



Universidad de Baja California
TESIS DOCTORAL

Impacto de la Formación por Ciclos Propedéuticos
en los Diseños Curriculares de los Programas de
Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, en
Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle
del Cauca

Pedro José Jácome Ortiz

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORADO EN GERENCIA Y POLÍTICA EDUCATIVA**

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dr. Nelson Enrique Barrios Jara

Santiago de Cali, Valle del Cauca, mayo 10 de 2021



VOTO APROBATORIO PARA LA DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Tepic, Nayarit; 12 de mayo de 2021.

Dr. Antonio Ayón Bañuelos.
Rector de la Universidad de Baja California

El suscrito **Dr. Nelson Enrique Barrios Jara**, asignado por la institución como Director de Tesis Doctoral y responsable de dirigir el trabajo de investigación del Candidato al Grado de **Doctor Gerencia y Política Educativa** hago constar que

PEDRO JOSÉ JÁCOME ORTIZ

Ha culminado la Tesis Doctoral satisfactoriamente bajo las normas establecidas por la Universidad de Baja California para la presentación y defensa, con el tema denominado:

“Impacto de la Formación por Ciclos Propedéuticos en los Diseños Curriculares de los Programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, en Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle del Cauca.”

Por tanto, habiendo sido designado por la institución como su **DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL** le doy el **VOTO APROBATORIO** para la defensa, evaluación y obtención del Grado Académico de **DOCTOR**, reconociendo que este trabajo es resultado de un largo proceso de investigación científica, realizada con alto profesionalismo y constituye un tema relevante y de actualidad científica que aportará a la Ciencia, al Estado del Arte y a las diferentes disciplinas científicas que la integran.

Por lo que considero que el trabajo reúne los requisitos reglamentarios y exigidos por la institución para ser defendida ante el tribunal de tesis que la Universidad de Baja California designe para ser evaluado.

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

Dr. Nelson Enrique Barrios Jara, PhD.

DEDICATORIA

A Dios,

Por permitirme alcanzar este logro con altos resultados educativos y bendecirme con su sapiencia en todo el camino de mi formación.

Pedro José Jácome Ortiz

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por brindarme su sabiduría en este proceso de formación personal y profesional.

A mi esposa, por su comprensión y respaldo incondicional en todo el proceso educativo.

A mi familia, hermanos, sobrinos, por su apoyo en cada paso que daba para cumplir mis metas.

Al asesor, por sus aportes para la culminación de este gran proyecto.

A mis amigos, por su colaboración desinteresada enriqueciendo este gran objetivo.

A la Universidad, por darme la oportunidad de realizar mis estudios de Doctorado a través de su campus.

RESUMEN

El presente documento da cuenta del impacto de la formación por ciclos propedéuticos en el programa de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en las Instituciones oficiales de educación superior del Departamento del Valle del Cauca de Colombia, para este proceso se desarrolla un procesos que recoge elementos normativos, mecanismos de implementación, características y referentes investigativos que se dan desde el año 1995.

La formación por ciclos propedéuticos es la organización de un subsistema de los niveles técnicos profesionales y tecnológicos a través de la secuencialidad y complementariedad del currículo, fundamentado en el componente propedéutico que se encuentra estructurado en los diseños y mallas curriculares de todos los programas académicos de nivel técnico profesional y tecnológico que ofertan las instituciones de educación superior en Colombia, estos se redefinen por ciclos propedéuticos de acuerdo con la ley 749 de 2002.

Esta investigación define la estructura de la formación por ciclos propedéuticos en cuanto que organizan los programas académicos en forma coherente y coordinada con los perfiles profesionales que determina cada programa académico. Estos ciclos permiten movilidad tanto hacia el sistema formativo como hacia el mundo laboral, lo que enriquece la formación del individuo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. También se estructura los currículos por competencias de acuerdo al perfil ocupacional de la disciplina que se diseña para ser coherente con la formación que se imparte y las habilidades y competencias que debe adquirir en la cualificación cada estudiante.

Con este trabajo se evidencia el impacto de la formación por ciclos propedéuticos a partir categorías consilidadas por un marco teórico, donde se analiza la conexión al sector empresarial, se toman como marco muestral dos instituciones de educación superior con posicionamiento geográfico en el Valle del Cauca; en la ciudad de Cali y Roldanillo. Con ello se identifica los niveles de calidad en la formación y desarrollo del currículo por competencias de estas dos instituciones.

Palabras Claves: Ciclos propedéuticos, competencias, diseño curricular currículo, impacto de la formación.

ABSTRACT

The present study begins with a description of the training policy set by the preparatory cycles in Colombia since 1995, which is offered to technical, professional and all different technological levels institutions. Higher education institutions have expanded their academic offer looking for a coverage increase in the socioeconomic status 1, 2 and 3. Thereby, the low-income population has been provided with a high degree of education during its training process.

A foundation is made from the origins and the training development through preparatory cycles extracted from different international educational systems such as in France, Spain, Germany, Sweden and United States, where they train their academic force through levels and preparatory developments, has proven to generate great results in the range of economic sectors. This system of work by propaedeutic cycles responds to common interests of the different cultures of the world; how to reduce training time, close the gap between the university and non-university sectors, the urgency of achieving comparison and transparency between countries and institutions.

In general, an analysis of the curricula by competencies of the Administrative Processes and Business Management programs has been performed, to evaluate the greater and better effectiveness of learning results in the students who received such training and it was determined the impact of them by propaedeutic cycles through the application of instruments to educational actors.

KEYWORDS: Propaedeutic cycles, competencies, curricular design, impact of training.

ÍNDICE	
DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE	V
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE TABLAS	IX
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	12
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA.	12
1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	17
1.2.1. Preguntas específicas.....	17
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	17
1.3.1. Objetivo General.....	18
1.3.2. Objetivos Específicos.	18
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	18
1.5. ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.	20
2.1. REFERENTES.	20
2.2. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO.	21
2.3. REFERENTES ONTOLÓGICOS.....	23
2.4. REFERENTES HISTÓRICOS.	24
2.5. REFERENTES NORMATIVOS.	29
2.6. ORÍGENES DE LA PROPEDÉUTICA.....	31
2.7. FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS.	35
2.8. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	38
2.9. CURRÍCULO Y COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN GENERAL Y PARTICULAR EN LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS.....	39
2.10. CATEGORÍAS.	54
2.10.1. Desarrollo Curricular.....	54
2.10.2. Desarrollo de Competencias.....	55
2.10.3. Enseñanza y Aprendizaje.....	58
2.10.4. La Evaluación.....	62
2.10.5. Recursos Didácticos en la Enseñanza.....	66
2.10.6. La Proyección Social o Extensión.....	68
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.	70
3.1. INTRODUCCIÓN.....	70
3.2. FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, PARADIGMA DE UBICACIÓN.....	71

3.3.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	72
3.4.	ENFOQUE CUALITATIVO.	73
3.5.	TÉCNICA.	73
3.6.	ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.	74
3.7.	INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.	74
3.8.	MARCO MUESTRAL POBLACIÓN Y MUESTRA.	74
3.9.	PROCESAMIENTO, DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS.	75
CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS.		76
4.1.	LAS HERRAMIENTAS DE FIABILIDAD UTILIZADA KMO-CHI2.	76
4.1.1.	ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL ALFA DE CRONBACH.	77
4.2.	ANÁLISIS DESCRIPTIVO.	78
4.2.1.	CATEGORIA DESARROLLO CURRICULAR.	79
4.2.1.1.	CREDITOS ACADEMICOS EN RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS.	79
4.2.1.2.	DESARROLLO DE COMPETENCIAS DESDE LAS ASIGNATURAS.	81
4.2.1.3.	ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES ATENDIENDO A LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD.	83
4.2.1.4.	CRITERIOS PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS.	85
4.2.1.5.	DESARROLLO DE ESPACIOS CURRICULARES INTERDISCIPLINARIOS Y PROYECTOS ENTRE ASIGNATURAS.	87
4.2.1.6.	CATEGORIA RECURSOS: RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS ACTUALIZADOS CONCERNIENTES AL PROGRAMA.	90
4.2.1.7.	MECANISMOS PARA INCENTIVAR EL USO DE RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y BASES DE DATOS.	91
4.2.1.8.	EQUIPOS INFORMÁTICOS SON SUFICIENTES PARA LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA.	93
4.2.1.9.	DISPONIBILIDAD DE RECURSOS PARA EL USO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS.	95
4.2.1.10.	CATEGORIA DESARROLLO DE COMPETENCIAS: MECANISMOS PARA SEGUIMIENTO DE COMPETENCIAS INSTITUCIONALES.	97
4.2.1.11.	DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y RECONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA.	99
4.2.1.12.	TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES Y FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS.	101
4.2.1.13.	TRABAJOS ACORDES A LA FORMACIÓN DEL PROGRAMA.	103
4.2.1.14.	DEFINICIÓN DE TIEMPOS EN LOS TRABAJOS Y CRÉDITOS DE LA ASIGNATURAS.	104
4.2.1.15.	ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO AL TRABAJO SOBRESALIENTE QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES	106
4.2.1.16.	CATEGORIA ENSEÑANZA APRENDIZAJE: SYLLABUS DEFINIDOS SEGÚN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.	108

4.2.1.17.	METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEFINIDAS EN EL PROGRAMA.....	110
4.2.1.18.	PRÁCTICA E INTEGRACIÓN DE LAS TRES FUNCIONES SUSTANTIVAS.....	112
4.2.1.19.	CONCORDANCIA EN EL EQUIPO DOCENTE ENTRE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.	114
4.2.1.20.	ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO CONTINUO PERTINENTES AL PROGRAMA.....	116
4.2.1.21.	CATEGORIA EVALUACION: ACCIONES PARA MEJORAR RESULTADOS DE PERMANENCIA Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA.....	118
4.2.1.22.	MECANISMOS DE SEGUIMIENTOS A LOS ESTUDIANTES EN CONDICIONES PROBLEMÁTICAS ACADEMICAS.	119
4.2.1.23.	PROPÓSITO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA SEGÚN LAS EVALUACIONES.	121
4.2.1.24.	FORMAS DE EVALUAR RELACIONADOS CON METODOS PEDAGOGICOS PLANTEADOS EN EL PROGRAMA.....	123
4.2.1.25.	DOCENTES Y EL DESARROLLO DE EVALUACION POR COMPETENCIAS.....	125
4.2.1.26.	CATEGORIA PROYECCION SOCIAL: PLAN DE ESTUDIOS ARTICULADO CON LAS NECESIDADES DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO. 127	
4.2.1.27.	PROCESOS DE INNOVACIÓN Y RELACIÓN ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL.	129
4.2.1.28.	IMPACTO DE LOS PROYECTOS REALIZADOS EN EXTENSIÓN SOCIAL. 131	
4.2.1.29.	SECTOR EMPRESARIAL Y RECONOCIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN.	133
4.2.1.30.	RECONOCIMIENTO DEL SECTOR PÚBLICO A LOS PROYECTOS. QUE REALIZA EL PROGRAMA.	135
4.3.	ANALISIS DE LA MATRIZ VESTER.....	137
4.3.1.	ANALISIS DE LOS INVOLUCRADOS.....	139
4.3.2.	IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.	143
4.3.3.	MATRIZ DE VESTER	144
4.3.3.1.	PONDERACIÓN DE VARIABLES.....	145
4.4.	ANALISIS MULTIVARIADO NIVEL 2.....	147

4.4.1.	ANALISIS CATEGORIA DEL DESARROLLO CURRICULAR.....	150
4.4.2.	ANALISIS GENERAL RECURSOS DIDACTICOS.	151
4.4.3.	ANALISIS GENERAL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.....	151
4.4.4.	ANALISIS GENERAL ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	152
4.4.5.	ANALISIS GENERAL EVALUACION.	153
4.4.6.	Análisis de correlación con registro de 0.65 a 1.0.....	153
CONCLUSIONES		157
REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS.		161
ANEXOS		174
ANEXO 1. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES ESTUDIANTES.		
.....		174
ANEXO 2. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES DOCENTES.....		176
ANEXO 3. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES EGRESADOS. ..		178
ANEXO 4. CARTAS VALIDACION DE LOS ACTORES.		180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Articulación entre niveles y ciclos.	27
Figura 2. Articulación educación superior y educación media.	29
Figura 3. Ciclos Propedéuticos.....	36
Figura 4. El Triángulo Pedagógico.....	60
Figura 5. Marco de referencia.....	137
Figura 6. ¿Qué se investiga?.....	138
Figura 7. Partes del ámbito.....	138
Figura 8. Análisis de involucrados	141
Figura 9. Identificación del problema.....	143
Figura 10. Grado de intensidad de los problemas.	144
Figura 11. Matriz de Vester.....	145
Figura 12. Síntesis de los cuadrantes.....	147
Figura 13. MATRIZ DE CORRELACIÓN ANTI-IMAGEN	149

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo Planes de Estudio: INTENALCO- INTEP.....	41
Tabla 2. Comparativo de Tecnología en Gestión Empresarial INTENALCO - INTEP	49
Tabla 3. Marco Muestral	75
Tabla 4. Análisis factorial.....	77
Tabla 5. Resumen de procesamiento de casos.....	77
Tabla 6. Créditos académicos en las Asignaturas.....	79
Tabla 7. Desarrollo de las Asignaturas Competencias Laborales Generales y específicas	81
Tabla 8. Estrategias para Garantizar el Éxito Académico de los Estudiantes.....	84
Tabla 9. Criterios para el Seguimiento y Evaluación de Competencias Básicas	86
Tabla 10. Espacios Curriculares Interdisciplinarios y Proyectos Entre Asignaturas	88
Tabla 11. Recursos Bibliográficos Actualizados Concernientes al Programa.	90
Tabla 12. Mecanismos para Incentivar el uso de Recursos Bibliográficos	92
Tabla 13. Equipos Informáticos del Programa	94
Tabla 14. Disponibilidad de Recursos para el uso de los Procesos Académicos	96
Tabla 15. Mecanismos para Seguimiento de Competencias Institucionales	98
Tabla 16. Desarrollo de Actividades Académicas y Reconocimiento de la Comunidad Académica	100
Tabla 17. Orientación Hacia el Fortalecimiento de las Competencias.....	102
Tabla 18. Trabajos Acordes con el Objetivo de Formación del Programa.....	103
Tabla 19. Definición de Tiempos en los Trabajos.....	105
Tabla 20. Estrategias de Seguimiento al Trabajo Sobresaliente.....	107
Tabla 21. Syllabus Definidos Según la Metodología de Enseñanza.	108
Tabla 22. Metodología de Enseñanza y Desarrollo de las Competencias	110
Tabla 23. Prácticas Orientadas Hacia la Integración de las Tres Funciones Sustantivas	112
Tabla 24. Concordancia en el Equipo Docente y Métodos de Enseñanza Aprendizaje.....	114

Tabla 25. Estrategias de Mejoramiento Continuo Pertinentes al Programa.	116
Tabla 26. Acciones Para Mejorar Resultados de Permanencia y Retención	118
Tabla 27. Mecanismos de Seguimientos a los Estudiantes en Condiciones Problemáticas Académicas.....	120
Tabla 28. Propósito de Formación del Programa y Relación con Evaluaciones.....	122
Tabla 29. Formas de Evaluar y Métodos Pedagógicos Planteados.	124
Tabla 30. Docentes y Desarrollo de Evaluación por Competencias.....	126
Tabla 31. Plan de Estudios Articulado a Necesidades del Sector Público y Privado.....	128
Tabla 32. Procesos de Innovación Producto de los Desarrollos Académicos e Investigación	129
Tabla 33. Impacto de los Proyectos Realizados en Extensión Social	131
Tabla 34. El Sector Empresarial y el Reconocimiento de los Proyectos de Extensión.....	133
Tabla 35. Reconocimiento del Sector Público a los Proyectos que Realiza el Programa	136
Tabla 36. Clasificación de influencia.	137

INTRODUCCIÓN

La investigación inicia realizando una descripción de la política de la formación por ciclos propedéuticos en Colombia desde el año 1995 para las instituciones de los niveles técnicos profesionales y tecnológicos. Para el caso las instituciones de educación superior amplían su oferta académica, apuntando a una mayor cobertura en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, brindando con ello que la población de escasos recursos tenga un grado de escolaridad alto en su proceso formativo.

Este documento presenta en el primer capítulo la descripción de la realidad problemática, los elementos generales y realiza un recorrido desde la fundamentación de sus orígenes, el desarrollo de la formación por ciclos propedéuticos desde diferentes sistemas educativos internacionales como Francia, España, Alemania, Suecia, Estados Unidos, analizando sus problemáticas y relacionando estos sistemas como motores de capacitación de la fuerza académica por niveles y desarrollos propedéuticos, lo cual ha generado grandes resultados en los sectores económicos. En el segundo capítulo se reconocen los elementos teóricos del sistema de educación por ciclos propedéuticos, la responsabilidad asignada a cada nivel, los elementos y objetivos comunes de las diferentes culturas y sistemas educativos del mundo; como reducir el tiempo de formación, cerrar la brecha entre el sector universitario y el no universitario, urgencia de lograr comparación y transparencia entre países e instituciones.

En el tercer capítulo se exponen los aspectos metodológicos que se siguieron para el desarrollo de la investigación, el marco muestral usado, el diseño y la validación de instrumentos; para el caso se hace uso de un modelo complementario, con enfoque mixto, con diseño no experimental y de alcance evaluativo. El estudio en una primera etapa aplica herramientas etnográficas que da cuenta de las características del objeto de estudio, estos obedecen a seis categorías que son; desarrollo curricular, recursos, desarrollo de competencias, enseñanza -aprendizaje, evaluación y proyección social. Lo anterior se soporta en cinco elementos fundamentales de la propedéutica a saber; flexibilidad, secuencialidad, competariedad, pertinencia y coherencia. Este análisis se complementa con la aplicación de una herramienta denominada matriz Vester que permite un análisis de mayor profundidad determinando entre los actores los beneficiarios y afectados que aportan elementos fundamentales para el análisis de las problemáticas.

Para el capítulo cuarto se hace un análisis de los currículos por competencias, a partir de los elementos dados tanto en la encuesta aplicada como en la matriz Vester desarrollada, se profundiza en el análisis de los programas Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, evaluando la efectividad de los resultados en las categorías mencionadas, generando con ello un estudio riguroso y profundo.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA.

A partir del acelerado cambio de la sociedad a finales del siglo XX, surge el Proyecto Tuning en Europa en 1999, como lo afirma Bravo (2007), “en el trasfondo de un área económica europea”, para entregarle al sistema educativo superior, un nuevo planteamiento educativo que promueve la puesta en práctica del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio. El Comité de Gestión de Tuning (2006), al respecto, define que la aplicación de este proceso implica el diseño, desarrollo, aplicación y evaluación de los programas de estudio. Es decir, que deben ser el punto de partida para desarrollar temas de referencia en las disciplinas al elaborar programas de estudio, en el sentido de ser comparables, compatibles y transparentes. Los puntos de referencia se expresan en términos de resultados del aprendizaje y de competencias. Los resultados de aprendizaje se evidencian en los niveles de competencia que debe obtener el estudiante, y son una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas así como de los valores éticos.

El proyecto Tuning surge de la necesidad de establecer un sistema educativo integrado en Europa, en tanto que afirman que las universidades no buscan la “armonización de sus programas”, con currículos unificados normativos o definitivos, sino que únicamente buscan puntos de convergencia y entendimiento, que pueden o no permitir la movilidad de los estudiantes. Es importante anotar que el Proyecto Tuning no surge para intervenir en la autonomía universitaria, por el contrario, busca puntos comunes de referencia con información confiable sobre capacitaciones y títulos académicos. De esta manera, el sistema educativo superior estará armonizado con el área social y económica de Europa.

Igualmente, en América Latina el Proyecto Tuning surge en el 2004, porque la compatibilidad, la comparabilidad y la competitividad no es exclusiva de las universidades europeas. Las instituciones de educación superior en Latinoamérica también requieren de procesos de movilidad, información confiable y objetiva sobre las ofertas de los programas educativos.

A nivel nacional, el primer aspecto problemático de esta investigación, radica en la normativa que reglamenta el Estado para la redefinición académica por ciclos propedéuticos en las instituciones de educación superior. Con el pronunciamiento de la Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, se reglamentó la formación para los niveles técnico profesional, tecnológico y profesional universitario. Su propósito fue aumentar cobertura y lograr que estas instituciones ofrecieran sus programas a estratos 0, 1 y 2 a menor tiempo y a menor costo, con el propósito de que se tuviera una comunidad con mejor

desempeño académico y laboral, desde las competencias que son el fundamento curricular de estos ciclos.

La ley 749 al reglamentar este tipo de formación, no fue socializada oportunamente en las instituciones, realizando seminarios y talleres, ponencias de expertos para involucrar más a los actores del proceso educativo y así poder cumplir con el propósito del enfoque por ciclos propedéuticos, en todas las regiones del país para tener una información precisa y completa del mismo. La norma y su reglamentación llegaron a las instituciones sin un proceso de cualificación pertinente para aplicarla con buenos resultados.

La comprensión e interpretación de la norma quedó dentro del campo de la autonomía universitaria; esto ocasionó que cada institución de educación superior, construyera su estructura de formación por ciclos propedéuticos en los programas ofertados a su comunidad, con pérdida de unidad e integración de criterios para tener una buena oferta de este enfoque en diferentes regiones de Colombia, lo que ha originado dificultades en el diseño, desarrollo e implementación curricular por competencias, pues en la mayoría de los casos, se diseña por contenidos.

De la misma forma, el problema se evidencia con la diversidad de interpretaciones que hacen las instituciones de educación superior en la implementación y desarrollo de la formación por ciclos propedéuticos, porque cada una de ellas lo hace de acuerdo a sus necesidades y recursos disponibles para su aplicación. Para ingresar en este cambio de la formación por ciclos propedéuticos, las instituciones tienen que realizar unos ajustes, construir unos estatutos, modificar todos los contenidos que están por asuntos; esto conlleva tiempo, capacitación, conocimiento, por eso la gran mayoría de instituciones no iniciaron este proceso de cambio porque tenían que dedicar tiempo y recursos económicos para preparar a toda su comunidad, que tiene que ver con este proceso formativo.

Desde lo administrativo y en palabras de Tobón (2010), los profesionales de la educación deben estar interesados en analizar, comprender y construir modelos curriculares para poder gestionar y articular los niveles educativos. El autor manifiesta que para gestionar y articular estos niveles, se debe tener en cuenta los objetivos de los ciclos propedéuticos y las posibilidades que ofrece la flexibilidad curricular, de acuerdo a los niveles educativos para una continuidad formativa. Teniendo en cuenta lo anterior, los directivos de las instituciones educativas presentan problemas relacionados con el poco conocimiento de los ciclos propedéuticos; en este caso los decanos y directores de programa, tienen dificultades a la hora del diseño de los programas académicos por competencias y esto se debe a la poca preparación y experticia, en el manejo de las competencias por propedéutica, y su fundamentación en competencias básicas, específicas, profesionales y generales, que son el fundamento del concepto del plan de estudio.

El problema anteriormente comentado tiene consecuencias que se evidencian en la aplicación de los créditos y su principal objetivo que es la movilidad estudiantil. El Decreto 808 de abril 25 de 2002, establece el crédito académico, como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional, para facilitar la movilidad de estudiantes, la homologación de estudios y la convalidación de títulos de programas académicos, adoptando una medida compatible con las más utilizadas internacionalmente. Es necesaria la adopción de una medida de tiempo de trabajo académico que reconozca los logros alcanzados de dichas tareas, de tal manera que sirva de parámetro para hacer efectivo el cumplimiento de los objetivos de la formación. Un crédito académico, por tanto, equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante y comprende las horas con acompañamiento directo del docente y demás horas que el estudiante deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, u otros, que sean necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje.

Se debe construir todo el proceso del plan de estudios por competencias, créditos académicos, flexibilidad curricular y fundamentar el componente propedéutico para que haya secuencialidad, del ciclo al nivel y complementariedad entre los niveles; igualmente, debe modificarse la parte administrativa, los estatutos generales, el estatuto del docente, el estatuto estudiantil; hay que mirar un diseño de evaluación por criterios de saberes y resultados de aprendizaje y no por contenidos; todo esto exige un tiempo, pero la comunidad educativa no quiere entrar en este proceso de cambio, y por ello, la formación por ciclos propedéuticos en Colombia, pudo haber tenido mayor número de instituciones educando en este enfoque, para darle la oportunidad a nuestros ciudadanos a obtener un título profesional por ciclos.

Igualmente, en la construcción del diseño curricular por competencias en cada uno de los ciclos se presentan vacíos de estructura curricular, cuando se tiene que diseñar los niveles de formación. Estos vacíos son: diseñar los contenidos por competencias del área y por competencia del curso, donde se debe especificar cuál es la competencia a alcanzar en el desarrollo de los asuntos del programa; en secuencialidad con el contenido de las competencias del primer ciclo, al segundo y al tercero; no tener claridad en qué se va a evaluar en cada uno de los ciclos de las competencias diseñadas para que se cumpla el objetivo del perfil del técnico profesional, del tecnólogo y del profesional universitario.

Tampoco existe claridad en los conceptos de secuencialidad y complementariedad cuando se diseña el currículo; en toda su estructura académica, un ciclo es secuencial en su parte de las competencias al segundo ciclo, pero, el segundo ciclo es secuencial como prerrequisito del siguiente, en ese caso sería, el profesional universitario. Hay que tener claridad sobre cómo se diseña un currículo por ciclos, niveles y competencias, de lo contrario, no se puede ofrecer una buena formación.

Bajo esta perspectiva, se presentan inconvenientes con el cumplimiento de los perfiles porque no hay secuencialidad ni complementariedad; la secuencialidad es de conceptos, teorías en las competencias del programa académico y la complementariedad es la continuidad de los asuntos a desarrollar en cada nivel; tiene que ver con los perfiles, porque es en qué se debe formar al estudiante para alcanzar las competencias en cada ciclo. Cada ciclo propedéutico genera su perfil tanto profesional como ocupacional en el tiempo propio de su formación. El técnico profesional tiene un diseño curricular a dos años, es decir, cuatro semestres, es independiente en su formación y perfil; si el estudiante decide realizar únicamente este ciclo obtendrá las competencias propias del ciclo; igualmente, si desea continuar con el ciclo tecnológico lo puede realizar porque éste también tiene un diseño curricular con sus propias competencias y perfiles.

En cuanto a las dificultades o problemas en el diseño de las competencias específicas en cada nivel, se encuentran unas competencias profesionales que tienen habilidades y destrezas de desempeño con carácter amplio y apuntan a ese tipo de formación en las diferentes interacciones que tienen en el ámbito laboral, personal y en el social; en este orden de ideas las competencias constituyen el fundamento del diseño curricular en el presente problema.

El sistema educativo debe implementar los nuevos paradigmas de los ciclos con altura y responsabilidad para formar futuros profesionales con grandes competencias y perfiles y así contribuir al desarrollo del país. Además, la comunidad educativa desconoce los diferentes recursos del Proyecto Tuning, para iniciar los cambios y desarrollar competencias en los programas de formación profesional; no tiene suficiente claridad de la fundamentación de los ciclos, del diseño curricular por competencias desde el desarrollo, la implementación y la evaluación.

En relación con la problemática de los docentes, Yanes (2006), manifiesta que uno de los problemas más sentidos actualmente en la educación superior, se encuentra en la poca actualización, cualificación y el cambio de los docentes en el proceso formativo. De acuerdo con el Proyecto Tuning (1999), los procesos que se deben llevar a cabo con los estudiantes para formar los futuros profesionales de Colombia por ciclos propedéuticos, de acuerdo a las exigencias del entorno académico y productivo, son:

- a. Introducción de módulos, es decir, a las unidades del curso;
- b. Estimación del trabajo del estudiante;
- c. Comprobación del trabajo estimado del estudiante por medio de evaluaciones, y
- d. Ajuste del trabajo del estudiante y las actividades educativas.

La baja comprensión de los niveles por competencias de los docentes, reside en la poca profundidad de los conocimientos en el diseño y en el desarrollo del currículo por

competencias, de donde se deriva la necesidad de una mayor capacitación en el desarrollo de competencias para construir y orientar las habilidades, destrezas y actitudes en la aplicación y generación de nuevos conocimientos a través de su experiencia. Al respecto, Zabala y Arnau (2008), destacan que la docencia por competencias requiere partir de situaciones-problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.

En cuanto a las competencias docentes, como lo afirma Sánchez (2001), es necesaria una educación orientada hacia la adaptación al cambio y hacia la flexibilidad mental, para poder utilizar toda la información existente, puesto que los estudiantes viven inmersos en este mundo. En este sentido, los docentes tienen una actitud poco proclive a considerar a las competencias dentro de este nuevo paradigma. No son consolidadas como un modelo de transición a nivel curricular, evaluativo y de interacción entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Es por eso que el docente debe contar con las competencias específicas como lo manifiesta Yanes (2006), para ubicar la información idónea, estructurarla y aplicarla teniendo en cuenta sus conocimientos previos y la propia práctica pedagógica, y de esta manera, solucionar y afrontar las problemáticas en el aula de clase. De ahí que el perfil del docente debe estar orientado al uso y perfeccionamiento de todas las técnicas docentes y a estar en constante proceso de investigación y evaluación de su propio quehacer pedagógico. En efecto, el profesional hoy en día, requiere de las competencias adecuadas para resolver los intrincados y complejos problemas que le presenta la sociedad.

En consecuencia, es relevante que los diferentes grupos de interés de la educación tengan la capacitación en ciclos propedéuticos, en currículos por competencias, en ciclos de formación, en niveles de formación, en componente propedéuticos, en evaluación por competencias, de acuerdo con las asignaturas o competencia que debe tener cada uno de ellos, con relación al ciclo. Si hay un buen conocimiento y manejo de estos elementos se puede ofrecer a las diferentes clases sociales, lo que es una formación por ciclos propedéuticos. Es importante que los directivos de las instituciones de educación superior, los docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, conozcan las fortalezas de la formación por ciclos propedéuticos.

A nivel del programa de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, un diseño curricular por ciclos propedéuticos, debe presentar algunas fortalezas, tales como: un currículo práctico para que el técnico profesional ingrese al mundo laboral; un tiempo más reducido para obtener su título en el ciclo de formación; doble titulación en el primer nivel de formación, el de técnico profesional y tecnológico. Sin embargo, en la realidad en el diseño curricular de la formación del programa de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial terminales, no están relacionados con las tendencias del mundo laboral; se

continúa instruyendo desde enfoques teóricos y poco prácticos como hoy lo determina el mundo de la globalización y de la productividad; por lo tanto, la característica fundamental de la organización curricular de los programas anteriormente mencionados, deben fundamentarse con el aprendizaje continuo, la adaptabilidad a nuevas y diversas oportunidades ocupacionales y profesionales paralelo a la implementación de la formación por ciclos propedéuticos.

Los objetivos de los ciclos propedéuticos, se logran en la educación superior de una forma más dinámica, si se diseña una buena relación entre la teoría y la práctica. Así lo expresa el MEN (2014), los ciclos propedéuticos deben orientarse a la producción, a la innovación tecnológica y al desempeño laboral de tal manera que pueda ocurrir una alternancia permanente entre la formación que se brinda en las instituciones educativas y el trabajo.

Finalmente, es necesario conocer el impacto que genera la formación por ciclos propedéuticos para determinar cuáles son los resultados de la formación para ser competitivos en el sector productivo.

1.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuál es el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en las Instituciones Públicas en el Valle del Cauca?

1.2.1. PREGUNTAS ESPECÍFICAS.

¿Cuáles son los referentes teóricos en relación con la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en las Instituciones Públicas en el Valle del Cauca?

¿Cómo es la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, en las Instituciones Públicas en el Valle del Cauca?

¿Cuál es el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, del INTEP de Roldanillo e INTENALCO de Cali, en el Valle del Cauca?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.3.1. OBJETIVO GENERAL.

Determinar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, en las Instituciones públicas de Educación Superior en el Valle del Cauca.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Establecer los referentes teóricos en relación con la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en las Instituciones Públicas en el Valle del Cauca.
- Caracterizar la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, en las Instituciones Públicas en el Valle del Cauca.
- Evaluar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, del INTEP de Roldanillo e INTENALCO de Cali, en el Valle del Cauca.

1.4. JUSTIFICACIÓN.

En un sistema social complejo que se transforma de forma drástica debido a la dinámica socioeconómica y científico-tecnológica desde todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano y que permea particularmente el sistema educativo y las necesidades formativas de los estudiantes, se presenta la necesidad de evaluar los procesos de enseñanza que garanticen no solo la construcción y aprehensión de conocimientos en diferentes disciplinas, sino también, una comprensión y reflexión frente al desarrollo del ser humano y de las interacciones de éste como ser social y como ciudadano de un sistema tendiente a la globalización. Es esta la razón por la cual es necesario evaluar los procesos educativos y para el caso, el impacto de los ciclos propedéuticos a través del análisis de la formación de acuerdo a unas categorías teóricas que le permitan reconocer el estado de las mismas y con ello, contribuir a su mejoramiento. Este ejercicio es necesario en toda actividad académica y requiere de una caracterización que dé cuenta del objeto de investigación desde varias ópticas.

En primer lugar, al evaluar el impacto de los ciclos propedéuticos es preciso evidenciar la formación del enfoque por ciclos a partir de los resultados de aprendizaje del estudiante, que cursa un programa y desarrolla unas competencias laborales, generales y

específicas, certificadas por la institución que lo titula y al egresado, por la empresa en donde aplica las competencias logradas en su formación, de acuerdo a su desempeño laboral.

En segundo lugar, la situación educativa también exige revisar continuamente el impacto de sus procesos, estos no solo en cobertura, para el caso se reconoce que el país a principios de la década reportó ítems como bajas tasas de cobertura bruta en educación técnica y tecnológica. Así lo expresa el MEN (2009): 4,61% frente a la universitaria, 17,41%; tasa de desempleo para la población de 21 años y más, que terminaron estudios técnicos o tecnológicos de 13,09%, la más alta en comparación con otros niveles de formación; concentración de la oferta de programas de educación técnica y tecnológica y universitaria en tres entes territoriales: 58% de los programas técnicos y tecnológicos y el 48,1% de los universitarios eran ofrecidos en Bogotá, Antioquia y Valle; alta tasa de deserción total, cerca del 50%. Es por el anterior análisis de la cobertura en la educación, que se hace necesario evaluar los procesos de formación en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano; con el desarrollo e implementación de la propedéutica, los niveles de cobertura aumentan porque la población continua la ruta académica de un ciclo a otro y de un nivel a otro, lo cual hace que se conserve la población estudiantil.

En tercer lugar, la elaboración de este estudio permitirá generar propuestas para mayores o mejores interpretaciones de la política desde el acercamiento del sector productivo a la academia, para que se diseñen programas de acuerdo a las necesidades del sector empresarial, logrando con ello mayor eficiencia, eficacia y efectividad en los resultados de producción. Otra propuesta de este trabajo es la comprensión e interpretación de la política de propedéutica en el diseño curricular por competencias en las diferentes disciplinas del conocimiento, para lograr un alto impacto en la formación del enfoque propedéutico en los egresados, al apropiarse las competencias básicas, generales y específicas para aplicarlas en el sistema laboral colombiano.

Finalmente, la implementación de la política de formación por ciclos propedéuticos se convierte en un campo poco estudiado, por sus implicaciones académicas y administrativas, lo que podría ser referente para soportar el cambio en la composición del sistema educativo colombiano, que aún se caracteriza por mayores desarrollos a nivel profesional frente a lo técnico y lo tecnológico, tal como se ve en recientes estadísticas.

1.5. ALCANCE Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación plantea como alcance dos instituciones de educación superior que tienen redefinición académica por ciclos propedéuticos en sus programas técnicos profesionales y tecnológicos. Éstas se encuentran en el departamento del Valle del Cauca como son: -INTENALCO- en Santiago de Cali y el -INTEP- de Roldanillo. Este estudio propone evaluar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los niveles

técnico profesional-tecnológico, mediante la aplicación de instrumentos a los actores del proceso educativo como docentes, estudiantes, egresados y al proceso de diseño curricular, identificando el nivel de calidad de los procesos pedagógicos.

Una limitante para el desarrollo del trabajo consistió en conseguir el acceso a las instituciones educativas y obtener los tiempos requeridos para la aplicación de los instrumentos, en la medida en que regularmente las instituciones contaban con tiempos muy restringidos para el desarrollo de procesos de formación, producto de las múltiples ocupaciones que son propias de los procesos educativos. Por otro lado, la población de docentes del sector público resultó ser indiferente ante la incorporación de nuevos estudios que se proponían a las instituciones en escenarios de formación y comparación de procesos en calidad pedagógica.

Otra limitante fue el poco conocimiento de la estructura de los ciclos propedéuticos en la formación por competencias desde los diferentes niveles y áreas del conocimiento, al igual que la normativa vigente frente a la formación de los futuros profesionales.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

2.1. REFERENTES.

El objeto de esta investigación permite establecer el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, hecho que lleva a determinar como categorías macro los aspectos relacionados al currículo, para lo cual se tienen los referentes teóricos de Kliebard (1983), Stenhouse (1991), McDonald (2004) y Posner. (1998), en cuanto al análisis del currículo. En relación al enfoque de las competencias y su respectivo diseño curricular se atienden los argumentos de Tobón (2007). Hagger (2002), Beckett (2002) y Holland (2002). Como referentes en el diseño curricular en las Ciencias Administrativas se atienden los postulados de Rivera & Alarcón (2020), Cardona, Chumacera en Tibias y Chumacera (2018), Hernández (2018) y Marín (2018).

De acuerdo a lo anterior y a la aproximación del estado del arte, se lograron establecer seis categorías de análisis para el impacto de los Ciclos Propedéuticos, y sus respectivos referentes; desarrollo curricular dado los aportes de Beauchamp (2017), McCutcheon (1982), McDonald (1978), Kliebard (1975a), Stenhouse (1988), Taba (1974), Zais (1976); desarrollo por competencias se atienden los referentes dados por Corominas (1987), Proyecto Tuning (2007), Bravo (2007), Ministerio de Educación Nacional (2007-2010), Tobón (2007), Zabalza (2003), Hagger (2002), Holland(2002), y Becket(2002), Vasco (2003), Massot y Feisthammel (2003); en cuanto a proceso de enseñanza aprendizaje se atienden los aspectos señalados por Contreras (1990), Torre (2001), Marqués (2001), Houssaye(1991), Leclercq

Gille (2000), Develay (1999), Perrenoud (2000), Meirieu (2005), Maturana (2002), Zambrano (2005-2009), Rogers (1973).

En función de Recursos Didácticos Velásquez (2005), Guzman (2007), Ana Abramowski (2010), Cabero Almenara (1996), Escudero Muñoz (1995); en evaluación a Diaz Barriga (1993), Lafourcade (1987), Tyler (1950), Cronbach (1963), González (2000), Ríos (2001), Bruner et al (1984), Estévez (1997), Cajiao (2010), Cerda (2000), González & Pérez (1999), Barbier (1999), Ley 115 del 1994, Campo Álvarez (1996), Flórez (1999), Hernández (2017), y en cuanto a proyección social se tiene en cuenta a Hernández (2011), Niño, Escobar, Bernal y López, Salme et al (2013), Serna (2007), Rodríguez de Mello (2009), González (2000), Herrera (2018), Ley 30 de 1992, Decreto 2566 del 2003, Ley 1188 de 2008 y Decreto 1295 de 2010.

De esta manera el presente marco teórico contará con tres momentos: en el primero, se inscriben los referentes epistemológicos, histórico, orígenes de la Propedéutica y la formación por ciclos propedéuticos, que buscan fundamento para la comprensión histórica del objeto de investigación. En el segundo, se relacionan los aspectos más importantes entre ellas las, competencias, el currículo y el currículo en las Ciencias Administrativas. En el tercer lugar, se explicará el sustento teórico de las categorías por las cuales se mide el impacto en los ciclos propedéuticos, sus relaciones y miradas desde posturas teóricas.

2.2. REFERENTE EPISTEMOLÓGICO.

Determinar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca, implica poner en evidencia la complejidad de los conceptos involucrados que giran alrededor de estas temas: Formación, Ciclos propedéuticos, Diseños curriculares por Competencias y calidad de la formación. Realizar un rastreo de los citados conceptos obliga a preguntarse con qué política de verdad o desde qué concepción epistemológica han sido analizados; desde qué horizontes teóricos y qué resultados se han obtenido de estos análisis epistemológicos. Es decir, establecer si tiene y se observa un objeto de estudio definido al cual se le puede aplicar un método cuyos resultados expliquen desde un principio causal, leyes generales e hipótesis que contengan casos o hechos particulares.

En este orden de ideas, lo que se desea expresar es la necesidad de interrogar las condiciones anteriores de los conceptos de Formación, Competencias y Diseños Curriculares por ciclos propedéuticos para explorar sus relaciones y poder establecer si en esta indagación de leyes generales hipotéticas de la naturaleza, se puede subsumir esta cuestión particular con base en un análisis epistemológico que establezca el origen, la estructura, los métodos y la validez del conocimiento obtenido. Es decir, la verdad que se descubre y justifica a partir del análisis racional. Como diría Foucault citado por Garduño (2014), al hacer epistemología

la ciencia se instala como un discurso normativo y sujeto a normas, es el lugar propio de la verdad, donde se produce una racionalidad.

La verdad y la racionalidad se obtienen a partir de un estudio riguroso y lógico sobre un campo de saber o de una ciencia o de una lógica en particular (objeto de estudio – ciclos propedéuticos- y de análisis; - impacto -) indagándola desde sus principios, fundamentos, estructuras, condiciones de validez, es decir, realizando un estudio o reflexión crítica desde una perspectiva filosófica, genealógicamente hablando, orientada al estudio de la naturaleza problemática de la formación en la educación superior y que se concreta en la construcción y constitución de subjetividades a partir de conceptos, saberes, discursos, diseños curriculares en dinámicas opuestas a la búsqueda de estructuras inmutables, dentro de las que se encuentran tanto el conocimiento científico como empírico, los seres humanos, la biodiversidad, las sociedades y las culturas.

