo anterior, se destaca la proporción de la calificación buena en los dos aspectos evaluados, dado que determina que la formación está siendo tomada de forma positiva, aunque no excelente. Así mismo, se evidencia que las calificaciones entre regulares y malas superan el 20%, que da a considerar una revisión como plan de mejoramiento que permita que las formaciones sean fortalecidas en cuanto a la propuesta pedagógica como en la especialización y profundidad de los temas que son de interés de los docentes.

En este orden de ideas, se quiso conocer la percepción de los docentes involucrados en el proceso de formación sobre si las formaciones contribuyeron a su realización personal, si mejoraron su desarrollo académico y si sintieron que el tiempo dedicado a dichos procesos se perdió. Los resultados muestran claramente que la formación docente contribuye en gran medida a su desempeño personal y, al mismo tiempo, promueve su desarrollo profesional, lo cual está directamente relacionado con la satisfacción profesoral, ya que el 93% de los docentes no considera que la formación sea una pérdida de tiempo.

Sin embargo, es necesario desarrollar medidas para fortalecer la percepción de los docentes sobre los aspectos mencionados anteriormente, ya que las evaluaciones no son del todo perfectas, lo que deja espacio para la mejora. En términos de satisfacción de los docentes como resultado de las formaciones, conjugado con lo que le aportó a su realización personal, los resultados fueron los siguientes resultados:

Figura 26

Percepción de la formación

Qué tan satisfecho se encuentra con las formaciones que ha recibido por parte de la UGC / Record Count					
En su percepción, la formación docente que usted ha recibido de la UGC; [Le aportó a su realización pers...	Satisfecho	Muy satisfecho	Poco satisfecho	Insatisfecho	Total
Casi siempre	12	1	2	-	15
Siempre	7	4	1	-	12
Nunca	-	-	-	1	1
Casi nunca	-	-	1	-	1
Total	19	5	4	1	29

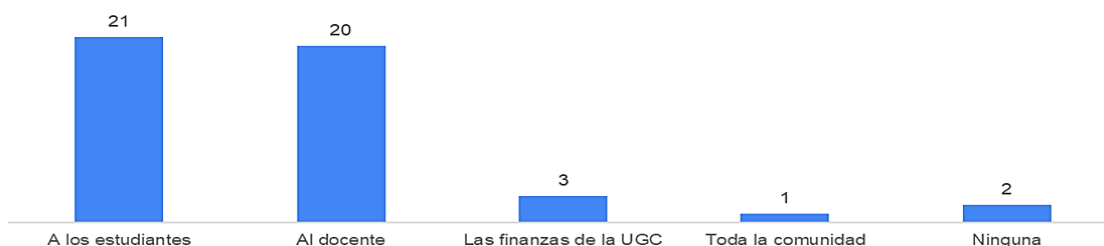
Nota. Elaboración propia.

El 82.8% de los docentes se siente satisfecho y muy satisfecho con las formaciones que ha recibido por parte de la UGC, en mismo porcentaje tiene la percepción que las formaciones le aportaron a su realización personal. Así, se evidencia que los docentes valoran el esfuerzo de la UGC en invertir en los planes formativos de los docentes.

Es importante establecer los beneficios percibidos en cuanto a los procesos de formación proporcionados por la UGC. La siguiente figura muestra los resultados obtenidos a la pregunta de selección múltiple:

Figura 27

Beneficios percibidos en la formación



Nota. Elaboración propia.

Lo anterior muestra que, para los docentes, los procesos de formación son igualmente beneficiosos tanto para los estudiantes (45%) como para los docentes (43%), lo que indica la necesidad de continuar implementando los programas de formación, no solo para cumplir con lo establecido en la normativa, sino también para mejorar la calidad de la educación de la UGC como institución.