Por tanto, el análisis epistemológico sobre el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares en instituciones públicas de educación superior, adoptará una nueva perspectiva epistemológica no amarrada a la supervisión de una forma de conocimiento legitimada sino, a construir y reconstruir desde una formación integral, lugares y condiciones que permitan reconsiderar el momento histórico y el lugar en donde está ocurriendo, a partir de las experiencias de los sujetos; de diversas formas de indagación, de pensamiento; de conocer; de aprender que pueden ser valorados desde un análisis epistemológico, elementos que se inscriben dentro del ámbito de la formación como horizonte problemático y que pueden ser legitimados.

Para lograr la formación integral de los sujetos, de acuerdo a sus experiencias, indagación, pensamiento, conocer y aprender se debe realizar desde un proceso complejo de cara a la realidad. Hacerlo implica a juicio de Tobón (2007), que el sujeto se enfrente ante situaciones problemáticas con idoneidad y compromiso ético. Para que el sujeto pueda enfrentar los problemas de la realidad, requiere que su proceso formativo haya sido concebido desde un diseño curricular por ciclos propedéuticos, con módulos y las competencias propias de los perfiles, con proyectos propios de su disciplina y desde un aprendizaje basado en problemas del contexto.

Como lo afirma el citado autor, un proceso formativo integral requiere de un enfoque sistémico-complejo por competencias, que no fragmente al sujeto, que pueda transformar su realidad, a través de un diseño curricular que brinde un propósito claro en los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, con procesos cognitivos orientados al desarrollo del pensamiento complejo, pero sobre todo, expresa el autor; su objetivo no es únicamente formar competencias, sino personas integrales: con sentido de la vida, expresión artística y cultural, espiritualidad, conciencia de sí y valores.

Para el autor señalado, la construcción de conocimiento en relación a los ciclos propedéuticos por competencias, debe involucrar procesos dinámicos que articulen y apliquen diferentes saberes; tiene un desempeño; implican actuación en actividades diversas; relacionan problemas; aplican criterios validados en el contexto, y cuentan con juicio ético, el cual persigue que toda persona sea responsable consigo misma y con el medio ambiente, de acuerdo a una serie de valores y principios. Todos estos aspectos articulados deben promover en una institución de educación superior procesos de habilidades entrelazadas en un todo, para que se generen procesos de liderazgo, calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje con estrategias específicas, que alienten a toda la comunidad educativa hacia la formación integral, la investigación y la realización personal de los educandos.

De acuerdo a lo anterior, el enfoque epistémico desde la complejidad de Tobón (2010), en el presente proyecto de investigación sobre el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos administrativos y Gestión empresarial en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca, se evidencia en la construcción de una nueva racionalidad para abordar la formación de los diferentes ciclos propedéuticos y el ser humano, en un “entrelazado de las partes y elementos para comprender sus procesos, sus interrelaciones, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación dentro de factores de orden y de incertidumbre”.

La anterior conceptualización sobre el enfoque complejo de las competencias presentada por Tobón, es confirmada por Gershenson (2013), cuando explica a la complejidad como un entrelazado. Ese entrelazado está compuesto de elementos que tienen una relativa dependencia, es decir, son interdependientes o mejor, tienen una codependencia entre ellos en un sistema complejo. Si se trae a esta investigación lo afirmado por Gershenson, quiere decir que los componentes de un diseño curricular por competencias complejas, - procesos, los desempeños, idoneidad, ética, valores y principios- tienen una codependencia imposible de ser analizados por separado. Los seis componentes de la formación integral deben interactuar con su relativa autonomía pero en una constante interacción. Finalmente, es entender cómo las interacciones de los componentes pueden dar lugar a una formación integral como un todo. De esta manera el presente proyecto articula en su fundamento epistémico la complejidad y en su marco metodológico la hace evidente ya que aplica herramientas de carácter sistémico como la matriz de vester.

2.3. REFERENTES ONTOLÓGICOS.

Es necesario aclarar que el concepto de ontología nace como una rama de la filosofía que tiene como objeto el estudio del “ser”. En este sentido, afirma Bunge (1972) que las concepciones de la realidad, sus relaciones y características del mundo en que vive, no únicamente son las competencias de conocer, saber desde una disciplina lo que debe formar un estudiante, sino la interrelación con el otro en los diferentes escenarios en donde se

mueven diariamente, que son el fundamento de su proyecto de vida o su proyección y convivencia con el otro bajo principios de respeto, responsabilidad, honradez y honestidad, para poder acercarse a una formación integral. Luego, la ontología es la disciplina filosófica más importante. El resto de disciplinas -Antropología, Axiología, Teoría del Conocimiento- dependen de un modo u otro de ella.” Gutiérrez (1999), plantea que “Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se la suele definir como la ciencia del ente en tanto que ente, es todo aquello que tiene ser.”

Para reflexionar sobre el logos del Ente en la educación, es necesario tener en cuenta otros conceptos que permiten su construcción desde lo sociológico, antropológico, filosófico y desde lo psicológico. Sin embargo, en muchas ocasiones no se valora la relación e interacción entre el cuerpo teórico de la filosofía y el de la educación. Esta falta de profundidad entre ambos saberes obliga a adentrarse en un estudio más analítico de la comprensión y transformación del proceso educativo desde su enfoque filosófico. Exige una reflexión sobre la ontología de la educación como análisis filosófico del ser y referente para la comprensión de sí misma y del acto humano, hechos que son obligatorios a tener en cuenta en la formación por ciclos, porque este ente tiene que ver, con el ser, como centro de todo proceso de formación, donde es la esencia de la construcción y transformación del conocimiento.

El comprender es una condición ontológica que ofrece la posibilidad de interpretar cuanto existe y al mismo tiempo, fundamenta cualquier proyecto. Por lo anterior, se hace necesario realizar una reflexión más profunda sobre el ser de la educación, porque todo acto educativo es un acto humano, que toca al hombre en su propia existencia. De acuerdo a lo anterior, la misionalidad en la educación debe estar direccionada ontológicamente en las instituciones de educación superior a propiciar la formación integral dentro de los cauces de la excelencia humana. Esta formación integral, involucra un desarrollo de las potencialidades humanas desde las dimensiones de cuerpo, mente y espíritu; por ello es que se debe incluir no solo desde los conocimientos profesionalizantes, sino desde el desarrollo humano.

El ser humano que se descubre como tal, comienza por valorar y respetar la vida, esta se constituye así, en el principio rector de todos los entendimientos y actuaciones. Para lograr lo anterior, se debe promover la formación de un nuevo tipo de hombre para una nueva humanidad, que trascienda el antropocentrismo excluyente y desde una mirada más amplia y abarcante se involucre de lleno en un biocentrismo incluyente y con un nuevo enfoque de formación que son los ciclos propedéuticos. Con relación a la formación por ciclos propedéuticos, el ser humano constituye el centro de la formación en cualquier escenario educativo, fortaleciendo la filosofía integral.

2.4. REFERENTES HISTÓRICOS.

La evolución de la política de la formación por ciclos propedéuticos en el país en términos de formulación, normalización e implementación por parte del sistema educativo, ha mostrado el siguiente recorrido histórico: En 1995, se realiza el primer estudio sobre la educación tecnológica en Colombia, desde el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior –ICFES-, que apoyó los estudios realizados sobre el estado de la educación técnica y tecnológica en el país, a través de los cuales se identificaron problemas existentes para el desarrollo de los niveles referidos al carácter terminal de la formación, lo que dificultaba continuar estudios profesionales, bajo estatus social y educativo de los programas técnicos- tecnológicos, pocas instituciones y programas atendiendo las necesidades de oferta, inequidad de oportunidades educativas entre los estudiantes y egresados de los niveles técnico y tecnológico con respecto a los profesionales.

Como respuesta, se propuso la organización de un subsistema de educación técnica y tecnológica, conformado por diversos niveles o ciclos propedéuticos: técnico, técnico superior o tecnólogo y el nivel superior en las Ingenierías y en algunas áreas de las ciencias. En ese sistema, existían dos modalidades en la educación secundaria: la académica y la técnica profesional y había dos cursos posibles: desde la primera se llegaba a la educación superior tradicional que entroncaba con el primer ciclo tecnológico –de 3 años de duración- y seguía al ciclo profesional; desde la segunda, se llegaba al ciclo tecnológico y luego al profesional.

En el mismo año, tuvo lugar la misión para la modernización de la educación superior pública, que analizó la educación técnica y tecnológica, desde la doble perspectiva del déficit nacional de personal técnico altamente calificado y de la necesidad social de ampliación de cobertura y de flexibilización curricular. Generó algunas recomendaciones dirigidas al impulso de la diversificación técnica y tecnológica como medio para elevar la calidad, bajar las tasas de deserción y ampliar la cobertura; flexibilizar el sistema de educación superior, introduciendo ciclos intermedios y promoviendo las carreras cortas, con énfasis en las técnicas y las tecnológicas; integrar las instituciones técnicas profesionales, las escuelas tecnológicas y las universidades lo que suponía una sólida fundamentación en las bases científicas de la tecnología, en contraposición a la tradicional formación práctica instrumental con un papel determinante del sector público.

En el año 1997, tuvo lugar la comisión para el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica, convocada por el ICFES, para el estudio y formulación de políticas para las dos modalidades de educación superior, con participación de gremios como Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior con Formación Técnica Profesional, Tecnológica o Universitaria –ACIET- y Asociación Colombiana de Instituciones Técnicas Profesionales –ACICAPI-. Esta comisión reflexionó principalmente sobre la interacción de la educación técnica y tecnológica, con el sistema existente de educación superior, lo que llevó a la conclusión de que esta educación colombiana, carecía de organicidad, integración

y coherencia entre sus instituciones y programas, caracterizadas por condiciones de atomización y dispersión.

A continuación, tuvo lugar la comisión para la educación superior creada en el gobierno de Andrés Pastrana de la cual resultó el primer documento referido a la formación por ciclos propedéuticos, aparece la ley 749 de (2002), que establece los lineamientos generales para la formación por ciclos, la resolución 3462 de (2003), que contiene la directriz para la organización curricular correspondiente para las Ciencias Administrativas, de la información e ingenierías.

Aunque se encuentra esta normativa desde principio de la década, es sólo hasta el año 2007 que se emite el documento de política pública para implementación de la formación por ciclos, lo que termina de regularse con la Ley 1188 de (2008), el Decreto 1295 de (2010) y el documento borrador de política pública del mismo año. Ello evidencia la intención de fortalecimiento de esta cultura de formación, pero también el reciente ajuste en las directrices y, por tanto, de la implementación masiva de la política.

En un primer momento, se habla de ciclos para referirse a la formación técnica y tecnológica en áreas específicas, concepto que ha variado hasta entenderse estos ciclos como niveles y referirse por ciclos a la continuidad, es decir, un nivel lo constituyen los ciclos técnico profesional y tecnológico y el segundo nivel, el tecnológico y el profesional universitario. Se observan, además, dos hechos claves: la superación de tareas meramente técnicas para el nivel técnico profesional, y partir desde tareas de coordinación, lo que eleva el nivel de las condiciones de formación en los niveles posteriores y la introducción de temas propios del enfoque curricular de esta política, a saber, las competencias como ejes centrales y la flexibilidad.

Desde el punto de vista de las organizaciones operadoras naturales para la política, ha habido un tránsito desde la posibilidad de oferta sólo por instituciones técnicas y tecnológicas según lo contempla la ley 749 de 2002, hasta la apertura a todas las instituciones de educación superior establecida por normas posteriores. Las condiciones actuales del sistema permiten al estudiante asumir varias rutas de formación: iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional (2 o 3 años) y transitar hacia la formación tecnológica (1 año más); para luego alcanzar el nivel de profesional universitario (1 o 2 años más). Ingresar desde la formación tecnológica a continuar al nivel profesional.

Cada ciclo tiene un propósito educativo, un perfil profesional y un campo de desempeño diferente, en virtud de que son tres los criterios de organización curricular pertinentes: la autonomía del estudiante, la responsabilidad en el proceso de formación y la complejidad de las competencias a orientar. Se trata entonces de articular cada uno de los

ciclos o eslabones en una cadena articulada que desarrolla un proceso de formación por niveles, cada uno con competencias más complejas y menos específicas que el anterior.

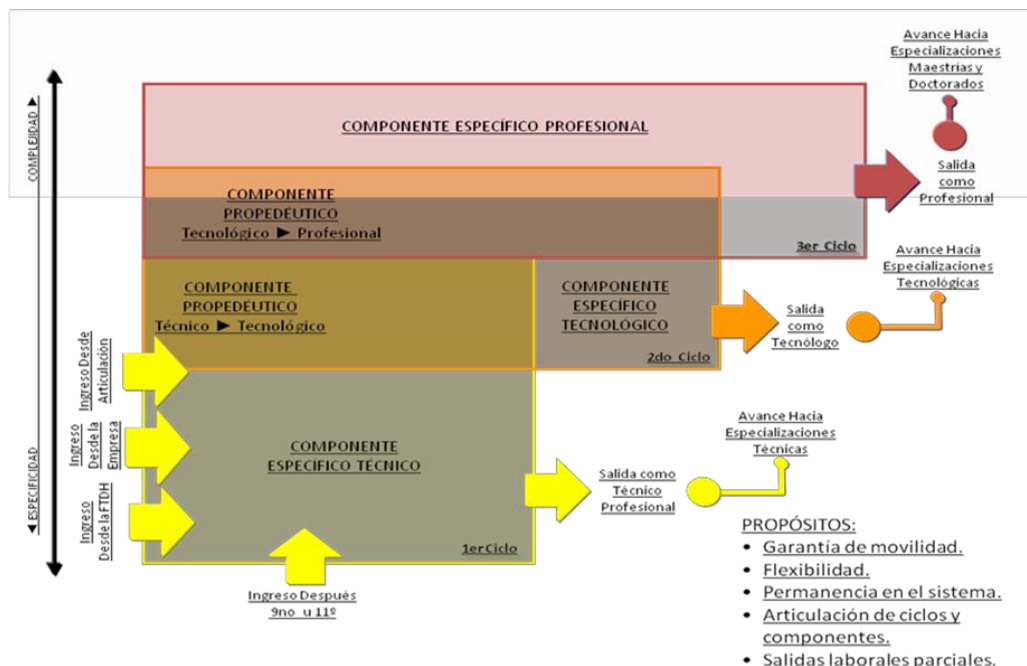
Desde la óptica curricular, la organización de programas por ciclos propedéuticos debe atender a exigencias esenciales como el hecho de que deben diferenciarse claramente de otros programas por la vía de las competencias específicas y no por tiempos o acumulación de créditos; los planes de estudio deben orientarse y estructurarse partiendo del perfil ocupacional más alto de la cadena.

Con la formación por ciclos propedéuticos, las instituciones de educación superior tienen una oportunidad importante para organizar sus programas académicos en forma coherente y coordinada, vincularlos con los sectores productivos dando respuesta a sus requerimientos a través de la formación de competencias pertinentes, y propiciar la movilidad tanto en el sistema educativo como hacia el mundo laboral. De acuerdo con la ley 749 de (2002), en su artículo 3, literales a, b y c, el primer ciclo abarca la formación técnica profesional que comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente en el orden de la programación y coordinación de procesos.

El segundo ciclo tiene que ver con la formación tecnológica, la cual desarrolla responsabilidades de concepción, dirección y gestión. Por último, el tercer ciclo es el profesional, el cual permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos. Estas definiciones se detallan en los documentos de política de formación por ciclos propedéuticos del Ministerio de Educación Nacional, MEN (2007) y (2010), que expresan que la educación técnica profesional hace referencia a programas de formación integral de competencias con un alto grado de especificidad y un menor grado de complejidad, en el sentido del número y la naturaleza de las variables que intervienen y que el profesional respectivo deberá por consiguiente controlar.

La educación tecnológica se refiere a programas de formación integral de competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en un conjunto de actividades laborales más complejas y no rutinarias. Finalmente, la educación profesional supone la posibilidad de plantear soluciones originales a situaciones problemáticas de la profesión o disciplina desde conocimientos científicos y técnicos. En la figura 1 se muestra la articulación entre niveles y ciclos, de manera que se observa la presencia de los componentes específicos y los componentes propedéuticos - 'núcleos propedéuticos' para hacer referencia a los ámbitos de intersección que contemplan las competencias propedéuticas y que posibilitan la formación secuencial entre los niveles. Se observan las diversas posibilidades de ingreso y salida del sistema.

Figura 1. Articulación entre niveles y ciclos.



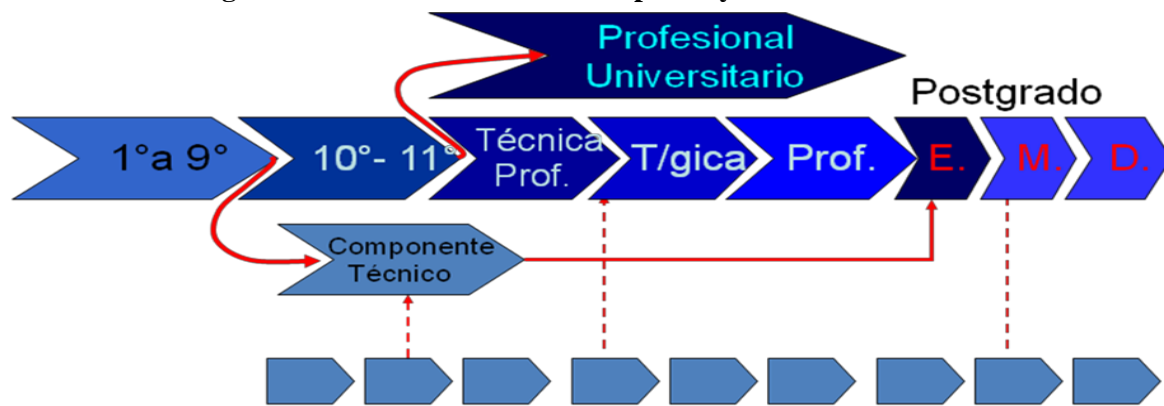
Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2010) Política de fortalecimiento de la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia. Bogotá.

Al revisar la política formulada, se encuentra que ha previsto dos estrategias por excelencia para proveer mayores espacios en su implementación y hacerla más viable: la articulación con la educación media y la puesta en marcha de alianzas. La articulación de la educación media a la educación superior, específicamente de la educación media con el nivel técnico profesional, un ejercicio que se apoya en la gestión administrativa de la institución educativa y que debe estar acorde al proyecto educativo institucional del colegio y con las necesidades laborales del sector productivo.

El fin de esta figura es garantizar un mayor acceso a la educación superior puesto que el estudiante puede ingresar a los primeros periodos académicos de un programa técnico profesional cuando ha culminado 9º grado, de manera que se da un curso paralelo entre 10º y 11º y la educación superior.

La siguiente figura evidencia las posibilidades de articulación:

Figura 2. Articulación educación superior y educación media.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2010) Política de Fortalecimiento de la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia. Bogotá.

En cuanto se refiere a la organización de alianzas estratégicas, la intencionalidad es el trabajo mancomunado de los gobiernos regionales que apoya el desarrollo de proyectos productivos, los sectores productivos que evidencian unas competencias específicas a desarrollar para el ámbito laboral, las instituciones de educación media que deben organizar su media académica y técnica con condiciones pertinentes y las instituciones de educación superior que deben ofrecer programas técnicos profesional y tecnológicos pertinentes. Es decir, que las propuestas académicas tanto desde la educación media como desde la universitaria se estructuran de acuerdo con las solicitudes del sector productivo, de manera tal que los programas se ubican dentro de las áreas de conocimiento correspondientes con las locomotoras propias de la región y/o tienen una población estudiantil asegurada fruto de las organizaciones con las que se ha hecho el estudio de factibilidad y el mapa de competencias para la propuesta.

Para medir el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los Programas Técnico Profesional en Procesos Administrativos y Tecnología en Gestión Empresarial de las instituciones INTENALCO de Cali e INTEP- de Roldanillo, del Valle del Cauca y lograr los objetivos de esta investigación, se tiene en cuenta los siguientes referentes teóricos:

Referentes normativos, orígenes de la propedéutica, formación por ciclos propedéuticos, estructura del sistema educativo, currículo y competencias y su relación general y particular con las ciencias administrativas.

2.5. REFERENTES NORMATIVOS.

En el ordenamiento jurídico colombiano, es función de las leyes desarrollar los principios constitucionales, donde la educación es un derecho del ser humano 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. Artículo 67, 69 de la Constitución Política de Colombia. Desde el punto de vista formal, la rama legislativa, a través del congreso de la república de Colombia, se ha dado a la tarea de reglamentar y estructurar de manera general al sistema educativo en Colombia. Por lo que se hace necesario hacer un breve recuento sobre las normas que actualmente regulan este tema.

La ley general de la educación, o ley 115, en sus niveles preescolar, básica primaria, secundaria y media, no formal e informal, hoy educación para el trabajo y el desarrollo humano, ha sido reglamentada por la ley 115 de febrero (1994). Esta norma tuvo como objeto general el definir y desarrollar la organización y la prestación de servicios de educación formal en Colombia. Es importante destacar que las instituciones de educación superior en Colombia, deben acatar los lineamientos establecidos, respecto de la articulación que se haga con las instituciones de educación media, académica o técnica, como lo señala la Ley 749 de julio 19 de 2002, Artículo 6, donde expresa que las Instituciones Técnicas Profesionales podrán permitir a los estudiantes que concluyan su educación básica secundaria iniciar en una carrera Técnica Profesional a través de los ciclos propedéuticos en la Educación Superior.

Sobre este último aspecto, correspondió a la ley 1064 de julio de (2006), reglamentar con mayor detalle, la educación no formal, actualizando su nomenclatura, y nombrándola educación para el trabajo y el desarrollo humano. Por otra parte, tratándose de la educación en su nivel superior, es decir, la correspondiente a las instituciones de educación superior, ha sido regulada por la ley 30 de diciembre de (1992). Esta norma además de regular el carácter y la autonomía que corresponde a las instituciones de educación superior, regula también los campos de acción y los programas académicos, y no menos importante, regula los mecanismos para el fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza en Colombia.

La ley 30 de (1992), siendo el estatuto general de la educación superior en Colombia, define a las instituciones técnico profesional y tecnológicas, como instituciones de educación superior, sin embargo, el servicio público de educación prestada por estas instituciones fue profundamente reglamentados por la ley 749 de (2002), la cual tuvo como objeto organizar estas modalidades de servicio, como también considerar la Redefinición de las instituciones técnico profesional y tecnológicas que decidan ofrecer la formación por ciclos propedéuticos en las diferentes disciplinas del conocimiento a través del cumplimiento de requisitos académicos administrativos ante la autoridad nacional MEN.

Estando claramente definidos en nuestro régimen legislativo el carácter de las instituciones de educación superior, cabe mencionar que a dichas instituciones les sobreviene el deber de habilitarse para poder operar en el territorio nacional. Para este fin, la ley 1188

del (2008), impone a las instituciones de educación superior el deber de obtener el registro calificado de programas académicos, el cual los habilita para ofrecerlos y desarrollarlos, dentro de las condiciones de calidad que establece la ley y ante la autoridad nacional de educación MEN.

Así, lo relacionado con el mencionado registro calificado, el cual fue regulado por la ley 1188 de 2008, reglamentado por el gobierno nacional, para efectos de su implementación por el decreto 2216 de 2003, estableciendo entre otros, los requisitos necesarios para la redefinición y el cambio de carácter académico de las instituciones de educación superior técnica profesional y tecnológicas públicas y privadas. En lo concerniente al ofrecimiento y desarrollo de programas académicos, regulados por la ley 30 de 1992, el decreto 2566 de 2003 reglamentó los requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Por último, es prudente mencionar, que las reglamentaciones atrás descritas, han sido recopiladas, para efectos prácticos en su aplicación, por el decreto 1075 de 2015.

2.6. ORÍGENES DE LA PROPEDÉUTICA.

En la Grecia clásica el componente propedéutico, de las diferentes ciencias, terminó siendo una nueva ciencia capaz de soportar argumentativamente a las demás. En una exégesis sobre algunos diálogos escritos por Platón (428-347 a. C), y en particular los conocidos como Protágoras, Gorgias y La República, se encuentran elementos fundacionales de lo que más tarde podría ser la ciencia propedéutica, Zuleta (2003), cuyo principio esencial es “una cosa no puede ser algo y lo contrario al mismo tiempo”.

En términos generales se puede afirmar que el diálogo platónico denominado Protágoras versa sobre la virtud política en la sociedad ateniense, pero independientemente de su contenido lo que está en juego es otra cosa: la metodología argumentativa de los sofistas y su relativismo generalizado sobre los diferentes temas indagados. En consecuencia, en el fondo son dos filosofías: la sofística y la platónica o socrática. Los últimos buscan, siguiendo el deductivismo, un principio único que explique el mundo; mientras los otros se limitan a ir recogiendo conocimiento, del que extraen algunas conclusiones.

El relativismo de los sofistas, según Zuleta (2003), “nos lleva a que dos cosmovisiones, una cuyo fundamento defiende ciertas formulaciones y la otra predica las contrarias, puedan ser ciertas a la vez”. Así, para los sofistas se podría argumentar llegando a la misma conclusión final que las tesis de Ptolomeo y Copérnico, como modelos astronómicos, son igualmente válidas. Se admite, entonces, que de esta crisis de incoherencia argumentativa debería nacer algo que pusiera orden a la capacidad de argumentar todas las observaciones empíricas, como también las reflexiones no empíricas. De esta manera, nace

el componente propedéutico argumentativo de todas las ciencias, y que en la práctica sirvió para derrotar el relativismo de Protágoras.

El diálogo nombrado por Gorgias, también versa sobre la capacidad de argumentar, específicamente sobre la retórica; allí, se notan elementos fundacionales de la ciencia propedéutica. Ahora bien, en el desarrollo del diálogo Sócrates pregunta a Gorgias, cuál es el objeto del discurso de la retórica, no sin antes haber aclarado que cada arte tenía su propio discurso, a saber, el arte de calcular, la astronomía, la medicina, entre otras. Ambos oradores convienen en aclarar que una cosa es la persuasión que produce creencias y otra cosa es la persuasión científica. Platón, citado por William Ross, (1993), a la primera la llama Sócrates habilidosa y aduladora, y la segunda sigue reflejando la necesidad de fundar algo que conlleve a argumentar científicamente a las demás ciencias.

El diálogo escogido con el nombre de La República versa sobre la filosofía del Estado y la pedagogía que debe seguirse para que los ciudadanos puedan alcanzar el buen vivir. Es claro para Platón que el buen vivir está relacionado con el obrar bien de sus congéneres y todo esto es una derivación de la buena educación. En el libro séptimo de La República se expone un proyecto de currículo operativo sobre el saber necesario de los griegos para alcanzar la virtud política, allí aparecen las artes que, según Platón, citado por William Ross, (1993) sirven para “facilitar una vuelta del alma al mundo de la verdad y de la esencia”. En este proyecto de currículo se aprecian, en primer lugar, la ciencia del cálculo, después la geometría y finalmente la astronomía.

Ahora bien, Platón citado por Guinard (2000), señala que es preciso establecer el estado de madurez mental y biológica del individuo para establecer la enseñanza y comprensión de las artes a través de la dialéctica. La define como la metodología más importante en la enseñanza porque en ella culminan todas. En este caso, la dialéctica actúa como ciencia propedéutica capaz de servir de base argumentativa a las demás ciencias y como continuación de las ideas platónicas planteadas secuencialmente en los diálogos anteriores. Se asume, entonces, que quien en la práctica funda la propedéutica como componente argumentativo y explicativo de las demás ciencias es Platón, pero Aristóteles la desarrolla más a fondo dándole el nombre de lógica u órganon, cuyo significado primigenio es instrumento; sin embargo, este desarrollo lo lleva a investigar la estructura lógica del pensamiento, es decir, una especie de lógica epistemológica. Larroyo (1993), en su introito al texto de Aristóteles nombrado por algunos Tratados de Lógica y por otros El Órganon, caracteriza a la lógica aristotélica de la siguiente manera.

De ahí que no considere Aristóteles entre las disciplinas filosóficas a la lógica misma, no obstante que constituye una de sus más grandes creaciones; sino que vea en ella una propedéutica en su actividad docente, y la designe su propia escuela, más tarde con el nombre de órgano (instrumento) de la investigación científica. Lo que fue la matemática para la

Academia fue la lógica para el Liceo. En la Edad Media la educación escolástica asume como mentor a Aristóteles, recogiendo del pensador griego la unidad del saber y la pasión por la sabiduría integral cuyo eje central es la filosofía. Barrero (2008), expresa que la administración académica de la escolástica estaba organizada en dos grupos: “las tres vías, trívium o trivio de las disciplinas verbales: la gramática, la lógica y la retórica, y las cuatro vías o caminos de las artes matemáticas: el quadrivium o cuadrivio de la aritmética, la geometría, la astronomía y la música”.

Estas asignaturas exponían dos formas fundamentales de la reflexión: el pensamiento filosófico y el pensamiento matemático. En la configuración académica de la escolástica también actúa la lógica como propedéutica o herramienta básica para todas las ciencias, siguiendo la tradición de los tiempos de Platón y Aristóteles. En los tiempos modernos la lógica adquiere nuevos significados, no obstante, continúa siendo un punto de apoyo fundamental en la explicación del desarrollo de cualquier ciencia. Además, sigue cumpliendo su papel asignado por los clásicos griegos de componente propedéutico o herramienta básica para explicar adecuada y argumentativamente cualquier ciencia.

La formación por ciclos propedéuticos parte de la idea de que un estudiante cursa un programa y desarrolla unas competencias generales y específicas reconocidas por una titulación o certificación, que le permiten el acceso a un trabajo y a los ambientes propicios para el desarrollo de competencias requeridas para continuar su formación en niveles superiores de educación. En diversos países de los continentes desarrollados, los sistemas educativos organizados por ciclos propedéuticos han existido desde la década de los años setenta en áreas específicas de formación. Se han puesto en marcha para lograr los más altos niveles del conocimiento en la formación, en función de dos factores: la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta a los rápidos cambios laborales y a los requerimientos de calificación; y el aumento en la diversidad de oportunidades de acceso a la educación superior. Se caracterizan por trabajar en etapas, diferenciadas en su duración y por hacer énfasis en la teoría y la práctica.

Este proceso se vio apoyado por la creación de instituciones y programas de formación de ciclo corto, con el objetivo de dar formación laboral a los jóvenes, los que luego se volvieron alternativas de formación académica para universidades y pregrados largos tradicionales, atendiendo a requerimientos de masificación de la cobertura como a las nuevas demandas de la calificación laboral.

Son varios los informes internacionales, vigentes desde finales de la década de los 90, que han marcado la pauta en la organización del Espacio Europeo de Educación Superior - EEES- lo que se ha traducido en el desarrollo de sistemas educativos y propuestas académicas de corte propedéutico. Al respecto, Attali (1997), replantea: los ciclos de educación superior a partir de la reducción de la formación inicial a 3 años, a los que suma de 2 a 5 años para

lograr los títulos de maestría y doctorado, tiempos en los que se conjugan ofertas de actualización, puesta en marcha efectiva de mecanismos como las validaciones y las transferencias entre instituciones, como camino a una mayor equidad y a contar con más recursos efectivos de alta calificación. En la misma línea, la Declaración de la Sorbona (1998), planteó la urgencia de resolver la inflexibilidad curricular evidente en ciclos largos de formación, que no son acordes con los rápidos cambios en el conocimiento y en el mercado de trabajo.

Por tanto, la Declaración de Bologna (1999), formalizó la organización del sistema educativo superior con dos niveles, el primero de pregrado de tres o cuatro años de duración – de 180 a 240 créditos- dependiendo del área de conocimiento y un segundo nivel, de 1 o 2 años según el área, para el logro del título de máster. En esta organización, el primer nivel busca dar la fundamentación general y pluridisciplinaria para continuar estudios y calificación técnica o profesional de nivel ocupacional intermedio. A pesar de que cada nivel tiene objetivos y contenidos curriculares propios, ellos deben ser conocidos por toda la comunidad y el egresado debe contar con las competencias necesarias para entrar al mercado laboral o continuar con estudios pos graduales en otras instituciones o países, lo que se evidencia en el documento denominado suplemento al diploma en el que se expresan los logros del graduando.

Desde estos desarrollos, se inició el denominado proceso de Bolonia, que pretendió hacer seguimiento a las implementaciones derivadas de la puesta en marcha de las declaraciones. En consecuencia, en el año 2001, se dio la firma de la Declaración de Praga con especial interés en la estructuración de los dos niveles - pregrado y posgrado, el uso de nuevas tecnologías y el fomento de mayor participación y democratización en la educación. Dicho seguimiento se planteó cada dos años, (2003) en Berlín, (2005) en Bergen y Glasgow, (2007) en Londres, (2009) en Bélgica en donde se ha renovado la intención de considerar la educación como un bien público, por lo cual, es obvia la eliminación de barreras para la movilidad y el reconocimiento generalizado de títulos.

Se observa que el sistema de trabajo por ciclos propedéuticos responde a intereses comunes a los sistemas educativos tales como la necesidad de reducir el tiempo de formación para obtener el primer título universitario, la necesidad de cerrar la brecha entre el sector universitario y el no-universitario, la urgencia de lograr comparabilidad y transparencia entre instituciones educativas como condición para la movilidad y transferencia de estudiantes y profesores entre diversos países europeos y la necesidad de incrementar la visibilidad de los títulos, para que gocen de una amplia aceptación mundial.

Supone ello un cambio de paradigma porque la respuesta a los espacios laborales y al incremento en los niveles de empleabilidad no se asienta en asuntos de vocación o en el manejo solvente de tareas especializadas, sino en el dominio de competencias que permitan

el aprendizaje durante toda la vida, línea constitutiva clave del nuevo paradigma y la rápida adaptación al entorno laboral. Hay un entretrejido que recoge posturas de corte académico como la aceptación del aprendizaje abierto, la democratización de las formas y contextos de aprendizaje como la educación a distancia y virtual y la urgencia de incrementar el acceso y permanencia al sistema de educación superior, en combinación con posturas de corte ocupacional que parten de la consideración de nuevos renglones de la economía de nivel intermedio, en la necesidad de formarse de acuerdo con las contingencias tecnológicas, del mercado y de la reformulación de las profesiones y ocupaciones.

Estas nuevas estructuras educativas han hecho variar la participación de los niveles de formación técnico profesional y tecnológico frente a la profesional universitaria. Se considera, MEN (2012), sostiene que Francia tiene una combinación del sistema 50% vs 42% respectivamente; los países bajos son del 75% vs 25% aproximadamente. Ello contrasta con la composición de los sistemas educativos en Latinoamérica, de lo cual es muestra Colombia, con un porcentaje 75% para el nivel terminal vs 25% para los niveles técnico y tecnológico. (MEN, 2012).”

2.7. FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS.

El término propedéutico etimológicamente viene de dos raíces: pro – prefijo que significa antes o delante, Paidós que hace referencia a la pedagogía. En este sentido, se hace Referencia a cursos autónomos entre sí, secuenciales, relacionados en un mismo objeto de conocimiento, articulados en una línea problematizadora del objeto de saber que los convoca (MEN, 2010). Curricularmente hace referencia a prerrequisito, nivelación o a la revisión de los conceptos básicos para el estudio de una disciplina. La formación por ciclos propedéuticos se inicia desde el nivel técnico profesional, como es expresado en el artículo 3 de la Ley 749 de 2002, según los ciclos de formación.

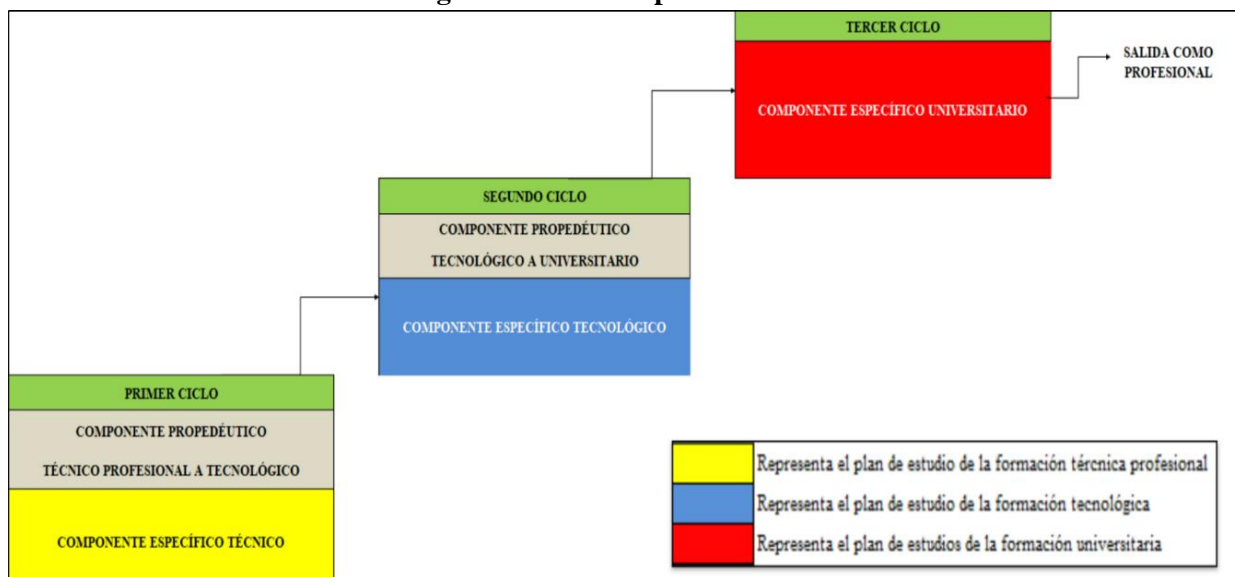
Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de educación superior, organizarán su actividad formativa de pregrado en ciclos propedéuticos de formación en las áreas de las ingenierías, la tecnología de la información y la administración, así:

a) El primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas al impartir conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral en una actividad, en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios, que conducirá al título de técnico profesional. La formación técnica profesional capacita al estudiante en el saber-hacer, en lo operativo e instrumental donde el educando adquiere las competencias para el desarrollo laboral. La esencia de este ciclo es el saber-hacer de acuerdo a los conocimientos impartidos.

b) El segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común, que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y procesos que han de favorecer la acción del hombre en la solución de problemas que demandan los sectores productivos y de servicios del país. Este ciclo profundiza en lo teórico, tecnológico fundamentado en la ciencia. Es un perfil de diseñar los procesos, coordinar actividades, ejecutarlas y controlarlas de acuerdo con la planeación del perfil profesional.

c) El tercer ciclo, complementará el segundo ciclo, en la respectiva área del conocimiento, de forma coherente, con la fundamentación teórica y la propuesta metodológica de la profesión, y debe hacer explícitos los principios y propósitos que la orientan desde una perspectiva integral, considerando, entre otros aspectos, las características y competencias que se espera posea el futuro profesional. Este ciclo permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos y conducirá al título de profesional.

Figura 3. Ciclos Propedéuticos



Fuente: Elaboración propia.

Este ciclo globaliza el proceso de formación integral desde el ser, el saber y saber-hacer. Desarrolla competencias desde lo cognitivo, afectivo y comportamental con profundidad en la innovación, en la tecnología y en lo científico; además, tiene dominio de las áreas humanísticas, las artes y la filosofía con capacidad de análisis y evaluación. Cada ciclo tiene un propósito educativo, un perfil profesional y un campo de desempeño diferente. Se trata entonces de articular cada uno de los ciclos o eslabones en una cadena articulada que

desarrolla un proceso de formación por niveles, cada uno con competencias más complejas y menos específicas que el anterior.

Con la formación por ciclos propedéuticos, las instituciones de educación superior – IES- tienen una oportunidad para organizar sus programas académicos en forma coherente, coordinada, y vincularlos, además, con los sectores productivos. Adicionalmente, permiten la movilidad tanto en el sistema como hacia el mundo laboral, lo que enriquece la formación del individuo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Esta movilidad, aunada a la flexibilidad que introducen los ciclos propedéuticos, promoverá el aumento de la permanencia estudiantil en la educación superior.

De esta manera, se impulsa el fortalecimiento de la educación Técnica profesional y Tecnológica (TyT)-, gracias al diseño de programas por ciclos propedéuticos que permiten el desarrollo de competencias acordes con los requerimientos del sector productivo, consolidando una educación pertinente y dirigida a aportar desde la educación a la construcción de un país cada vez más competitivo.

Los ciclos propedéuticos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras que el componente propedéutico hace referencia al proceso por el cual se prepara a una persona para continuar en el proceso de formación a lo largo de la vida, en este caso particular, en el pregrado. En consecuencia, un ciclo propedéutico se puede definir como una fase de la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades.

Los ciclos propedéuticos en la formación de pregrado organizan la educación superior en tres etapas: flexibles, secuenciales y complementarias. Esto se refiere a que el estudiante puede iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional 2 o 3 años y transitar hacia la formación tecnológica 3 años. Los cursos son complementarios porque cada nivel es pre-requisito del siguiente y es requerido para el desarrollo del perfil profesional posterior y secuenciales porque continúan con un orden lógico, ya sea por el proceso de construcción del conocimiento, cuando son elaborados en términos de competencias disciplinares, o por el aumento en la complejidad cuando son elaborados en términos de competencias laborales.

Esto significa que dos ciclos constituyen una unidad, en la cual el primero es propedéutico del segundo y el segundo complementario del primero MEN, (2010, p. 12). Se entiende que cada ciclo en sí es terminal. Surge entonces el componente propedéutico, denominación cada vez más común, por ser el conjunto de créditos que hacen parte de un nivel y que se requieren para el logro del perfil y las competencias profesionales del siguiente nivel. En esos créditos se supone en medio de la flexibilidad la “organización articulada, secuencial y complementaria de los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos

de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas” Resolución 3462 de (MEN, 2003).

Una formación por ciclos propedéuticos en la educación superior afecta las características estructurales de sus sistemas, en la medida en que, necesariamente modifica los procesos tradicionales de formación profesional, lo cual se evidencia en el tratamiento diferencial que se da al tema de las competencias y los desempeños en esta forma de trabajo, que dejan el dominio del conocimiento teórico para abordar una visual integral, misma que se enuncia como propia de todos los niveles, pero en diferentes medidas.

2.8. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO.

El sistema educativo colombiano se encuentra estructurado a partir de los principios estipulados en la Constitución Nacional (1991). La gestión, organización y evaluación de todo el sistema le compete al MEN, que se basa en la concepción de la educación como un proceso de formación permanente, personal y social; fundamentado en el abordaje integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes MEN (1994). La educación colombiana se divide en dos grandes áreas: formal y no formal. La educación formal se compone de un conjunto de niveles que tienen como propósito formar habilidades, conocimientos y valores mediante un proceso secuencial, sistemático y organizado, acorde con criterios construidos históricamente y equiparable con otros países de la región. En cambio, el área no formal se compone de estudios dirigidos básicamente a promover la inserción laboral ocupacional.

De acuerdo al Artículo 16 de la ley 30 (1992) y el Artículo 11 de la Ley 115 (1994), los niveles de educación formal colombiana se estructuran en educación preescolar, básica, media académica o técnica, educación superior pregrado, (técnica profesional, tecnológica y profesional) educación superior posgrado, (especialización, maestría, doctorado). La educación preescolar se cursa antes de iniciar los estudios de primaria durante al menos un grado. Constituye el grado cero y se imparte a niños y niñas entre los tres y cinco años de edad. La educación básica inicia a los seis años y dura nueve años. Su objetivo es facilitar el acceso y desarrollo de los conocimientos, los valores y las habilidades básicas para vivir. La educación media corresponde a los grados decimo y decimoprimer. Al término de este nivel formativo, los jóvenes están capacitados para el ingreso a la universidad o para seguir estudios de tipo técnico, enfocados al trabajo. Así mismo, hay programas específicos de educación para las personas adultas, los grupos indígenas y las personas con necesidades educativas especiales o capacidades excepcionales.

La educación superior está regida por la ley 30 de 1992 y se define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el

pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional MEN, (1992, Artículo 1). Para tener acceso a la educación superior, es necesario que los estudiantes finalicen con éxito el grado décimo-primero de la educación media, presenten el Examen de Estado para el ingreso a la educación superior y superen las pruebas específicas de admisión en cada universidad. La educación superior colombiana es administrada, supervisada y regulada por el MEN - Área de educación superior.

2.9. CURRÍCULO Y COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN GENERAL Y PARTICULAR EN LAS CIENCIAS ADMINISTRATIVAS.

Para establecer la relación entre currículo, competencias y la ciencias administrativas es pertinente analizar cuidadosamente cada uno de los conceptos, estableciendo sus especificidades y características para observar de qué manera y por qué el diseño curricular para un programa de Gestión Empresarial, no debe contener solo una serie de temas secuenciados, sino que implica un horizonte sobre la formación y sobre la disciplina de la Administración.

Para comprender la articulación entre un diseño curricular por competencias y las Ciencias Administrativas, es pertinente partir de su definición y alcance: Las Ciencias Administrativas tienen por objeto el estudio del hecho administrativo. El hecho administrativo consiste en gobernar, regir o dirigir una empresa, una institución o un bien que puede o no ser de propiedad de quien la administra. Al intentar examinar qué es la administración, qué debe ser y qué será, se puede afirmar que es la adecuación a los fines de las organizaciones.

Tiene algunas características, como su multidisciplinariedad, flexibilidad y su universalidad desde lo social; su especificidad; la unidad temporal; la unidad jerárquica y su carácter vinculante a la jerarquía, como valor instrumental. Su importancia radica en que imparte efectividad a los esfuerzos humanos, ayuda a obtener mejor personal, mejores equipos, mejores materiales; recursos como el dinero y las relaciones humanas. Se mantiene al frente de las condiciones cambiantes, el desarrollo, el cambio y proporciona previsión y creatividad. Construye a partir de nuevos enfoques. Como que su propósito fundamental es el mejoramiento y como consigna tiene el mejoramiento constante.

Hay algunos autores reconocidos como padres de la administración como Henry Fayol, Elton Mayo, Douglas MacGregor, Frederick Taylor y otro fundamental en el pensamiento administrativo es Herber Alexander y Chester Barnard en la construcción de la administración desde el proceso. Con la anterior claridad sobre el concepto de las Ciencias Administrativas y en el propósito de articularla a un diseño curricular por competencias, se entiende a la formación y a la educación como objeto de estudio, tanto en términos de cobertura como de calidad en la formación de los Administradores Empresariales.

Logse (1990), ofrece una definición sobre el currículo pertinente como un “Conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que orienta la práctica del sistema docente”. De acuerdo a la anterior definición sobre el currículo, es pertinente partir de lo que ofrece Delors (1998), quien plantea que “la educación debe estructurarse en torno a 4 pilares de los cuales subyace el conocimiento: aprender a conocer (comprensión), aprender a hacer (influencia en el entorno), aprender a vivir juntos (cooperación fraternidad), aprender a ser (autonomía-juicio-responsabilidad)”. Estos 4 pilares son esenciales si se pretende mejorar la calidad de los egresados de Gestión Empresarial de las instituciones educativas acorde a las necesidades de las organizaciones.

De la anterior recomendación, se colige que, la formación de administradores empresariales implica la combinación entre la teoría y la práctica para que los egresados puedan enfrentar con éxito su vida profesional al interior de las organizaciones. El plan curricular en las instituciones educativas superiores, deben responder a las necesidades del mercado para que los egresados tengan las competencias necesarias para iniciar su proceso laboral. Rivera y Alarcón (2020), así lo confirman cuando expresan que en la universidad se adquieren los desempeños y competencias progresivas de acuerdo a los módulos por ciclos.

Y frente al plan curricular, Mejía (2015), aclara que debe existir una correlación significativa entre el currículo en acción y el desempeño académico por competencias de los estudiantes. Es necesario desde la anterior aclaración preguntar ¿Qué es pertinente o no en la formación de los administradores? ¿Qué tantos conocimientos teóricos y prácticos deben contener un currículo diseñado en competencias en la formación de administradores para que contribuyan al desarrollo y a la economía del país?

Pozner (2000), responde a las anteriores cuestiones. Manifiesta que la gestión educativa, que el currículo de una institución educativa, son todos aquellos procesos teórico prácticos ligados a la teoría organizacional e integrados al sistema educativo para dar respuestas a las necesidades sociales. Por tanto, la gestión educativa dentro de un diseño curricular por competencias comprende todos aquellos conocimientos, acciones y valores éticos, que apunten al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en un programa de gestión empresarial para que ese egresado plantee en su actividad profesional acciones de mejoras a los problemas de su entorno.

En este sentido Marín I. (2013), manifiesta que a partir de numerosos autores que han investigado la educación en la administración, se obtiene como resultado común una formación instrumental y una conservación del proceso tradicional de gestión. Paralelamente hace un llamado por un balance en los diseños curriculares hacia un mayor énfasis entre lo teórico y ético.

Por otro lado, un diseño curricular por competencias en un programa de Gestión Empresarial, requiere entonces de un diseño innovador a través de cambios estructurales como los ciclos propedéuticos, que dejen de lado el modelo de educación tradicional obsoleto, de saberes aislados y sin sentido. Este cambio de estructura exige un enfoque desde la complejidad de las competencias a través de la apropiación del saber y de unas capacidades y destrezas técnicas, que le permitan valerse como egresados en las organizaciones al igual que las competencias actitudinales que direccionen su comportamiento ético. Es decir, promover en los estudiantes las capacidades y las habilidades para transformar su entorno a partir de la resolución de problemas de la realidad. Por tanto, el diseño curricular para un programa de Gestión Empresarial, no debe contener solo una serie de temas secuenciados a lo largo de 5 o 6 semestres académicos. Plantear un diseño curricular por competencias implica un horizonte filosófico sobre la formación y sobre la disciplina de la Administración.

Así recomienda Hernández Martínez (2017), frente a los diseños curriculares: Esta orientación supone el desarrollo de modelos educativos explícitos, que integren las necesidades de la sociedad con los intereses y capacidades de las instituciones de educación y con el desarrollo del campo de conocimiento. Son pocas las escuelas que explícitamente trabajan sobre los aspectos educativos y pedagógicos que subyacen en sus prácticas de enseñanza y que impactan de manera directa los procesos de aprendizaje de los estudiantes en diferentes niveles de formación. Este es un trabajo que resulta necesario para el desarrollo de las escuelas en particular, y de la educación en Administración en general.

En la Formación por Ciclos Propedéuticos las instituciones seleccionadas para el estudio del impacto, tienen en su estructura curricular de los programas, Procesos Administrativos y Gestión Empresarial, las siguientes competencias académicas:

Tabla 1. Comparativo Planes de Estudio: INTENALCO- INTEP

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL ROLDANILLO	TÉCNICO DE	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	en	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
ÁREA PROFESIONAL		ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Fundamentos de Admón.		Asignatura: Fundamentos de Admón.
Presenta Objetivo de la asignatura		Presenta Justificación de la asignatura
Competencias a desarrollar: -Describe el ámbito de acción del Administrador de Empresas.		Competencias generales: Desarrollar habilidades administrativas que permitan entender las organizaciones y aplicar las herramientas necesarias para atender cualquier situación organizacional Competencias específicas:

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
<p>-Describe los aportes de los principales expositores de las teorías administrativas.</p> <p>-Explica el proceso de toma de decisiones en la organización.</p>	<p>-Identificar los diferentes elementos de las teorías de la administración de organizaciones y su evolución</p> <p>-Adquirir los Instrumentos técnicos de cada teoría y su aplicación en las organizaciones</p> <p>-Dominar los conceptos Administrativos que propone cada teoría.</p> <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la evolución de la administración y las organizaciones -Distinguir las características de la administración científica aplicables a las condiciones particulares de las organizaciones actuales <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudios de casos de la administración científica -Taller aplicativo de la construcción de la historia en administración -Taller quiz del diseño de una estructura organizacional <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elementos y evolución de la administración -Principios y herramientas de la administración -Conceptos de la administración
<p>Contenidos programáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Origen de la Administración de Empresas ✓ Paradigmas y Metáforas de la Administración ✓ Evolución de la teoría de la admón. ✓ Fuerzas del Entorno ✓ Admón. Global ✓ Procesos Administrativos ✓ Proceso de toma de decisiones ✓ Hacia dónde va la administración 	<p>Organizado por sesiones – 32 encuentros</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orígenes de la Administración ✓ Aportes que se hicieron a la Admón. ✓ Enfoque clásico: Admón. científica ✓ Enfoque clásico: Teoría Clásica ✓ Enfoque Humanístico de la Admón. ✓ Enfoque Estructuralista de la Admón. ✓ Enfoque Neoclásico de la Admón. ✓ Centralización y Descentralización ✓ Funciones del Administrador ✓ Características básicas de la Admón. Formal ✓ Organización lineal ✓ Organización Funcional ✓ Organización tipo línea Staff
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias Metodológicas ✓ Estrategias de evaluación ✓ Bibliografía 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodología ✓ Evaluación ✓ Recursos y Medios ✓ Bibliografía

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ 2 créditos ✓ I Semestre 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 3 créditos ✓ I Semestre <p>Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos, lo que le permite mejorar en las competencias mientras que el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 2 créditos.</p>

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
ÁREA PROFESIONAL	ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Organización y Métodos	Asignatura: Planeación y Organización
Presenta Objetivo de la asignatura	Presenta Justificación de la asignatura
<p>Competencias a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser capaz de comprender la aplicación y búsqueda de mejoramiento empresarial a partir de organización y métodos. -Se capaz de entender la importancia y el campo de acción de la organización y métodos en los múltiples niveles de influencia en la empresa. 	<p>Competencia general: Conocer el proceso administrativo y la importancia de su implementación en cualquier tipo de estructura organizacional</p> <p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adquirir las técnicas contenidas en el proceso administrativo, relacionadas con planeación y diseño organizacional -Entender la relación entre la función planeación y el diseño organizacional <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar herramientas administrativas para su aplicación según las exigencias organizacionales -Aplicar el proceso de planeación de acuerdo al tipo de organización -Aplicar el proceso de administración estratégica de acuerdo al tipo de organización -Diferenciar tipos de estructuras y departamentalización según el tipo de empresa

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
	<p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller y quíz de planeación y organización -Ejercicio práctico del análisis ambiental -Ejercicio práctico de planes de acción . Talleres y quíz de identificación de tipos de departamentalización <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Herramientas administrativas -Procesos de planeación -Proceso de administración estratégica -Proceso de diseño organizacional -Manejo de indicadores de gestion
<p>Contenidos Programáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contenido y Alcance de la organización y métodos – campo de actuación ✓ Estructuras Organizacionales. Niveles jerárquicos, Departamentalización Tipos de estructuras organizacionales ✓ Análisis medición y control Métodos de Trabajo Diagramas de Distribución Diagramas de Procedimiento La medición del Trabajo Distribución de Planta Control de efectivo Control de Productividad ✓ Referencias de Calidad 	<p>Organizado por Sesiones – 32 encuentros</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Nuevas herramientas del pensamiento Administrativo. ✓ Planeación – proceso de toma de decisiones tipos de decisiones, análisis del entorno y diagnostico organizacional – toma de decisiones, función de planeación -Tipo de planes, niveles de planeación, administración estratégica. ✓ Diseño organizacional- función organizacional con la función planeación, estructuras organizacionales - tradicionales y contemporánea – tipos de estructuras departamentalización – tipos de departamentalización. ✓ Estructura organizacional contemporánea.
<p>Estrategias Metodológicas Estrategias de Evaluación</p> <p>Bibliografía 2 créditos II Semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodológica ➤ Evaluación ➤ Recursos y Medios ➤ Bibliografía ➤ 3 créditos ➤ II Semestre

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
	Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos lo que genera mejores competencias, mientras que el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 2 créditos

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
ÁREA PROFESIONAL	ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Administración Estratégica y Control	Asignatura: Dirección y Control
Presenta Objetivo de las asignaturas	Presenta Justificación de la asignatura
Competencias a desarrollar: -Ser capaz de comprender los conceptos básicos de la Administración Estratégica para su correcta implementación en la empresa. -Ser capaz de entender y aplicar las herramientas de control estratégico.	Competencias generales: Conocer cada una de las funciones del proceso administrativo y su implementación en las organizaciones con el fin de lograr su competitividad. Competencias específicas: -Emplear las técnicas contenidas en el proceso administrativo en lo relacionado con dirección y control, para resolver problemas administrativos organizacionales -Entender la importancia de crear las condiciones necesarias para que el talento humano se comprometa con el plan de la empresa -Conocer las técnicas de control que permita verificar que lo planeado es lo que se está ejecutando Resultados de aprendizaje: -Identificar los estilos de liderazgo y procesos de motivación para aplicarlos en el contexto empresarial

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
	<p>-Aplicar el proceso de control y el cuadro de mando integral de acuerdo a los parámetros técnicos de evaluación</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <p>-Estudio de casos, estilos de liderazgo, motivación y necesidades humanas</p> <p>-Taller aplicativo de caso de control</p> <p>Taller aplicativo de caso de mando integral</p> <p>-Taller y quíiz de elaboración de indicadores</p> <p>Saberes:</p> <p>-Definición de dirección, motivación, liderazgo y comunicación gerencial</p> <p>-Procesos de motivación, liderazgo y comunicación gerencial</p> <p>-Proceso de control y cuadro de mando integral</p>
<p>Contenidos Programáticos</p> <p>Administración Estratégica</p> <p>Teorías básicas del gerente estratégico</p> <p>El Proceso estratégico</p> <p>Matriz perfil competitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulación Estratégica ✓ Ejecución Estratégica ✓ Control Estratégico ✓ Control Administrativo ✓ Concepto de Planeación y Control ✓ Gestión para el Control administrativo ✓ Control Financiero y control de calidad ✓ Temas administrativos de actualidad 	<p>Organizado por Sesiones – 32 encuentros</p> <p>La función dirección</p> <p>Desempeño de las organizaciones</p> <p>Enfoque del comportamiento de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivación – teorías que lo explican ✓ Motivación y Productividad ✓ Liderazgo – tipos de liderazgo ✓ Trabajo en equipo – Comunicación ✓ Tipos de Comunicación gerencial ✓ Supervisión y control – proceso de control-control para el desempeño organizacional. ✓ Herramientas para medir el desempeño organizacional – cuadro de mando integral. ✓ Mando integral y su relación con la estrategia organizacional. ✓ Sistema de indicadores básicos ✓ Sistema de indicadores por áreas ✓ Sistema de indicadores funcionales ✓ Seguimiento y control de indicadores ✓ Eficiencia organizacional

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
<p>Estrategias Metodológicas Estrategias de Evaluación</p> <p>Bibliografía 3 créditos III Semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodológica ➤ Evaluación ➤ Recursos y Medios ➤ Bibliografía ➤ 3 créditos ➤ III Semestre <p>Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos, al igual que el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 3 créditos.</p>
INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
ÁREA PROFESIONAL	ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Desarrollo Organizacional	Asignatura: Comportamiento Organizacional
Presenta Objetivo de las asignatura	Presenta Justificación de la asignatura
<p>Competencias a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Destacar el importante papel de la cultura organizacional. -Explicar el proceso del desarrollo organizacional. -Hacer un análisis de los alcances del desarrollo organizacional. 	<p>Competencias generales:</p> <p>Adquirir los fundamentos básicos que permitan entender, pronosticar y gestionar el comportamiento de las personas en la organización</p> <p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los diferentes elementos que permitan entender el comportamiento de las personas en las organizaciones -Comprender la importancia que tiene el manejo de las emociones dentro del ámbito organizacional

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el efecto que los individuos, los grupos y el sistema tienen sobre la productividad y la satisfacción laboral -Entender la influencia de la estructura en el comportamiento organizacional -Entender y conocer el proceso de conflicto y negociación <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer las teorías que estudian el comportamiento organizacional -Entender la dinámica organizacional desde el estudio de la cultura y el clima organizacional -Identificar los elementos que permitan comprender el comportamiento en grupo <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudio de caso empresarial inteligencia emocional -Estudio de caso comportamiento en grupo -Taller cultura y clima organizacional -Taller y quiz de comportamiento organizacional, conflicto y negociación y teorías del comportamiento organizacional <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elementos y herramientas teóricas del comportamiento organizacional -Inteligencia emocional -Dimensiones del comportamiento organizacional, individuo ,grupo, organización y entorno
<p>Contenidos Programáticos</p> <p>La cultura nacional – perspectiva cultura – cultura en la administración Visión del mundo organizacional Vs cultura Concepto actual de cultura organizacional Estudio de la cultura organizacional Supuestos básicos del D.O Aplicaciones del D.O Diagnostico Organizacional Cambios estructurales Cambios en el comportamiento Relaciones estructurales y de comportamiento</p>	<p>Organizado por Sesiones 32 encuentros</p> <p>Comportamiento organizacional e inteligencia emocional- Comportamiento vs teorías del comportamiento individual y conducta. Elementos claves del comportamiento organizacional Fundamentos del comportamiento organizacional, personalidad y carácter, inteligencia emocional, relaciones laborales. Que es estructura organizacional Diseño Organizacional Estructuras Organizacionales</p>

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Técnico Profesional en Procesos Administrativos	Técnico Profesional en Procesos Administrativos
Temas de actualidad relacionados con D.O Sistema Empresarial de mejora continua	Diseño de estructuras Organizacionales Modelo Mecánico Modelo Orgánico La estrategia el tamaño La tecnología Conflictos y negociación Fundamentos del Comportamiento en grupo Cultura Organizacional – creencias y valores Clima Organizacional Clima Organizacional y productividad Medición del Clima organizacional
Estrategias Metodológicas Estrategias de Evaluación Bibliografía 2 créditos IV Semestre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodológica ➤ Evaluación ➤ Recursos y Medios ➤ Bibliografía ➤ 3 créditos ➤ IV Semestre <p>Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos dando la posibilidad de mejorar las competencias y por su lado el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 2 créditos.</p>

Fuente: Elaboracion propia.

Tabla 2. Comparativo de Tecnología en Gestion Empresarial INTENALCO - INTEP

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
---	--

Tecnología en Gestion Empresarial	Tecnología en Gestion Empresarial
ÁREA PROFESIONAL	ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Gerencia de talento humano	Asignatura: Admón. de personal y salarios
Presenta Objetivo de las asignatura	Presenta Justificación de la asignatura
<p>Competencias a desarrollar: Analítica-cognitiva-psicosociales-interpretativa-comunicativa</p>	<p>Competencia general: Comprender los conceptos que rigen las relaciones entre las personas y la organización, identificar la importancia de Administrar el personal y los salarios en la organización.</p> <p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer los Subprocesos que componen la administración de recursos humanos -Evaluar la función sustantiva de la administración de personal dentro de la empresa para mejorar los procesos - Describir los elementos y criterios que definen un sistema de compensación empresarial <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender los beneficios al utilizar la planeación de recursos humanos -Emplear métodos adecuados de reclutamiento y selección de personal -Valorar la aplicación de un programa de capacitación y desarrollo -Explicar la utilidad de la evaluación de desempeño en las organizaciones -Conocer los métodos de valoración salarial <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer la finalidad y el propósito de la admón. de personal -Identificar los enfoques de planeación, formación y desarrollo, conservación y control de los recursos humanos -Diseñar un análisis de puestos de trabajo -Aplicar un proceso de reclutamiento y selección de personal -Identificar la importancia de la valoración salarial <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento del objetivo de la administración de personal -Comprensión de la importancia de la administración de personal en la organización

	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación y manejo de las técnicas de análisis y diseño de puestos -Importancia de emplear métodos para atraer candidatos y retener personal
<p>Contenidos Programáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que es la gestión del recurso humano -Roles de los Recursos Humanos -Rendimiento Organizacional -Gestion del cambio organizacional -Inteligencia Emocional en la empresa -El Empowerment -Las emociones y la empresa -La comunicación Organizacional -El Coaching -Calidad total en la dirección de Recursos Humanos -Ética en las Organizaciones 	<p>Organizado por Sesiones 32 encuentros</p> <ul style="list-style-type: none"> -Antecedentes de la admón. de recursos humanos -Interacción entre personas y organizaciones -Sistema de admón. de recursos humanos -Subsistemas de alimentación de recursos humanos -Subsistema de desarrollo de recursos humanos -Subsistema de aplicación de recursos humanos -Subsistema de mantenimiento de recursos humanos -Subsistema de control de recursos humanos -Subsistema de higiene y de seguridad y salud en el trabajo -Subsistema de admón. de salarios
<p>Estrategias Metodológicas Estrategias de Evaluación</p> <p>Bibliografía 2 créditos V Semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodológica ➤ Evaluación ➤ Recursos y Medios ➤ Bibliografía ➤ 3 créditos ➤ V Semestre <p>Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos dando la posibilidad de mejorar las competencias por su lado el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 2 créditos.</p>

INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO	INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMÓN RODRÍGUEZ
Tecnología en Gestion Empresarial	Tecnología en Gestion Empresarial
ÁREA PROFESIONAL	ÁREA PROFESIONAL
Asignatura: Habilidades Gerenciales	Asignatura: Gerencia y Liderazgo
Presenta Objetivo de las asignatura	Presenta Justificación de la asignatura
<p>Competencias a desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar habilidades comunicativas gerenciales -Conocer elementos claves para la motivación del personal en los procesos empresariales -Desarrollar el liderazgo y la capacidad de conducción de equipos de trabajo 	<p>Competencia general:</p> <p>El alumno será capaz de dominar los fundamentos básicos para desarrollar habilidades humanas y gerenciales basadas en la capacidad de liderazgo</p> <p>Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los elementos más relevantes del liderazgo enfocados a la gerencia -Comprender la importancia de la capacidad de liderazgo para lograr un óptimo desempeño gerencial -Conocer el efecto que el liderazgo tiene en los individuos y los grupos en relación a la productividad y a la satisfacción laboral <p>Resultados de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocer las teorías que estudian el liderazgo -Conocer los estilos de liderazgo -Conocer y entender los elementos del liderazgo que permita gerenciar de manera óptima los grupos de trabajo <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudio de caso empresarial basado en la gerencia con liderazgo -Taller de trabajo en equipo -Taller y quíz de liderazgo y gerencia -Quiz y talleres de estilos de liderazgo <p>Saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elementos y herramientas teóricas del liderazgo -Importancia de la capacidad de liderazgo para lograr un óptimo desempeño gerencial -El efecto del liderazgo en los individuos y los grupos en relación a la productividad y la satisfacción laboral
<p>Contenidos Programáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Habilidades Gerenciales -Principios de comunicación -Inteligencia Emocional 	<p>Organizado por Sesiones 32 encuentros:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Liderazgo -Liderazgo vs teorías administrativas -Liderazgo y habilidades sociales

<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades para gerenciar -Liderazgo a través de objetivos -Equipos de alto rendimiento -Resistencia al cambio -Papel contemporáneo del liderazgo -Cultura de innovación -Habilidades políticas -Instrumentos para el liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> -Estilos de liderazgo -Liderazgo e inteligencia Emocional -Comportamiento organizacional e inteligencia emocional -Estructura organizacional y liderazgo -Poder y liderazgo -Liderazgo y resolución de conflictos -Conflicto y negociación -Liderazgo y trabajo en equipo -Liderazgo y gerencia -Cultura organizacional, clima e imagen organizacional -Liderazgo y habilidades gerenciales
<p>Estrategias Metodológicas Estrategias de Evaluación</p> <p>Bibliografía 2 créditos VI Semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodológica ➤ Evaluación ➤ Recursos y Medios ➤ Bibliografía ➤ 3 créditos ➤ VI Semestre <p>Reflexión: Se evidencia una mejor estructuración en las competencias a desarrollar, por parte de INTENALCO EDUCACION SUPERIOR; ya que presenta competencia general, competencias específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes; tienen mejor estructurado los contenidos programáticos, ya que son relacionados por las diferentes sesiones. INTENALCO presenta mejores recursos y medios y tiene 3 créditos dando la posibilidad de mejorar las competencias ,se evidencia que el Instituto Técnico de Roldanillo tiene 2 créditos.</p>

Fuente: Elaboracion propia

En las competencias a desarrollar observadas en el contenido programático se evidencia una mejor estructuración por parte de los programas de Intenalco en Procesos Administrativos y Gestion Empresarial comparado con los contenidos curriculares del Intep de Roldanillo. Igualmente, se trabajan las competencias desde resultados de aprendizaje, mientras en el Intep de resultados de contenidos. La planeación en cada contenido programático de Intenalco se estructuran por saberes y criterios de evaluación demostrando con ello una aplicación de las competencias; trabajan más créditos que la otra institución del Valle del Cauca.

2.10. CATEGORÍAS.

En este tercer momento, se explica el sustento teórico de las categorías por las cuales se mide el impacto de los ciclos propedéuticos, sus relaciones y miradas desde diversas posturas teóricas, como : Desarrollo curricular, Desarrollo de competencias, Enseñanza-Aprendizaje, Evaluación, Recursos y Proyección Social.

2.10.1. DESARROLLO CURRICULAR.

El concepto de currículum ha sufrido grandes variaciones a través de la historia: los diferentes cambios sociales, culturales, la evolución de la ciencia, la tecnología, y en el campo pedagógico, por el cambio de los objetivos de la educación. Es por ello que se hace necesario conocer los diferentes aportes a su conceptualización.

Dentro de las concepciones existentes, la palabra curriculum etimológicamente proviene del latín currere, que en español traduce recorrer un camino o dirección del recorrido con el propósito de alcanzar una meta. Es por eso que el concepto currículum se relaciona con la secuenciación e interacción de las distintas actividades que se desarrollan dentro del proceso educativo. Históricamente, con el avance de las ciencias, los diferentes cambios sociales y culturales han generado grandes variaciones en el concepto y a su vez, en la aplicación dentro de la educación.

Los primeros modelos de currículum formal, tienen su origen en la cultura egipcia, donde se desarrolla la escritura, el arte y la literatura. Igualmente, en la cultura romana y su gran aporte a las concepciones curriculares que hacen referencia a la organización curricular por niveles de formación: elemental, medio y superior. El movimiento renacentista permite la ampliación de la cobertura de la educación, logrando democratizar la educación. Comienza la evolución por Europa, durante la época medieval, el currículum hace referencia al trivium compuesto por el estudio de la gramática, la retórica y la didáctica. En un segundo periodo, se habla de cuadrivium, compuesto por el estudio de la aritmética, la geometría, la música y la astronomía.

En 1958, la Unesco define el currículum, como las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta con el propósito de alcanzar los fines de la educación. En el 2007, aparecen un grupo de escritores como Nowack, Florido, Berson que aplican modelos a la planificación de la educación e inspirados en el enfoque curricular, manifiestan que éste es un sistema o plan para proveer conjuntos de oportunidades de aprendizaje, lograr metas y objetivos específicos, relacionados con una población, la cual es atendida por una unidad escolar.

Tabat (1974), por su parte manifiesta que el currículo es un plan de aprendizaje, el cual debe contener: una finalidad y objetivos específicos, una selección y organización de contenidos, normas fijas de enseñanza y aprendizaje y una programación para la respectiva evaluación. Stenhouse, en 1985, sostiene que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de propósitos educativos, de tal manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Más adelante, en el 2002, Soto, señala que el currículo no es neutro y debe ser considerado a partir de la triada; profesor- contenido cultural – estudiante, conforme a los tipos de hombre y comunidad deseado por la sociedad organizada, visión que se complementa con lo expresado por Mendo, en el 2006, al afirmar que el currículo es una construcción social.

Para finalizar estas concepciones sobre el currículo, en el 2011, se mantiene vigente lo expresado en la Ley General de la Educación promulgada en 1994, donde se expresa que el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

2.10.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

N. Chomsky (1965), fue uno de los primeros en tratar el concepto de competencia de la sicología de “las facultades” del siglo XVII, para elaborar una teoría sobre el dominio del lenguaje. Define a las competencias como una capacidad que tiene el individuo para actuar e interpretar. Se entiende así el significado del término capacidad, en el sentido de potencialidades innatas que sean objeto de desarrollo. Pues, como lo afirma Gallego (1999), si las competencias fueran capacidades, éstas no serían materia de construcción o reconstrucción, sino de perfeccionamiento. Es decir, las competencias no son potencialidades o capacidades genéticamente determinadas que se pueden desarrollar.

Igualmente, Miguel de Zubiría (2001), señala que se han cometido errores cuando de hacer diferencias entre capacidades intelectuales y competencias se trata. El primero de ellos, es la confusión terminológica a los saberes expresivos y procedimentales. El segundo, la concepción que las competencias ni se enseñan, ni se aprenden. El tercero es que resultan cerradas ante procesos educativos. Es decir, que las facultades y aptitudes no son heredadas sino construcciones y reconstrucciones que se pueden enseñar y aprender. Pero en cuanto a la disposición y la actuación, se puede afirmar que, con ellas, según Gallego (1999), las competencias se pueden relacionar con los resultados hacia las ciencias, por lo que, al teorizar sobre las competencias se debe mostrar su carácter actitudinal.

Así, las competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades; interrelacionadas entre sí, para lograr desempeños eficientes en

contextos determinados. El Conocimiento hace referencia a lo cognoscitivo, en lo relacionado a percepciones, ideas y creencias, a partir de las cuales, la persona se pone en contra o a favor de la meta que se desea alcanzar. Las actitudes y valores hacen referencia a lo afectivo, esto es, la clase de sentimientos individuales de aceptación o de rechazo en relación con el comportamiento que se persigue. Las habilidades hacen referencia a las destrezas como marco de comportamiento y conducta observable propiamente dicha. En síntesis, las competencias que se proponen para formar un Técnico Profesional y Tecnólogo por Ciclos Propedéuticos involucran los tres niveles de competencias: Cognoscitivo, Comportamental y Socio Afectivo.

Para cada una se establecen las llamadas categorías del aprendizaje, que incluyen los conceptos y generalizaciones, las habilidades y destrezas, las actitudes y valores. Las siguientes son las competencias a desarrollar contenidas en el Proyecto Educativo del Instituto Técnico Nacional de Comercio Simón Rodríguez (2012) :

- **Cognitivas:**
Comprender procesos tecnológicos para la correcta aplicación de conocimientos en el contexto. Desarrollar proyectos tecnológicos para mejorar continuamente la calidad de vida de los habitantes y del área de procedencia. Reconstruir el conocimiento mediante fundamentos técnicos y metodológicos para generar innovaciones que contribuyan al desarrollo local o regional. Comprender los textos escritos que conlleven al dominio técnico de las distintas actividades productivas o administrativas. Manejar las distintas formas de comunicación oral y escrita que se utilizan en el sector empresarial, para transmitir las ideas, conceptos y técnicas que se generen por la actividad profesional. Investigar a nivel técnico, tomando en cuenta las distintas áreas del saber, para transferir los resultados a la comunidad.
- **Socio Afectivas:**
Interactuar armónicamente con las distintas comunidades con las que se desarrollan proyectos técnicos y sociales. Respetar los distintos componentes culturales que identifican a una comunidad según sean los objetivos que caracterizan a un determinado proyecto. Liderar procesos que conlleven al desarrollo personal y del entorno.
- **Comportamentales:**
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones e integrarse con los entornos cambiantes. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Desarrollar iniciativa y espíritu emprendedor en la dinámica de creación de nuevos negocios. Capacidad para generar nuevas ideas. Desarrollar valores intrínsecos en el

logro de metas. Habilidad en el liderazgo para actuar en diferentes escenarios de su profesión. Desarrollar la capacidad de aprendizaje. (MEN,2007).

Es importante anotar que la diferencia entre la formación por competencias y las prácticas pedagógicas tradicionales, reside en el “grado de libertad” respecto al contenido y los saberes, pues, esta orientación por competencias necesita de un conocimiento permanente del contexto laboral para considerarlo dentro del proceso.

Este enfoque coloca al individuo sujeto que aprende, en el centro de la formación, necesita métodos activos y variados, como: Trabajar por problemas. La práctica es necesaria para aprender pero no es suficiente. El ejercicio es imprescindible pero hay que poner al estudiante frente a dificultades específicas para aprender a superarlas. La noción de problema necesita una definición clara: El aprendizaje por problemas, supone que el estudiante esté frente a una situación de identificación y de resolución de problemas, elaborados por el docente, para favorecer una progresividad en la asimilación de conocimientos y la construcción de competencias.

Para ser realista, un problema debe ubicarse en una situación profesional que le da sentido. El oficio del docente en este esquema consiste en crear situaciones para aumentar la eficacia del aprendizaje del estudiante, para favorecer la construcción de competencias; es pensar en la creación de situaciones problemas para movilizar los estudiantes. Esto necesita lo que se denomina la transposición didáctica, que significa que el docente tiene la capacidad de imaginar nuevos tipos de situaciones para considerar los cambios en el entorno laboral y estimular el interés de los estudiantes. Adecuar la enseñanza al aprendizaje efectivo o solicitado por los estudiantes, para no dejar escapar oportunidades de establecer vínculos entre una situación profesional y la posibilidad de proponer soluciones cuando los estudiantes las necesitan. Trabajar por situaciones problema supone también capacidades de gestión variada de una clase, actividades de grupo, duración variable de una actividad dinámica del grupo, gestión de lo imprevisto, adoptar una planeación flexible. Una formación por competencias depende mucho del nivel y de la motivación de los estudiantes. El proceso de trabajo a partir de situaciones problemas, permite la resolución progresiva de problemas con los estudiantes, la identificación progresiva del estudiante a un nivel superior, capaz de participar, de sentirse útil y de alternar en un campo laboral.

Así nace poco a poco la necesaria identidad profesional del técnico o tecnólogo. Este proceso puede ser muy variable de un grupo a otro, de un año a otro. Cuando la formación del grupo y su autonomía permanecen bastante débiles, a veces, se necesita cambiar o adaptar el tipo de organización a las características del grupo. Por tal motivo, la planificación debe ser flexible.

Los comportamientos tradicionales de los estudiantes pueden ser el mayor obstáculo a la formación por competencias. Para cambiar la mentalidad y las estrategias de los estudiantes es necesario exponer a ellos, que una formación por competencias requiere: La implicación; el proceso de formación necesita más que la motivación escolar tradicional. Requiere una más fuerte implicación de la tarea. La presencia física y mental no es suficiente. Se trata de una verdadera inversión con participación y propuestas. La transparencia: un enfoque por competencias no se funda solo en los resultados escolares, sino también en el comportamiento en situación laboral real o reproducida. La cooperación en el grupo de estudiantes. La dinámica grupal es un factor importante del éxito. La tenacidad, la adquisición progresiva y la integración por competencias que se concentran en la elaboración de un proyecto profesional. La responsabilidad por el vínculo estrecho entre la carrera y los responsables del sector profesional específico, la formación requiere una responsabilidad mayor del estudiante en las situaciones de contacto con el entorno laboral, visitas, pasantías, exposiciones.

2.10.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje como lo afirma Contreras (1990), son un fenómeno que se origina al interior de cada ser humano cuando realiza una interacción ante propósitos formativos concretos que han sido seleccionados y que hacen posible el aprendizaje por una parte, y por otra, desde el rol que cumplen en la sociedad donde cobran importancia y pertinencia.

De lo anterior se puede colegir, que la enseñanza y aprendizaje son procesos intencionales producidos en un contexto institucional en el cual operan diversas estrategias y prácticas para que ocurra tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Torre (2001), afirma que hay tres maneras de entender las relaciones entre docente, discente, contenidos, estrategias y prácticas: Por un lado, considera a la comunicación como el vínculo que moviliza la transmisión educativa. En segundo lugar, relaciona el enfoque de sistemas en tanto, que existen elementos de entrada, porque ocurre un proceso y hay un resultado o salida del sistema abierto y dinámico, y en tercer lugar, manifiesta que es muy importante la visión curricular, en tanto que debe tener en cuenta las metas y objetivos a lograr de acuerdo con las actividades didácticas encaminadas para hacerlo.

Marqués (2001), define el acto didáctico como la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa. El autor citado, considera el fin de las actividades de enseñanza de los procesos de aprendizaje como el logro de determinados objetivos y especifica como condiciones necesarias:

- La actividad interna del alumno. Que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando con los recursos educativos a su alcance.
- La multiplicidad de funciones del docente. Que el profesor realice múltiples tareas: coordinación con el equipo docente, búsqueda de recursos, realizar las actividades con los alumnos, evaluar los aprendizajes de los alumnos y su actuación, tareas de tutoría y administrativas.

De esta manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen los siguientes componentes:

- El profesor, quien planifica todas las actividades que desarrolla adoptando una estrategia didáctica para lograr los objetivos del propósito formativo.
- Los resultados de aprendizaje que serán evaluados al final del proceso para valorar el grado de adquisición de los saberes. Pero es claro, además, que todas las acciones que desarrolle el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben estar centrados hacia los estudiantes para que éstos aprendan.
- Los estudiantes, quienes a través de la interacción con los recursos tratan de aprender saberes específicos con ayuda del profesor.
- Los propósitos formativos considerados necesarios del profesor, los estudiantes y los saberes que se enseñarán.

Por su parte, Houssaye (1991), propone el “Triángulo Pedagógico” que con sus tres polos “modela el actuar pedagógico”, como “una estructura susceptible de volverlo inteligible”. Así, el primer polo representa el saber, la materia, el programa, es decir, lo que el sistema didáctico ha determinado que es necesario enseñar al estudiante. El segundo, representa el profesor, el que transmite o mediatiza el conocimiento y el tercero, representa el estudiante como el destinatario directo del proceso educativo.

Figura 4. El Triángulo Pedagógico



Fuente: Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. Paris: Lang

Leclercq (2000), plantea tres cuestiones en esta relaciones y asocia el modelo presentado por Houssaye, con las fórmulas de “explicar algo a alguien”, “poner a alguien en situación de explicarse algo a sí mismo”, “explicar algo con alguien”. Es decir, que “de explicar a”, correspondería al proceso de enseñar; “el explicar con”, pertenecería al proceso de formar y “poner en situación de explicarse a sí mismo”, se relacionaría con el proceso de aprender. Cada uno de los procedimientos, nombra un lado del triángulo, pero también, conduce a pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como dimensiones constitutivas del proceso del formar.

El profesor debe pensar y reflexionar su saber a enseñar, identificar el objeto de enseñanza, su origen, su visión epistemológica, prever secuencias claras, identificar la complejidad del saber y los obstáculos que se pueden presentar al enseñarlo. Develay (1999), al respecto anota que no es posible pensar en aprendizajes si antes no se ha reflexionado sobre el estatuto epistemológico del saber objeto de enseñanza. Es decir, cada disciplina tiene unas maneras, unas formas y unas prácticas de enseñanza particulares a su saber específico, que debe dominar el profesor y esto impone al profesor revisar la naturaleza epistemológica del saber a enseñar, para que el aprendizaje sea posible y duradero en el estudiante.