4.2.6. Indicadores de impacto

La construcción de índices que permitan determinar el impacto es un asunto prioritario, con el fin de identificar los indicadores de impacto que midan el resultado de los planes de formación docente sobre las percepciones y las acciones de los docentes después de recibir la formación.

$$1. \text{ Conocimientos adquiridos} = \frac{\text{Cantidad (\% de conocimiento)}}{\text{(Total de docentes encuestados)}} \times 100$$

El total de docentes encuestados fue de 29, contrastado con la pregunta 25b (Una vez finalizados los procesos de formación docente, estime el porcentaje en que dichas formaciones han contribuido a su nivel de conocimientos y competencias en los temas

Los conocimientos adquiridos por los docentes fueron

Altos en el 24,1%,

Moderados en el 37,9%

Bajos en el 37,9%

$$2. \text{ Relevancia} = \frac{\text{Cambio(mejoría)}}{\text{(importancia+aporte a competencias y conocimiento)}} \times 100$$

Para determinar el porcentaje de relevancia se toma la pregunta 27 dividida entre la suma de las dos partes de la pregunta 25 (Mejoría superior a 50%).

$$\text{Relevancia} = \frac{22}{16+18} \times 100 = \frac{22}{34} \times 100 = 64.7\%$$

Relevancia: Lo anterior indica que las formaciones recibidas por los docentes son relevantes dado el porcentaje de cambio positivo de la práctica docente, que está dado por el porcentaje de contribución de la formación docente. El 64.7% de los docentes que percibieron mejoría superior al 50% percibió también contribución de la formación docente.

$$3. \text{ Aplicabilidad} = \frac{\text{aprendizaje}}{\text{aplicación}} \times 100$$

Para determinar la aplicabilidad se realiza la división entre de la sumatoria de las preguntas 25a (importancia de su trabajo como docente) y 25b (nivel de conocimiento en los temas recibidos) sobre la sumatoria de las preguntas 26 (aplicado en las clases) y 27 (mejora en la práctica docente).

(Aplicabilidad Superior al 50%).

$$\text{Aplicabilidad} = \frac{16 + 18}{19 + 22} \times 100 = \frac{34}{41} \times 100 = 82.92$$

El resultado arroja un porcentaje del cambio positivo de la práctica docente que está dado por la aplicación del plan de formación docente en el aula con un 82.92%.

$$4. \text{ Tasa de incremento de conocimiento} = \frac{\text{Incremento de conocimiento}}{\text{Conocimiento previo} + \text{incremento de conocimiento}}$$

De los profesores que tenían un conocimiento previo e incrementaron su conocimiento, en qué media dicho incremento de conocimiento fue alto, moderado o bajo. Se consideran las preguntas 20 y 25b. Los resultados se muestran en la siguiente figura:

Figura 28

Indicador Tasa de incremento de conocimiento

20. Califique en promedio, antes de realizar las formaciones su nivel de conocimientos en los temas recibidos era:		25. Una vez finalizados los procesos de formación docente, estime el porcentaje en que dichas formaciones han contribuido a: [Su nivel de conocimientos y competencias en los temas recibidos es]			
Altos	5	Entre el 76% y 100%		7	Altos
Moderados	24	Entre el 51% y 75%		11	Moderados
Bajos	0	Entre el 0% y 50%		11	Bajos
	Suma de respuestas	Tasa de Incremento	Nivel de incremento en tasa		Explicación del Indicador
TOTAL MODERADO	53	13%	Altos		De los docentes que tenían un conocimiento moderado y aumentaron su conocimiento, el 13% lo hizo en un porcentaje alto.
	53	21%	Moderados		De los docentes que tenían un conocimiento moderado y aumentaron su conocimiento, el 21% lo hizo en un porcentaje moderado.
	53	21%	Bajos		De los docentes que tenían un conocimiento moderado y aumentaron su conocimiento, el 21% lo hizo en un porcentaje bajo.
TOTAL ALTOS	34	21%	Altos		De los docentes que tenían un conocimiento alto y aumentaron su conocimiento, el 21% lo hizo en un porcentaje alto
	34	32%	Moderados		De los docentes que tenían un conocimiento alto y aumentaron su conocimiento, el 32% lo hizo en un porcentaje moderado
	34	32%	Bajos		De los docentes que tenían un conocimiento alto y aumentaron su conocimiento, el 32% lo hizo en un porcentaje bajo

Nota. Elaboración propia.