En cuanto a la relación estudiante-saber, siguiendo a Leclercq, es un proceso realizado por el estudiante a partir de la enseñanza. El estudiante debe realizar un esfuerzo por comprender el saber y debe asumir su proceso de aprendizaje. Por eso, tiene razón el citado autor cuando afirma que es poner a alguien en situación de explicarse algo a sí mismo. Así lo confirma Perrenoud, (2000) solo se puede aprender individualmente a partir del deseo y la motivación personal, con los pares y el contexto. Meirieu (2005), al respecto anota que el aprendizaje exige comprensión, que se aprende tomando del contexto lo que le es útil en su

vida y lo aprende cuando lo integra a sus imaginarios para posteriormente actuar con él. Zambrano (2005), por su parte, expresa que al momento de ocurrir el aprendizaje operan una serie de factores externos que llegan a movilizar o modifican las representaciones que el sujeto trae frente al saber. Es decir, el sujeto aprende del medio, de la escuela, de sus pares y va transformando temporalmente sus propias percepciones del mundo y de las cosas.

La enseñanza para el aprendizaje debe partir del estatuto epistemológico de un saber disciplinar, él mismo dará la pauta para pensar los dispositivos que permiten el aprendizaje de los estudiantes. Lo hará en la medida en que se organizan y planifican sus procesos, teniendo en cuenta el tiempo y el espacio que requiere un saber específico y las necesidades de los estudiantes. Sumado a lo anterior, el aprendizaje del estudiante ocurre, cuando el profesor conoce sus saberes previos, de dónde proviene, qué hábitos tiene, su capacidad de aprendizaje, cuáles son las mejores condiciones de un aprendizaje de acuerdo al sujeto, sus representaciones y los esquemas que utilizan los estudiantes para aprender, las diferencias, la motivación y el deseo por aprender.

El aprendizaje es autoaprendizaje. No se aprende nada que no se haya autodescubierto y reconstruido. Meirieu (2005), confirma lo expresado anteriormente por Zambrano: los únicos aprendizajes que realmente se dan son los que el sujeto descubre con su propio método para aprender, cuando se enfrenta a los obstáculos y los supera, cuando rompe con sus representaciones. Todo esto ocurre cuando hay un profesor que le crea las condiciones para que pueda modificar su propio pensamiento.

Sin embargo, definitivamente admite lo anotado por Rogers (1973):

El único aprendizaje que afecta realmente al comportamiento del individuo es aquél que descubre por sí mismo y del que se apropia...es mejor aprender que enseñar, y sólo aprende aquel que ha decidido aprender por su propia cuenta, es decir, aquel que logra entender que sólo desde su deseo puede agregar algo nuevo a su historia personal.

Por tanto, aprender implica que cada sujeto sobrepase su propio estado, su propia posición, su propia condición.

La relación estudiante- profesor, o explicar algo con alguien, introduce en el triángulo pedagógico de Houssaye, el concepto de formación, pero no desde la concepción instrumental, de competencias de saberes, técnicas o como un asunto de utilidad. Es un concepto que apunta hacia la formación espiritual del sujeto como un resultado de su experiencia y sentido. Zambrano (2009), la define como un proceso de transformación en el que entra y es ahí donde se presenta la evolución de sus facultades cognitivas a través del conocimiento y del saber, esto le da mayor capacidad para transformar su contexto

El explicar algo con alguien, el acto de transmisión de un saber y el acto de aprender, implican una serie de experiencias que involucran vivencias y recuerdos. Estas experiencias transforman la capacidad de pensar, de obrar y de sentir de los sujetos. Pero estas experiencias en el acto educativo deben ser el resultado de unas cuidadosas, responsables y éticas condiciones bajo las cuales se trasmite el saber en el aula de clase, porque ellas, deben perseguir la transformación de los sujetos vía el pensamiento.

Transformar a los sujetos vía el pensamiento es permitir que éste evolucione hacia la autonomía para que se autoregule y autocontrole. La formación ocurre cuando el estudiante piensa, toma decisiones para optar por lo que más le conviene, cuando se convierte en un actor social con una posición frente a los problemas sociales, económicos, culturales y políticos. Esta transformación que se opera en el sujeto es consecuencia de la enseñanza de los saberes y los conocimientos, de situaciones didácticas que, en todo caso, no son dispositivos estratégicos o de ingeniería concebidos dentro de la racionalidad técnica.

La formación persigue que el sujeto cambie su manera de pensar, de ser, de actuar. Busca otorgarle una autonomía a partir de los aprendizajes y de la enseñanza de los saberes, sacándolo de sus concepciones erróneas. En este sentido, la organización de los saberes opera porque hace que el sujeto rompa con sus representaciones y empiece a pensar de otra manera. Pero esto sólo ocurre cuando es el propio sujeto el que permite que el saber irrumpa sus opiniones, creencias, percepciones y saberes comunes y se transforma. Se parte de lo que es y constituye el sujeto. A partir de su propia configuración, él acepta lo que el medio y el contexto le aporta para ser. En este sentido, sólo el sujeto decide aprender, cuándo y cómo lo aprende y sólo él puede decidir en qué momentos lo aplica a su vida.

Existe entonces una concreta relación entre la transformación del sujeto a partir del aprendizaje de saberes con los lineamientos que subyacen en la sociedad. El ser del sujeto se transforma porque acepta esos lineamientos y se vincula al mundo a través de los aprendizajes recibidos, desarrollando capacidades, pero también experiencias.

Por lo anterior, se debe concluir que la educación superior debe apuntar hacia la transformación a partir de los aprendizajes, de los valores y conocimientos y la transformación del ser de un sujeto. El currículo dentro del campo universitario, tiene una gran importancia, por cuanto éste es un concepto cuya función debe ser reflexionar, propiciar y proponer las condiciones de la transformación del sujeto para que ocurra. Debe indagar la realidad, los falsos discursos que la condicionan, el futuro de la sociedad, la política, la cultura, la economía y la gran ausencia que existe de pensamiento.

2.10.4. LA EVALUACIÓN.

Díaz Barriga (1993) comenta que dos milenios antes de nuestra era, se afirma que el examen surgió como instrumento de selección de personal en la burocracia china, apareciendo después de la universidad medieval con fines de admisión, graduación y determinación de las condiciones de los estudiantes. Posterior a esos períodos hasta la mitad del siglo pasado, la evaluación existió sin profundizar mucho en su análisis, con funciones sociales, con énfasis en el resultado final y la cuantificación de los saberes y solo fue hasta mediados de los años 50, que Tyler, (1950), define la evaluación como un proceso que determina el nivel alcanzado. Surge un mecanismo necesario para medir el alcance de los objetivos formulados en los planes de estudio. En décadas posteriores, aparecen conceptos de evaluación que develan una mayor preocupación desde lo ético y social, destacando los aportes de Cronbach (1963), cuando afirma que la evaluación es una búsqueda de información para los docentes, para que éstos tomen decisiones sobre la enseñanza y son quienes pueden formular juicios a partir de esta información.

En los años 70, emerge el concepto de la evaluación como proceso, entendimiento y valoración de todos los aspectos y resultados que proceden en la colectividad educativa; se propone fusionar la medida del logro de los objetivos y la revisión e introspección del proceso para la toma de decisiones. Desde entonces, la evaluación se concibe como un instrumento de investigación con la finalidad de reafirmar los planes educativos establecidos, para introducir modificaciones beneficiosas. Lafourcade (1987), inicia la diferencia conceptual entre examen y evaluación y anota que el único objetivo del examen ha sido dar una nota, lo cual es una visión reduccionista de la evaluación.

En la actualidad, se aborda el tema de la evaluación desde diferentes campos. En este sentido, González (2000), expresa que hoy la evaluación comprende todos los componentes de la educación y las relaciones entre ellos, sus fundamentos, fines y funciones. Es decir, que hoy todo lo concerniente a la educación es evaluable: los profesores, los directivos, los estudiantes, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Ríos (2001), lo confirma y expresa que la evaluación ha cambiado a través del tiempo y que se ha ampliado su alcance. Pese a esta afirmación, aún prevalece el concepto tradicional de la evaluación como equivalente a la calificación, cuyo producto es una nota, su indicativo es la cantidad de saberes que posee una persona. Por tanto, el examen en muchos contextos es un instrumento evaluador y al momento de realizarlo, éste se enfrenta a una cantidad de saberes, lo cual representa una tarea onerosa, difícil de lograr.

Bruner et al (1984), al respecto anota que la calificación es un significado relativo que muestra un resultado de un estudiante con relación a los otros. Hacer un examen cuantitativo de desempeño requiere de todo un listado total de saberes y de sus aplicaciones posibles. Afirma Estévez (1997), que aunque se realicen diferentes tipos de pruebas para obtener calificaciones, no necesariamente reflejan las competencias y conocimientos

adquiridos. Cajiao (2010), manifiesta que en el caso de ciertas disciplinas se evalúa la memoria de los estudiantes para pretender conocer si ha alcanzado el aprendizaje esperado.

La evaluación formativa según Cerda (2000), es la comprobación de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas asociadas al campo profesional. Sin embargo, hace énfasis en que por el contrario a la evaluación de épocas anteriores, la evaluación formativa es un proceso orientado al mejoramiento específico del estudiante o de un proceso en particular. Este tipo de evaluación integra los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje porque en el mismo proceso, el estudiante puede aprender a partir del análisis, la reflexión, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones. Es decir, el estudiante autoregula y autocontrola qué debe contestar ante una prueba. Gonzalez (2000), al respecto afirma que el poder de control del evaluador se potencia por las relaciones en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es correcto, relevante, bueno, excelente con respecto del estudiante y a los resultados de sus aprendizajes.

Con respecto a la gestión de la educación, la evaluación es un eje fundamental para el establecimiento de objetivos, la organización del trabajo, las comisiones de evaluación y promoción y como mecanismo regulador de la enseñanza. Surge la importancia que se le debe dar a los procesos evaluativos con el fin de contribuir a la mejora continua de la educación, como indican González & Pérez (1999), la evaluación promueve las transformaciones educativas como también las formas como se moviliza el saber en el aula de clase, esto mejora la calidad de la enseñanza, pues mejora el quehacer del docente.

Es por esto importante tener en cuenta que el perfeccionamiento de la educación se fomenta a partir de la participación conciente y efectiva de los estudiantes en el proceso de evaluación, con respecto al establecimiento, afirmación y negociación de los objetivos con el docente; además de retroalimentar y tener en cuenta las finalidades y los criterios de la evaluación formulados por los maestros, el grupo o cada estudiante. Por otro lado, se asume que la evaluación debe realizarse según aquello que resulte relevante, significativo, del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Estas tendencias reflejan el objeto de la evaluación del aprendizaje que va desde lo general, partiendo de los objetivos de la educación, hacia lo particular, que corresponde a la identificación del individuo en su singularidad. En la evaluación del aprendizaje son tan importantes los fines sociales concretados en los objetivos de la enseñanza que se deben evidenciar para todos los estudiantes, como las particularidades del estudiante. Como afirma Gonzalez (2000), oscila entre la evaluación de las metas sociales y la diferencia de los sujetos. Para cada estudiante existen diferentes motivaciones, objetivos, conocimientos e intereses, pero a su vez, éstos deben converger y contribuir para el bienestar institucional y el de la sociedad.

Otros autores proponen que se debe reflexionar respecto al objeto de la evaluación como emisor de juicios sobre las competencias, capacidades y saberes, o, como emisor de juicios del sujeto a partir del cual se justifican estos. Según Barbier (1999), hay confusión entre aquello sobre lo que se emite en un juicio de valor y aquello a partir de lo cual se emite un juicio de valor. Antes de reflexionar sobre el objeto de la evaluación, es preciso reflexionar sobre el objeto de la formación. Cuando se esclarece el objeto de la evaluación, también se explica el objeto de la formación, en la que no se trata de evaluar individuos, sino más bien, de utilizar la evaluación como un instrumento pedagógico para la transformación del estudiante; se busca actuar sobre las actitudes y entonces, en ese momento, el juicio de valor pasa a un segundo plano.

Cuando el juicio de valor pasa a un segundo plano, estamos hablando de la evaluación y la formación integral. La evaluación para la formación integral está basada en representaciones cuantitativas y cualitativas del estudiante, respecto a su comportamiento social y logros académicos, de manera que se puedan elaborar juicios de valor demostrativos. Es por esto que la práctica evaluativa debe constituirse como un conjunto de herramientas que usa el docente para evidenciar los desempeños cuantitativos y cualitativos de los alumnos.

La evaluación formativa enlaza el saber hacer y el saber ser, a través de la identificación de habilidades desarrolladas, conocimientos adquiridos, las construcciones propias del alumno, además, de la amplia dimensión axiológica, como sus relaciones interpersonales, intrapersonales, la cooperación, entre otros, es decir, la atención se centra en evaluar el grado de desarrollo alcanzado por los estudiantes, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en los afectivos y psicomotrices. Como lo expresa Campo (1999), la formación integral es una posibilidad que tiene el ser humano a partir de un proceso de formación a través de la existencia. Es decir, el ser humano se forma al existir, pero requiere sin embargo, del acumulado de la humanidad que solo las instituciones educativas pueden darle.

Las instituciones educativas para formar integralmente deben partir del reconocimiento de un ser multidimensional que está en interrelación con una totalidad. El estudiante es receptor de conocimientos pero también es constructor, el docente es orientador y productor de un conocimiento. En este sentido, la evaluación tiene un papel fundamental como lo expresa Alvarez (1996), porque no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, hace parte de ambas. Es decir, al tener en cuenta los resultados de la evaluación como proceso sustancial en la formación del individuo, es importante observar cuidadosamente el proceso de enseñanza- aprendizaje a través del análisis, reflexión, y establecimiento de estrategias que lleven al desarrollo de competencias, como el saber ser, el saber hacer, el saber y el saber convivir con los demás. Estos cuatro pilares de la educación resultan en la formación integral de los educandos, en las esferas del conocimiento que se crean en los ejercicios

intencionados, tanto de docentes como de estudiantes, encaminados a divulgar y aprovechar los distintos saberes.

La actividad evaluativa está profundamente relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, a la labor didáctica y, por lo tanto, a la evaluación. De esto surge que los instrumentos evaluativos también son determinantes en la evaluación y, por ende, en la formación integral, dicha situación conlleva a los maestros a la elección de determinadas técnicas e instrumentos de evaluación que forman parte de la planificación que realizan para el logro de una formación integral. Al respecto Flórez (1999), manifiesta que en toda teoría pedagógica se encuentra el concepto de formación con criterios definidos:

En toda teoría pedagógica se encuentra el concepto de formación como concepto central y propone criterios, elegibilidad que permiten diferenciarlas: establece propósitos del ser humano, caracteriza el proceso de desarrollo y formación, describe como pueden ser las relaciones entre el docente y el estudiante, describen métodos y técnicas de enseñanza y establecen postulados acerca de la educación, la educabilidad y la enseñabilidad.

En este sentido, es necesario que los procesos educativos se dirijan hacia la formación integral y personal del sujeto, en procesos más reflexivos y cohesionados de evaluación, donde se pueda precisar la trascendencia de algunos criterios de valoración, instituyendo prácticas más ajustadas de la enseñanza; suscitando el crecimiento, la autovaloración, la competición sana y el logro de habilidades, haciendo a un lado las exigencias que prevalecen en la cuantificación de saberes.

2.10.5. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA.

La Revista Digital para profesionales de la enseñanza (2009), afirma que el recurso es todo aquello que el profesor considere necesario para su práctica pedagógica en el aula de clase para facilitar el aprendizaje de los contenidos, es decir, son mediadores en las experiencias de aprendizaje o enriquecedores de la evaluación. Por tanto, los recursos son medios o instrumentos indispensables para la práctica educativa y para su evaluación. El medio es un recurso a disposición del profesor para organizar las situaciones de enseñanza. En estas situaciones pueden funcionar diversos medios con decisiones docentes adaptadas al contexto en que se da la situación de aprendizaje. El empleo de recursos de enseñanza mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje y además, sirven de medio para que tanto estudiantes como docentes interactúen dinámicamente para obtener, en lo posible, mejores resultados en dicho proceso.

Dentro de los recursos se pueden encontrar algunos que son propios del ámbito escolar, como los laboratorios, la biblioteca, el gimnasio, laboratorio de idiomas, las instalaciones e infraestructura de la institución . Igualmente, se pueden encontrar otros

recursos simuladores como maquetas, globos terráqueos, textos, libros, mapas, recursos audiovisuales o recursos informáticos.

Además de los anteriores recursos, se encuentra el medio ambiente, la imagen, el sonido y las nuevas tecnologías. En cuanto al medio ambiente, como recurso didáctico, Velásquez (2005), plantea que el aprendizaje puede ocurrir cuando la persona interactúa con el medio ambiente, con todo lo que lo rodea, haciendo referencia al agua, aire, suelo, flora y fauna. Afirma que no puede ocurrir el proceso de formación con aprendizajes significativos, si no hay contacto e interacción con el entorno. Cita a Maria Montessori, quien expresa según Velásquez, que la mejor educación se realiza en contacto con el mundo real, que no excluyó de su sistema.

El entorno de la institución educativa es uno de los primeros recursos a utilizar en el proceso de formación desde la exploración de la propia realidad del estudiante para que logre de primera mano, un conocimiento más real y vivo de su contexto educativo.

Por otro lado, se encuentra el sonido como recursos didácticos en los procesos formativos con un papel preponderante, en tanto que sirven de complemento para los recursos de imágenes. Hay recursos sonoros naturales y tecnológicos. En los naturales se pueden encontrar los de fuentes originales como la onomatopeya de los sonidos que realizan los animales, los chasquidos de los dedos, el crujir del viento, las palmas, y dentro de los tecnológicos, se encuentran sonidos que son el resultado de procesos técnicos provenientes de aparatos eléctricos como reproductores, parlantes, instrumentos musicales etc. El sonido en la educación juega un papel importante y aporta al proceso formativo como lo manifiesta Guzman (2007), el sonido ayuda en el proceso de la retención de la información y combinado con las imágenes o videos se obtiene un recurso de gran cooperación en el aula de clase.

La imagen es una representación de la realidad. La imagen en la educación ofrece como dice Abramowski (2010), elementos para la percepción sensible, base del conocimiento y del aprendizaje, además, organizan, clarifican, ordenan los saberes que se enseñan, pues producen motivación e interés en el estudiante, además de brindar información, pudiendo ejemplificar aspectos abstractos para el ser humano. Como lo afirma la Revista Digital para profesionales de la enseñanza (2009), lo visual en la educación hace que el estudiante capte, interprete, seleccione, organice, comprende y valore. El uso de las imágenes en el aula de clase conforma una nueva forma de enseñanza, porque permite que el estudiante sepa, conozca e interactúe con el planeta. En este sentido, la eficacia del aprendizaje será consecuencia de la interacción entre elementos verbales e imágenes.

En cuanto a la relación entre las nuevas tecnologías y la enseñanza, se puede anotar que es imprescindible preparar a los estudiantes para el uso de los medios tecnológicos como apoyo a los procesos formativos. Según Cabero (1996), los nuevos entornos requieren un

nuevo tipo de estudiante, autónomo, que sepa tomar decisiones, que se preocupe por su proceso y logre descubrir su ruta de aprendizaje, es decir, un estudiante responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Con las nuevas tecnologías, se replantean las concepciones educativas y sugiere cambios significativos en los saberes, en las didácticas específicas y en aspectos de organización institucional. Por lo anterior, las nuevas Tecnologías configuran un reto al sistema educativo, que implica un salto de un modelo presencial en el cual el docente imparte su cátedra con apoyo en libros o material físico, a un modelo más flexible con apoyo en AVA y OVAS. En este sentido, Escudero (1995), propone la construcción de un nuevo proyecto pedagógico que establezca el cuándo, cómo y por qué del uso o no de un determinado medio o tecnología.

2.10.6. LA PROYECCIÓN SOCIAL O EXTENSIÓN.

En el documento Seis Temas Centrales asociados a las condiciones básicas de calidad, de instituciones y programas de educación superior, Hernández, et al (2013), se expone que las denominaciones “proyección” y “extensión”, son pensadas como similares, en términos de la interacción en una sola vía desde la institución al entorno, pero dejando de lado que la institución también aprende y se transforma -o debería hacerlo-gracias a esa interacción. Estas razones permiten al MEN, proponer que la denominación más pertinente es la de relaciones con el entorno, una relación de doble vía, que permite contribuir a la transformación de la realidad local mediante la proyección social o extensión y, al mismo tiempo aprender de ello; es decir, enriquecer el currículo.

Hacer énfasis en la proyección social o extensión en y para las instituciones de educación superior, es un proceso esencial y sustantivo que vincula, interrelaciona, articula a los sujetos universitarios con el entorno, generando conocimiento, participación y autogestión de las comunidades intervenidas. La proyección social, no es un enunciado de buenas intenciones, no es un segmento del currículo, sino un integrante esencial tanto al intra como al exo del mismo. No son acciones aisladas, sino pertinentes y de impacto tanto académico como social, especialmente, en el contexto de la formación por competencias. De esta manera, se rompe el fraccionamiento y la insularidad con la que se habla o explica, cuando de proyección social se trata.

En cuanto al concepto de extensión, Serna (2007), señala que la universidad atiende, desde diferentes puntos de vista, el concepto de extensión, comprendido de una manera altruista, como una función social de la educación superior que contribuye a solucionar problemas de pobreza material y cultural de las comunidades, divulgando y poniendo a su disposición el conocimiento adquirido y producido, para despertar la conciencia de las comunidades hacia su propia transformación, en un entorno regional, donde las interacciones entre las comunidades, la empresa, el Estado y las mismas universidades, son débiles. La

educación superior se interesa también en la vinculación con la empresa, sirviendo de soporte técnico – científico al aparato productivo.

De acuerdo con Rodríguez de Mello (2009), y sus perspectivas de la extensión, la educación considera importantes las corrientes constructivistas y comunicativo- crítica; la primera, parte de la inseparabilidad de los procesos académicos, investigativos y de extensión concebidos los tres como fuente y producto de conocimiento; la segunda, mantiene inseparable las tres funciones sustantivas porque en su interacción se produce el conocimiento.

Otros enfoques del concepto provenientes de González, (2004), hace alusión a las relaciones en la comunidad intra y extra universitaria para contribuir al desarrollo cultural (), naturalmente, entendiendo el término “cultura” desde la complejidad de su acepción. A esta concepción se une Herrera (s. f.) al señalar que la extensión universitaria es una manifestación de la relación dialéctica universidad-sociedad que se da en un vínculo cuyo fin es la promoción de la cultura, e igualmente, la determina como una función en la cual deben intervenir todos los factores y componentes de la institución de educación superior. La proyección social o extensión, son todos los procesos, proyectos y acciones encaminados al compromiso social, ético y político de la universidad en el desarrollo de la formación integral y la búsqueda permanente y pertinente de la transformación social desde la experiencia vital acorde con la misión. Se asume la proyección social o extensión, como un sistema de interacción que forma una estructura con los actores y sujetos universitarios. incluidos sus graduados con la sociedad, la empresa y el Estado, articulando de manera simbiótica la formación por competencias y el currículo para el abordaje de los problemas y realidades locales, regionales, nacionales e internacionales con escenarios de aprendizaje e investigación, entendidos como nuevos ambientes y contextos de interacción que fortalecen la acreditación social y académica de las instituciones de educación superior.

Después de fundamentar la conceptualización de la extensión o proyección social, es importante relacionarla, con la norma que rige a la educación superior, desde la Constitución Política, donde se abre un horizonte para responder a las necesidades de la sociedad en general y asumir su responsabilidad social frente a la nación.

Así, desde dicha Ley, se puede comprender la proyección social, en tres ámbitos o aspectos: 1. Estrategias y programas de difusión del conocimiento, lo cual corresponde a la educación continuada: 2. Actividades que se encaminan a aportar al bienestar general de la comunidad, a través de proyectos y programas que se planean y se ejecutan en la comunidad para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida: 3. Actividades que buscan dar respuestas a necesidades puntuales de otros sectores de la sociedad desde el conocimiento y experticia propios de las instituciones de educación superior, dentro de las cuales se encuentran programas de articulación con el sector productivo y el Estado, convenios, consultorías, desarrollos tecnológicos, entre otros.

Con la expedición del Decreto 2566 del 2003, el cual regulaba las condiciones para la obtención del registro calificado de los programas académicos de educación superior, se incluyó la proyección social como una condición de calidad orientada hacia la pertinencia e impacto que la universidad colombiana tiene en el entorno. Propósito que se contempló posteriormente, en la Ley 1188 de 2008, y en el Decreto 1295 de 2010. Por todo lo anterior, se requiere que la proyección social, además de estar articulada y coordinada con la investigación y la docencia, establezca un diálogo constante con todos los sectores de la comunidad, para poder plantear y desarrollar programas integrales en beneficio de la comunidad para no seguir realizando trabajos aislados y esporádicos.

La extensión es una función misional y sustantiva de la educación superior, a través de la cual se establece una interacción privilegiada y recíproca, entre el conocimiento sistemático de la academia, los saberes y necesidades de la sociedad, y de las organizaciones e instituciones que hacen parte de ella. Con la extensión se cualifican la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, y esta relación entre la universidad y su entorno, se debe reflejar en la ampliación del espacio de liberación democrática y en el bienestar de las comunidades.

La Proyección Social se refiere a cómo, a partir de cada especialidad profesional, la universidad se articula con la sociedad y enfrenta los problemas que esta le plantea, de esta manera, contribuye a su desarrollo y a la vez completa la formación de los estudiantes y se retroalimenta para afirmar los perfiles profesionales.

La extensión y la proyección social, como función sustantiva de la educación superior, se concibe como una política institucional de interacción e integración con las comunidades nacionales e internacionales, que vincula y dinamiza la investigación y la formación, asegurando la participación de la universidad en el ámbito político y social, mediante su contribución a la solución de problemas de orden local, regional y nacional. Además, es en esencia, un medio de educación permanente, de transmisión, recreación de la cultura, fomento de las artes y promoción de valores del espíritu humano.

CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo estudia la realidad de los procesos que viven las instituciones de Educación Superior con Formación por Ciclos Propedéuticos en el departamento del Valle del Cauca, en relación con el impacto en el desarrollo curricular de los ciclos propedéuticos. En un primer momento y de acuerdo a los objetivos planteados, se establece a partir de una profunda revisión teórica, elementos categóricos que permitan evidenciar el estado del arte y los referentes sobre los cuales se establecen para un segundo momento las realidades del

contexto. Como técnica se hizo uso de una matriz de múltiples entradas con el fin de evidenciar el desarrollo del problema seleccionado.

Como fruto del primer aparte documental se establecen seis categorías de análisis: desarrollo curricular, desarrollo de las competencias, recursos, enseñanza aprendizaje, evaluación y proyección social para los programas de Técnico Profesional en Procesos Administrativos y Tecnología en Gestión Empresarial de las instituciones INTEP de Roldanillo e INTENALCO EDUCACION SUPERIOR de Cali del Departamento del Valle del Cauca.

Como criterios internos aplicados en cada una de las categorías y a la luz de la norma que orientan los ciclos propedéuticos se determinó la Flexibilidad, Complementariedad, Movilidad y Secuencialidad. Estos aspectos se analizarán desde un punto de vista fenomenológico, no solo desde la aplicación de una encuesta debidamente estructura, sino también haciendo uso de mecanismos complementarios como el uso de la Matriz de Vester, está considerada como una herramienta de gran importancia para el análisis de fenómenos complejos en los cuales los marcos sistémicos se han de tener en cuenta.

Con lo anterior la investigación se enmarca bajo un enfoque cualitativo, de diseño no experimental, modelo secuencial complementario, técnica documental para la primera parte y matriz de Vester en la segunda como complemento de encuesta, lo que alimenta por la variedad de técnicas utilizadas una eficiencia metodológica de alto valor en la presente investigación.

Dentro del marco muestral se delimito la investigación a dos instituciones de Educación Superior por Ciclos Propedéuticos, el Instituto Técnico Nacional de Comercio “Simón Rodríguez”. INTENALCO EDUCACIÓN SUPERIOR de la ciudad de Cali y el Instituto Técnico Profesional INTEP de Roldanillo Valle. Es importante precisar que a nivel regional se cuenta con tres instituciones de este carácter por lo que a nivel muestral se hizo uso y representatividad de las 2 terceras partes.

3.2. FENOMENOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, PARADIGMA DE UBICACIÓN.

La fenomenología se entiende como el estudio y explicación de significados en las diferentes variables, desde la educación, estas son incalculables ya que dentro de la educación por ciclos propedéuticos predominan diferentes conceptos; entre ellos el de la Educación Técnica Profesional y Tecnológica vistos estos, como programas que en algunos casos se convierten en cerrados y concluyentes y en otras abiertos y secuenciales; es por ello, que uno de los factores a analizar son las respectivas articulaciones entre sí, que dan origen a la secuencialidad como lo enuncia la Ley 749 de 2002; esta ley introduce en el

sistema educativo la formación por ciclos propedéuticos, específicamente en el área de administración, concretamente los programas Técnico Profesional en Procesos Administrativos y Tecnología en Gestión Empresarial, hechos que luego se toman para diferentes disciplinas del conocimiento.

Dichos ciclos se entienden como unidades interdependientes, complementarias y secuenciales que desarrollan un proceso en la formación de una persona, para continuar a lo largo de la vida, en el caso particular, en el pregrado, por ello se puede definir como una fase de la educación que le permite al estudiante adquirir su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

Para este estudio de investigación que se enmarca en la línea de evaluación de la calidad de la educación, se desarrolla en una primera fase el diseño de criterios observacionales bajo elementos científicos-técnicos, luego una validación de dichos instrumentos que permita generar total rigurosidad y ubicar al investigador hacia el objetivo propuesto. El diseño no experimental se plantea desde la observación estructurada bajo parámetros de objetividad, claridad y precisión acerca de las propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás, de manera que el investigador se aproxima bajo el uso de un conjunto de técnicas o métodos como entrevistas, análisis documental, que contribuyan al establecimiento de los elementos de impacto de la formación por ciclos propedéuticos.

El presente diseño no experimental presenta cuatro fases fundamentales: el recorrido teórico profundo de preparatoria al estudio del fenómeno, el trabajo de campo, el desarrollo analítico, y la contrastación de resultados. La fase inicial está constituida en dos etapas: reflexiva y diseño con base en los elementos teóricos conceptuales, dados desde ámbitos regionales, nacionales e internacionales. Como producto final de esta etapa el investigador concreta los ejes, categorías y elementos centrales de la investigación.

En relación a la segunda fase, el investigador buscará toda la información posible sobre el mismo, en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, con detalles extremos que den cuenta de los elementos centrales del marco referencial y teórico construido, en este aparte, se requiere abrir toda una pluralidad metodológica que no afecte el objeto investigativo y que permita tener una visión global y holística del objeto de estudio, pues cada método ofrecerá una perspectiva diferente, es necesario tener presente que los datos se incorporan en un estudio cualitativo.

Para la tercera fase de este diseño caracterizado por la flexibilidad, se obtienen los datos y se contrastan una y otra vez, primero desde la aplicación de la matriz Vester y luego se busca verificar y contraponer todas las variables posibles; se comprueban las categorías,

las categorías emergentes y se avanza progresivamente en la constitución de un mapa que dé cuenta del análisis del escenario, suponiendo un acercamiento formal, lo que caracteriza a este diseño en general de contar con todas las opiniones y características del fenómeno, construyendo de esta manera esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, espacios, tipología de actividades, hechos que demostraran el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en el Valle del Cauca.

En este proceso de rastreo teórico, diseño, y recolección de información, se servirá de diferentes sistemas de observación, de encuesta (entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo) documentos de diverso tipo, contenidos de los programas académicos, mallas curriculares, etc. En un principio esta recolección de información será amplia, recopilando todo, progresivamente se irá focalizando hacia una información mucho más específica, por ello, el rol del investigador también es de participante.

3.4. ENFOQUE CUALITATIVO.

Debido a que el enfoque cualitativo es un método de investigación usado principalmente en las ciencias sociales que se basa en cortes metodológicos, en principios teóricos, tales como, la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes, se hace necesaria su utilización en la presente investigación que requiere un profundo entendimiento del comportamiento e impacto de las Instituciones que desarrollan programas por Ciclos Propedéuticos y las razones que gobiernan sus dinámicas. En este orden se explicarán las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento e impacto, por lo que se realizará desde la toma de muestras que engloben los factores de la Educación por Ciclos Propedéuticos.

3.5. TÉCNICA.

Con respecto a la técnica y con el fin de establecer una mayor eficiencia metodológica en un primer lugar se aplica técnica documental, de lo cual se revisaron más de 250 artículos, siendo seleccionados 150 por su pertinencia, cercanía y relación al tema, los cuales hacen parte en su integralidad de las referencias usadas en este documento. Con este ejercicio se construyeron las categorías y criterios de investigación antes explicados.

De otra parte se utilizó como técnica la matriz Vester y la encuesta debidamente estructurada en varios pasos, con la primera se atiende la necesidad de valorar datos desde los diferentes actores, beneficiarios, afectados y ejecutores, los cuales, mediante un cruce de

información se consolida el objeto de la investigación. Adicional a lo anterior, en este aparte se aplica un instrumento que permite el análisis de las categorías y la generación de resultados.

3.6. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.

El alcance de la presente investigación indica el resultado que se obtendrá a partir de ella y condiciona el método que se sigue para obtener dichos resultados, para el caso, será un alcance evaluativo, donde se presente la información detallada respecto al fenómeno de manera que se describa las dimensiones con precisión.

3.7. INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Durante esta etapa es preciso asegurar el rigor de la investigación, para lo cual se diseñaron instrumentos de acuerdo a cada etapa, los cuales fueron evaluados por expertos y sometidos a herramientas estadísticas de fiabilidad interna. De esta manera se cubre con suficiencia y se aplica bajo un marco muestral no probabilístico buscando un estado de “saturación informativa” que determine elementos de nueva información que permitan avisar cuando no se aporta nada nuevo.

La adecuación y selección de la información de acuerdo con las necesidades teóricas del estudio y del modelo presentado, pueden distinguirse las siguientes etapas:

- a. Reducción de datos por categorías teóricas a partir de técnica documental que da alcance al primer objetivo.
- b. Disposición y transformación de datos en unidades culturales de información y conformación de categorías, para el diseño de instrumentos de modelo secuencial complementario.
- c. Aplicación de instrumentos una vez validados con el fin de obtener resultados y contrastación de variables mediante estadística multivariada y descriptiva.
- d. Aplicación de herramientas estadísticas de correlación y estimación de comportamientos, verificación a partir de objetivos y conclusiones.

3.8. MARCO MUESTRAL POBLACIÓN Y MUESTRA.

Se tomarán como universo las instituciones que desarrollan ciclos propedéuticos del departamento del Valle del Cauca, Cali y Roldanillo, dicha muestra será representativa ya

que todos los elementos del universo obedecerán a un sistema No Probabilístico que se determinó en algunos actores por saturación y en otros por aleatoriedad.

Tabla 3. Marco Muestral

Actores	Cantidad	Representatividad	Universo
Docentes	31	8.5%	40
Estudiantes	182	4.6%	500
Egresados	70	8.6%	150

Fuente: Elaboracion propia.

3.9. PROCESAMIENTO, DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE DATOS.

De acuerdo a los objetivos planteados se extraen conclusiones a partir de estos datos, por ello es preciso presentarlos o disponerlos de algún modo ordenado. Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma especial ordenada, abarcable y operativo de cara a resolver las cuestiones de investigación.

Por ello, se aplicarán gráficos que resumen estadística multivariada los cuales permiten no sólo presentar los datos, sino advertir relaciones y descubrir su estructura profunda Wainer, (1992). Los diagramas, definidos como “representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos Strauss y Corbin. (1990) constituirán importantes instrumentos de análisis. A través de este tipo de procedimientos se presentarán los sistemas de categorías, mostrando las interconexiones existentes entre las categorías, o incluso algunos aspectos de su contenido”.

Adicional se aplicaron matrices de doble entrada en cuyas celdas se pueda alojar información verbal, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas, que permitan sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc... Algunas de las dimensiones a partir de las cuales se elaboran, pueden implicar la ordenación de fenómenos o componentes de fenómenos a lo largo del tiempo, en función de roles desempeñados, etc... Determinadas matrices presentarán procesos y productos, relaciones de causa-efecto, agrupamientos conceptuales o empíricos de datos.

Así mismo, se presentará un sistema de redes mediante las cuales se identificarán y clarificarán las distinciones que delimitan a las diversas categorías consideradas en el análisis del material cualitativo, las cuales a su vez pueden estar subdivididas. Para ello, se usará notación precisa, con la que indican nombres de categorías, subdivisiones de éstas, diferencias, circunstancias, restricciones, entre otros.

CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS.

Con el fin de realizar un análisis de resultados coherente, profundo e integral se plantea en el presente aparte cuatro niveles de análisis; el primero sobre los herramientas utilizadas para comprobar la consistencia interna de las encuestas diseñadas y aplicadas; con ello se demuestra la fiabilidad interna de cada una de ellas y su correspondencia con el objeto de investigación. El segundo nivel de análisis deja ver un análisis descriptivo que visibiliza el estado de cada categoría con respecto a la realidad de los actores, en este aparte se hace uso de tablas, gráficos y análisis por categoría. Para el tercer momento de análisis se hace por medio de la aplicación de la matriz Vester la cual busca identificar las causas y efectos de la situación problema y, para el cuarto nivel de análisis se presenta un análisis multivariado para deminar posibles relaciones entre las variables buscando explicar y predecir el grado de relación que existe entre las variación de las categorías.

4.1. LAS HERRAMIENTAS DE FIABILIDAD UTILIZADA KMO-CHI2.

La prueba KMO (Kaiser, Meyer y Olkin): Esta herramienta relaciona los coeficientes de correlación observados entre las variables, entre más cercano a 1 tenga el valor obtenido, implica que la relación entre las variables es alta, sin embargo, si su resultado es 0 (cero) no es aplicable.

La prueba de esfericidad de Barlett entre más cercano a 0 (cero) es viable para hacer un análisis factorial. Pone a prueba la hipótesis nula, que las variables analizadas no están correlacionadas en la muestra, o, dicho de otra manera, la matriz de correlación es la identidad de las Inter correlaciones entre las variables y cuando su resultado es cero, se hace más viable la ejecución del análisis factorial. Para comprobar el grado de relación conjunta entre las variables, se revisó la prueba de adecuación de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) que permite valorar el grado en que cada una de las variables, es predecible a partir de las demás. Este resultado estadístico se distribuye en valores entre 0 y 1, y cuanto mayor es el valor, más relacionadas están las variables entre sí.

Interpretación para la aplicación del análisis factorial: En el caso de la prueba KMO, esta arrojó un valor de 0.681 en el programa SPSS (paquete de procesos estadísticos) versión 25. Teniendo en cuenta que el resultado es mayor que 0.6, significa que es un valor adecuado para aplicar el análisis factorial, y al revisar la prueba de esfericidad de Barlett y el chi-cuadrado utilizado para variables categóricas, lo cual registró un resultado de significancia igual a 0, donde según este indicador, resulta más viable realizar la factorización.

La herramienta estadística chi cuadrado comprueba a través de hipótesis el nivel de asociación, o si existen diferencias significativas entre variables, cualitativas de escala ordinal, o nominal, donde se puede evidenciar la aplicabilidad en las tablas de contingencias.

Además, la prueba de chi cuadrado es una de las más conocidas y utilizadas para analizar variables nominales o cualitativas, es decir, para determinar la existencia o no de independencia entre dos variables. Que dos variables sean independientes significa que no tienen relación y por lo tanto una no depende de la otra, ni viceversa.

Así, con el estudio de la independencia, se origina también un método para verificar si las frecuencias observadas en cada categoría, son compatibles con la independencia entre ambas variables.

Tabla 4. Análisis factorial
Prueba de KMO y Bartlett

Medida de adecuación de muestreo	Kaiser-Meyer-Olkin	de	0,681
Prueba de esfericidad de Bartlett	de Aprox. Chi-cuadrado		1605,995
	gl		1035
	Sig.		0,000

Fuente: Elaboracion propia

4.1.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL ALFA DE CRONBACH.

Permite analizar la consistencia interna de la prueba, la confiabilidad del instrumento de medición, la consistencia interna y la interpretación estadística, como propósito de la herramienta.

El análisis de fiabilidad para validar la consistencia de los datos se ejecuta a través del SPSS, paquete de procesos estadísticos, teniendo en cuenta la función ALFA DE CRONBACH, y los coeficientes de las variables que registra el instrumento de recolección de información, según Jean Pierre y Varela M, Jesús (2005).

Se evidencia, que el dato inicial que registra la prueba de alfa de Cron Bach es de 0.764, no obstante, se verifican los coeficientes de todas las variables de la tabla estadística total del elemento, donde se observa el alfa proyectado de todas las variables y se procede a suprimir la variable que permita mejorar el coeficiente, por lo tanto, se toma como referente el dato de la variable que mide si los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades a desarrollar en la formación académica, esta variable se elimina y nuevamente se ejecuta el alfa de Cron Bach, logrando mejorar a 0.766 el análisis de fiabilidad, de consistencia interna de los datos, como se observa en la tabla del alfa 2.

Tabla 5. Resumen de procesamiento de casos

	N	%
--	---	---

Casos	Válido	101	35,7
	Excluido ^a	182	64,3
	Total	283	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cron Bach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,764	0,762	56

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desv. Desviación	N de elementos
200,97	245,289	15,662	55

Escala: ALL VARIABLES

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos	Válido	101 35,7
	Excluido ^a	182 64,3
	Total	283 100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cron Bach basada en elementos estandarizados	N de elementos
0,766	0,764	55

Fuente: Elaboracion propia.

4.2. ANALISIS DESCRIPTIVO.

Se utilizó la herramienta de Estadística descriptiva donde se tuvo en cuenta el instrumento diseñado para la recolección de información de los tres actores objeto de estudio (Docentes, estudiantes y egresados) Se verificó la congruencia de los objetivos versus las preguntas del instrumento, (57), distribuidas en seis (6) categorías; teniendo en cuenta la estructura de preguntas tipo de escala de Likert con opciones de respuesta 1.Nunca, 2. Casi Nunca, 3. A veces, 4. Casi Siempre y 5. Siempre, para su valoración.

El instrumento se aplicó a 283 personas distribuidas así:

- 182 estudiantes
- 70 egresados
- 31 docentes

Se realizó la prueba de alfa de Cron Bach para medir la fiabilidad y consistencia interna de los datos, la cual arrojó un coeficiente de 0.764 superior a 0.6. valor que significa que la prueba es confiable para la aplicación de los parámetros y pruebas estadísticas.

A continuación, se describen las tablas más representativas de acuerdo con los objetivos específicos.

4.2.1. CATEGORIA DESARROLLO CURRICULAR.

4.2.1.1. CREDITOS ACADEMICOS EN RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO indican con un 68,2% y los de INTEP con 55.5%, casi siempre (4) y siempre (5), los créditos académicos de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial por ciclos propedéuticos tienen en cuenta las asignaturas en la formación en las dimensiones ética, filosófica, política y social, debido a que el cuerpo profesoral entrevistado reconoce la pertinencia de incluir competencias del saber-ser en los diseños curriculares.

Los estudiantes de INTENALCO califican con un 68.9% y los de INTEP con 68%, casi siempre (4) y siempre (5), se tienen en cuenta los créditos académicos de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial por ciclos propedéuticos en las asignaturas de la formación de las dimensiones ética, filosófica, política y social. Los egresados de INTENALCO valoran con un 38% y los de INTEP con 70% que casi siempre (4) y siempre (5) los créditos académicos de los programas en mención forman en las dimensiones, ética, filosófica, política y social.

Se observa que los grupos de estudiantes de ambas instituciones tienen el mismo nivel de percepción sobre los créditos académicos, lo que significa que estos se encuentran en el diseño curricular de los programas estudiados de acuerdo con el plan de estudios y que su esencia es el trabajo del docente en el aula de clase y el trabajo independiente o autónomo del estudiante. Los anteriores resultados se pueden observar en la tabla número 6.

Tabla 6. Créditos académicos en las Asignaturas					
	Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas				Total
	2	3	4	5	

Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	7	8	7	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	31,8%	36,4%	31,8%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	0,0%	8,4%	9,5%	7,4%	7,8%
		% del total	0,0%	2,5%	2,8%	2,5%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	4	3	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	0,0%	4,8%	3,6%	2,1%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	1,1%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	40	44	47	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	30,3%	33,3%	35,6%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	4,5%	48,2%	52,4%	50,0%	46,6%
		% del total	0,4%	14,1%	15,5%	16,6%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	16	13	21	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	32,0%	26,0%	42,0%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	0,0%	19,3%	15,5%	22,3%	17,7%
		% del total	0,0%	5,7%	4,6%	7,4%	17,7%
	Intenalco Egresados	Recuento	16	15	12	7	50
		% dentro de Nombre de Institución	32,0%	30,0%	24,0%	14,0%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	72,7%	18,1%	14,3%	7,4%	17,7%
		% del total	5,7%	5,3%	4,2%	2,5%	17,7%
	Estudiantes Intep Egresados	Recuento	5	1	4	10	20
		% dentro de Nombre de Institución	25,0%	5,0%	20,0%	50,0%	100,0%

		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	22,7%	1,2%	4,8%	10,6%	7,1%
		% del total	1,8%	0,4%	1,4%	3,5%	7,1%
Total		Recuento	22	83	84	94	283
		% dentro de Nombre de Institución	7,8%	29,3%	29,7%	33,2%	100,0%
		% dentro de Los créditos académicos tienen en cuenta en las asignaturas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,8%	29,3%	29,7%	33,2%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DESDE LAS ASIGNATURAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con un 77.3% y los de INTEP con un 66.6% valoran que casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias laborales, generales y específicas.

Los estudiantes de INTENALCO con un 71.9% y los de Intep con un 68% evalúan que casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias laborales, generales y específicas.

Los egresados de INTENALCO expresan con un 60% y los de Intep con un 65% que casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias laborales, generales y específicas. Se observa que se deben trabajar más las competencias en el desarrollo de los contenidos. Estos resultados se observan en la tabla número 7.

			1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	5	6	11	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,7%	27,3%	50,0%	100,0%

		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	0,0%	7,2%	6,5%	10,8%	7,8%
		% del total	0,0%	1,8%	2,1%	3,9%	7,8%
Docentes Intep		Recuento	0	3	2	4	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	0,0%	4,3%	2,2%	3,9%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	0,7%	1,4%	3,2%
		Recuento	1	36	51	44	132
Estudiantes Intenalco		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	27,3%	38,6%	33,3%	100,0%
		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	5,3%	52,2%	54,8%	43,1%	46,6%
		% del total	0,4%	12,7%	18,0%	15,5%	46,6%
		Recuento	0	16	16	18	50
Estudiantes Intep		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	32,0%	32,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	0,0%	23,2%	17,2%	17,6%	17,7%
		% del total	0,0%	5,7%	5,7%	6,4%	17,7%
		Recuento	13	7	13	17	50
		% dentro de Nombre de Institución	26,0%	14,0%	26,0%	34,0%	100,0%
Egresados Intenalco		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	68,4%	10,1%	14,0%	16,7%	17,7%
		% del total	4,6%	2,5%	4,6%	6,0%	17,7%
		Recuento	5	2	5	8	20

	Egresados Intep	% dentro de Nombre de Institución	25,0%	10,0%	25,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales	26,3%	2,9%	5,4%	7,8%	7,1%
		% del total	1,8%	0,7%	1,8%	2,8%	7,1%
Total	Recuento		19	69	93	102	283
	% dentro de Nombre de Institución		6,7%	24,4%	32,9%	36,0%	100,0%
	% dentro de 1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		6,7%	24,4%	32,9%	36,0%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.3. ESTRATEGIAS PARA GARANTIZAR EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES ATENDIENDO A LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 54.5% y los de INTEP con 55.5%, casi siempre (4) y siempre (5), se garantiza el éxito académico implementando estrategias de calidad en la formación por ciclos propedéuticos en los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. De acuerdo con la opinión de los docentes se deben implementar estrategias para garantizar un porcentaje más alto en la formación de los estudiantes de los programas. Esto se debe a que este enfoque de la propedéutica en la educación superior lleva poco tiempo en su aplicación y desarrollo, por ello, es necesario socializar y capacitar a los docentes para que fortalezcan su conocimiento, metodología y aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje en la formación de los estudiantes.

Los estudiantes de INTENALCO valoran con un 64.4% y los de INTEP con un 68%, casi siempre (4) y siempre (5), se garantiza el éxito académico implementado estrategias de calidad en la formación por ciclos propedéuticos en los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. De acuerdo con la opinión de los estudiantes se deben crear nuevas estrategias que contribuyan a una mayor formación en los perfiles profesionales para su desempeño en el sector productivo.

Los egresados de INTENALCO expresan con un 48% y los de INTEP con un 55%, casi siempre (4) y siempre (5), se garantiza el éxito académico implementado estrategias de calidad en la formación por ciclos propedéuticos en los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Se concluye por este actor que es necesario implementar otras estrategias para elevar el nivel de formación. Estos resultados se observan en la tabla N° 8

Tabla 8. Estrategias para Garantizar el Éxito Académico de los Estudiantes.							
			1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	10	7	5	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	0,0%	11,0%	8,4%	5,4%	7,8%
		% del total	0,0%	3,5%	2,5%	1,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	4	2	3	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	22,2%	33,3%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	0,0%	4,4%	2,4%	3,2%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	0,7%	1,1%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	46	37	48	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	34,8%	28,0%	36,4%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	6,3%	50,5%	44,6%	51,6%	46,6%
		% del total	0,4%	16,3%	13,1%	17,0%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	11	19	20	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,0%	38,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	0,0%	12,1%	22,9%	21,5%	17,7%
		% del total	0,0%	3,9%	6,7%	7,1%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	13	13	13	11	50
		% dentro de Nombre de Institución	26,0%	26,0%	26,0%	22,0%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	81,3%	14,3%	15,7%	11,8%	17,7%

	Egresados Intep	% del total	4,6%	4,6%	4,6%	3,9%	17,7%
		Recuento	2	7	5	6	20
		% dentro de Nombre de Institución	10,0%	35,0%	25,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	12,5%	7,7%	6,0%	6,5%	7,1%
		% del total	0,7%	2,5%	1,8%	2,1%	7,1%
Total		Recuento	16	91	83	93	283
		% dentro de Nombre de Institución	5,7%	32,2%	29,3%	32,9%	100,0%
		% dentro de 1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,7%	32,2%	29,3%	32,9%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.4. CRITERIOS PARA EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO expresan con un 63.7% y los de INTEP con un 55.5%, casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios de seguimiento y evaluación a las competencias básicas y ciudadanas desde las diferentes asignaturas del plan de estudio. Este tipo de asignaturas refuerzan la formación integral de la filosofía descrita en el proyecto educativo de ambas instituciones. Se observa unos criterios de seguimiento y evaluación medianamente a las competencias básicas y ciudadanas, de acuerdo con el porcentaje evaluado por este actor.

Los estudiantes de INTENALCO evalúan con un 64.4% y los estudiantes de INTEP con un 58%, casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios de seguimiento y evaluación a las competencias básicas y ciudadanas desde las diferentes asignaturas del plan de estudio. De acuerdo con el porcentaje evaluado se observa que faltan otros criterios para el seguimiento y evaluación de dichas competencias.

Los egresados de INTENALCO opinan con un 42% por debajo de la media, casi siempre (4) y siempre (5), existen criterios de seguimiento y evaluación a las competencias básicas y ciudadanas desde las diferentes asignaturas del plan de estudio. Este actor considera que debe existir más criterios para el seguimiento y evaluación de las competencias mencionadas.

Los egresados de INTEP indican medianamente con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5) existen criterios de seguimiento y evaluación a las competencias básicas y ciudadanas desde las diferentes asignaturas del plan de estudio. Se concluye que se deben fortalecer dichos criterios de las competencias mencionadas. Estos resultados se observan en la tabla número 9.

Tabla 9. Criterios para el Seguimiento y Evaluación de Competencias Básicas							
			1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	8	10	4	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	0,0%	8,6%	12,3%	4,8%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	3,5%	1,4%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	4	1	4	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	11,1%	44,4%	100,0%
		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	0,0%	4,3%	1,2%	4,8%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	0,4%	1,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	3	44	41	44	132
		% dentro de Nombre de institución	2,3%	33,3%	31,1%	33,3%	100,0%
		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	11,5%	47,3%	50,6%	53,0%	46,6%
		% del total	1,1%	15,5%	14,5%	15,5%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	21	15	14	50
		% dentro de Nombre de institución	0,0%	42,0%	30,0%	28,0%	100,0%

		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	0,0%	22,6%	18,5%	16,9%	17,7%
		% del total	0,0%	7,4%	5,3%	4,9%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	17	12	10	11	50
		% dentro de Nombre de institución	34,0%	24,0%	20,0%	22,0%	100,0%
		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	65,4%	12,9%	12,3%	13,3%	17,7%
		% del total	6,0%	4,2%	3,5%	3,9%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	6	4	4	6	20
		% dentro de Nombre de institución	30,0%	20,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas	23,1%	4,3%	4,9%	7,2%	7,1%
		% del total	2,1%	1,4%	1,4%	2,1%	7,1%
	Total	Recuento	26	93	81	83	283
% dentro de Nombre de institución		9,2%	32,9%	28,6%	29,3%	100,0%	
% dentro de 1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total		9,2%	32,9%	28,6%	29,3%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.5. DESARROLLO DE ESPACIOS CURRICULARES INTERDISCIPLINARIOS Y PROYECTOS ENTRE ASIGNATURAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO expresan con un 50% y los de INTEP con 44,4%, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan proyectos interdisciplinarios en las asignaturas específicas de los programas; Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Teniendo en cuenta los resultados, se observa que falta un mayor acercamiento entre los docentes de las

asignaturas profesionales y básicas para ampliar el número de proyectos interdisciplinarios y lograr con ello incrementar las competencias de formación.

Los estudiantes de INTENALCO valoran en un 72.7%, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan proyectos interdisciplinarios en las asignaturas específicas de los programas; esta evaluación demuestra que se viene realizando el quehacer pedagógico desde la integración de asignaturas que se encuentran diseñadas por componentes en la malla curricular de los programas. Estos resultados indican la pertinencia y coherencia de las áreas que fundamentan la estructura curricular.

Los estudiantes de INTEP opinan en un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan proyectos interdisciplinarios en las asignaturas específicas de los programas; Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Esta evaluación expresa que falta una mayor relación entre asignaturas fundamentales de la estructura curricular para desarrollar proyectos interdisciplinarios.

Los egresados de INTENALCO determinan con un 42% y los de INTEP con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), existen espacios curriculares interdisciplinarios en el desarrollo de proyectos entre asignaturas. Se observa en estos resultados, que se deben implementar más espacios interdisciplinarios para el desarrollo de nuevos proyectos y poder enriquecer la estructura curricular del programa. Estos datos se pueden observar en la tabla N° 10

Tabla 10. Espacios Curriculares Interdisciplinarios y Proyectos Entre Asignaturas

		1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas					
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	11	2	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	50,0%	9,1%	40,9%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	0,0%	11,0%	2,5%	10,3%	7,8%
		% del total	0,0%	3,9%	0,7%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	5	1	3	9
	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	55,6%	11,1%	33,3%	100,0%	

		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	0,0%	5,0%	1,3%	3,4%	3,2%
		% del total	0,0%	1,8%	0,4%	1,1%	3,2%
	Estudiantes	Recuento	2	34	44	52	132
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	1,5%	25,8%	33,3%	39,4%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	12,5%	34,0%	55,0%	59,8%	46,6%
		% del total	0,7%	12,0%	15,5%	18,4%	46,6%
	Estudiantes	Recuento	0	25	15	10	50
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	0,0%	25,0%	18,8%	11,5%	17,7%
		% del total	0,0%	8,8%	5,3%	3,5%	17,7%
	Egresados	Recuento	11	18	12	9	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	22,0%	36,0%	24,0%	18,0%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	68,8%	18,0%	15,0%	10,3%	17,7%
		% del total	3,9%	6,4%	4,2%	3,2%	17,7%
	Egresados	Recuento	3	7	6	4	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	15,0%	35,0%	30,0%	20,0%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	18,8%	7,0%	7,5%	4,6%	7,1%
		% del total	1,1%	2,5%	2,1%	1,4%	7,1%
Total		Recuento	16	100	80	87	283
		% dentro de Nombre de Institución	5,7%	35,3%	28,3%	30,7%	100,0%
		% dentro de 1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asig	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	% del total	5,7%	35,3%	28,3%	30,7%	100,0%
--	-------------	------	-------	-------	-------	--------

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.6. CATEGORIA RECURSOS: RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS ACTUALIZADOS CONCERNIENTES AL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de Intenalco expresan con un 63.7%, casi siempre (4) y siempre (5), cuentan con recursos bibliográficos actualizados para cumplir con los objetivos del programa, de acuerdo con los últimos enfoques teóricos y practicas mediante casos administrativos.

Los docentes de Intep manifiestan con un 44%, casi siempre (4), existen recursos bibliográficos actualizados en los programas de los procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Esta calificación por debajo de la media, indica que se debe mejorar en la adquisición de recursos bibliográficos.

Los estudiantes de INTENALCO expresan con un 66% y los de INTEP con un 76%, casi siempre (4) y siempre (5), existen recursos bibliográficos actualizados en los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Esto significa que se cuenta con los recursos bibliográficos actualizados para el mejoramiento de su formación.

Los egresados de INTENALCO e INTEP califican con un 40%, casi siempre (4) y siempre (5), existen los recursos bibliográficos actualizados en los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Se observa que se debe mejorar los recursos bibliográficos para lograr los objetivos del programa. Los resultados anteriores se evidencian en la tabla N° 11.

		2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa				Total	
		2	3	4	5		
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	8	8	6	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
		% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	0,0%	9,0%	8,0%	8,5%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	2,8%	2,1%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	5	4	0	9
	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	55,6%	44,4%	0,0%	100,0%	

		% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	0,0%	5,6%	4,0%	0,0%	3,2%
		% del total	0,0%	1,8%	1,4%	0,0%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	2	43	53	34	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	32,6%	40,2%	25,8%	100,0%
		% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	8,7%	48,3%	53,0%	47,9%	46,6%
		% del total	0,7%	15,2%	18,7%	12,0%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	12	22	16	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	24,0%	44,0%	32,0%	100,0%
		% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	0,0%	13,5%	22,0%	22,5%	17,7%
		% del total	0,0%	4,2%	7,8%	5,7%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	14	16	11	9	50
		% dentro de Nombre de Institución	28,0%	32,0%	22,0%	18,0%	100,0%
		% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	60,9%	18,0%	11,0%	12,7%	17,7%
		% del total	4,9%	5,7%	3,9%	3,2%	17,7%
Egresados Intep	Recuento	7	5	2	6	20	
	% dentro de Nombre de Institución	35,0%	25,0%	10,0%	30,0%	100,0%	
	% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	30,4%	5,6%	2,0%	8,5%	7,1%	
	% del total	2,5%	1,8%	0,7%	2,1%	7,1%	
Total	Recuento	23	89	100	71	283	
	% dentro de Nombre de Institución	8,1%	31,4%	35,3%	25,1%	100,0%	
	% dentro de 2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,1%	31,4%	35,3%	25,1%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.7. MECANISMOS PARA INCENTIVAR EL USO DE RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y BASES DE DATOS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO registran con un 59.1%, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para incentivar el uso de los recursos bibliográficos, bases de datos. Este indicador señala que se deben implementar estrategias de mejoramiento para motivar a los estudiantes al uso de los recursos bibliográficos y base de datos de los programas.

Los docentes de INTEP evalúan con un 77.7%, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para incentivar el uso de los recursos bibliográficos, y bases de datos. Se observa que existe una mayor frecuencia en el uso de dichos recursos.

Los estudiantes de INTENALCO califican con un 65.1% y los de INTEP con un 72%, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para incentivar el uso de los recursos bibliográficos, bases de datos, esto demuestra que los estudiantes utilizan estos recursos didácticos para la adquisición del conocimiento.

Los egresados de INTENALCO opinan con un 48% y los de INTEP con un 35%, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para incentivar el uso de los recursos bibliográficos y bases de datos. Estos actores consideran que deben ampliarse los mecanismos para incentivar el uso de los recursos didácticos. Los anteriores resultados se evidencian en la tabla N° 12.

Tabla 12. Mecanismos para Incentivar el uso de Recursos Bibliográficos

Mecanismos para Incentivar el uso de Recursos Bibliográficos							
			2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	9	4	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	18,2%	40,9%	100,0%
		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	0,0%	10,1%	4,7%	10,3%	7,8%
		% del total	0,0%	3,2%	1,4%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	2	3	4	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	0,0%	2,2%	3,5%	4,6%	3,2%
		% del total	0,0%	0,7%	1,1%	1,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	3	43	47	39	132
		% dentro de Nombre de Institución	2,3%	32,6%	35,6%	29,5%	100,0%

		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	14,3%	48,3%	54,7%	44,8%	46,6%
		% del total	1,1%	15,2%	16,6%	13,8%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	14	18	18	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	28,0%	36,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	0,0%	15,7%	20,9%	20,7%	17,7%
		% del total	0,0%	4,9%	6,4%	6,4%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	15	10	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	30,0%	20,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	52,4%	16,9%	11,6%	16,1%	17,7%
		% del total	3,9%	5,3%	3,5%	4,9%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	7	6	4	3	20
		% dentro de Nombre de Institución	35,0%	30,0%	20,0%	15,0%	100,0%
		% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	33,3%	6,7%	4,7%	3,4%	7,1%
		% del total	2,5%	2,1%	1,4%	1,1%	7,1%
Total	Recuento	21	89	86	87	283	
	% dentro de Nombre de Institución	7,4%	31,4%	30,4%	30,7%	100,0%	
	% dentro de 2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos base de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,4%	31,4%	30,4%	30,7%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.8. EQUIPOS INFORMÁTICOS SON SUFICIENTES PARA LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 63.6%, casi siempre (4) y siempre (5), los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades de los programas Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Para lograr una mayor cobertura en la capacidad instalada de los equipos es importante que la institución logre ampliar el

número de unidades informáticas y desarrollar un mayor número de actividades mediante la aplicación de los tics y mejorar las competencias.

Los docentes de INTEP estiman con un 44.4%, casi siempre (4) y siempre (5), los equipos informáticos del programa no son suficientes para las actividades de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial. Se evidencia que es necesario diseñar estrategias para la consecución de recursos y mejorar la capacidad instalada de los equipos con el propósito de mayor adquisición de competencias en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes de INTENALCO expresan con un 66.6% y los de INTEP con un 70%, casi siempre (4) y siempre (5), los equipos informáticos son suficientes para las actividades de los programas de Procesos Administrativos y Gestión empresarial. Es importante diseñar estrategias para la consecución de recursos didácticos y alcanzar los objetivos de los programas.

Los egresados de INTENALCO indican con un 54% y los de INTEP con un 45 %, casi siempre (4) y siempre (5), existen equipos informáticos para desarrollar las actividades de los programas, pero no son suficientes para el uso de los estudiantes en su proceso de formación. Lo anterior se evidencia en la tabla N° 13.

Tabla 13. Equipos Informáticos del Programa							
			2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	8	9	5	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	40,9%	22,7%	100,0%
		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	0,0%	9,2%	10,0%	5,7%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	3,2%	1,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	5	2	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	55,6%	22,2%	22,2%	100,0%
		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	0,0%	5,7%	2,2%	2,3%	3,2%
		% del total	0,0%	1,8%	0,7%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	43	44	44	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	32,6%	33,3%	33,3%	100,0%

		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	5,3%	49,4%	48,9%	50,6%	46,6%
		% del total	0,4%	15,2%	15,5%	15,5%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	15	23	12	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	30,0%	46,0%	24,0%	100,0%
		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	0,0%	17,2%	25,6%	13,8%	17,7%
		% del total	0,0%	5,3%	8,1%	4,2%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	12	9	18	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	24,0%	18,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	57,9%	13,8%	10,0%	20,7%	17,7%
		% del total	3,9%	4,2%	3,2%	6,4%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	7	4	3	6	20
		% dentro de Nombre de Institución	35,0%	20,0%	15,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	36,8%	4,6%	3,3%	6,9%	7,1%
% del total		2,5%	1,4%	1,1%	2,1%	7,1%	
Total	Recuento	19	87	90	87	283	
	% dentro de Nombre de Institución	6,7%	30,7%	31,8%	30,7%	100,0%	
	% dentro de 2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del pro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,7%	30,7%	31,8%	30,7%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.9. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS PARA EL USO DE LOS PROCESOS ACADÉMICOS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO evalúan con un 77.3%, casi siempre (4) y siempre (5), se tiene disponibilidad de recursos para lograr el aprendizaje en los diferentes procesos académicos.

Los docentes de INTEP evalúan con un 55.5%, casi siempre (4) y siempre (5), se tiene medianamente disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos, pero es necesario fortalecerlos para el logro de mejores y mayores aprendizajes.

Los estudiantes de INTENALCO registran con un 71.9% y los de INTEP con un 68% que casi siempre (4) y siempre (5), existen recursos para el uso de los procesos académicos.

Los egresados de INTENALCO opinan con un 44%, casi siempre (4) y siempre (5), se encuentran disponibles recursos para el uso de los procesos académicos, pero son insuficientes para el cumplimiento de los objetivos de formación en los programas.

Los egresados de INTEP valoran con un 65 %, casi siempre (4) y siempre (5), hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos, observando que estos se pueden mejorar. Los anteriores resultados se evidencian en la tabla N° 14

Tabla 14. Disponibilidad de Recursos para el uso de los Procesos Académicos							
			2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	5	9	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,7%	40,9%	36,4%	100,0%
		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	0,0%	6,2%	11,5%	7,4%	7,8%
		% del total	0,0%	1,8%	3,2%	2,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	4	3	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%
		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	0,0%	4,9%	3,8%	1,9%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	1,1%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	37	32	63	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	28,0%	24,2%	47,7%	100,0%

		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	0,0%	45,7%	41,0%	58,3%	46,6%
		% del total	0,0%	13,1%	11,3%	22,3%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	16	10	24	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	32,0%	20,0%	48,0%	100,0%
		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	0,0%	19,8%	12,8%	22,2%	17,7%
		% del total	0,0%	5,7%	3,5%	8,5%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	14	14	13	9	50
		% dentro de Nombre de Institución	28,0%	28,0%	26,0%	18,0%	100,0%
		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	87,5%	17,3%	16,7%	8,3%	17,7%
		% del total	4,9%	4,9%	4,6%	3,2%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	2	5	11	2	20
		% dentro de Nombre de Institución	10,0%	25,0%	55,0%	10,0%	100,0%
		% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	12,5%	6,2%	14,1%	1,9%	7,1%
		% del total	0,7%	1,8%	3,9%	0,7%	7,1%
Total	Recuento	16	81	78	108	283	
	% dentro de Nombre de Institución	5,7%	28,6%	27,6%	38,2%	100,0%	
	% dentro de 2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,7%	28,6%	27,6%	38,2%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.10. CATEGORIA DESARROLLO DE COMPETENCIAS: MECANISMOS PARA SEGUIMIENTO DE COMPETENCIAS INSTITUCIONALES.

INTERPRETACIÓN:

Los docentes de INTENALCO con un 77.3% y los de INTEP con un 66.7%, califican que casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para el seguimiento de competencias

institucionales. La institución Intenalco reconoce un mayor impacto de los métodos de seguimiento de las competencias institucionales.

Los estudiantes de INTENALCO, con un 75.8% y los de INTEP con un 86% indican, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para el seguimiento de competencias institucionales.

Los egresados de INTENALCO con un 44%, y los de INTEP con 35% califican, casi siempre (4) y siempre (5), existen mecanismos para el seguimiento de competencias institucionales. Es necesario realizar otros mecanismos para el seguimiento de las competencias institucionales. Datos que corresponden a la tabla N° 15.

Tabla 15. Mecanismos para Seguimiento de Competencias Institucionales							
			3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	5	8	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,7%	36,4%	40,9%	100,0%
		% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	0,0%	7,5%	10,1%	7,8%	7,8%
		% del total	0,0%	1,8%	2,8%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	5	1	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
		% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	0,0%	4,5%	6,3%	0,9%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,8%	0,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	3	29	40	60	132
		% dentro de Nombre de Institución	2,3%	22,0%	30,3%	45,5%	100,0%
		% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	14,3%	43,3%	50,6%	51,7%	46,6%
		% del total	1,1%	10,2%	14,1%	21,2%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	7	10	33	50
		% dentro de Nombre de Institucion	0,0%	14,0%	20,0%	66,0%	100,0%
		% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	0,0%	10,4%	12,7%	28,4%	17,7%

		% del total	0,0%	2,5%	3,5%	11,7%	17,7%
	Estudiantes	Recuento	10	18	15	7	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	20,0%	36,0%	30,0%	14,0%	100,0%
	Egresados	% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	47,6%	26,9%	19,0%	6,0%	17,7%
		% del total	3,5%	6,4%	5,3%	2,5%	17,7%
	Estudiantes	Recuento	8	5	1	6	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	40,0%	25,0%	5,0%	30,0%	100,0%
	Egresados	% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	38,1%	7,5%	1,3%	5,2%	7,1%
		% del total	2,8%	1,8%	0,4%	2,1%	7,1%
Total		Recuento	21	67	79	116	283
		% dentro de Nombre de Institución	7,4%	23,7%	27,9%	41,0%	100,0%
		% dentro de 3.1 Existen mecanismos para seguimiento de competencias Institucionales	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,4%	23,7%	27,9%	41,0%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.11. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES Y RECONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 63.7%, casi siempre (4) y siempre (5), el desarrollo de las actividades académicas ha recibido reconocimiento de la comunidad académica.

Los docentes de INTEP expresan con un 88.9%, casi siempre (4) y siempre (5), el desarrollo de las actividades académicas ha recibido reconocimiento de la comunidad académica.

Existe un mayor reconocimiento del desempeño académico de los programas de Intep por la comunidad académica.

Los estudiantes de INTENALCO con un 72% y los de INTEP con un 64% califican, casi siempre (4) y siempre (5), el desarrollo de las actividades académicas ha recibido reconocimiento de la comunidad académica.

Los egresados de INTENALCO con un 54% y los de INTEP con un 60% indican, casi siempre (4) y siempre (5), el desarrollo de actividades académicas ha recibido reconocimiento de la comunidad académica. Se observa que los actores recomiendan mejoramiento de las actividades académicas para que tenga un mayor reconocimiento por parte de la comunidad. Datos que se evidencian en la tabla N° 16.

Tabla 16. Desarrollo de Actividades Académicas y Reconocimiento de la Comunidad Académica							
			3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	8	6	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	27,3%	36,4%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	0,0%	10,5%	9,1%	6,3%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	2,1%	2,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	1	5	3	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	0,0%	1,3%	7,6%	2,4%	3,2%
		% del total	0,0%	0,4%	1,8%	1,1%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	37	27	68	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	28,0%	20,5%	51,5%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	0,0%	48,7%	40,9%	53,5%	46,6%
		% del total	0,0%	13,1%	9,5%	24,0%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	13	8	29	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	26,0%	16,0%	58,0%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	0,0%	17,1%	12,1%	22,8%	17,7%
		% del total	0,0%	4,6%	2,8%	10,2%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	9	14	13	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	18,0%	28,0%	26,0%	28,0%	100,0%

		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	64,3%	18,4%	19,7%	11,0%	17,7%
		% del total	3,2%	4,9%	4,6%	4,9%	17,7%
	Egresados	Recuento	5	3	7	5	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	25,0%	15,0%	35,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	35,7%	3,9%	10,6%	3,9%	7,1%
		% del total	1,8%	1,1%	2,5%	1,8%	7,1%
		Recuento	14	76	66	127	283
Total		% dentro de Nombre de Institución	4,9%	26,9%	23,3%	44,9%	100,0%
		% dentro de 3.3 El desarrollo de actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,9%	26,9%	23,3%	44,9%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.12. TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES Y FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO opinan con un 59.1%, casi siempre (4) y siempre (5), realizan trabajos orientando fortalecer las competencias. Se observa que deben trabajar algunos docentes, más actividades que orienten y fortalezcan la formación por competencias.

Los docentes de INTEP indican con un 88.9%, casi siempre (4) y siempre (5), realizan trabajos orientados al fortalecimiento de las competencias. Se observa que las competencias en los programas de INTEP se encuentran fortalecidas

Los estudiantes de INTENALCO valoran con un 66.6% y los de INTEP con un 72%, casi siempre (4) y siempre (5), realizan trabajos que orientan el fortalecimiento de las competencias.

Los egresados de INTENALCO registran con un 52% y los de INTEP con 45%, casi siempre (4) y siempre (5), los trabajos se orientaron a fortalecer las competencias, pero faltan

más actividades pedagógicas para enriquecer las competencias de formación. Datos que se observan en la tabla N° 17.

Tabla 17. Orientación Hacia el Fortalecimiento de las Competencias.							
			3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las competencias				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	9	4	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	18,2%	40,9%	100,0%
		% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las como	0,0%	10,5%	5,3%	8,7%	7,8%
		% del total	0,0%	3,2%	1,4%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	1	5	3	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
		% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las como	0,0%	1,2%	6,6%	2,9%	3,2%
		% del total	0,0%	0,4%	1,8%	1,1%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	2	42	39	49	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	31,8%	29,5%	37,1%	100,0%
		% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las como	11,8%	48,8%	51,3%	47,1%	46,6%
		% del total	0,7%	14,8%	13,8%	17,3%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	14	11	25	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	28,0%	22,0%	50,0%	100,0%
		% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las como	0,0%	16,3%	14,5%	24,0%	17,7%
		% del total	0,0%	4,9%	3,9%	8,8%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	13	12	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	26,0%	24,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las como	64,7%	15,1%	15,8%	13,5%	17,7%
		% del total	3,9%	4,6%	4,2%	4,9%	17,7%
		Recuento	4	7	5	4	20

	Egresados	% dentro de Nombre de Institución	20,0%	35,0%	25,0%	20,0%	100,0%
	Intep	% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las comp	23,5%	8,1%	6,6%	3,8%	7,1%
		% del total	1,4%	2,5%	1,8%	1,4%	7,1%
Total	Recuento		17	86	76	104	283
	% dentro de Nombre de Institución		6,0%	30,4%	26,9%	36,7%	100,0%
	% dentro de 3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de las comp		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		6,0%	30,4%	26,9%	36,7%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.13. TRABAJOS ACORDES A LA FORMACIÓN DEL PROGRAMA.

Los docentes de Intenalco expresan con un 68.2% y los de Intep con un 66.7% que casi siempre (4) y siempre (5), realizan trabajos acordes con el objetivo de formación del programa, logrando la integración de las competencias en su formación.

Los estudiantes de Intenalco opinan con un 72% y los de Intep con un 78% que casi siempre (4) y siempre (5), realizan trabajos acordes con el objetivo de formación del programa.

Los egresados de Intenalco evalúan con un 50% y los de Intep con un 60% que casi siempre (4) y siempre (5), realizaron trabajos acordes con el objetivo de formación del programa. Se observa que es necesario desarrollar estrategias que mejoren y logren el objetivo de la formación. Ver ntabla número 18.

Tabla 18. Trabajos Acordes con el Objetivo de Formación del Programa.							
		3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa				Total	
		2	3	4	5		
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	7	7	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	31,8%	31,8%	36,4%	100,0%
		% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	0,0%	9,5%	7,4%	8,2%	7,8%
		% del total	0,0%	2,5%	2,5%	2,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	5	1	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%

		% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	0,0%	4,1%	5,3%	1,0%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,8%	0,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	2	35	50	45	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	26,5%	37,9%	34,1%	100,0%
		% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	11,8%	47,3%	53,2%	45,9%	46,6%
		% del total	0,7%	12,4%	17,7%	15,9%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	11	18	21	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,0%	36,0%	42,0%	100,0%
		% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	0,0%	14,9%	19,1%	21,4%	17,7%
		% del total	0,0%	3,9%	6,4%	7,4%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	14	10	15	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	28,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	64,7%	18,9%	10,6%	15,3%	17,7%
		% del total	3,9%	4,9%	3,5%	5,3%	17,7%
Egresados Intep	Recuento	4	4	4	8	20	
	% dentro de Nombre de Institución	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	100,0%	
	% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	23,5%	5,4%	4,3%	8,2%	7,1%	
	% del total	1,4%	1,4%	1,4%	2,8%	7,1%	
Total	Recuento	17	74	94	98	283	
	% dentro de Nombre de Institución	6,0%	26,1%	33,2%	34,6%	100,0%	
	% dentro de 3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,0%	26,1%	33,2%	34,6%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.14. DEFINICIÓN DE TIEMPOS EN LOS TRABAJOS Y CRÉDITOS DE LA ASIGNATURAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con un 81.9% y los de INTEP con un 88.9% califican, casi siempre (4) y siempre (5), cumplen con asignación de tiempos en los trabajos que desarrollan los estudiantes, teniendo en cuenta los créditos de las asignaturas.

Los estudiantes de INTENALCO con un 63.6% y los de INTEP con un 70% indican, casi siempre (4) y siempre (5), logran con la asignación de tiempos en los trabajos, tener en cuenta los créditos de las asignaturas.

Los egresados de INTENALCO con un 44% y los de INTEP con un 45% expresan, casi siempre (4) y siempre (5), se definen los tiempos en los trabajos para dar cumplimiento a los créditos académicos, consideran que es necesario implementas más trabajos que fortalezcan el cumplimiento de los créditos académicos. Ver tabla N° 19.

Tabla 19. Definición de Tiempos en los Trabajos.							
			3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	4	10	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	0,0%	4,8%	12,5%	8,3%	7,8%
		% del total	0,0%	1,4%	3,5%	2,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	1	6	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	0,0%	1,2%	7,5%	2,1%	3,2%
		% del total	0,0%	0,4%	2,1%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	3	45	39	45	132
		% dentro de Nombre de Institución	2,3%	34,1%	29,5%	34,1%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	13,0%	53,6%	48,8%	46,9%	46,6%
		% del total	1,1%	15,9%	13,8%	15,9%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	15	16	19	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	30,0%	32,0%	38,0%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	0,0%	17,9%	20,0%	19,8%	17,7%

		% del total	0,0%	5,3%	5,7%	6,7%	17,7%
	Egresados	Recuento	14	14	5	17	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	28,0%	28,0%	10,0%	34,0%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	60,9%	16,7%	6,3%	17,7%	17,7%
		% del total	4,9%	4,9%	1,8%	6,0%	17,7%
	Egresados	Recuento	6	5	4	5	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	30,0%	25,0%	20,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	26,1%	6,0%	5,0%	5,2%	7,1%
		% del total	2,1%	1,8%	1,4%	1,8%	7,1%
Total		Recuento	23	84	80	96	283
		% dentro de Nombre de Institución	8,1%	29,7%	28,3%	33,9%	100,0%
		% dentro de 3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignat	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	8,1%	29,7%	28,3%	33,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.15. ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO AL TRABAJO SOBRESALIENTE QUE REALIZAN LOS ESTUDIANTES

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 54.5 % y los de INTEP con un 44.4%, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente, que realizan los estudiantes. Se observa que deben implementar más estrategias de seguimiento y mayor control al trabajo realizado por el estudiante con el fin de mejorar la efectividad académica.

Los estudiantes de INTENALCO con un 64.4 % y los de INTEP con un 62% valoran, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente, que realizan los estudiantes. Se considera que se deben implementar más estrategias de seguimiento y control al trabajo realizado por el estudiante, con el fin de mejorar la efectividad académica en su formación.

Los egresados de INTENALCO opinan con un 42% y los de INTEP con un 30%, casi siempre (4) y siempre (5), se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente,

que realizan los estudiantes. Se concluye que se debe mejorar las estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan los estudiantes. Ver tabla N° 20.

Tabla 20. Estrategias de Seguimiento al Trabajo Sobresaliente							
			3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	10	3	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	45,5%	13,6%	40,9%	100,0%
		% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	0,0%	9,3%	4,3%	10,1%	7,8%
		% del total	0,0%	3,5%	1,1%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	5	3	1	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	55,6%	33,3%	11,1%	100,0%
		% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	0,0%	4,7%	4,3%	1,1%	3,2%
		% del total	0,0%	1,8%	1,1%	0,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	46	33	52	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	34,8%	25,0%	39,4%	100,0%
		% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	5,9%	43,0%	47,1%	58,4%	46,6%
		% del total	0,4%	16,3%	11,7%	18,4%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	19	18	13	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	38,0%	36,0%	26,0%	100,0%
		% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	0,0%	17,8%	25,7%	14,6%	17,7%
		% del total	0,0%	6,7%	6,4%	4,6%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	9	20	9	12	50
		% dentro de Nombre de Institución	18,0%	40,0%	18,0%	24,0%	100,0%
		% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	52,9%	18,7%	12,9%	13,5%	17,7%
		% del total	3,2%	7,1%	3,2%	4,2%	17,7%
		Recuento	7	7	4	2	20

	Egresados	% dentro de Nombre de Institución	35,0%	35,0%	20,0%	10,0%	100,0%
	Intep	% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu	41,2%	6,5%	5,7%	2,2%	7,1%
		% del total	2,5%	2,5%	1,4%	0,7%	7,1%
Total	Recuento		17	107	70	89	283
	% dentro de Nombre de Institución		6,0%	37,8%	24,7%	31,4%	100,0%
	% dentro de 3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan estu		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		6,0%	37,8%	24,7%	31,4%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.16. CATEGORIA ENSEÑANZA APRENDIZAJE: SYLLABUS DEFINIDOS SEGÚN LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con 63.7% y los de INTEP con 66. 6% indican, casi siempre (4) y siempre (5), los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza.

Los estudiantes de INTENALCO con un 72% y los de INTEP con un 74% expresan, casi siempre (4) y siempre (5), los syllabus están definidos de acuerdo con la metodología de enseñanza. El porcentaje de ambos actores nos dice que se logran los objetivos de las asignaturas.

Los egresados de INTENALCO con un 50% y los de INTEP con un 55% responden, casi siempre (4) y siempre (5), los syllabus están definidos de acuerdo con la metodología de enseñanza, las competencias de los syllabus del programa de formación, se les debe implementar una mejor metodología de enseñanza para lograr los objetivos de las asignaturas. Los datos correspondientes a lo anterior se pueden observar en la tabla N° 21.

Tabla 21. Syllabus Definidos Según la Metodología de Enseñanza.							
		4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza				Total	
		2	3	4	5		
	Docentes	Recuento	0	8	4	10	22
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	18,2%	45,5%	100,0%

Nombre de Institución		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	0,0%	9,9%	5,3%	8,8%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	1,4%	3,5%	7,8%
Docentes Intep		Recuento	0	3	4	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	0,0%	3,7%	5,3%	1,8%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,4%	0,7%	3,2%
		Recuento	0	37	34	61	132
Estudiantes Intenalco		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	28,0%	25,8%	46,2%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	0,0%	45,7%	45,3%	54,0%	46,6%
		% del total	0,0%	13,1%	12,0%	21,6%	46,6%
		Recuento	0	13	19	18	50
Estudiantes Intep		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	26,0%	38,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	0,0%	16,0%	25,3%	15,9%	17,7%
		% del total	0,0%	4,6%	6,7%	6,4%	17,7%
		Recuento	10	15	10	15	50
Egresados Intenalco		% dentro de Nombre de Institución	20,0%	30,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	71,4%	18,5%	13,3%	13,3%	17,7%
		% del total	3,5%	5,3%	3,5%	5,3%	17,7%
		Recuento	4	5	4	7	20
Egresados Intep		% dentro de Nombre de Institución	20,0%	25,0%	20,0%	35,0%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	28,6%	6,2%	5,3%	6,2%	7,1%
		% del total	1,4%	1,8%	1,4%	2,5%	7,1%
		Recuento	14	81	75	113	283
Total		% dentro de Nombre de Institución	4,9%	28,6%	26,5%	39,9%	100,0%
		% dentro de 4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		Recuento	14	81	75	113	283

	% del total	4,9%	28,6%	26,5%	39,9%	100,0%
--	-------------	------	-------	-------	-------	--------

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.17. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEFINIDAS EN EL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con 59.1% y los de INTEP con un 66.6% registran, casi siempre (4) y siempre (5), la metodología de enseñanza aprendizaje propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa. Existe coherencia entre la planeación de las competencias de cada syllabus con la metodología utilizada con el programa de formación.