Lo anterior indica que las formaciones contribuyeron en mayor o menor medida a los conocimientos iniciales de los docentes y que puede darse mejoras al interior del proceso para que este margen de contribución sea mayor.

Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo se determinó el impacto que han generado los procesos de formación de los docentes en su aplicación en la práctica y el aporte a su nivel de conocimientos, basados en la información recolectada para este proceso durante los años 2010 y 2020.

Lo más importante para determinar este impacto es el reconocimiento de los docentes que valoran de forma positiva las formaciones dadas por la Universidad, ya que en términos de indicadores, fueron consideradas relevantes debido al cambio positivo de la práctica docente, lo que indica que las formaciones contribuyeron a los conocimientos iniciales de los docentes. A partir de lo anterior, el proceso puede mejorar para que este margen de contribución sea mayor.

Lo que más ayudó a determinar el impacto fue la medición de los indicadores basados, principalmente, en los resultados de la encuesta y en segunda medida, los resultados de la recolección de información de tipo documental. También contribuyó la existencia de docentes activos en la Universidad que se formaron en el periodo de tiempo estudiado y que fueron parte del estudio.

Lo más difícil en la medición del impacto fue recolectar la información de bases de datos y documentos que contienen datos estadísticos debido a la falta de información unificada y detallada de los años estudiados.

Por lo anterior, se recomienda que la información sea recolectada y sistematizada en un repositorio unificado, de manera tal que sea posible identificar el detalle de las formaciones y su contribución a los procesos de registros calificados y acreditación. La falta de datos, en términos estadísticos y de caracterización de participantes, para los años del estudio, especialmente para la

formación no formal e informal, da como resultado un indicador más bajo para los programas en el momento de ser evaluados.

Respecto a la información de la formación formal recolectada, se evidencia la falta de continuidad de los docentes formados, pues estos datos dejan ver el apoyo a la formación de docentes que ya no se encuentran vinculados en la Universidad y que deja ver fuga de talento humano y de recursos económicos.

De la información obtenida a través de la encuesta se puede concluir que, si bien los docentes de la facultad participan en los procesos formativos, se necesita incentivar esas participaciones dando a conocer los beneficios que se tiene en términos de crecimiento personal y profesional.

Ahora bien, se encontró una deficiencia importante frente al hecho de la falta de un plan de comunicaciones efectivo, que incluya la divulgación de información concerniente a los planes de formación docente, la difusión de las actividades formativas y los planes de trabajo establecidos para los docentes.

Por otro lado, para los docentes que tienen formación profesional diferente a la relacionada con la educación, se deben tener una formación constante afín con la enseñanza. De la misma forma, existe interés por parte de los docentes en la formación en segunda lengua, por lo que se recomienda fomentar, incentivar y promover la formación en otras lenguas.

Así mismo, se recomienda realizar planes formativos más específicos que tengan en cuenta el área de conocimiento, la formación que ya poseen los docentes, la actualización permanente y demás factores que incidan en el mejoramiento de la formación actual.

Con respecto al escalafón docente, la formación de tipo formal les permite a los docentes ascender y fortalecer su perfil en el escalafón docente, al mismo tiempo que la UGC hace el esfuerzo en proporcionarla para mejorar la calidad educativa de sus estudiantes. Por lo anterior, es necesario impulsar el fortalecimiento de la realización de actualizaciones a nivel de formación formal.

Sin embargo, es necesario que la UGC realice una evaluación a los procesos de ascensos en los escalafones, de manera tal que los docentes sientan motivación para cumplir con los requisitos de ascensos y de mejoramiento laboral y personal.

Pese a lo anterior, se sugiere hacer un estudio posterior, con trabajo de campo, que permita confirmar las respuestas dadas por los docentes.