Los estudiantes de INTENALCO con un 68.2% casi siempre (4) y siempre (5), indican que la metodología de enseñanza aprendizaje propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa.

Los estudiantes de INTEP con un 56%, opinan, casi siempre (4) y siempre (5), la metodología de enseñanza aprendizaje propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa. Para lograr y ampliar las competencias de los syllabus se debe mejorar la metodología de enseñanza aprendizaje por competencias.

Los egresados de INTENALCO con un 50% indican, casi siempre (4) y siempre (5), la metodología enseñanza aprendizaje propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa, consideran que se logra en parte el logro de las competencias con la metodología utilizada por los docentes, se debe mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias.

Los egresados de INTEP con un 65% expresan, casi siempre (4) y siempre (5), la metodología enseñanza aprendizaje propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa. Ver tabla N° 22.

			4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias				
			2	3	4	5	Total
	Docentes	Recuento	0	9	8	5	22
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	36,4%	22,7%	100,0%

Nombre de Institución		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	0,0%	10,1%	9,4%	5,6%	7,8%
		% del total	0,0%	3,2%	2,8%	1,8%	7,8%
Docentes Intep		Recuento	0	3	2	4	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	0,0%	3,4%	2,4%	4,4%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	0,7%	1,4%	3,2%
Estudiantes Intenalco		Recuento	2	40	35	55	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	30,3%	26,5%	41,7%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	10,5%	44,9%	41,2%	61,1%	46,6%
		% del total	0,7%	14,1%	12,4%	19,4%	46,6%
Estudiantes Intep		Recuento	0	22	15	13	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,0%	30,0%	26,0%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	0,0%	24,7%	17,6%	14,4%	17,7%
		% del total	0,0%	7,8%	5,3%	4,6%	17,7%
Egresados Intenalco		Recuento	16	9	19	6	50
		% dentro de Nombre de Institución	32,0%	18,0%	38,0%	12,0%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	84,2%	10,1%	22,4%	6,7%	17,7%
		% del total	5,7%	3,2%	6,7%	2,1%	17,7%
Egresados Intep		Recuento	1	6	6	7	20
		% dentro de Nombre de Institución	5,0%	30,0%	30,0%	35,0%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	5,3%	6,7%	7,1%	7,8%	7,1%
		% del total	0,4%	2,1%	2,1%	2,5%	7,1%
Total		Recuento	19	89	85	90	283
		% dentro de Nombre de Institución	6,7%	31,4%	30,0%	31,8%	100,0%
		% dentro de 4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

	% del total	6,7%	31,4%	30,0%	31,8%	100,0%
--	-------------	------	-------	-------	-------	--------

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.18. PRÁCTICA E INTEGRACIÓN DE LAS TRES FUNCIONES SUSTANTIVAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con 59.1% indican, casi siempre (4) y siempre (5), su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas, docencia, investigación y proyección social. Debe existir una mayor relación en el quehacer pedagógico con las funciones sustantivas del proceso de desarrollo y construcción del conocimiento dentro del ambiente de aprendizaje.

Los docentes de INTEP con 77.8% valoran, casi siempre (4) y siempre (5), su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas; docencia, investigación y proyección social.

Los estudiantes de INTENALCO con un 68.2% y los de INTEP con un 60% opinan, casi siempre (4) y siempre (5), su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas; docencia, investigación y proyección social. Se observa que los estudiantes de Intenalco definen una mejor relación de las tres funciones sustantivas en la adquisición del conocimiento; mientras los estudiantes del Intep reconocen una relación medianamente con las funciones sustantivas en la construcción del conocimiento.

Los egresados de INTENALCO con un 48% y los de INTEP p con un 55% definen que casi siempre (4) y siempre (5) su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas; docencia, investigación y proyección social, sin embargo, se observa que se debe mejorar en la integración de las tres funciones sustantivas. Ver tabla de datos N° 23.

			4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	9	7	6	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	31,8%	27,3%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	0,0%	9,9%	9,9%	5,8%	7,8%

		% del total	0,0%	3,2%	2,5%	2,1%	7,8%
	Docentes	Recuento	0	2	2	5	9
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,2%	22,2%	55,6%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	0,0%	2,2%	2,8%	4,8%	3,2%
		% del total	0,0%	0,7%	0,7%	1,8%	3,2%
	Estudiantes	Recuento	1	41	34	56	132
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	0,8%	31,1%	25,8%	42,4%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	5,9%	45,1%	47,9%	53,8%	46,6%
		% del total	0,4%	14,5%	12,0%	19,8%	46,6%
	Estudiantes	Recuento	0	20	11	19	50
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,0%	22,0%	38,0%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	0,0%	22,0%	15,5%	18,3%	17,7%
		% del total	0,0%	7,1%	3,9%	6,7%	17,7%
	Egresados	Recuento	12	14	11	13	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	24,0%	28,0%	22,0%	26,0%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	70,6%	15,4%	15,5%	12,5%	17,7%
		% del total	4,2%	4,9%	3,9%	4,6%	17,7%
	Egresados	Recuento	4	5	6	5	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	20,0%	25,0%	30,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	23,5%	5,5%	8,5%	4,8%	7,1%
		% del total	1,4%	1,8%	2,1%	1,8%	7,1%
Total		Recuento	17	91	71	104	283
		% dentro de Nombre de Institución	6,0%	32,2%	25,1%	36,7%	100,0%
		% dentro de 4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,0%	32,2%	25,1%	36,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.19. CONCORDANCIA EN EL EQUIPO DOCENTE ENTRE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO expresan con un 59.1% y los de INTEP con un 55.5% , casi siempre (4) y siempre (5), existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa. Se observa que falta mayor unificación en el equipo docente en la aplicación de los métodos de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes de INTENALCO con un 65.9% y los de INTEP con un 66% indican, casi siempre (4) y siempre (5), existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa. Se observa que coinciden en la valoración que le dan a la concordancia del equipo docente con los métodos de enseñanza aprendizaje. Se debe implementar un mejor dominio de los métodos utilizados para lograr los objetivos del programa por Ciclos Propedéuticos.

Los egresados de INTENALCO con un porcentaje de 52% y los de INTEP con un 55%, expresan, casi siempre (4) y siempre (5), existe concordancia entre los métodos de enseñanza aprendizaje y el equipo docente; sin embargo, falta mayor unificación entre el equipo docente, para desarrollar mejores métodos de enseñanza aprendizaje. Ver tabla de datos N° 24.

Tabla 24. Concordancia en el Equipo Docente y Métodos de Enseñanza Aprendizaje.							
			4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	9	6	7	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	27,3%	31,8%	100,0%
		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	0,0%	9,7%	7,6%	7,3%	7,8%
		% del total	0,0%	3,2%	2,1%	2,5%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	4	3	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	33,3%	22,2%	100,0%

		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	0,0%	4,3%	3,8%	2,1%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	1,1%	0,7%	3,2%
	Estudiantes	Recuento	0	45	36	51	132
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	34,1%	27,3%	38,6%	100,0%
		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	0,0%	48,4%	45,6%	53,1%	46,6%
		% del total	0,0%	15,9%	12,7%	18,0%	46,6%
		Estudiantes	Recuento	0	17	18	15
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	34,0%	36,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	0,0%	18,3%	22,8%	15,6%	17,7%
		% del total	0,0%	6,0%	6,4%	5,3%	17,7%
		Egresados	Recuento	12	12	10	16
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	24,0%	24,0%	20,0%	32,0%	100,0%
		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	80,0%	12,9%	12,7%	16,7%	17,7%
		% del total	4,2%	4,2%	3,5%	5,7%	17,7%
		Egresados	Recuento	3	6	6	5
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	15,0%	30,0%	30,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	20,0%	6,5%	7,6%	5,2%	7,1%
		% del total	1,1%	2,1%	2,1%	1,8%	7,1%
		Total	Recuento	15	93	79	96

	% dentro de Nombre de Institución	5,3%	32,9%	27,9%	33,9%	100,0%
	% dentro de 4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,3%	32,9%	27,9%	33,9%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.20. ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO CONTINUO PERTINENTES AL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con un 63.6% y los de INTEP con 77.8% manifiestan, casi siempre (4) y siempre (5), se realizan estrategias de mejoramiento al currículo del programa.

Los estudiantes de INTENALCO con un 69% y los de INTEP con un 70% indican, casi siempre (4) y siempre (5), existen estrategias de mejoramiento al currículo del programa.

Los egresados de INTENALCO con un 48% y los de INTEP con un 35 % expresan, casi siempre (4) y siempre (5), existen estrategias de mejoramiento al currículo del programa, lo que significa que este se debe ajustar con las necesidades individuales y responder a las exigencias del sector productivo.

Se observa en las respuestas de los egresados que ambos actores están por debajo de la media con un 48%, (INTENALCO), y un 35% (INTEP). Significa que las dos instituciones deben de implementar estrategias de mejoramiento en sus currículos. Ver tabla N° 25.

		4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa				Total	
		2	3	4	5		
Nombre de Institución	Docentes	Recuento	0	8	9	5	22
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	40,9%	22,7%	100,0%
		% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	0,0%	9,0%	10,3%	5,5%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	3,2%	1,8%	7,8%

	Docentes	Recuento	0	2	5	2	9	
		Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
		% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	0,0%	2,2%	5,7%	2,2%	3,2%	
		% del total	0,0%	0,7%	1,8%	0,7%	3,2%	
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	41	41	50	132	
			% dentro de Nombre de Institución	0,0%	31,1%	31,1%	37,9%	100,0%
			% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	0,0%	46,1%	47,1%	54,9%	46,6%
			% del total	0,0%	14,5%	14,5%	17,7%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	15	16	19	50	
			% dentro de Nombre de Institución	0,0%	30,0%	32,0%	38,0%	100,0%
			% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	0,0%	16,9%	18,4%	20,9%	17,7%
			% del total	0,0%	5,3%	5,7%	6,7%	17,7%
	Estudiantes Intenalco Egresados	Recuento	9	17	13	11	50	
			% dentro de Nombre de Institución	18,0%	34,0%	26,0%	22,0%	100,0%
			% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	56,3%	19,1%	14,9%	12,1%	17,7%
			% del total	3,2%	6,0%	4,6%	3,9%	17,7%
	Estudiantes Intep Egresados	Recuento	7	6	3	4	20	
			% dentro de Nombre de Institución	35,0%	30,0%	15,0%	20,0%	100,0%
			% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	43,8%	6,7%	3,4%	4,4%	7,1%
			% del total	2,5%	2,1%	1,1%	1,4%	7,1%
Total	Recuento	16	89	87	91	283		
		% dentro de Nombre de institución	5,7%	31,4%	30,7%	32,2%	100,0%	
		% dentro de 4.9 Existe estrategias de mejoramiento continuo tendientes al programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	5,7%	31,4%	30,7%	32,2%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.21. CATEGORIA EVALUACION: ACCIONES PARA MEJORAR RESULTADOS DE PERMANENCIA Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con un 68.2% y los de INTEP con un 88.9% registran, casi siempre (4) y siempre (5), se realizan acciones para mejorar los resultados de permanencia y retención de estudiantes del programa.

Los estudiantes de INTENALCO con un 65.9% y los de INTEP con un 78% califican, casi siempre (4) y siempre (5), se realizan acciones para mejorar los resultados de permanencia y retención de estudiantes del programa.

Los egresados de INTENALCO con un 66% indican, casi siempre (4) y siempre (5), se realizan acciones para mejorar los resultados de permanencia y retención de estudiantes del programa.

Los egresados de INTEP con un 45%, evalúan que casi siempre (4) y siempre (5), se realizan acciones para mejorar los resultados de permanencia y retención de estudiantes del programa. Se observa que se deben implementar acciones para lograr una mayor permanencia y retención de los estudiantes. Ver tabla N° 26.

Tabla 26. Acciones Para Mejorar Resultados de Permanencia y Retención								
			5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa					
			2	3	4	5	Total	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	7	10	5	22	
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	31,8%	45,5%	22,7%	100,0%	
		% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	0,0%	8,8%	12,7%	4,5%	7,8%	
		% del total	0,0%	2,5%	3,5%	1,8%	7,8%	
	Docentes Intep	Recuento	0	1	7	1	9	
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	11,1%	77,8%	11,1%	100,0%	
		% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	0,0%	1,3%	8,9%	0,9%	3,2%	
		% del total	0,0%	0,4%	2,5%	0,4%	3,2%	
			Recuento	0	45	26	61	132

	Estudiantes	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	34,1%	19,7%	46,2%	100,0%
	Intenalco	% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	0,0%	56,3%	32,9%	54,5%	46,6%
		% del total	0,0%	15,9%	9,2%	21,6%	46,6%
		Estudiantes	Recuento	0	11	15	24
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,0%	30,0%	48,0%	100,0%
		% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	0,0%	13,8%	19,0%	21,4%	17,7%
		% del total	0,0%	3,9%	5,3%	8,5%	17,7%
	Egresados	Recuento	6	11	15	18	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	12,0%	22,0%	30,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	50,0%	13,8%	19,0%	16,1%	17,7%
		% del total	2,1%	3,9%	5,3%	6,4%	17,7%
	Egresados	Recuento	6	5	6	3	20
Intep		% dentro de Nombre de Institución	30,0%	25,0%	30,0%	15,0%	100,0%
		% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	50,0%	6,3%	7,6%	2,7%	7,1%
		% del total	2,1%	1,8%	2,1%	1,1%	7,1%
Total	Recuento	12	80	79	112	283	
	% dentro de Nombre de Institución	4,2%	28,3%	27,9%	39,6%	100,0%	
	% dentro de 5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia del programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,2%	28,3%	27,9%	39,6%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.22. MECANISMOS DE SEGUIMIENTOS A LOS ESTUDIANTES EN CONDICIONES PROBLEMÁTICAS ACADEMICAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de Intenalco califican con un 54.6% que casi siempre (4) y siempre (5), hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de problemáticas académicas. Se observa que se deben diseñar estrategias de seguimiento a los estudiantes que presentan problemas académicos, con el propósito de reducir la deserción y reprobación académica.

Los docentes de Intep valoran con un 66.6% que casi siempre (4) y siempre (5), hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de problemáticas académicas. Igualmente se deben diseñar estrategias de seguimiento a los estudiantes que presentan problemas académicos.

Los estudiantes de Intenalco expresan con un 65.9% y los de Intep con un 74% que casi siempre (4) y siempre (5), hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de problemáticas académicas. Los actores consideran que, si existen mecanismos de seguimiento a ellos, en condición de problemáticas académicas, donde se demuestra preocupación institucional para que continúen con su formación y así evitar deserción y reprobación académica.

Los egresados de Intenalco valoran con un 60% y los de Intep con un 50% que casi siempre (4) y siempre (5), hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de problemáticas académicas. Se deben diseñar estrategias de seguimiento a estudiantes en condición de problemáticas académicas, evitando la deserción y reprobación académica. Ver tabla N° 27.

Tabla 27. Mecanismos de Seguimientos a los Estudiantes en Condiciones Problemáticas Académicas							
			5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	10	10	2	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	45,5%	45,5%	9,1%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	0,0%	12,0%	9,5%	2,6%	7,8%
		% del total	0,0%	3,5%	3,5%	0,7%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	3	3	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	0,0%	3,6%	2,9%	3,9%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,1%	1,1%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	2	43	48	39	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	32,6%	36,4%	29,5%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	11,1%	51,8%	45,7%	50,6%	46,6%

	Estudiantes Intep	% del total	0,7%	15,2%	17,0%	13,8%	46,6%
		Recuento	0	13	21	16	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	26,0%	42,0%	32,0%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	0,0%	15,7%	20,0%	20,8%	17,7%
	% del total	0,0%	4,6%	7,4%	5,7%	17,7%	
	Egresados Intenalco	Recuento	11	9	19	11	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	18,0%	38,0%	22,0%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	61,1%	10,8%	18,1%	14,3%	17,7%
		% del total	3,9%	3,2%	6,7%	3,9%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	5	5	4	6	20
		% dentro de Nombre de Institución	25,0%	25,0%	20,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac	27,8%	6,0%	3,8%	7,8%	7,1%
		% del total	1,8%	1,8%	1,4%	2,1%	7,1%
	Total	Recuento	18	83	105	77	283
		% dentro de Nombre de Institución	6,4%	29,3%	37,1%	27,2%	100,0%
% dentro de 5.5 Hay mecanismos de seguimientos a los estudiantes en condiciones problemáticas ac		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total		6,4%	29,3%	37,1%	27,2%	100,0%	

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.23. PROPÓSITO DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA SEGÚN LAS EVALUACIONES.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 72.8% y los de INTEP con un 66.6% que casi siempre (4) y siempre (5), los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones. Se observa coherencia en el desarrollo de los instrumentos de evaluación, respecto a los propósitos de formación del programa.

Los estudiantes de INTENALCO expresan con un 75.8% y los de INTEP con un 66% que casi siempre (4) y siempre (5), los propósitos de formación del programa se evidencian

en las evaluaciones. La opinión de los docentes y estudiantes es coherente respecto a la formación de los programas.

Los egresados de INTENALCO califican con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones. Se observa que no todos los estudiantes de los programas consideran que los propósitos de formación se evidencian en las evaluaciones. Significa que hay que retroalimentar los instrumentos de evaluación

Los egresados de INTEP califican con un 85% que casi siempre (4) y siempre (5), los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones. Ver tabla N° 28.

Tabla 28. Propósito de Formación del Programa y Relación con Evaluaciones							
			5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	6	6	10	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	0,0%	8,1%	6,8%	9,2%	7,8%
		% del total	0,0%	2,1%	2,1%	3,5%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	4	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	0,0%	4,1%	4,5%	1,8%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,4%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	31	40	60	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	23,5%	30,3%	45,5%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	8,3%	41,9%	45,5%	55,0%	46,6%
		% del total	0,4%	11,0%	14,1%	21,2%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	17	13	20	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	34,0%	26,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	0,0%	23,0%	14,8%	18,3%	17,7%
		% del total	0,0%	6,0%	4,6%	7,1%	17,7%

	Egresados	Recuento	11	14	17	8	50
	Intenalco	% dentro de Nombre de Institución	22,0%	28,0%	34,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	91,7%	18,9%	19,3%	7,3%	17,7%
		% del total	3,9%	4,9%	6,0%	2,8%	17,7%
	Egresados	Recuento	0	3	8	9	20
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	15,0%	40,0%	45,0%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	0,0%	4,1%	9,1%	8,3%	7,1%
		% del total	0,0%	1,1%	2,8%	3,2%	7,1%
Total		Recuento	12	74	88	109	283
		% dentro de Nombre de Institución	4,2%	26,1%	31,1%	38,5%	100,0%
		% dentro de 5.7 El propósito de formación del programa se evidencia en las evaluaciones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,2%	26,1%	31,1%	38,5%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.24. FORMAS DE EVALUAR RELACIONADOS CON METODOS PEDAGOGICOS PLANTEADOS EN EL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 77.3% y los de INTEP con un 77.8% que casi siempre (4) y siempre (5), las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa. Existe pertinencia y coherencia entre lo programado y lo evaluado.

Los estudiantes de INTENALCO expresan con un 71.2% y los de INTEP con un 70% que casi siempre (4) y siempre (5), las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa. Existe pertinencia y coherencia entre lo programado y lo evaluado.

Los egresados de INTENALCO valoran con un 52%, casi siempre (4) y siempre (5) las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa. Se observa que se debe implementar más y mejores formas de evaluar en coherencia y pertinencia con la metodología del programa. Se debe cualificar a los docentes en pedagogía, didáctica y evaluación curricular.

Los egresados de INTEP califican con un 65%, casi siempre (4) y siempre (5), las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa. Se observa que se deben implementar otras formas de evaluar que correspondan con los métodos pedagógicos planteados en el programa. Ver tabla N° 29.

Tabla 29. Formas de Evaluar y Métodos Pedagógicos Planteados.							
			5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	5	7	10	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,7%	31,8%	45,5%	100,0%
		% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	0,0%	7,0%	6,9%	11,0%	7,8%
		% del total	0,0%	1,8%	2,5%	3,5%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	2	5	2	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
		% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	0,0%	2,8%	5,0%	2,2%	3,2%
		% del total	0,0%	0,7%	1,8%	0,7%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	2	36	51	43	132
		% dentro de Nombre de Institución	1,5%	27,3%	38,6%	32,6%	100,0%
		% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	10,0%	50,7%	50,5%	47,3%	46,6%
		% del total	0,7%	12,7%	18,0%	15,2%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	15	15	20	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	30,0%	30,0%	40,0%	100,0%
		% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	0,0%	21,1%	14,9%	22,0%	17,7%
		% del total	0,0%	5,3%	5,3%	7,1%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	15	9	14	12	50
		% dentro de Nombre de Institución	30,0%	18,0%	28,0%	24,0%	100,0%
		% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	75,0%	12,7%	13,9%	13,2%	17,7%
		% del total	5,3%	3,2%	4,9%	4,2%	17,7%

Egresados Intep	Recuento	3	4	9	4	20
	% dentro de Nombre de Institución	15,0%	20,0%	45,0%	20,0%	100,0%
	% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	15,0%	5,6%	8,9%	4,4%	7,1%
	% del total	1,1%	1,4%	3,2%	1,4%	7,1%
Total	Recuento	20	71	101	91	283
	% dentro de Nombre de Institución	7,1%	25,1%	35,7%	32,2%	100,0%
	% dentro de 5.8 Las formas de evaluar corresponde a los métodos pedagógicos planteados programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	7,1%	25,1%	35,7%	32,2%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.25. DOCENTES Y EL DESARROLLO DE EVALUACION POR COMPETENCIAS.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 81.8%, casi siempre (4) y siempre (5), se evidencia el desarrollo de evaluación por competencias. Esto significa que los docentes realizan evaluaciones teniendo en cuenta el logro de las competencias.

Los docentes de INTEP expresan con un 66.7%, casi siempre (4) y siempre (5), se evidencia el desarrollo de evaluación por competencias. Se observa que se debe mejorar la evaluación por competencias de parte de los docentes.

Los estudiantes de INTENALCO valoran con un 75.8%, casi siempre (4) y siempre (5), se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias.

Los estudiantes de INTEP califican con un 64%, casi siempre (4) y siempre (5), se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias. Los actores manifiestan que se debe mejorar la evaluación por competencias que imparten los docentes en la formación de los programas.

Los egresados de INTENALCO valoran con un 50% y los de INTEP con un 40%, casi siempre (4) y siempre (5), se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias. Los actores indican que se debe mejorar por parte de los docentes el desarrollo de la evaluación por competencias, para lograr una mejor formación integral. Ver Tabla N°

31

Tabla 30. Docentes y Desarrollo de Evaluación por Competencias

			5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	4	7	11	22
		% dentro de Nombre de Institucion	0,0%	18,2%	31,8%	50,0%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	0,0%	5,1%	8,5%	10,3%	7,8%
		% del total	0,0%	1,4%	2,5%	3,9%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	5	1	9
		% dentro de Nombre de Institucion	0,0%	33,3%	55,6%	11,1%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	0,0%	3,8%	6,1%	0,9%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	1,8%	0,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	32	41	59	132
		% dentro de Nombre de Institucion	0,0%	24,2%	31,1%	44,7%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	0,0%	41,0%	50,0%	55,1%	46,6%
		% del total	0,0%	11,3%	14,5%	20,8%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	18	11	21	50
		% dentro de Nombre de Institucion	0,0%	36,0%	22,0%	42,0%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	0,0%	23,1%	13,4%	19,6%	17,7%
		% del total	0,0%	6,4%	3,9%	7,4%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	12	13	14	11	50
		% dentro de Nombre de Institución	24,0%	26,0%	28,0%	22,0%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	75,0%	16,7%	17,1%	10,3%	17,7%
		% del total	4,2%	4,6%	4,9%	3,9%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	4	8	4	4	20
		% dentro de Nombre de Institucion	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%

		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	25,0%	10,3%	4,9%	3,7%	7,1%
		% del total	1,4%	2,8%	1,4%	1,4%	7,1%
Total		Recuento	16	78	82	107	283
		% dentro de Nombre de Institucion	5,7%	27,6%	29,0%	37,8%	100,0%
		% dentro de 5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluacion por competencias	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,7%	27,6%	29,0%	37,8%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.26. CATEGORIA PROYECCION SOCIAL: PLAN DE ESTUDIOS ARTICULADO CON LAS NECESIDADES DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO con un 77.3% califican, casi siempre (4) y siempre (5), el plan de estudios se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y privado. Se observa que el desarrollo curricular de los programas responde a las necesidades del sector público y privado.

Los docentes de INTEP con un 55.5% expresan, casi siempre (4) y siempre (5), el plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y privado. Los actores determinan que se debe hacer una mayor articulación del plan de estudios con las necesidades de los sectores.

Los estudiantes de INTENALCO con un 67.4% y los de INTEP con un 70% valoran, casi siempre (4) y siempre (5), el plan de estudio se articula con las necesidades del sector público y privado. Los actores consideran que se debe mejorar la articulación del plan de estudios con las necesidades del sector.

Los egresados de INTENALCO evalúan con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), el plan de estudios se articula con las necesidades del sector público y privado. Los actores consideran que se debe mejorar la articulación del plan de estudios con las necesidades de los sectores

Los egresados de INTEP evalúan con un 85%, casi siempre (4) y siempre (5), el plan de estudios se articula con las necesidades del sector publico y privado.

Ver tabla N° 31.

Tabla 31. Plan de Estudios Articulado a Necesidades del Sector Público y Privado							
			6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y privado				
			2	3	4	5	Total
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	10	7	5	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	45,5%	31,8%	22,7%	100,0%
		% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv	0,0%	11,5%	7,9%	5,3%	7,8%
		% del total	0,0%	3,5%	2,5%	1,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	2	4	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	22,2%	44,4%	100,0%
		% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv	0,0%	3,4%	2,2%	4,2%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	0,7%	1,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	43	43	46	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	32,6%	32,6%	34,8%	100,0%
		% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv	0,0%	49,4%	48,3%	48,4%	46,6%
		% del total	0,0%	15,2%	15,2%	16,3%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	15	17	18	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	30,0%	34,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo a las necesidades del sector público y priv	0,0%	17,2%	19,1%	18,9%	17,7%
		% del total	0,0%	5,3%	6,0%	6,4%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	14	11	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	28,0%	22,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv	91,7%	16,1%	12,4%	14,7%	17,7%
		% del total	3,9%	4,9%	3,9%	4,9%	17,7%
		Recuento	1	2	9	8	20

	Egresados	% dentro de Nombre de Institución	5,0%	10,0%	45,0%	40,0%	100,0%
	Intep	% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv	8,3%	2,3%	10,1%	8,4%	7,1%
		% del total	0,4%	0,7%	3,2%	2,8%	7,1%
Total	Recuento		12	87	89	95	283
	% dentro de Nombre de Institución		4,2%	30,7%	31,4%	33,6%	100,0%
	% dentro de 6.1 El plan de estudio se articula de acuerdo con las necesidades del sector público y priv		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		4,2%	30,7%	31,4%	33,6%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.27. PROCESOS DE INNOVACIÓN Y RELACIÓN ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA SOCIAL.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO expresan con un 63.6% y los de INTEP con un 66.7%, casi siempre (4) y siempre (5), los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social. Se observa que se pueden mejorar los porcentajes ajustando los procesos de innovación en los desarrollos académicos e investigativos.

Los estudiantes de INTENALCO califican con un 76.6% y los de INTEP con un 74%, casi siempre (4) y siempre (5), los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social.

Los egresados de INTENALCO evalúan con un 44%, casi siempre (4) y siempre (5), los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social. Este porcentaje nos indica que se deben fortalecer los procesos de innovación de los desarrollos académicos e investigativos.

Los egresados de INTEP valoran con un 65%, casi siempre (4) y siempre (5), los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social. Se observa que los porcentajes están por encima de la media, por ello, es necesario implementar procesos de innovación en los proyectos de formación académica e investigativa. Ver tabla N° 32.

Tabla 32. Procesos de Innovación Producto de los Desarrollos Académicos e Investigación

			6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	8	5	9	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	36,4%	22,7%	40,9%	100,0%
		% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	0,0%	11,6%	5,2%	9,3%	7,8%
		% del total	0,0%	2,8%	1,8%	3,2%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	3	1	5	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	33,3%	11,1%	55,6%	100,0%
		% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	0,0%	4,3%	1,0%	5,2%	3,2%
		% del total	0,0%	1,1%	0,4%	1,8%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	1	30	53	48	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,8%	22,7%	40,2%	36,4%	100,0%
		% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	4,8%	43,5%	55,2%	49,5%	46,6%
		% del total	0,4%	10,6%	18,7%	17,0%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	13	20	17	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	26,0%	40,0%	34,0%	100,0%
		% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	0,0%	18,8%	20,8%	17,5%	17,7%
		% del total	0,0%	4,6%	7,1%	6,0%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	17	11	14	8	50
		% dentro de Nombre de Institución	34,0%	22,0%	28,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	81,0%	15,9%	14,6%	8,2%	17,7%
		% del total	6,0%	3,9%	4,9%	2,8%	17,7%
		Recuento	3	4	3	10	20

	Egresados	% dentro de Nombre de Institución	15,0%	20,0%	15,0%	50,0%	100,0%
	Intep	% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación	14,3%	5,8%	3,1%	10,3%	7,1%
		% del total	1,1%	1,4%	1,1%	3,5%	7,1%
Total	Recuento		21	69	96	97	283
	% dentro de Nombre de Institución		7,4%	24,4%	33,9%	34,3%	100,0%
	% dentro de 6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigación		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		7,4%	24,4%	33,9%	34,3%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.28. IMPACTO DE LOS PROYECTOS REALIZADOS EN EXTENSIÓN SOCIAL.

INTERPRETACION:

Los docentes de INTENALCO califican con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), conocen el impacto de los proyectos realizado en extensión social. Un 50% desconoce el impacto de los proyectos realizados por extensión.

Los docentes de INTEP con un 88.9% califican, casi siempre (4) y siempre (5), conocen el impacto de los proyectos realizados por extensión social.

Los estudiantes de INTENALCO expresan con un 85.6% y los de INTEP con un 88%, casi siempre (4) y siempre (5), conocen el impacto de los proyectos realizados en extensión.

Los egresados de INTENALCO califican con un 50%, casi siempre (4) y siempre (5), conocen el impacto de los proyectos realizados por extensión, sin embargo, existe un 50% de los estudiantes que desconocen el impacto de los proyectos realizados en extensión.

Los egresados de Intep con un 70% indican que casi siempre (4) y siempre (5), conocen el impacto de los proyectos realizados en extensión. Ver tabla N° 33.

Tabla 33. Impacto de los Proyectos Realizados en Extensión Social		
	6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	Total

			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	11	6	5	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	50,0%	27,3%	22,7%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	0,0%	20,4%	13,3%	2,9%	7,8%
		% del total	0,0%	3,9%	2,1%	1,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	1	3	5	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	11,1%	33,3%	55,6%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	0,0%	1,9%	6,7%	2,9%	3,2%
		% del total	0,0%	0,4%	1,1%	1,8%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	19	15	98	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	14,4%	11,4%	74,2%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	0,0%	35,2%	33,3%	57,6%	46,6%
		% del total	0,0%	6,7%	5,3%	34,6%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	6	5	39	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	12,0%	10,0%	78,0%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	0,0%	11,1%	11,1%	22,9%	17,7%
		% del total	0,0%	2,1%	1,8%	13,8%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	10	15	11	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	20,0%	30,0%	22,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	71,4%	27,8%	24,4%	8,2%	17,7%
		% del total	3,5%	5,3%	3,9%	4,9%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	4	2	5	9	20
		% dentro de Nombre de Institución	20,0%	10,0%	25,0%	45,0%	100,0%
		% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	28,6%	3,7%	11,1%	5,3%	7,1%
% del total		1,4%	0,7%	1,8%	3,2%	7,1%	
Total	Recuento	14	54	45	170	283	
	% dentro de Nombre de Institución	4,9%	19,1%	15,9%	60,1%	100,0%	

	% dentro de 6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,9%	19,1%	15,9%	60,1%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.2.1.29. SECTOR EMPRESARIAL Y RECONOCIMIENTO DE LOS PROYECTOS DE EXTENSIÓN.

INTERPRETACION

Los docentes de INTENALCO valoran con un 59.1% y los de INTEP con un 55.5%, casi siempre (4) y siempre (5), el sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa. Se observa que se requiere realizar más proyectos representativos para el sector empresarial.

Los estudiantes de INTENALCO califican con un 78.8% y los de INTEP con un 74%, casi siempre (4) y siempre (5), los proyectos de extensión que hace el programa son reconocidos por el sector empresarial.

Los egresados de INTENALCO evalúan con un 44% que casi siempre (4) y siempre (5), los proyectos de extensión que realiza el programa son reconocidos por el sector empresarial. Se observa que se debe mejorar elaborando proyectos de acuerdo con las necesidades del sector empresarial.

Los egresados de INTEP califican con un 60%, casi siempre (4) y siempre (5), los proyectos de extensión son reconocidos por el sector empresarial. Sin embargo, se deben elaborar proyectos de acuerdo con las necesidades del sector empresarial. Ver tabla N° 34.

		6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa				Total	
		2	3	4	5		
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	9	5	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	40,9%	22,7%	36,4%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	0,0%	12,5%	7,4%	6,3%	7,8%

		% del total	0,0%	3,2%	1,8%	2,8%	7,8%
	Docentes	Recuento	0	4	1	4	9
	Intep	% dentro de Nombre de Institución	0,0%	44,4%	11,1%	44,4%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	0,0%	5,6%	1,5%	3,1%	3,2%
		% del total	0,0%	1,4%	0,4%	1,4%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	28	28	76	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	21,2%	21,2%	57,6%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	0,0%	38,9%	41,2%	59,8%	46,6%
		% del total	0,0%	9,9%	9,9%	26,9%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	11	12	27	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,0%	24,0%	54,0%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	0,0%	15,3%	17,6%	21,3%	17,7%
		% del total	0,0%	3,9%	4,2%	9,5%	17,7%
	Egresados Intenalco	Recuento	11	17	15	7	50
		% dentro de Nombre de Institución	22,0%	34,0%	30,0%	14,0%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	68,8%	23,6%	22,1%	5,5%	17,7%
		% del total	3,9%	6,0%	5,3%	2,5%	17,7%
	Egresados Intep	Recuento	5	3	7	5	20
		% dentro de Nombre de Institución	25,0%	15,0%	35,0%	25,0%	100,0%

		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	31,3%	4,2%	10,3%	3,9%	7,1%
		% del total	1,8%	1,1%	2,5%	1,8%	7,1%
Total		Recuento	16	72	68	127	283
		% dentro de Nombre de Institución	5,7%	25,4%	24,0%	44,9%	100,0%
		% dentro de 6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,7%	25,4%	24,0%	44,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1.30. RECONOCIMIENTO DEL SECTOR PÚBLICO A LOS PROYECTOS QUE REALIZA EL PROGRAMA.

INTERPRETACION:

El 68.2% de los docentes de INTENALCO manifiestan, casi siempre (4) y siempre (5), existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa.

El 77.7 % de los docentes de INTEP califican, casi siempre (4) y siempre (5), el programa realiza proyectos que son reconocidos por el sector público.

El 80.3 % de los estudiantes, entrevistados de INTENALCO afirman, casi siempre (4) y siempre (5), existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el Programa.

El 66% de los estudiantes de INTEP indican, casi siempre (4) y siempre (5) existen reconocimientos del sector público a los proyectos que realiza el programa. Se observa que el programa debe presentar más proyectos pertinentes a la formación del programa de acuerdo con las necesidades del sector empresarial.

Los egresados de I INTENALCO califican con un 52% y los de INTEP con un 40%, casi siempre (4) y siempre (5), existe reconocimiento del sector público de los proyectos que realiza el programa. Estos actores consideran importante presentar más proyectos coherentes y pertinentes desde el programa, para que haya un mayor reconocimiento del sector público. Ver tabla N° 35.

Tabla 35. Reconocimiento del Sector Público a los Proyectos que Realiza el Programa

			Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa				Total
			2	3	4	5	
Nombre de Institución	Docentes Intenalco	Recuento	0	7	7	8	22
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	31,8%	31,8%	36,4%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	0,0%	10,6%	11,1%	6,1%	7,8%
		% del total	0,0%	2,5%	2,5%	2,8%	7,8%
	Docentes Intep	Recuento	0	2	4	3	9
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	0,0%	3,0%	6,3%	2,3%	3,2%
		% del total	0,0%	0,7%	1,4%	1,1%	3,2%
	Estudiantes Intenalco	Recuento	0	26	19	87	132
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	19,7%	14,4%	65,9%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	0,0%	39,4%	30,2%	65,9%	46,6%
		% del total	0,0%	9,2%	6,7%	30,7%	46,6%
	Estudiantes Intep	Recuento	0	17	15	18	50
		% dentro de Nombre de Institución	0,0%	34,0%	30,0%	36,0%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	0,0%	25,8%	23,8%	13,6%	17,7%
		% del total	0,0%	6,0%	5,3%	6,4%	17,7%
	Estudiantes Intenalco Egresados	Recuento	15	9	12	14	50
		% dentro de Nombre de Institución	30,0%	18,0%	24,0%	28,0%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	68,2%	13,6%	19,0%	10,6%	17,7%
		% del total	5,3%	3,2%	4,2%	4,9%	17,7%
	Estudiantes Intep Egresados	Recuento	7	5	6	2	20
		% dentro de Nombre de Institución	35,0%	25,0%	30,0%	10,0%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	31,8%	7,6%	9,5%	1,5%	7,1%

		% del total	2,5%	1,8%	2,1%	0,7%	7,1%
Total		Recuento	22	66	63	132	283
		% dentro de Nombre de Institución	7,8%	23,3%	22,3%	46,6%	100,0%
		% dentro de Existe reconocimiento del sector público a los proyectos que realiza el programa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	7,8%	23,3%	22,3%	46,6%	100,0%

Fuente: Elaboracion propia.

4.3. ANALISIS DE LA MATRIZ VESTER.

La matriz Vester permite identificar las causas efecto de una situación problema. La matriz es una serie de filas y columnas que muestran tanto horizontal (filas) como verticalmente (columna) las posibles causas (variables) de una situación problemática. Después se enfrentan los problemas (variables) entre sí; es decir, a identificar que influencia tiene un problema sobre otro. Este grado de influencia deberá cuantificarse. En general, se utiliza la siguiente escala en función de la influencia de un problema. A sobre un problema B con los siguientes criterios de calificaciones: 0,1, 2,3... Ver tabla N° 36.

Tabla 36. Clasificación de influencia.

Calificación	Influencia
0	NO CAUSAL (los problemas no tienen vínculo alguno)
1	CAUSALIDAD DÉBIL (influencia indirecta de un problema sobre otro)
2	CAUSALIDAD MEDIA (baja influencia directa de un problema sobre otro)
3	CAUSA FUERTE (alta influencia directa de un problema sobre otro)

Fuente: Elaboracion propia.

HACER COMO TABLA

El problema de investigación se inicia con un marco de referencia respondiendo a la pregunta:

¿Por qué se desarrolla este problema?

El marco de referencia consta de los fundamentos teóricos, conceptuales, espaciales y temporales que se tendrán en cuenta en el desarrollo del problema. Estos están sustentados en el conocimiento científico y por ello, se toman en cuenta el conocimiento previamente construido.

Figura 5. Marco de referencia.

MARCO DE REFERENCIA	
1. ¿POR QUÉ?	<p>1. Es necesario encontrar las capacidades con las que egresan los estudiantes de las IES que se forman a través de ciclos propedéuticos en el Valle del Cauca.</p> <p>2. Se debe determinar el grado de Secuencialidad, Complementariedad, Flexibilidad, Pertinencia y Coherencia de los programas por ciclos propedéuticos que desarrollan las IES del departamento del Valle del Cauca.</p> <p>3. Se debe determinar la demanda laboral del sector productivo de los egresados de IES que desarrollan competencias por ciclos propedéuticos en el Valle del Cauca.</p> <p>4. Se deben dar las recomendaciones para el mejoramiento con respecto a la articulación entre los diferentes niveles de formación de los ciclos propedéuticos de las IES del Valle del Cauca.</p> <p>5. El proyecto de investigación permitirá medir la calidad de la formación desarrollada por las instituciones en ciclos propedéuticos por competencia.</p> <p>6. Contrastar los perfiles de desempeño del egresado contra la formación académica recibida en su programa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Después se responde al interrogante

¿Qué se investiga?

Figura 6. ¿Qué se investiga?.

2. ¿QUÉ?	Determinar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares del programa "Procesos Administrativos y Gestión Empresarial" en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca.
----------	---

Fuente: Elaboración propia.

Se continúa con el tercer ámbito.

Este se divide en cuatro partes.

Figura 7. Partes del ámbito.

a. Población Meta	b. Cobertura	c. Tiempo	d. Alcance
IES INSTITUTO TÉCNICO PROFESIONAL DE ROLDANILLO,	Estudiantes de los programa "Procesos Administrativos y Gestión Empresarial" de	Un año	Evaluar el impacto de la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas académicos

INSTITUTO TÉCNICO NACIONAL DE COMERCIO SIMON RODRIGUEZ "INTENALCO" CALI	las IES seleccionadas.		Procesos Administrativos y Gestión Empresarial de las Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle del Cauca
--	---------------------------	--	--

Fuente: Elaboracion propia.

a. Población meta: Se refiere a las instituciones donde se desarrolla la investigación, INTENALCO Cali; INTEP Roldanillo.

b. Cobertura: Los estudiantes de los programas Procesos Administrativos y Gestión Empresarial de las instituciones educativas seleccionadas.

c. Tiempo: Un año

d. Alcance: Evaluar el impacto de la formación por ciclos propedeuticos en los diseños curriculares de los programas Procesos Administrativos y Gestión Empresarial de las Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle del Cauca.

Recursos. La investigación se realizará con recursos propios.

Actores: Los actores que participan en el problema de investigación son: Estudiantes de últimos semestres de los niveles Técnico Profesional y Tecnólogo de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial.

Docentes que orientan asignaturas del Plan Curricular de los programas investigados.

Egresados de los programas estudiados.

Instituciones educativas involucradas en la investigación.

El sector productivo analizado desde la proyección social donde laboran los estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional como ente regulatorio del sistema de Educación Superior en Colombia.

4.3.1. ANALISIS DE LOS INVOLUCRADOS.

Aquí se especifican los actores que están involucrados en el problema de investigación como son: estudiantes, docentes, egresados, instituciones educativas, sector productivo y el MEN.

Se determina cuáles son los principales problemas relacionados con la formación por ciclos propedéuticos en los diseños curriculares de los programas de Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle del Cauca. En cada uno de los actores involucrados, con sus intereses y recursos para enfrentarlos y solucionar los problemas.

Los involucrados se dividen en beneficiarios y afectados: Los primeros, son aquellos que se fortalecerán en el momento de desarrollar el problema con los resultados positivos en la formación por ciclos propedéuticos en el proceso de enseñanza aprendizaje por los estudiantes de los programas estudiados. Los segundos, son aquellos que les falta alcanzar sus logros en el proceso de formación por ciclos propedéuticos en competencias básicas generales y específicas.

Figura 8. Análisis de involucrados

ANÁLISIS DE INVOLUCRADOS				
Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales problemas que percibe relacionados con el desarrollo de los ciclos propedéuticos en el departamento del Valle del Cauca?				
TIPO DE ACTOR	ACTORES INVOLUCRADOS	PROBLEMA PERCIBIDO	INTERESES	MANDATOS Y RECURSOS
BENEFICIARIOS	Estudiantes	Baja aplicación de herramientas tecnológicas en el desarrollo de asignaturas	Buena aplicación de herramientas tecnológicas en el desarrollo de las asignaturas	Capacitación en herramientas tecnológicas
		Poca integración y generación de iniciativas y proyectos entre diferentes asignaturas	Integración y generación de iniciativas y proyectos de las diferentes asignaturas	Planación de parte de los agentes que intervienen en el proceso
		Hace falta opciones de movilidad nacional e internacional en los programas curriculares	Movilidad nacional e internacional en los programas	Alianzas interinstitucionales
		Baja interdisciplinariedad en el desarrollo de las asignaturas	Desarrollar la interdisciplinariedad en el desarrollo de las asignaturas	Propuesta de proyectos interdisciplinarios
		Formación de baja calidad en los niveles propedéuticos	Formación de alta calidad en los niveles propedéuticos	Sensibilización de los estudiantes sobre el modelo metodológico de la propedéutica
		Bajo desempeño laboral por su deficiente formación profesional	Mejorar la calidad de la formación profesional	Diagnóstico para conocer el ranking en donde se encuentran ubicada la institución
		Poca credibilidad del modelo propedéutico por parte de la comunidad estudiantil	Mostrar fortalezas del modelo para convencer a la comunidad de las bondades del modelo metodológico por ciclos propedéuticos	Comparación de resultados de otras culturas educativas con relación a la nuestra
	Docentes	No hay conocimiento del diseño curricular por competencias	Capacitación a los docentes de diseños curriculares por competencias	Convenatorio de expertos con los docentes sobre el diseño curricular por competencias
		Debilidades en la infraestructura física y académica para enfrentar el proceso por ciclos propedéuticos	Interir recursos en la infraestructura física y académica para enfrentar el proceso por ciclos	Disponibilidad de recursos financieros
		Poca credibilidad en los procesos metodológicos de los niveles de propedéuticos	Concientizando a la comunidad de la calidad metodológica de los ciclos propedéuticos	Capacitación en procesos metodológicos con otros en situaciones con altos resultados
		Poca capacitación en ciclos propedéuticos	Proyecto de capacitación en propedéutica a docentes y comunidad en general	Seminarios de capacitación
	Egresados	Bajo oferta laboral por falta de credibilidad del sector laboral en la propedéutica	Formación de alta calidad para egresados en ciclos propedéuticos	Contratación de personal calificado
		Poca oferta en el mercado educativo por ciclos propedéuticos	Mayor número de IES con oferta académica por ciclos propedéuticos	Transformación e niveles de formación de IES en ciclo propedéuticos
		Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que llevan a análisis profundos de los problemas de cada campo	Implementar herramientas tecnológicas en el diseño curricular por ciclo propedéuticos	Incrementar asignaturas en herramientas tecnológicas.
		La preparación académica no atiende todos los componentes de la gestión empresarial	Fortalecer en el área profesional la gestión empresarial	Diagnóstico de los componentes profesionales
	Instituciones Educativas	Baja cualificación docente en formación por competencias	Proyecto de capacitación a los docentes en formación por competencias	Seminario de expertos en competencias
		Resistencia al cambio metodológico por ciclos propedéuticos en las docentes	Mostrar la importancia en la formación de los ciclos propedéuticos de los profesionales.	Modelo de instituciones con altos resultados
		El nombre de la institución pierde credibilidad por la formación en ciclos propedéuticos	Importancia y resultados de la formación por ciclos propedéuticos en diferentes culturas	Diagnóstico de resultados de instituciones de diferentes culturas
		Alta deserción en los niveles de formación	Diseño de currículos coherentes de acuerdo a la denominación de los programas.	Diseño, desarrollo e implementación curricular.
	Sector Productivo	La preparación de los estudiantes debe atender todos los campos de la gestión empresarial de la ciudad y la región	Elaborar un diseño curricular mas completo y pertinente en el área de la profesión	Estudio de diseño curricular
		Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que llevan a análisis profundos de los problemas de cada campo	Implementar usos de herramientas y aplicaciones tecnológicas en el plan de estudio del programa	Adquisición de software actualizados
		Bajo seguimiento de los programas de formación por propedéutica	Alianzas con el sector productivo, mostrando los resultados de la formación por ciclos propedéuticos	Contratos de aprendizaje
		Poca diferenciación entre el lado técnico profesional y tecnológico	Diseñar el currículo de cada ciclo de acuerdo a su nivel de formación	Diseño curricular por ciclos propedéuticos
	MEN	Pocas IES aplican la formación por ciclos propedéuticos	Demstrar que la formación por ciclos propedéuticos en la construcción y desarrollo del país	Preparación de las IES en la formación por ciclos propedéuticos
		Fortalecimiento de la propedéutica mediante documentos e instrumentos políticos de gobierno complejos para la aplicación en los programas académicos	Desarrollar la propedéutica con menos normas y políticas gubernamentales para que las IES apliquen esta metodología en sus programas por ciclos	Normas mas flexibles

AFECTADOS	Estudiantes	El bajo nivel de formación que recibe del programa
		No hay oportunidades laborales por la formación recibida
		Poca credibilidad del sector empresarial en la formación de estos profesionales
		Porque no hace una introspección del modelo metodológico de la formación por ciclos propedéuticos
	Docentes	Falta de capacitación en el enfoque por competencias a desarrollar
		Falta desarrollo didáctico en la práctica docente que mejore en el alcance de los objetivos de programa.
		Falta claridad en las estrategias para la complementariedad en el desarrollo de proyectos.
	Egresado	Débil manejo de herramientas como software y recursos informáticos para complementar la formación
		Baja capacidad para relacionarse con otras instituciones
		Bajo desarrollo de convenios para la homologación o reconocimiento de saberes y convenios con otras instituciones
	Instituciones educativas	Falta claridad en las estrategias para la complementariedad en el desarrollo de proyectos.
		Baja cualificación docente en formación por competencias
		Resistencia al cambio metodológico por competencias en los docentes
		Alta desarticulación en los programas
		El nombre de la institución pierde credibilidad por formación confusa y falta de credibilidad
		Información o comunicación que entregan es confusa no es clara para los docentes que van a impartir la formación
		El nombre de la institución por falta de credibilidad
	Sector Productivo	Egresado con deficiente formación académica
		Pierde credibilidad la organización empresarial con colaboradores de bajo perfil profesional
		Curriculos no diseñados con las necesidades del sector productivo
		Resultados de los empleados que no cumplen con los objetivos de producción o servicios
Bajo nivel de formación en habilidades tecnológicas de los graduados para el desempeño de sus cargos		
MEN	Poca disponibilidad de Pares académicos con conocimientos en la formación por ciclos propedéuticos que avalen la calidad de los programas	
	Complejidad del modelo metodológico por ciclos propedéuticos y por ello poca aplicabilidad en las IES	
	La política de ciclos propedéuticos no tiene aplicabilidad en muchas IES	

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

Se identifican diez variables con su correspondiente descriptor de acuerdo a lo percibido por los actores del proceso formativo. Se le asigna un identificador al problema que pueden ser números o letras, en este caso son letras mayúsculas. Después, se describe el concepto de la variable con su descriptor, teniendo en cuenta el problema de la formación por ciclos propedeuticos, identificando situaciones problemas percibidas por los actores en cada una de las variables.

Figura 9. Identificación del problema

IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS								
#	VARIABLES	DESCRIPTORES	PROBLEMAS PERCIBIDOS POR LOS ACTORES					
A	Posicionamientos de la propedéutica	Resistencia de las IES al posicionamiento de la propedéutica	1.1 Poca credibilidad del modelo propedeutico por parte de la comunidad	1.2 Poca credibilidad en los procesos metodológicos de los niveles de propedéutica	1.3 Formación de baja calidad en los niveles propedeuticos	1.4 Bajo desempeño laboral por su deficiente formación profesional	Poca credibilidad en los procesos metodológicos de los niveles de propedéutica	Resistencia al cambio metodológico por ciclos propedeuticos en los docentes
B	Diseño Curricular por competencias	Existencia de programas y proyectos orientados a fomentar el desarrollo curricular por competencias	Hace falta opciones de movilidad nacional e internacional en los programas curriculares	Baja interdisciplinariedad en el desarrollo de las asignaturas	No hay conocimiento del diseño curricular por competencias	La preparación académica no atiende todos los componentes de la gestión empresarial	La preparación de los estudiantes debe atender todos los campos de la gestión empresarial de la ciudad y la región	Poca diferenciación entre el ciclo técnico profesional y tecnológico
C	Uso de Herramientas tecnológicas	Dificultades en el uso y manejo de herramientas tecnológicas en el proceso formativo	2.1 Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que lleven a análisis profundos de los problemas de cada campo	2.2 Baja aplicación de herramientas tecnológicas en el desarrollo de asignaturas	2.3 Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que lleven a análisis profundos de los problemas de cada campo	2.4 Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que lleven a análisis profundos de los problemas de cada campo	Baja capacidad en el manejo de herramientas tecnológicas que lleven a análisis profundos de los problemas de cada campo	
D	Formación y capacitación docente en propedéutica	Desconocimiento de los docentes para elaborar contenidos por competencias en los diferentes niveles de la propedéutica	3.1 Poca capacitación en ciclos propedeuticos	3.2 Baja cualificación docente en formación por competencias	3.3 Resistencia al cambio metodológico por ciclos propedeuticos en los docentes	Poca credibilidad del modelo propedeutico por parte de la comunidad		
E	Oferta Educativa	Existencia de programas ofrecidos por las IES en formación académica por ciclos propedeuticos	4.1 Poca oferta en el mercado educativo por ciclos propedeuticos	4.2 Pocas IES aplican la formación por ciclos propedeuticos.	4.3 El nombre de la institución pierde credibilidad por la formación en ciclos propedeuticos.	Poca credibilidad del modelo propedeutico por parte de la comunidad		
F	Niveles de Formación	Complementariedad y secuencialidad en los contenidos de formación en los diferentes niveles	5.1 Poca integración entre las diferentes asignaturas del currículo	5.2 Alta desarticulación en los niveles de formación	5.3			
G	Pertinencia	Correspondencia de los perfiles con la demanda laboral requerida por el sector productivo	6.1 Baja oferta laboral por falta de credibilidad del sector laboral en la propedéutica	6.2	6.3	6.4		
H	Políticas y Normas complejas	Dificultades en la comprensión y aplicación de las normas de los ciclos propedeuticos en las IES	7.1 Planteamientos de la propedéutica mediante documentos y lineamientos políticos de gobierno complejos para la aplicación en los programas académicos	7.2	7.3	7.4		
I	Infraestructura	Aprovechamiento y disponibilidad de recursos instalados que permitan condiciones propicias para desarrollar los ciclos propedeuticos	8.1 Debilidades en la infraestructura física y académica para enfrentar el proceso por ciclos propedeuticos	8.2	8.3			
J	Medición de los Ciclos	Aplicación de mediciones y análisis del impacto de los ciclos propedeuticos	9.1 Bajo seguimiento de los programas de formación por propedéutica	9.2	9.3			

Fuente: Elaboración propia.

Se califica cada variable o problema con la intensidad de Bajo-Medio- Alto, de acuerdo a la definición de la variable para determinar el grado de intensidad de cada uno de los problemas.

Figura 10. Grado de intensidad de los problemas.

GRADO DE INTENSIDAD DE LOS PROBLEMAS				
#	VARIABLES	Grado de Intensidad	Grado	Definición de la Variable
A	Posicionamientos de la propedéutica	ALTO	Grado de	Resistencia de las IES al posicionamiento de la propedéutica.
B	Diseño Curricular por competencias	BAJO	Grado de	Existencia de programas y proyectos orientados a fomentar el desarrollo curricular por competencias
C	Uso de Herramientas tecnológicas	MEDIO	Grado de	Dificultades en el uso y manejo de herramientas tecnológicas en el proceso formativo
D	Formación y capacitación docente en propedéutica	ALTO	Grado de	Desconocimiento de los docentes para elaborar contenidos por competencias en los diferentes niveles de la propedéutica
E	Oferta Educativa	BAJO	Grado de	Existencia de programas ofrecidos por las IES en formación académica por ciclos propedéuticos
F	Niveles de Formación	BAJO	Grado de	Complementariedad y secuencialidad en los contenidos de formación en los diferentes niveles
G	Pertinencia	BAJO	Grado de	Correspondencia de los perfiles con la demanda laboral requerida por el sector productivo
H	Políticas y Normas complejas	ALTO	Grado de	Dificultades en la comprensión y aplicación de las normas de los ciclos propedéuticos en las IES
I	Infraestructura	MEDIO	Grado de	Aprovechamiento y disponibilidad de recursos instalados que permitan condiciones propicias para desarrollar los ciclos propedéuticos
J	Medición de los Ciclos	BAJO	Grado de	Aplicación de mediciones y análisis del impacto de los ciclos propedéuticos

Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. MATRIZ DE VESTER

Se ubican los problemas en la matriz tanto en la cabecera de filas como de columnas. Luego se llena con cero o en negrilla la diagonal principal, es decir la coordenada donde cada variable vertical concuerda con su homólogo horizontal

(A,A), (B,B), (C,C), etc...

Se le asignan las ponderaciones comenzando con el problema A de la fila Vs el problema B de las columnas, haciéndose las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tanto puede llegar a causar el problema N° A al problema N° B?

2. ¿El problema N° A causa problema al N° B?

Una vez se hacen éstas preguntas se determina cual es la relación de causalidad.

Ahora se suman las filas y las columnas, lo que se obtiene de la suma de cada fila se conoce como la influencia/causa. Es el nivel de influencia que tiene ese problema sobre otros.

Por otra parte, la suma de cada columna le da el nivel de dependencia/efecto. Es el nivel en que un problema es causado por otros.

Después se multiplica el resultado de cada uno de los activos con el resultado de cada uno de los pasivos para el total del producto.

Figura 11. Matriz de Vester.

IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDEÚTICOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROGRAMA "PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y GESTIÓN EMPRESARIAL" EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA.															
MATRIZ DE VESTER															
¿La Variable X es causa de la variable Y?															
#	VARIABLES	INTENSIDAD Y GRADO		INTENSIDAD Y GRADO										T.A	ID
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J				
A	Posicionamientos de la propedéutica	ALTO	Grado de	Resistencia de las IES al posicionamiento de la propedéutica.										16	SI
B	Diseño Curricular por competencias	BAJO	Grado de	Existencia de programas y proyectos orientados a fomentar el desarrollo curricular por competencias										16	SI
C	Uso de Herramientas tecnológicas	MEDIO	Grado de	Dificultades en el uso y manejo de herramientas tecnológicas en el proceso formativo										1	NO
D	Formación y capacitación docente en propedéutica	ALTO	Grado de	Desconocimiento de los docentes para elaborar contenidos por competencias en los diferentes niveles de la propedéutica										18	SI
E	Oferta Educativa	BAJO	Grado de	Existencia de programas ofrecidos por las IES en formación académica por ciclos propedéuticos										14	SI
F	Niveles de Formación	BAJO	Grado de	Complementariedad y secuencialidad en los contenidos de formación en los diferentes niveles										16	SI
G	Pertinencia	BAJO	Grado de	Correspondencia de los perfiles con la demanda laboral requerida por el sector productivo										18	SI
H	Políticas y Normas complejas	ALTO	Grado de	Dificultades en la comprensión y aplicación de las normas de los ciclos propedéuticos en las IES										23	SI
I	Infraestructura	MEDIO	Grado de	Aprovechamiento y disponibilidad de recursos instalados que permitan condiciones propias para desarrollar los ciclos propedéuticos										6	NO
J	Medición de los Ciclos	BAJO	Grado de	Aplicación de mediciones y análisis del impacto de los ciclos propedéuticos										21	SI
T.P				12	18	3	19	17	17	14	16	15	18		
P				192	288	3	342	238	272	252	368	90	378		

Fuente: Elaboración propia.

4.3.3.1. PONDERACIÓN DE VARIABLES.

Los problemas, donde el eje X se ubican los problemas activos, es decir, aquellas con valores de la influencia/causa.

En el eje Y se colocan los problemas pasivos de dependencia/efecto.

Se clasifican los problemas tomando el mayor valor total de la suma que se hizo por filas dividido entre dos, igualmente se hace lo mismo con el valor total de la suma de columnas, con los resultados se trazan los ejes paralelos al eje X para los pasivos (Suma por filas) y al eje Y para los activos (Suma por columnas), con esto se obtiene cuatro cuadrantes.

El **cuadrante I (críticos)** corresponde a los problemas que poseen gran causalidad (provocan otros problemas) y son causados a su vez por otros. Son los que hay que tratar con **mayor prioridad**.

En el **cuadrante II (pasivos)** se encuentran los problemas que poseen baja influencia, pero sí dependen de la existencia de otros problemas. Poseen, por lo tanto, un bajo activo y un alto pasivo.

El **cuadrante III (indiferentes)** contempla los problemas con bajo pasivo y bajo activo. Es decir que no influyen ni son influidos por otros problemas. Son los de **menor prioridad**.

Por último, en el **cuadrante IV (activos)** se encuentran los problemas con bajo pasivo y alto activo. Son problemas que poseen gran influencia sobre otros, pero no se ven afectados por la existencia de los demás. Es muy importante su tratamiento, ya que eliminándolos o mitigándolos, reducimos la aparición de otros problemas.

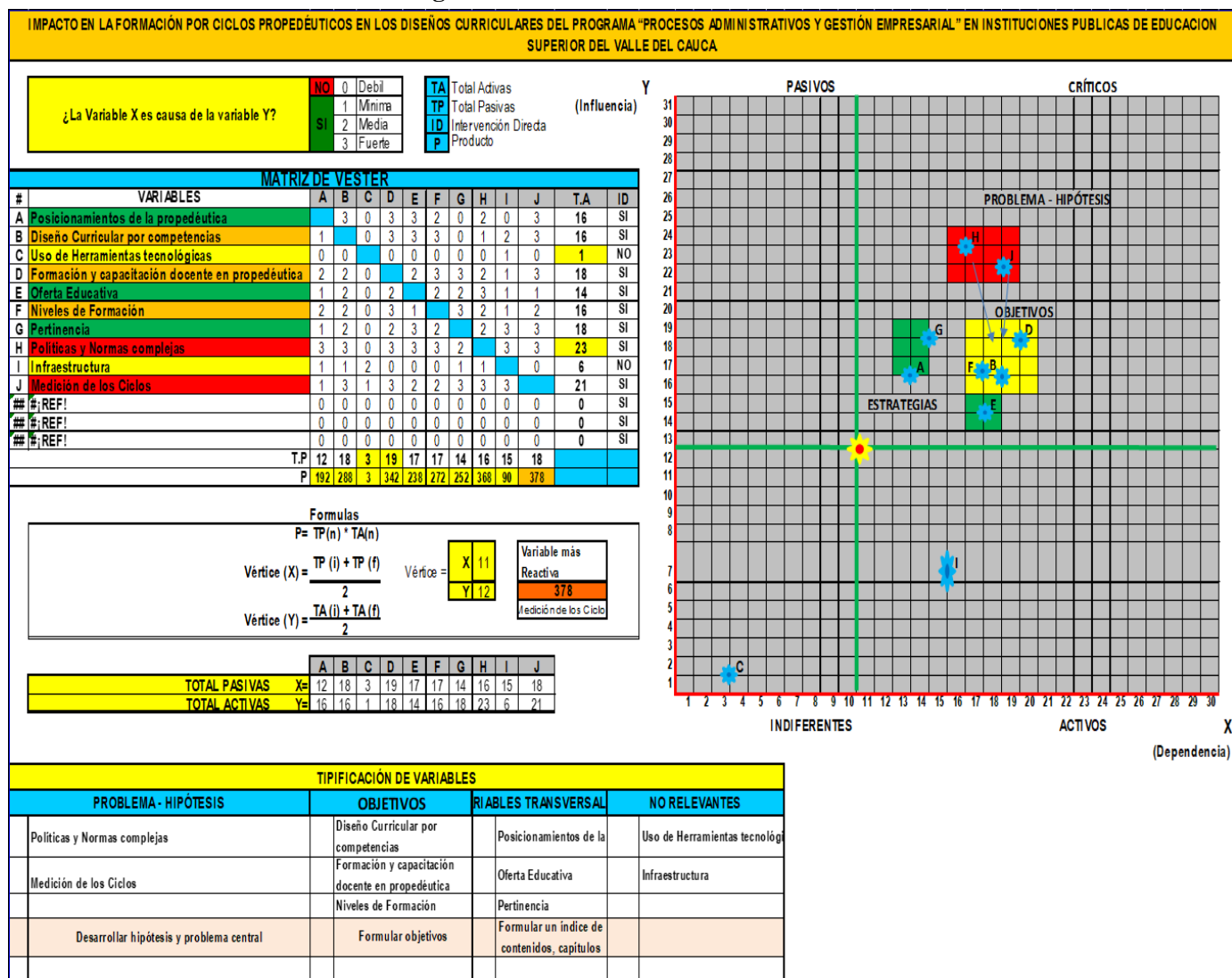
Se grafican los problemas, en el eje X se ubican los activos, es decir, aquellos con valores de la (Influencia-Causa). En eje Y se ubican los problemas pasivos (Dependencia-Efecto).

Gran parte de los problemas se encuentran en el cuadrante crítico (A, B, D, E, F, G, H, J) lo que significa que debe solucionarse estos problemas para conocer el impacto de la formación por ciclos propedéuticos. Solo el problema C se ubica en el cuadrante indiferente que especifica que no influye ni son influidos por otros problemas, son los de menor prioridad. El problema I, se ubica en el cuadrante activo donde eliminándolo se reduce la aparición de otros problemas.

Como síntesis del análisis de la matriz Vester de las 10 variables planteadas, solo dos se consideran no relevantes para el impacto de la formación por Ciclos Propedéuticos como son el uso de herramientas tecnológicas y la infraestructura, sin embargo, los actores participantes de la investigación los enuncian en algunas preguntas del instrumento utilizado para el logro del objetivo.

La síntesis de los cuadrantes tipifica las variables de la siguiente forma:

Figura 12. Síntesis de los cuadrantes.



Fuente: Elaboracion propia.

4.4. ANALISIS MULTIVARIADO NIVEL 2.

Los métodos multivariados son realmente un conjunto de técnicas que en su gran mayoría tienen un carácter exploratorio y no tanto inferencial.

Los objetivos del análisis multivariado son:

1. Simplificar: Los métodos multivariados son un conjunto de técnicas que permiten al investigador interpretar y visualizar grandes datos (tanto en individuos como en variables)

2. Relacionar: Encontrar relaciones entre variables, entre individuos y mixta.

2.1 Relación entre variables: Existe relación entre variables cuando las variables miden una característica común.

2.2 Relación entre individuos: Existe relación entre individuos si alguno de ellos es semejante entre sí.

En el Impacto de la Formación por ciclos propedéuticos, se llevó a cabo la codificación, tabulación y definición de las variables en Excel y spss versión 25, incluyendo la aplicación de componentes del análisis multivariado e iniciando con una exploración de datos, considerando el preprocesamiento de las diferentes variables; se ejecuta la correlación de las variables y los coeficientes que presentan mayor relación en el fenómeno de estudio, para posteriormente proceder a realizar el análisis de componentes principales, cuyo objetivo es la síntesis de la información y hallar los factores relevantes que contienen la varianza explicada del estudio en forma simplificada.

En el análisis factorial, componente multivariado, se observa en la matriz de la diagonal anti- imagen los valores que inciden positivamente en el fenómeno de estudio de la Investigación, donde se relacionan las variables que presentan mayor correlación teniendo en cuenta los valores estimado entre 0.5 y 1, con los coeficientes de correlación más altos que son significativos para el cumplimiento de los objetivos y hace viable la continuidad del análisis factorial.

Existen criterios para evaluación de competencias básicas y ciudadanas desde las asignaturas (0.737)

Se evidencia incorporación de adelantos y transformaciones que se han dado en las ciencias técnicas y tecnológicas (0.703)

Se desarrollan espacios curriculares, interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas (0.694).

4.4.1. ANALISIS CATEGORIA DEL DESARROLLO CURRICULAR.

El desarrollo curricular de los programas estudiados sus actores manifiestan que hay una articulación del plan de estudios con los diferentes niveles de formación por ciclos propedéuticos, además, existe un seguimiento y evaluación de las competencias básicas, laborales y específicas que determinan el logro de las competencias alcanzadas en cada uno de los programas. En el que hacer pedagógico se desarrollan espacios interdisciplinarios que enriquecen el currículo mediante proyectos para cada una de las disciplinas del plan de estudio.

Las estrategias que se implementan aplicando la metodología de diseño curricular por competencias garantizan el éxito académico de los estudiantes atendiendo a los estándares de calidad.

Se invierte periódicamente en recursos, software bases de datos, libros, laboratorios etc. para el desarrollo de las asignaturas. (0.573)

Existe material bibliográfico electrónico pertinente al programa (0.640)

Existe actualización de los recursos bibliográficos concernientes al programa (0.740)

Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos, bases de datos, etc. (0.659)

Se hace uso de plataformas tecnológica para la conectividad en el apoyo de aprendizaje y manejo de la información (0.779)

La conectividad del programa ofrece buena capacidad (0.537)

Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del programa (0.541)

Los profesores en el diseño de sus prácticas tienen en cuenta los recursos de la institución (0.686)

Hay disponibilidad de recursos para la comunidad educativa (0.754)

4.4.2. ANALISIS GENERAL RECURSOS DIDACTICOS.

Las instituciones educativas tienen unos recursos didácticos de calidad para el cumplimiento de los objetivos de la formación por ciclos propedéuticos con material bibliográfico, bases de datos, conectividad y manejo de la información para el uso de los procesos académicos de la comunidad educativa.

Existen mecanismo para el seguimiento de competencias institucionales (0.702)

Las estrategias pedagógicas apuntan al desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma (0.530)

El desarrollo de actividades académicas ha recibido reconocimiento entre la comunidad académica (0.699)

El trabajo que realizan los estudiantes fortalece las competencias (0.663)

Los trabajos que realizan los estudiantes son acordes con el objetivo de formación del programa (0.687)

La definición de tiempos para los trabajos que desarrollan los estudiantes tiene en cuenta los créditos de cada asignatura (0.642)

Los docentes cuentan con capacitación para el uso de medios audiovisuales que permitan un buen desempeño (0.585)

Se desarrollan estrategias y mecanismos de seguimiento al trabajo que realizan los estudiantes (0.702)

4.4.3. ANALISIS GENERAL DESARROLLO DE COMPETENCIAS.

El quehacer pedagógico que desarrolla el docente en el aula de clase es acorde con el objetivo de formación del programa porque implementan trabajos y actividades que fortalecen las competencias, debido que existen mecanismos de seguimiento y acompañamiento al trabajo que realizan los estudiantes

Desde el programa se ha definido una metodología de enseñanza (0.685)

Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza (0.629)

La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa. (0.648)

Se hace uso de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje (0.721)

Se evidencian estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo en los distintos espacios de programa (0.724)

Existe retroalimentación en el desarrollo de su práctica buscando la unificación de la estrategia pedagógica del programa (0.702)

Su práctica se orientó hacia la integración de las tres funciones sustantivas, docencia, investigación y proyección social (0.689)

Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa (0.559)

Existen estrategias de mejoramiento continuo pertinentes al programa (0.672)

4.4.4. ANALISIS GENERAL ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Los programas en estudio tienen definido una metodología de enseñanza aprendizaje fundamentada en el diseño curricular por competencias, en su práctica se definen criterios de evaluación para el logro de las competencias determinadas en el plan de estudio. Es fundamental las estrategias utilizadas para establecer el trabajo cooperativo y autónomo de los créditos académicos. Son muy claros los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en cada institución según la metodología en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia de estudiantes del programa (0.656)

Existen estrategias que garanticen la terminación del plan de estudio atendiendo los estándares de cada programa (0.587)

Se comunican periódicamente los resultados del rendimiento académico (0.676)

Hay mecanismos de seguimiento a estudiantes en condición de vulnerabilidad (0.628)

Hay mecanismos de seguimientos a estudiantes en condición de problemáticas académicas (0.637)

Se aplica el reglamento en materia de evaluación académica (0.791)

Los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones que realizan los docentes (0.687)

Las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa (0.642)

Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación académica (0.742)

Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias (0.724)

4.4.5. ANALISIS GENERAL EVALUACION.

Los objetivos de formación de los programas se evidencian en los tipos de evaluación que realizan los docentes en el desarrollo de las competencias de cada asignatura. Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación creando actividades complementarias para medir el logro de competencias.

Las instituciones realizan acciones pedagógicas didácticas y evaluativas para mejorar y garantizar la permanencia de los estudiantes en los programas académicos por ciclos propedéuticos

4.4.6. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN CON REGISTRO DE 0.65 A 1.0.

Se realizó otro análisis, para buscar que las variables presentaran un coeficiente de correlación más alto a las anteriormente enunciadas, con el propósito de simplificar el fenómeno de estudio.

Se seleccionó las de mayor registro, correlación, e importancia para la investigación a partir de 0.65 hasta 1 en la matriz de la diagonal anti- imagen, quedando las siguientes.

Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes en el tiempo previsto, atendiendo a los estándares de calidad. (0.672)

Se evidencia la articulación del plan de estudios con los diversos niveles de formación (técnicos, tecnológicos y profesional universitario (0.731)

Existen criterios para evaluación de competencias básicas y ciudadanas desde las asignaturas (0.737)

Se evidencia incorporación de adelantos y transformaciones que se han dado en las ciencias técnicas y tecnológicas (0.703)

Se desarrollan espacios curriculares, interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas (0.694)

Existe actualización de los recursos bibliográficos concernientes al programa (0.740)

Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos bibliográficos, bases de datos, etc. (0.659)

Se hace uso de plataformas tecnológica para la conectividad en el apoyo de aprendizaje y manejo de la información (0.779)

Los profesores en el diseño de sus prácticas tienen en cuenta los recursos de la institución (0.686)

Hay disponibilidad de recursos para la comunidad educativa (0.754)

Existen mecanismo para el seguimiento de competencias institucionales (0.702)

El desarrollo de actividades académicas ha recibido reconocimiento entre la comunidad académica (0.699)

El trabajo que realizan los estudiantes fortalece las competencias (0.663)

Los trabajos que realizan los estudiantes son acordes con el objetivo de formación del programa (0.687)

Se desarrollan estrategias y mecanismos de seguimiento al trabajo que realizan los estudiantes (0.702)

Desde el programa se ha definido una metodología de enseñanza (0.685)

Se hace uso de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje (0.721)

Se evidencian estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo en los distintos espacios de programa (0.724)

Existe retroalimentación en el desarrollo de su práctica buscando la unificación de la estrategia pedagógica del programa (0.702)

Su práctica se orientó hacia la integración de las tres funciones sustantivas, docencia, investigación y proyección social (0.689)

Existen estrategias de mejoramiento continuo pertinentes al programa (0.672)

Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia de estudiantes del programa (0.656)

Se comunican periódicamente los resultados del rendimiento académico (0.676)

Se aplica el reglamento en materia de evaluación académica (0.791)

Los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones que realizan los docentes (0.687)

Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación académica (0.742)

Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias (0.724)

Analizando las 27 variables que califican entre 0.65 hasta 1, muestran que los programas en estudio garantizan la formación de los estudiantes en el tiempo planeado y cumplen con los estándares de calidad del sistema educativo colombiano. Igualmente se evidencia articulación en las mallas curriculares de los niveles de los ciclos propedéuticos y las secuencialidades de los contenidos.

El diseño curricular se estructura a partir de los criterios de evaluación por competencias básicas, ciudadanas y específicas y la relación interdisciplinar que se observa en el plan de estudio. Esta formación se adquiere con los recursos didácticos que tienen las instituciones, para el desarrollo de los programas, lo cual hace de ellos, un reconocimiento por parte de la comunidad y el sector productivo.

Los programas analizados tienen y desarrollan estrategias de seguimiento a los estudiantes, para la adquisición de los logros de las competencias definidas en cada asignatura, lo cual determina el alcance del propósito de las disciplinas estudiadas y las instituciones que la ofertan. Esta estructura curricular tiene relacionada las funciones

sustantivas de docencia, investigación y proyección social, para dar cumplimiento a los estándares de calidad del sistema educativo colombiano.

El análisis comprueba la factibilidad de la aplicación factorial multivariado en la diagonal de la matriz de correlación anti- imagen, la cual permite ver el valor de las medidas de adecuación que presenta cada variable.

La estructura curricular de los programas académicos está diseñada por ciclos, niveles, competencias, saberes, criterios de evaluación, componentes que hacen de ellas, un plan de estudio pertinente y coherente con las exigencias de los estándares de calidad del sistema educativo y del sector productivo. Igualmente se hace uso de plataformas tecnológicas como apoyo a los procesos de aprendizaje.

En la práctica pedagógica se orientan las competencias institucionales, para la formación integral de los estudiantes en proceso de formación.

La formación por ciclos propedéuticos ha recibido reconocimiento por parte de la comunidad académica debido a los altos perfiles de sus egresados en el desempeño laboral.

El quehacer pedagógico corresponde con los objetivos del programa, la metodología de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de las competencias por ciclos y los criterios de evaluación por competencias. Esto demuestra la calidad de formación que reciben los profesionales de los programas estudiados.

Las ciencias técnicas y tecnológicas por ciclos han incorporado adelantos y transformaciones que han fundamentado sus perfiles cumpliendo con estándares de calidad.

Los programas se ajustan con estrategias de mejoramiento continuo pertinentes a la formación por ciclo propedéuticos de los programas en estudio

CONCLUSIONES

Los Programas de formación por ciclos propedéuticos tienen en cuenta los créditos académicos, aplicando la flexibilidad y movilidad en el proceso de formación de los actores del involucrados.

Con el pronunciamiento de la Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, en la formación Técnica Profesional y Tecnológica, se reglamentó la formación por ciclos propedéuticos en niveles hasta el profesional universitario, donde permite a la propedéutica diseñar toda la formación profesional con el enfoque por ciclos propedéuticos.

Al evaluar el impacto de los ciclos propedéuticos, es preciso evidenciar la formación del enfoque, a partir del aprendizaje del estudiante, que cursa un programa y desarrolla unas competencias, laborales, generales y específicas certificadas por la institución que lo titula y al egresado por empresa en donde aplica las competencias logradas en su formación.

El primer aspecto problémico de esta investigación, radica en la normativa que reglamenta el estado para la redefinición académica por ciclos propedéuticos en las instituciones de educación superior, ya que no se socializó a los actores del sistema educativo para que se formentará este enfoque metodológico y se fortaleciera el sistema educativo con esta formación.

El termino propedéutico etimológicamente viene de dos raíces: Pro: prefijo que significa antes o delante, Paidós que hace referencia a la pedagogía. En este sentido, se hace alusión a cursos autónomos entre sí. Secuenciales, relacionados en un mismo objeto del conocimiento, articulados en una línea problematizadora del objeto del saber que los convoca. La formación por ciclos propedéuticos se inicia desde el nivel Técnico Profesional, como es expresado en el Artículo 3 de la Ley 749 de 2002, según los ciclos de formación

La estructura curricular de los programas investigados desarrollan desde sus asignaturas las competencias laborales, generales y específicas.

Hay un reconocimiento alto de los actores en los mecanismos para el seguimiento de las competencias institucionales, cuyo propósito es la formación integral.

Las dos instituciones ofrecen un alta disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos con estándares de calidad.

Las instituciones tiene articulado en su plan de estudios los diversos ciclos y niveles de formación, con estrategias que garantizan el éxito académico, cumpliendo los estándares de calidad.

El plan de estudios de los dos programas son evaluados por competencias desde las diferentes asignaturas.

La formación académica ha recibido reconocimiento de la comunidad.

La formación por ciclos propedéuticos de las instituciones investigadas, responde a las exigencias y necesidad del sector productivo.

El que hacer pedagógico que desarrolla el docente, es acorde con los objetivos de formación de los programas académicos.

Se tienen definidos los tiempos en los trabajos que desarrollan los estudiantes en su espacio independiente para la aplicación de los créditos de las asignaturas.

Los syllabus están estructurados por competencias cumpliendo con la metodología de enseñanza del programa.

Existen estrategias de mejoramiento continuo para el ajuste curricular de acuerdo a la necesidades del sector.

Los criterios de evaluación por competencias cumplen con el propósito de formación del programa.

Las diferentes formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa.

Se evidencia una mejor estructura curricular en las competencias a desarrollar del programa de Procesos Administrativos por parte de INTENALCO que presenta competencias generales, específicas, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes.

Los contenidos programáticos de Procesos Administrativos, están diseñados en competencias generales en cada una de las asignaturas de las instituciones en estudio.

La falta de unidad e integración de criterios origina dificultades en el diseño, desarrollo e implementación curricular por competencias en los ciclos propedéuticos porque en la mayoría de los casos se diseña es por contenidos.

Con la formación por ciclos propedéuticos, las instituciones de educación superior tienen una oportunidad para organizar sus programas académicos en forma coherente, coordinada y vincularlos, además, con los sectores productivos. Adicionalmente, permiten la movilidad tanto en el sistema educativo hacia el mundo laboral, lo que enriquece la formación del individuo de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelve. Esta movilidad, aunada a la flexibilidad que introduce los ciclos propedéuticos, promueve el aumento de la permanencia estudiantil en la educación superior.

La formación por ciclos, impulsa el fortalecimiento de la educación Técnica Profesional y Tecnológica, gracias al diseño de programas por propedéutica que permite el desarrollo de competencias acordes con los requerimientos del sector productivo, consolidando una educación pertinente y dirigida a aportar desde la educación a la construcción de un país más competitivo.

Los ciclos propedéuticos son unidades interdependientes, complementarias y secuenciales; mientras que el componente propedéutico hace referencia al proceso por el cual se prepara a una persona para continuar en el proceso de formación a lo largo de la vida ó en su formación profesional para poner al servicio del sector productivo. Un ciclo propedéutico es una fase de la educación que permite al estudiante desarrollarse en formación siguiendo sus intereses y capacidades.

RECOMENDACIONES

La implementación de la política de formación por ciclos propedéuticos, se convierte en un campo poco estudiado, por sus implicaciones académicas y administrativas, lo que podría ser referente para soportar el cambio en la composición del sistema educativo colombiano, que aún se caracteriza por mayores desarrollos a nivel profesional frente a lo técnico y lo tecnológico, tal como se ve en recientes estadísticas.

Crear nuevas estrategias que contribuyan a una mayor formación en los perfiles profesionales para su desempeño en el sector productivo.

Las instituciones deben sensibilizar y capacitar a sus docentes para que diseñen currículos por competencias en las diferentes asignaturas del plan de estudios y de esta manera ser coherentes y pertinentes con las necesidades que exige el sector productivo.