Para terminar, se alienta a las universidades y docentes a reflexionar y profundizar aún más en sus procesos de formación docente, porque es un aspecto que atañe a toda la comunidad educativa: estudiantes, docentes, universidad y sociedad en general, reconociendo la importancia de la formación de los docentes para el futuro de la educación en una sociedad del conocimiento.

Referencias

- Acuerdo 023/21, julio 28, 2021. Universidad La Gran Colombia. (Colombia). Obtenido el 12 de agosto de 2022. <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/universidad/politicas-institucionales/sistema-docente-grancolombiano.pdf>
- Angulo, A. M. (2011). La Pensión de Invalidez en Colombia. Bogotá D.C., Cundinamarca., Colombia.: Universidad Libre de Colombia.
- Aramburuzabala, P., Martínez, C., & García, R (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22 (43), 7-25.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056910>
- Arias, F.G. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica 6^o edición. Editorial Episteme C.A.
- Asamblea Nacional Constituyente de Francia. (26 de agosto de 1789). Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Bakhytgul, Z., Galiya, S., & Ainur, S. (2020) using the kirkpatrick evaluation model for Pre-service teacher education course. Specialized and multidisciplinary scientific researches. (Vol. 4)
- Billorou, N., Pacheco, M., y Vargas, F. (2011) Guía para la Evaluación de impacto de la formación. Organización Internacional del Trabajo.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O.(2013). La Formación Pedagógica De Los Profesores Universitarios. Una Propuesta En El Proceso

- De Profesionalización Del Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1),
<https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Chen, C. (2019, 21 de mayo). "Heterogeneidad". <https://www.significados.com/heterogeneidad/>
- Colombo, Alba. (2013). Efectos, impactos y outcomes: variantes tipológicas versus metodologías de análisis. Documenta Universitaria. Girona.
https://www.researchgate.net/publication/260550146_Efectos_impactos_y_outcomes_variantes_tipologicas_versus_metodologias_de_analisis
- Constitución política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia: Obtenido el 10 de febrero de 2020.
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Corte Constitucional [C.C.], enero 22, 2004, M.P: M. Cepeda. Sentencia T-025/04. Colombia. 10/02/2020. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Corte Constitucional [C.C.], enero 23, 2008, M.P: R. Escobar. Sentencia C-030/08. Colombia. 10/02/2020. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-030-08.htm>
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada. Cuadernos Interculturales, 11(20), 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55228138003.pdf>
- Dec. 1075/15, mayo 26, 2015. Presidencia de la Republica. Colombia. Obtenido a los 31 días de diciembre de 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368469_recurso_1.pdf
- Dec. 2374 / 93, noviembre 30, 1993. Ministerio de Educación Nacional. (Colombia). 10/02/2020. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104283_archivo_pdf.pdf

Dec. 2613 / 13, noviembre 20, 2013. Ministerio del Interior. (Colombia). 10/02/2020.

https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/11_decreto_2613_de_2013.pdf

Fabara, E. (2016) La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos.

Alteridad. *Revista de Educación*, 11(2), 171-181.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>

Galindo Cárdenas, S. G. (2011). Los estilos de enseñanza: un estudio en la Facultad de

Contaduría Pública Universidad La Gran Colombia.

https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/513

Gallego, A., Pérez, R. & Gallego, R. (2017,4 de julio). La formación de profesores en Colombia.

Una aproximación histórica. *Magisterio*. Colombia. <https://magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-profesores-en-colombia-una-aproximacion-historica/>

Hernández, S. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education.

Iberdrola (s.f.). 'Lifelong learning', el valor de la educación permanente.

<https://www.iberdrola.com/talento/lifelong-learning-educacion-permanente>

Korthagen, F. A., (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>

Ley 70 / 93, agosto 27, 1993. Diario Oficial. [D.O.]: 41.013. (Colombia).10/02/2020.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404>

Ley 89 / 90, noviembre 25, 1890. Ministerio de Interior. [OIP]. (Colombia).10/02/2020.