El sistema educativo colombiano debe implementar los nuevos paradigmas de los enfoques por ciclos con altura y responsabilidad, para formar futuros profesionales con grandes competencias y perfiles y así contribuir al desarrollo de país. Se debe socializar más la normativa para que haya más instituciones comprometidas con esta formación y darles la oportunidad a los estratos más necesitados que tenga un alto grado de escolaridad y poderse ofrecer una mejor calidad de vida, solo así podemos tener una población más educada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abramowski, A. (2010) “¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?”. El Monitor de la Educación N° 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina
- Aguerrondo, Inés. 2008. La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Consultado en portal de <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura. Consultado el 29 de octubre de 2018.
- Aguerrondo, Inés. 2010. Retos de la calidad de la educación: perspectivas latinoamericanas, en Revista Educación y Ciudad, Vol. 19. Publicación Semestral IDEP, Bogotá, D.C.
- Aguilar Villanueva, Luis F. (1992), La Hechura De Las Políticas Públicas. Editorial Porrúa. México.
- Aguilar, A. y Lima, F. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las Políticas Públicas?, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, septiembre 2009. Recuperado de: www.eumed.net/rev/ccss/05/aalf.htm
- Aguilar, R. A. P., Salazar, A. T., & Castillo, C. (2010). Impactos de las comunidades de aprendizaje en estudiantes de preescolar. Nodos y Nudos, 3(28).
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares (Vol. 84). Narcea Ediciones.
- Aldana Gutiérrez, C. X. (2020). Análisis del sentido y uso del concepto de educación inclusiva existente en el lineamiento de política de educación inclusiva de la SED del año 2018.
- Alonso, J. D., Castedo, A. L., & Varela, E. V. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. Aula Abierta, 44(2), 70-76.
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: Análisis de las políticas educativas chilenas. Journal of Occupational Science, 25(4), iii-xv.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos (No. 376). Aljibe,
- Attali, J., et al. Pour un modèle européen d’enseignement supérieur. Rapport de la Commission, 1998. Disponible en las direcciones: (www.lemonde.fr/dossiers/attali/), [http:// www.education.gouv.fr/forum/attali.htm](http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm). Nos hemos basado para el resumen en el texto descriptivo de Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 2, No.

- Ascher, Willian (1994), “La evolución de las Ciencias de Políticas”, en Luis Aguilar, “El estudio de las políticas públicas”. México: MAP; Primera Reimpresión.
- Avilés, H. F. R., Guerrero, L. S., & Ramos, O. B. (2020). Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador. *Cátedra*, 3(1), 75-93.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Serie documentos de trabajo, 3.
- Bitar, M. (1999). *La constitución de la agenda y el ciclo de políticas públicas*. Argentina: Universidad Nacional entre Ríos.
- Bravo Salinas, N. H. (2007 de Julio de 2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*. Obtenido de www.cca.org: <https://goo.gl/NzPHhe>
- Blanco, G. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Blanco, R., & Duk, C. (2019). *El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43.
- Bokova (2020) *Informe de Unicef Subsanan la promesa incumplida de la educación para todos (2018) – Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*.
- Bonal. Javier (2002). *Globalización y política educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. Pág. 2.
- Bunge, Mario. *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 1972.
- Capelari, M., Nápoli, F., & Tilli, P. (2019). *Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas*. *Cuadernos de Educación*, 17(17).
- Cabero Almenara, Julio 1996 *Nuevas Tecnologías, comunicación y educación*. Versión electrónica EDUTECH Revista electrónica de Tecnología Educativa N° 1, febrero 1996.
- Cárdenas Hugo.(s.f.). *Un modelo de análisis para políticas públicas*. Disponible en: http://www.academia.edu/1327257/Un_modelo_de_analisis_para_las_politicas_publicas
- Carrillo Sierra, S. M., Santos, F., Oreste, J., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., ... & Fernanda, M. (2018). *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*.
- Carrillo Sierra, S. M., Santos, F., Oreste, J., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., ... & Fernanda, M. (2018). *Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente*.

- Carro-Olvera, A., Lima-Gutiérrez, J. A., & Carrasco-Lozano, M. E. E. (2018). Los consejos técnicos escolares para la inclusión y equidad educativa en la educación básica de Tlaxcala, México. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 146-175.
- Cassella, Z. (2015). *La calidad y la equidad de la educación pública en Colombia: hacia la búsqueda de la competitividad* (tesis doctoral). Universidad de Baja California, México. Recuperado de <http://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/ TESIS-DOCTORAL-Zully-Casella-Urbano-OFICIAL.pdf>.
- Castaño, L. M. C. (2020). *La política pública de inclusión: utopía de la gestión educativa en Colombia*. *Análisis*, 52(96 (EN-JU)).
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.
- Chandler, R. C., & Plano, J. C. (1988). *The public administration dictionary*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 17-0.
- Claro, J. P. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 179-187.
- Clopatofsky (2019) *Un presupuesto histórico para la población con discapacidad* *Revista El Congreso Siglo XXI* Dirección: Cra, 70c N0 51-51 Barrio Normandía, Bogotá – Colombia tomado de <http://www.revistaelcongreso.com/un-presupuesto-historico-para-la-poblacion-con-discapacidad/>.
- CNA, (2011). *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Ministerio de Educación Nacional y Secretaría General del Convenio Andrés Bello. Bogotá, D.C. P. 22.
- Codina, P. L. S., & Díaz, C. J. D. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Clacso.
- Colombia, C. P. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Conde, S. (2019, February). *Políticas de inclusión educativa y formato escolar tradicional. Una lectura desde actores políticos y técnicos (Uruguay, 2005-2017)*. In VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas.
- CONPES 3674. 2010. Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, D.C.
- Contreras. J (1990). *Enseñanza, Currículm y Profesorado*. Akal, Madrid.
- Contribución a las ciencias sociales. Investigación monografía, evaluación de políticas públicas <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/srd.htm>.
- Correa, Consuelo. (2004). *Gestión y evaluación de la calidad de la educación. Referentes generales para la acreditación*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Gestión. Bogotá. DC Colombia.
- Cuervo, Jorge Iván. (2007). “Las políticas públicas: entre los modelos teóricos y la práctica gubernamental (una revisión de los presupuestos teóricos de las políticas públicas en

- función de su aplicación a la gestión pública colombiana”). En: Ensayos sobre políticas públicas. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cronbach, Lee J. (1963) “Course improvement through evaluation”, *Teachers College Record* 64, may, pp. 672-86.
- Dadamia, Oscar Miguel. *Necesidades educativas: vulnerabilidad y exclusión social*. 1 ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumen, 2013.
- Datos sobre inclusión de personas con discapacidad son escasos y preocupantes Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Decreto 0808 de Abril 25 de 2002 Por el cual se establece el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional
- Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Decreto No. 1295 de abril 20 de 2010 Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
- Decreto 1075 (26 de mayo de 2015. Decreto Único Reglamentario del sector educación. Bogotá D.C. Colombia: Diario oficial No.49523 del 26 de mayo de 2015.
- Decreto 1421 (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación a la población con discapacidad. Bogotá D.C. Colombia: Diario oficial No. 50340 del 29 de agosto de 2017.
- Delgado-Sanoja, H. D., & Blanco-Gómez, G. (2016). Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 163-180.
- Delors, J. (1998.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Develay, M. (1999) “Didáctica y transmisión” en Meirieu, Ph., Develay, M, Durand, C. y Mariani, Y.(dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20.
- DÍAZ BARRIGA, A (1993), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social*, México, Nueva Imagen
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13.
- Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*.

- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel (1995) La integración de las Nuevas Tecnologías en el currículum y en el sistema escolar. En Rodríguez Diéguez, J. L. y C. Sáenz Barrio (coords.), Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Marfil Alcoy. Madrid.
- Estrada Álvarez Jairo. (2002) Organización mercantil y privatización de la educación: la mano dura de la ley. Pág. 2.
- Figueredo Ramírez, Carlos Arturo, González Santana, Jorge Eliecer y Cortázar Lemos, Héctor Julio (2016). “Las políticas públicas educativas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004 – 2018. (Tesis Maestría). Santiago de Cali, Colombia. Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DiLFOeKFAJcJ:biblioteca.digital.usb.edu.co/bitstream/10819/5528/3/Politicasy_educativas_Colombia_Figueredo_2016.pdf+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co.
- Figuroa, J. J. C., & David, H. J. G. (2017). Las políticas públicas un campo de reflexión analítica entre la ciencia política y la administración pública latinoamericana. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 19(2), 366-387.
- Flores-Crespo, P. (2008). Análisis de política pública en educación: línea de investigación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Instituto de Investigación para el Desarrollo de la Educación. Recuperado a partir de <http://192.203.177.1/web/files/inide5.pdf>.
- Frederickson, N. C. T. 2002. Special Education Needs, Inclusion & Diversity: A Textbook.
- Frutos, A. E., Corbalán-Palazón, P., & Orteso-Iniesta, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. Revista Colombiana de Educación, 1(78).
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., & Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 15(1), 135-144.
- Fundación Saldarriaga Concha año (2018) Informe sobre la realidad de la educación y la formación de procesos inclusivos Bogotá Colombia. (Este un reconocido centro de conocimiento, educación y formación de la realidad inclusiva de nuestro país).
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. Revista Educación, Política y Sociedad.
- Gallego, Rómulo. Competencias cognoscitivas. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1999.
- Gamboa, L. F. (noviembre de 2012). Análisis de la evolución de la igualdad de oportunidades en educación media, en una perspectiva internacional. El caso de Colombia. (I. m. saber, Ed.) Estudios, 10.
- Garanto, J. (1984). Educación especial. Introducción a la pedagogía. Barcelona. Barcanova, 306-336.

- García Pastor, C. (1993). Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.
- García, J. M. F., Ayala, V. R., & Tsolakis, A. (2020). Estrategia Europea 2020 e inclusión social: distanciamiento creciente entre objetivos, políticas e instrumentos. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales, (51), 27-47.
- Gaviria Trujillo, C. (1994, p. 1). Ley General de Educación. Bogotá: Presidencia de la República.
- Gershenson, C. (2013). «The implications of interactions for science and philosophy». Foundations of Science, Early view.
- Ghioldi, A. (1972). Política educacional en el cuadro de las ciencias de la educación. Buenos Aires: Losada.
- Giraldo, César. (2007) ¿Protección o desprotección social? Bogotá: Desde Abajo, 2007.
- Gómez González, S. A., & Castañeda Parra, C. Y. (2018). Un camino hacia la inclusión.
- González T. (Coord.) (2000). EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. UN ENFOQUE METODOLÓGICO. Málaga: Ediciones Aljibe. 294 páginas.
- González, E y otro. (2008). Sobre el marco normativo para formular una propuesta de políticas públicas para la formación por ciclos y la evaluación por competencias en la educación superior colombiana. Revista Opinión jurídica. Medellín.
- González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 82-99.
- González, A. O. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. Investigación y Postgrado, 29(2), 83-111.
- González, A. O. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education, 2(1).
- González, A. O. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. Revista boletín REDIPE, 8(3), 66-95.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 11-24.
- Gráficas, Z. A. Mancebo, Ma. E. (2018). El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Fernández, T.(Coord). Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015). Montevideo: UdelaR.
- Graglia, E. (2012). En la búsqueda del bien común. Manual de Políticas Públicas. Buenos Aires: Asociación Civil de estudios Populares.

- Grisales, M. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM
- Gutiérrez PG. (1999) Metodología de las ciencias sociales. México, Harla, s/f
- Gutierrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. Horizontes Pedagógicos, 9(1).
- Guzmán, J. (2007), Brechas digitales, aprendizaje e Internet en las universidades, Revista de la Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Hager, P., Holland, S. & Beckett, D., “Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills”, BHERT Position Paper. B-HERT, Melbourne, July, 2002, N° 9.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(1), 21-38.
- Herrera, Martha Cecilia & Infante Acevedo, Raúl (s.f.). LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y SU IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO. UNA MIRADA DESDE LOS PLANES DE DESARROLLO 1970-2002. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 2-10. Disponible en: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF.
- Houssaye, J. (1991) EL triangulo pedagógico, Berna: Peter Lang.
- Houssaye Jean (2001). - Professeurs et élèves : les bons et les mauvais. In: Recherche & Formation, N°38, 2001. La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir. pp. 176-178; https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_38_1_1735_t1_0176_0000_3
- Kravetz, S., Castro, A., & López, V. (2019). Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010). Cuadernos de Educación, 17(17).
- Kliebard, H. «Persistent Curriculum Issues», en W. Pinar, Curriculum Theorizing: The Reconceptualists. Berkeley, McCutchan, 1975a, pp. 39-50.
- Kliebard, H. y Franldin, B. «The Course of the Course of Study. History of curriculum», en J. H. Best, Historical Inquiry in Education: A Research Agenda, Washington, D. C., American Educational Research Association, 1983, pp.138-157.
- Larroyo, Francisco (1993). La ciencia de la educación. México, Ed. Porrúa
- Lafourcade, P. (1987). Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- Lastre, k. s., Anaya, f., & Martínez, l. e. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. Revista ESPACIOS, 40(33).

- Leclercq, Stéfán : Gilles Deleuze, immanence, univocité et transcendantal. 2ªed. Corregida y aumentada. Collection: De nouvelles possibilités d'existence. Belgique, Sils Maria asbl, Mons, 2003.
- Leal, K. L. L., & Cárdenas, J. E. U. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(2), 11-33.
- Ley 749 de Julio 19 de 2002 Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.
- Ley 1064 de 2006 (julio 26) Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la ley general de educación.
- Ley 1188 de Abril 25 de 2008 Por la cual se regula el registro calificado de los programas de educación superior
- Ley 1346 (31 de julio de 2009). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá D.C., Colombia: Diario oficial No. 47427 de julio 31 de 2009.
- Ley 1618 (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial No.48717 del 27 de febrero de 2013.
- Ley General de Educación (1994). Título IV Organización para la prestación del servicio educativo. Capítulo 1 Normas generales. Artículo 72. Pág. 16.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE).
- Lindblom, Charles (2000), “Democracia y Sistema de Mercado”. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, D. M., González, F., Medina, K., & Molina, M. L. (2018). Expectativas y valoración de los estudiantes en la construcción de escuelas inclusivas. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1).
- McDonald, J. (2004). Hacia una teoría curricular itinerante.
- Maldonado, C. E., & Gómez Cruz, N. A. (2011). El mundo de las ciencias de la complejidad. Editorial Universidad del Rosario.
- Manosalva, S., & Tapia, C. (2009). Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a) normal. *Revista Paulo Freire*, (7).
- Marqués, P. (2001). “Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación”. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. UAB. Disponible desde Internet en: <http://dewey.uab.es/pmarques/actidid.htm>

- Martin, Virginia, A (2006) El status epistemológico y el objeto de las ciencias de la educación.
- Massot y Feisthammel (2003). Seguimiento de la competencia y de la formación. Madrid: Ediciones AENOR
- Maturana, H. (2002). La objetividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile: Dolmen.
- Meirieu, P. (2005). *La opción de educar, Ética y Pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- Meny, I. & Thoenig, J-C. (1992). Las políticas públicas. (1a ed.) Barcelona. Ariel, S. A.
- Millan Perez, M. J., Ramirez, J. J., Suescun Torres, C. J., Valencia Concha, S., & Vargas Vanegas, Y. P. (2020). Metodologías pedagógicas que promueven educación inclusiva en el aula regular del colegio Wilfredo Lenher.
- Ministerio Nacional de Educación – MEN (2013). Definición de calidad educativa. Consultado en noviembre 1 de 2018 en el portal <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-278740.html> Bogotá, D.C.
- Ministerio Nacional de Educación- MEN (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Ministerio Nacional de Educación- MEN. (05 de 01 de 2012). PORTAL COLOMBIA APRENDE. LA RED DEL CONOCIMIENTO. Recuperado el 26 de 02 de 2017, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348926.html>.
- Moreno Angarita, M., Pabón Suárez, I. C., Fonseca Casado, C., & Herrera Rodríguez, T. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva.
- Moriña, A. (2004). Un Centro Analiza las Barreras para la Participación y Aprendizaje de su Alumnado. Padres y Maestros, 286-290.
- Muller, P. (2006). “Las políticas públicas”. (2ª. Edición). Bogotá. Universidad Externado de Colombia
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica.
- Navarro Montaña, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. Revista de Educación, 347, 319-341.
- Observatorio regional de inclusión educativa publicación “Adolescentes fuera de la escuela cifras de exclusión”, Oficina de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación | Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, conj. 10 - Perdizes, São Paulo, 01254-000, Brasil Tel. +55 11 3853-7900 | orei@campanaderechoeducacion.org
- Ocazonez Jiménez, Alfonso. (2006). El concepto de Formación por Ciclos Propedéuticos en las Unidades Tecnológicas de Santander. Santander.
- Ome, A. (2014). Jornada escolar completa: Una política concreta, lograble y efectiva. Bogotá: La Silla Vacía.
- Ortiz Jiménez, M. C. (2019). Análisis de la adaptación de políticas públicas de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad de lo internacional a lo nacional.

- Ortiz, L. M., & Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 99-112.
- Ortiz, M., Carmen Pérez-Rodríguez, M., Jenaro-Río, C., Sevilla-Santo, D. E., & Cruz-Ortiz, S. (2016). When differences do not matter: inclusion in a Mexican primary school/Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana. *Cultura y Educación*, 28(1), 72-98.
- Ortiz, Ocaña, A (2017) Tendencias que han proliferado en la historia de la educación.
- Parra Dussán, Carlos. Educación Inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social* 1: 139 – 150, 2011.
- Pérez Gama, Alfonso y otro. (2009) Modelo analítico de los ciclos propedéuticos para la educación superior en Colombia. IEEE.
- Pérez, Alfonso y Pérez Gutiérrez, Byron Alfonso. (2009). Modelo analítico de los ciclos propedéuticos para la educación superior en Colombia. Bogotá: Fundación de Educación Superior San José.
- Perrenoud, Ph. (2000) “De una metáfora a otra, ¿transmitir o movilizar los conocimientos?” en Dolz, J. y Ollagnier, E. (dir.) *L’énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.
- Pina, M. B. (2017). Diversidad educativa. ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33.
- Pineda Guerrero, N. J. (2017) El concepto Institucional de equidad: reflexiones conceptuales alrededor de la equidad en políticas y planes en torno a la actividad física en Colombia 2020 (Doctoral dissertation, Universidad del Rosario).
- Pinzón-León, Á. P., & Barahona-Suescún, E. R. (2018). Inclusión educativa en Colombia: orígenes y direcciones actuales.
- Postner, G. J. 1998. *Análisis del Currículo*. Bogotá McGraw Hill.
- Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Queupil, J. P., & Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Rico, A. P. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2).
- Rivera, O. E. E. (2017). Barreras institucionales para la inclusión educativa en Colombia (Institutional barriers for educational inclusion in Colombia). *Inclusión & Desarrollo*, 4(1), 17-22.
- Rogers, C. (1973) My philosophy of interpersonal relationships and how it grew", en *Journal of Humanistic Psychology*, U, , pp. 3-16.
- Roth, André Noël. (2004). *Políticas públicas*. Bogotá: Ediciones Aurora.

- Rueda De la Hoz (2018) Primeros avances de la educación inclusiva para personas con discapacidad en el país periódico el tiempo Bogota Colombia.
- Ruiz López Domingo, Cadenas Ayala Carlos Eduardo. (s.f.). Universidad latina de América. Revista jurídica. ¿Que en una política pública? Disponible en: <http://www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm>.
- Sabino, C. (1996) El proceso de investigación. Cap. 5: El llamado marco teórico. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Salazar vargas, Carlos Antonio. (1993) Modelos para el Análisis de Políticas Públicas. En: Universitas Ciencias Jurídicas y Socioeconómicas No. 84, junio de 1993. p. 299-332.
- Sánchez, F. (2001, febrero). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. Acción Educativa, 1(1), 1-13. Recuperado de http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1176&a=articulo_completo
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. Educativo siglo XXI, 30(1), 25-44.
- Sanoja, H. D., & Blanco-Gómez, G. (2017). Acercando la brecha entre la equidad y la igualdad en las oportunidades. La inclusión educativa. Revista de Educación Inclusiva, 8(3).
- Sarramona Jaume (2003) “Los indicadores de la calidad de educación. IX Congreso interuniversitario de teoría de la educación.
- Serna, G. A. (2007): “Modelos de extensión universitaria en México”, en ANUIES-Revista de la Educación Superior, n.º 131, Julio-Septiembre de 2004. México. ANUIES, pp. 26-32.
- Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid.
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 25-42.
- Subirats, Joan (1988), “Notas acerca del Estado, la administración y las políticas públicas”, en: Estudios Políticos, No. 59, Madrid: Estudios Constitucionales.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad, 204>.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4).
- Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.
- Tobón, S. (2002). Modelo pedagógico basado en competencias. Medellín: FUNORIE.

- Tobón.S. (2010) Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones.
- Torres R. (2001), Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Fórum 2004. Barcelona 2001. Consultado en: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
- Torres Rosa María. 2001, Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Fórum 2004. Barcelona 2001. Consultado en: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
Consultado en: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
- Unesco (2020) Conferencia de educación inclusiva y de apoyo (Londres, reino unido).
- Valenzuela Tigreros, Mónica. (2009) La Importacia De La Educación En La Actualidad. Guía Con Las Bases Metodológicas e investigadoras para una mejora de la educación. España.
- Velásquez Sarria, Jairo Andrés. (2005). El Medio Ambiente, Un Recurso Didáctico Para El Aprendizaje. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), Julio-Diciembre, 116-124. Accesible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveEntRev=1341&iCveNumRev=16845>
- Vargas, Alejo. Notas sobre el Estado y las políticas públicas, Bogotá: Almudena, 1999
REVISTA IBEORAMERICANA DE EDUCACION
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm#:~:text=S%C3%ADntesE%3A%20O%20projeto%20Tuning%2DAm%C3%A9rica,da%20efetividade%20e%20a%20transpar%C3%Aancia>.
- Vasco, C.E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura, 62, 33-41.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias.. Barcelona España: Ed. Graó, 4ª reimpression.
- ZAMBRANO LEAL, Amando, (2002), Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica.
_____, 2002, Pedagogía, educabilidad y formación de docentes, Cali, Nueva Biblioteca Pedagógica.

- _____, 2004, “El lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación en Francia”,
Revista Colombiana de Educación,
Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, núm. 47, 2. sem., pp. 129-148.
- _____, 2005, Didáctica, pedagogía y saber, Bogotá, Magisterio.
- _____, 2005, “Las ciencias de la educación en Francia: relación intrínseca e
histórica del acto educativo”, Revista Itinerantes, Universidad de Popayán,
Doctorado en Educación, 2005, pp. 51-58.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES ESTUDIANTES.

FACTORES DE IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDEÚTICOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROGRAMA “PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y GESTIÓN EMPRESARIAL” EN INSTITUCIONES PUBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA.						
<p>La presente investigación busca determinar los factores de impacto del diseño curricular en la formación por ciclos propedéuticos del programa PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y/O GESTIÓN EMPRESARIAL en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca. Se solicita el favor de diligenciar la encuesta con total honestidad ya que dichos datos solo serán usados para asuntos académicos y de investigación, cumpliendo con los parámetros de la ley 1581 -Habeas Data. Los resultados serán socializados a sus correos. Agradecemos su apoyo y atención cualquier inquietud se pueden comunicar al 3113542228.</p> <p>Institucion : _____ Edad:_____ Estrato: _____</p> <p style="text-align: center;">Favor marcar la casilla de acuerdo a como corresponda según su opinión: 1: Nunca 2: Casi Nunca 3: A veces 4: Casi Siempre 5: Siempre</p>						
CAT	ESTUDIANTES	1	2	3	4	5
1. DESARROLLO CURRICULAR	1.1 Los créditos académicos del programa tienen en cuenta en las asignaturas la formación en las dimensiones ética, filosófica, política y social.					
	1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales generales y específicas.					
	1.3 Las asignaturas obedecen en su organización a la jerarquización con otras asignaturas: (pre- requisitos, correquisitos).					
	1.4 Se realiza periódicamente actualización curricular de acuerdo a las necesidades del entorno.					
	1.5 Existen asignaturas promovidas en movilidad en el orden nacional o internacional.					
	1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes atendiendo a los estándares de calidad					
	1.7 Se evidencia la articulación del plan de estudios con otros niveles de estudio superiores.					
	1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas y ciudadanas desde las asignaturas					
	1.9 Se evidencia incorporación de adelantos dados en las ciencias, técnicas y tecnologías a las asignaturas.					
	1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas.					
2. RECURSOS	2.1 Se invierte periódicamente en recursos: software, bases de datos, laboratorios, etc. para el desarrollo de las asignaturas.					
	2.2 Existe material bibliográfico electrónico pertinente al programa					
	2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa					
	2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos: bibliográficos, bases de datos, etc.					
	2.5 Se hace uso de plataformas tecnológicas para el apoyo del aprendizaje.					
	2.6 La conectividad del programa ofrece buena capacidad.					
	2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del programa.					
	2.8 En el diseño de sus prácticas tienen en cuenta los recursos de la institución,					
	2.9 Hay disponibilidad de recursos para el uso de los procesos académicos.					

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS	3.1 Existen mecanismos para el seguimiento de las competencias institucionales.						
	3.2 Las estrategias pedagógicas apuntan al desarrollo de competencias en un segundo idioma.						
	3.3 El desarrollo de sus actividades ha recibido reconocimientos de la comunidad académica.						
	3.4 Los trabajos que tienen que realizar se orientan hacia el fortalecimiento de competencias						
	3.5 Los trabajos que realizan son acordes con el objetivo de formación del programa						
	3.6 La definición de tiempos en los trabajos tienen en cuenta los créditos de la asignatura.						
	3.7 Ha recibido capacitación para el uso de medios audiovisuales, software, que permitan un buen desarrollo de las competencias.						
	3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan los estudiantes.						
4. ENSEÑANZA APRENDIZAJE	4.1 Desarrolla su práctica de acuerdo a los criterios definidos en la metodología de enseñanza del programa.						
	4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza						
	4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa.						
	4.4 Se hace uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje						
	4.5 Se evidencian estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo en los distintos espacios del programa..						
	4.6 Existe retroalimentación en el desarrollo de su práctica buscando la unificación de la estrategia pedagógica del programa.						
	4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.						
	4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza - aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa.						
	4.9 Existen estrategias de mejoramiento continuo pertinentes al programa.						
5. EVALUACIÓN	5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia de estudiantes del programa.						
	5.2 Existen estrategias para garantizar que los estudiantes terminen el plan de estudios atendiendo los estándares de cada programa						
	5.3 Se comunican periódicamente los resultados del rendimiento académico.						
	5.4 Hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de vulnerabilidad						
	5.5 Hay mecanismos de seguimiento a los estudiantes en condición de problemáticas académicas.						
	5.6 Se aplica el reglamento en materia de evaluación académica						
	5.7 Los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones.						
	5.8 Las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa						
	5.9 Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación académica						
	5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias.						
6. PROYECCIÓN SOCIAL	6.1 El plan de estudios se articula de acuerdo a las necesidades del sector público y privado.						
	6.2 Se evidencia la política del programa en materia de extensión social.						
	6.3 Los docentes participan en actividades o proyectos de extensión social						
	6.4 Los estudiantes participan en actividades o proyectos de extensión social.						
	6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social						
	6.6 Los directivos o docentes del programa participan en el diseño de políticas nacionales o locales.						
	6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social.						
	6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa.						
	6.9 Existen reconocimientos del sector público a los proyectos que realiza el programa						
	6.10 Se conocen los procedimientos para el desarrollo de proyectos de extensión social.						

ANEXO 2. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES DOCENTES.

FACTORES DE IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROGRAMA “PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y GESTIÓN EMPRESARIAL” EN INSTITUCIONES PUBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA.

La presente investigación busca determinar los factores de impacto del diseño curricular en la formación por ciclos propedéuticos del programa PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y/O GESTIÓN EMPRESARIAL en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca. Se solicita el favor de diligenciar la encuesta con total honestidad ya que dichos datos solo serán usados para asuntos académicos y de investigación, cumpliendo con los parámetros de la ley 1581 -Habeas Data. Los resultados serán socializados a sus correos. Agradecemos su apoyo y atención cualquier inquietud se pueden comunicar al 3113542228.

Institucion : _____

Edad: _____ Estrato: _____ Formación: Profesional _____ Especialista _____ Msc: _____ Doctorado: _____

Favor marcar la casilla de acuerdo a como corresponda según su opinión:

1: Nunca 2: Casi Nunca 3: A veces 4: Casi Siempre 5: Siempre

CAT	DOCENTES	1	2	3	4	5
1. DESARROLLO CURRICULAR	1.1 Los créditos académicos del programa tienen en cuenta en las asignaturas la formación en las dimensiones ética, filosófica, política y social.					
	1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales generales y específicas.					
	1.3 Las asignaturas obedecen en su organización a la jerarquización con otras asignaturas: (pre- requisitos, correquisitos).					
	1.4 Se realiza periódicamente actualización curricular de acuerdo a las necesidades del entorno.					
	1.5 Existen asignaturas promovidas en movilidad en el orden nacional o internacional.					
	1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes atendiendo a los estándares de calidad					
	1.7 Se evidencia la articulación del plan de estudios con otros niveles de estudios superiores.					
	1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas y ciudadanas desde las asignaturas					
	1.9 Se evidencia incorporación de adelantos dados en las ciencias, técnicas y tecnologías a su asignatura.					
	1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas.					
2. RECURSOS	2.1 Se invierte periódicamente en recursos: software, bases de datos, laboratorios, etc. para el desarrollo de la asignatura.					
	2.2 Existe material bibliográfico electrónico pertinente al programa					
	2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa					
	2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos: bibliográficos, bases de datos, etc.					
	2.5 Se hace uso de plataformas tecnológicas para el apoyo del aprendizaje.					
	2.6 La conectividad del programa ofrece buena capacidad.					
	2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del programa.					
	2.8 En el diseño de sus prácticas tienen en cuenta los recursos de la institución,					
	2.9 Hay disponibilidad en recursos para estudiantes en el uso de los procesos académicos.					

3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS	3.1 Existen mecanismos para el seguimiento de las competencias institucionales.					
	3.2 Sus estrategias pedagógicas apuntan al desarrollo de competencias en un segundo idioma.					
	3.3 El desarrollo de sus actividades ha recibido reconocimiento de la comunidad académica.					
	3.4 Orienta los trabajos que desarrollan los estudiantes hacia el fortalecimiento de competencias					
	3.5 Los trabajos que realizan sus estudiantes son acordes con el objetivo de formación del programa					
	3.6 La definición de tiempos en los trabajos que desarrollan los estudiantes tienen en cuenta los créditos de su asignatura.					
	3.7 Ha recibido capacitación para el uso de medios audiovisuales, software, que permitan un buen desarrollo de las competencias.					

	3.8 Se desarrollan estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizan los estudiantes.								
4. ENSEÑANZA APRENDIZAJE	4.1 Desarrolla su práctica de acuerdo a los criterios definidos en la metodología de enseñanza del programa.								
	4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza								
	4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa.								
	4.4 Se hace uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje.								
	4.5 Se evidencian estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo en los distintos espacios en su asignatura.								
	4.6 Existe retroalimentación en el desarrollo de su práctica buscando la unificación de la estrategia pedagógica del programa.								
	4.7 Su práctica se orienta hacia la integración de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.								
	4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza - aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa.								
	4.9 Existen estrategias de mejoramiento continuo pertinentes al programa.								
5. EVALUACIÓN	5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia en los estudiantes del programa.								
	5.2 Existen estrategias para garantizar que los estudiantes terminen el plan de estudios atendiendo los estándares de cada programa								
	5.3 Se comunican periódicamente los resultados del rendimiento académico de los estudiantes								
	5.4 Hay mecanismos de seguimiento a estudiantes en condición de vulnerabilidad								
	5.5 Hay mecanismos de seguimiento a estudiantes en condición de problemáticas académicas.								
	5.6 Se aplica el reglamento en materia de evaluación académica								
	5.7 Los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones.								
	5.8 Las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa								
	5.9 Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación académica								
	5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias.								
6. PROYECCIÓN SOCIAL	6.1 El plan de estudios se articula de acuerdo a las necesidades del sector público y privado.								
	6.2 Se evidencia la política del programa en materia de extensión social.								
	6.3 Los docentes participan en actividades o proyectos de extensión social								
	6.4 Los estudiantes participan en actividades o proyectos de extensión social.								
	6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social								
	6.6 Los directivos o docentes del programa participan en el diseño de políticas nacionales o locales.								
	6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social								
	6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa.								
	6.9 Existen reconocimientos del sector público a los proyectos que realiza el programa								
	6.10 Se conocen los procedimientos para el desarrollo de proyectos de extensión social.								

ANEXO 3. INSTRUMENTO DE APLICACIÓN A LOS ACTORES EGRESADOS.

FACTORES DE IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDÉUTICOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROGRAMA “PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y GESTIÓN EMPRESARIAL” EN INSTITUCIONES PUBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA.						
<p>La presente investigación busca determinar los factores de impacto del diseño curricular en la formación por ciclos propedéuticos del programa PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y/O GESTIÓN EMPRESARIAL en instituciones públicas de educación superior del Valle del Cauca. Se solicita el favor de diligenciar la encuesta con total honestidad ya que dichos datos solo serán usados para asuntos académicos y de investigación, cumpliendo con los parámetros de la ley 1581 -Habeas Data. Los resultados serán socializados a sus correos. Agradecemos su apoyo y atención cualquier inquietud se pueden comunicar al 3113542228.</p> <p>Institucion : _____</p> <p>Edad: _____ Estrato: _____ Formación: Profesional _____ Especialista _____ Msc: _____ Doctorado: _____</p> <p>Favor marcar la casilla de acuerdo a como corresponda según su opinión: 1: Nunca 2: Casi Nunca 3: A veces 4: Casi Siempre 5: Siempre</p>						
CAT	EGRESADOS	1	2	3	4	5
1. DESARROLLO CURRICULAR	1.1 Los créditos académicos del programa tienen en cuenta en las asignaturas la formación en las dimensiones ética, filosófica, política y social.					
	1.2 Se desarrollan desde las asignaturas competencias laborales generales y específicas.					
	1.3 Las asignaturas obedecen en su organización a la jerarquización con otras asignaturas: (pre- requisitos, correquisitos).					
	1.4 Se realiza periódicamente actualización curricular de acuerdo a las necesidades del entorno.					
	1.5 Existen asignaturas promovidas en movilidad en el orden nacional o internacional.					
	1.6 Existen estrategias para garantizar el éxito académico de los estudiantes atendiendo a los estándares de calidad					
	1.7 Se evidencia la articulación del plan de estudios con otros niveles de estudio superiores.					
	1.8 Existen criterios para el seguimiento y evaluación de competencias básicas y ciudadanas desde las asignaturas					
	1.9 Se evidencia incorporación de adelantos dados en las ciencias, técnicas y tecnologías a las asignaturas					
	1.10 Se desarrollan espacios curriculares interdisciplinarios y proyectos entre asignaturas.					
2. RECURSOS	2.1 Se invierte periódicamente en recursos: software, bases de datos, laboratorios, etc. para el desarrollo de las asignaturas.					
	2.2 Existe material bibliográfico electrónico pertinente al programa					
	2.3 Existen recursos bibliográficos actualizados concernientes al programa					
	2.4 Existen mecanismos para incentivar el uso de recursos: bibliográficos, bases de datos, etc.					
	2.5 Se hace uso de plataformas tecnológicas para el apoyo del aprendizaje.					
	2.6 La conectividad del programa ofrece buena capacidad.					
	2.7 Los equipos informáticos del programa son suficientes para las actividades del programa.					
	2.8 En el diseño de sus prácticas tienen en cuenta los recursos de la institución.					
	2.9 Hay disponibilidad en recursos para los estudiantes en el uso de los procesos académicos.					
3. DESARROLLO DE COMPETENCIAS	3.1 Existen mecanismos para el seguimiento de las competencias institucionales.					
	3.2 Las estrategias pedagógicas apuntaron al desarrollo de competencias en un segundo idioma.					
	3.3 El desarrollo de las actividades recibieron reconocimientos de la comunidad académica.					
	3.4 Los trabajos que realizaron se orientaron hacia el fortalecimiento de competencias					
	3.5 Los trabajos que realizaron son acordes con el objetivo de formación del programa					
	3.6 La definición de tiempos en los trabajos que desarrollaron tienen en cuenta los créditos de su asignatura.					
	3.7 Recibieron capacitación para el uso de medios audiovisuales, software, que permitan un buen desarrollo de las competencias.					
	3.8 Se desarrollaron estrategias de seguimiento al trabajo sobresaliente que realizaron.					

4. ENSEÑANZA APRENDIZAJE	4.1 Desarrolló su práctica de acuerdo a los criterios definidos en la metodología de enseñanza del programa.								
	4.2 Los syllabus se encuentran definidos según la metodología de enseñanza								
	4.3 La metodología de enseñanza propende por el desarrollo de las competencias definidas en el programa.								
	4.4 Se hace uso de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje.								
	4.5 Se evidencian estrategias utilizadas para promover el trabajo cooperativo en los distintos espacios del programa.								
	4.6 Existe retroalimentación en el desarrollo de su práctica buscando la unificación de la estrategia pedagógica del programa.								
	4.7 Su práctica se orientó hacia la integración de las tres funciones sustantivas: docencia, investigación y proyección social.								
	4.8 Existe concordancia en el equipo docente entre los métodos de enseñanza - aprendizaje utilizados con la metodología asumida por el programa.								
	4.9 Existen estrategias de mejoramiento continuo pertinentes al programa.								
5. EVALUACIÓN	5.1 Se realizan acciones para mejorar resultados de permanencia de estudiantes del programa.								
	5.2 Existen estrategias que garanticen la terminación del plan de estudios atendiendo los estándares de cada programa								
	5.3 Se comunican periódicamente los resultados del rendimiento académico.								
	5.4 Hay mecanismos de seguimiento a estudiantes en condición de vulnerabilidad.								
	5.5 Hay mecanismos de seguimiento a estudiantes en condición de problemáticas académicas.								
	5.6 Se aplica el reglamento en materia de evaluación académica								
	5.7 Los propósitos de formación del programa se evidencian en las evaluaciones.								
	5.8 Las formas de evaluar corresponden a los métodos pedagógicos planteados en el programa								
	5.9 Los estudiantes contribuyen a mejorar el sistema de evaluación académica								
	5.10 Se evidencia en los docentes el desarrollo de evaluación por competencias.								
6. PROYECCIÓN SOCIAL	6.1 El plan de estudios se articula de acuerdo a las necesidades del sector público y privado.								
	6.2 Se evidencia la política del programa en materia de extensión social.								
	6.3 Los docentes participan en actividades o proyectos de extensión social								
	6.4 Los estudiantes participan en actividades o proyectos de extensión social.								
	6.5 Los procesos de innovación producto de los desarrollos académicos e investigativos se transfieren a través de la proyección social								
	6.6 Los directivos o docentes del programa participan en el diseño de políticas nacionales o locales.								
	6.7 Se conoce el impacto de los proyectos realizados en extensión social								
	6.8 El sector empresarial reconoce los proyectos de extensión que hace el programa.								
	6.9 Existen reconocimientos del sector público a los proyectos que realiza el programa								
	6.10 Se conocen los procedimientos para el desarrollo de proyectos de extensión social.								

ANEXO 4. CARTAS VALIDACION DE LOS ACTORES.

Santiago de Cali, Junio 1 de 2020

FACTORES DE IMPACTO EN LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDEÚTICOS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DEL PROGRAMA "PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y GESTIÓN EMPRESARIAL" EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACION SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA.

En mi carácter de revisora de los instrumentos de la encuesta a aplicar en el trabajo de grado titulado *"Impacto en la formación por Ciclos Propedéuticos en los diseños curriculares del programa Procesos Administrativos y Gestión Empresarial en Instituciones Públicas de Educación Superior del Valle del Cauca"* realizado por Pedro José Jácome, considero que cumple con los requisitos suficientes para ser realizada a los estudiantes, egresados y docentes.



Universidad
del Valle



Universidad
de Santander



UBC
UNIVERSIDAD
DE BAJA
CALIFORNIA

Claudia Lucha Collazos Medina

Licenciada en Lenguas Modernas Universidad del Valle

Especialista en Administración de la Informática Educativa Universidad de Santander

Magister en Gestión en Administración de la Tecnología Educativa Universidad de Santander

Doctora en Educación Universidad de Baja California - México.

Claudia Lucha Collazos Medina
Dra. en Educación

Universidad de Baja California

**VALIDEZ INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN JUICIO DE EXPERTO
IMPACTO DE LA FORMACIÓN POR CICLOS PROPEDEÚTICOS EN LOS
DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROGRAMAS DE PROCESOS
ADMINISTRATIVOS Y GESTION EMPRESARIAL EN INSTITUCIONES
PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL VALLE DEL CAUCA**

Doctorando: Pedro José Jacome Ortiz

Instrucción: Luego de analizar y cotejar los instrumentos de investigación Encuesta docentes, estudiantes y egresados, le solicito que, con base en su criterio y experiencia profesional, valide dichos instrumentos para su aplicación.

Nota: para cada criterio considere la escala de 1 a 5 donde:


1- Muy poco	2- Poco	3- Regular	4- Aceptable	5- Muy aceptable
-------------	---------	------------	--------------	------------------

Criterio de Validez	Puntuación					Argumento	Observación y/o sugerencias
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido					XX	Pertinente	
Validez de constructo				X	XX	Pertinente	
Validez de intención y objetividad de medición y observación				X XX			La objetividad de la medición no se encuentra totalmente garantizada en ciencias de la educación
Presentación y formalidad del instrumento				XX			Excelente, aunque podría emplearse un aplicativo.
Total Parcial:							
TOTAL:							

Puntuación:

De 4 a 11: No valido, reformar	
De 12 a 14: No valido, modificar	
De 15 a 17: Valido, mejorar	
De 18 a 20: Valida, aplicar	X

Apellido y Nombre	Jesús Gabalán Coello
Grado Académico	PhD
Mención	Medición y Evaluación en Educación



Firma