<https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-89-de-1890>

Marcelo, C (1989) Introducción a la formación del profesorado teoría y métodos. Editorial Universidad del Sevilla

Marenales, E. (1996). *Educacion Formal, No Formal E informal*. Editorial Aula

Montoya, J., Arbesú. I., Contreras, G. & Serrato, S. (2014). Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile y Colombia: análisis de experiencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educación*, 7 (2).

<https://revistas.uam.es/riec/article/view/3111>

Naciones Unidas Derechos humanos. (diciembre, 1965). Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Trabajo presentado en la Asamblea General en su resolución 2106 A (XX). Colombia.

https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). Docentes. <https://es.unesco.org/themes/docentes>

Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Trabajo presentado en la Organización de los Estados Americanos Departamento de Derecho Internacional, Belém.

<https://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>

Organización de los Estados Americanos. (noviembre, 1969). Convención americana sobre derechos humanos suscrita en la conferencia especializada interamericana sobre derechos

humanos (B-32). Trabajo presentado en la Organización de los Estados Americanos Departamento de Derecho Internacional, Costa Rica.

https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

Padilla, A., López, M., y Rodríguez, A., (2015). la formación del docente universitario. concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2). p. 86-90.
<http://rus.ucf.edu.cu/>

Parra-Moreno, C., Sánchez, I., Gómez, M, & Almenáres, F., (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores*, 13 (3). p. 421-452. Colombia.

Pinya, C. (2008) La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación e Innovación Educativa i Socioeducativa*, 1.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011448>

Presidente de la Republica. (2010). Garantía del derecho fundamental a la consulta previa de los grupos étnicos nacionales. Directiva Presidencial no. 1 (p. 1-7). Colombia.
https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/13_directiva_presidencial_01_de_2010.pdf

Presidente de la Republica. (2013). Guía para la realización de consulta previa. Directiva Presidencial no. 10 (p. 1-26). Colombia.
https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/12_directiva_presidencial_ndeg_10_del_07_de_noviembre_2013_4.pdf

Rico, A.D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70.

<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>

Rodríguez Mesa, R. (2019). *Tratado Sobre Seguridad Social*. Universidad Del Norte.

<https://Ugc.Elogim.Com:3107/Es/Ereader/Ugc/122380?Page=64>

Rodríguez, M., Olmos, S., Ortega, F., Torrijos, P., & Hernández, S. (2014). Modelos Flexibles De Formación: Una Respuesta A Las Necesidades Actuales. *Revista CIDUI*.

<https://bit.ly/3YB3oDc>

Rojas, V. & León, S. (2016). Reflexiones acerca de la profesionalización docente en función de la calidad de los procesos universitarios, en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

Revista Universidad y Sociedad. 8 (2). p. 196-201. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Rosas, J., & Muñoz, J. (2016). Ejes Fundamentales De La Formación De Contadores Públicos De La Universidad La Gran Colombia. [Tesis de maestría, Universidad La Gran

Colombia]. Repositorio Institucional. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3987>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de investigación científica*, Limusa Noriega Editores.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso__de_la_investigaci_n_cient_fica_Mario_Tamayo.pdf

Universidad La Gran Colombia. (2021). Plan estratégico institucional de desarrollo PEID

<https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/universidad/PEID-2021.pdf>

Valiente, P., Góngora, G., Torres, J., & Otero, Y., (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (3), 91-123.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5522>

Velásquez, M, (2007). El Sistema Pensional Colombiano. Señal Editora.

Zabalza M.A. (2010) *La enseñanza universitaria, El escenario y sus protagonistas*. Narcea s.a.

de ediciones. <https://elibro-net.bibliodigital.ugc.edu.co/es/ereader/ugc/45983>

Anexos

Anexo 1. Bases de datos de históricos de cualificación docente

Anexo 2. Formulario de la encuesta

Anexo 3. Base de datos de respuestas de la encuesta