

Formación posgradual de docentes universitarios: una mirada desde una universidad de Colombia

Postgraduate training of university teachers: a view from a university in Colombia

Luis García-Noguera¹: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

luis.garcia.n@uniminuto.edu

Patricia Posso Restrepo: Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.

patricia.posso@campusucc.edu.co

Fecha de Recepción: 17/04/2024

Fecha de Aceptación: 10/10/2024

Fecha de Publicación: 14/02/2025

Cómo citar el artículo

García-Noguera, L. y Posso, P. (2025). Formación posgradual de docentes universitarios: una mirada desde una universidad de Colombia [Postgraduate training of university teachers: a view from a university in Colombia]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1602>

Resumen

Introducción: La cualificación docente, es fundamental a nivel mundial, para ofrecer en los distintos niveles del sistema educativo, en especial el universitario, una educación que atienda los constantes retos, entre otros, los surgidos por la pandemia provocada por el Sars Covid-19 que motiva un liderazgo que atienda la crisis reimaginando el futuro. El objetivo del estudio fue determinar la relación que existe entre el área de desempeño de los docentes universitarios con su interés en formación posgradual. **Metodología:** Se enmarcó en un estudio cuantitativo de alcance correlacional, con muestra conformada por 191 participantes, docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia, a través de un cuestionario de medición del cual se establece las propiedades psicométricas. **Resultados:** La mayoría de los docentes tiene interés en la formación posgradual, sobre temas relacionados con su área de desempeño. **Discusión:** Para los docentes, la formación posgradual es de gran importancia dentro de su formación permanente de acuerdo con el compromiso asumido con la universidad. **Conclusiones:** Existe una correlación lineal positiva y estadísticamente significativa entre todos los factores, lo que deja ver el alcance que los docentes le dan a los posgrados en su formación.

Palabras clave: cualificación docente; educación de calidad; estudios de posgrado; personal docente; directivos docentes; trabajo; universidad; motivación para los estudios.

¹ Autor Correspondiente: Luis García-Noguera. Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia).

Abstract

Introduction: Teacher qualification is essential worldwide to offer at different levels of the educational system, especially the university, an education that addresses the constant challenges, among others, those arising from the pandemic caused by Sars Covid-19, which motivates leadership that addresses the crisis by reimagining the future. The objective of the study was to determine the relationship between the area of performance of university teachers and their interest in postgraduate training. **Methodology:** It was framed in a quantitative study of correlational scope, with a sample made up of 191 participants, teachers from the Universidad Cooperativa de Colombia, through a measurement questionnaire whose psychometric properties are established. **Results:** Most teachers are interested in postgraduate training, on topics related to their area of performance. **Discussion:** For teachers, postgraduate training is of great importance within their permanent training in accordance with the commitment assumed with the university. **Conclusions:** There is a positive and statistically significant linear correlation between all the factors, which shows the scope that teachers give to postgraduate courses in their training.

Keywords: teacher qualification; quality education; postgraduate studies; teaching staff; educational managers; work; university; motivation for studies.

1. Introducción

La cualificación docente es sin lugar a dudas, uno de los pilares fundamentales para ofrecer en los distintos niveles del sistema educativo una educación de calidad, más aún en estos momentos donde la pandemia provocada por el Covid-19, motiva la revisión y actualización de las prácticas educativas, y ejercer desde la docencia un liderazgo que atienda la crisis reimaginando el futuro (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020a). En esa misma dinámica, la cualificación obtenida a través de la formación posgradual, implica un nuevo nivel de competencias, que habilita a nuevas oportunidades laborales, profesionales y personales, no solo en el ámbito institucional educativo, sino en otros espacios sociales, familiares y personales.

En tal orden de ideas, es posible afirmar que, la cualificación docente, permite mejorar los procesos trazados en torno a la enseñanza y el aprendizaje, y orienta esfuerzos para promover e incentivar el desarrollo de múltiples competencias tanto individuales, sociales, técnicas e interpersonales, que serán la base fundamental para la transformación social, política y económica que demanda los diferentes requerimientos que se presentan en la actualidad, no solo en Colombia como lo establece el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013), también en el contexto de las Américas donde la Organización de los Estados Americanos [OEA] (2018), señala que, a partir de procesos de formación trazados desde las políticas públicas, se debe promover la transformación de la escuela con maestros inclusivos, creativos e innovadores.

Relacionado con este tema, la UNESCO (2016) ha resaltado la importancia de enmarcar la formación docente, en la formación de competencias para el logro de una educación de calidad, potenciada desde la creatividad y el conocimiento. En tal sentido, tal como afirma Lasso (2020), es innegable que el nivel educativo al que llegan las personas en una sociedad, se considera como un factor de incidencia en las condiciones sociales, políticas y económicas de un país, más aún atendiendo a las cambiantes condiciones y retos del siglo XXI. Desde la mirada de la OEA (2018), los posgrados forman parte de la formación a la que debe llegar los docentes para potenciar las transformaciones que necesita la educación, por lo que en algunos casos es posible considerarlos parte del perfil requerido. Aspecto en el que coincide Contreras

y Urrutia (2017), al resaltar la importancia de los posgrados en el desarrollo de la capacidad de conciencia del maestro y las innovaciones pedagógicas que como egresado puede llevar a cabo lo que permite superar prácticas ancladas en el modelo tradicional centradas en el conocimiento declarativo sin mayor valor del procedimental y actitudinal.

En tal consideración, es posible retomar a Morles (2005) quien señala cómo la educación de posgrado es en esencia y lo será en el futuro una actividad importante para el desarrollo social y humano. Una oportunidad para responder a los desafíos del contexto de la globalización, que exige al ser humano un rol más crítico desde y en su propia formación (Espinoza y Reyes, 2003). Pero, en países latinoamericanos, la formación posgradual es todavía, una actividad que presenta múltiples limitaciones, en el acceso, permanencia, promoción y graduación, sin permitir desarrollar una educación inclusiva, que de acceso en igualdad de oportunidades a todas las personas (UNESCO, 2020b). De igual manera, teniendo en cuenta a Ávalos (2007), es importante considerar que la formación recibida por el docente durante el pregrado y posgrado, guarda relación directa con las prácticas educativas, pedagógicas y didácticas desde donde asume el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Por lo que, la formación de un docente es más que un conjunto de esquemas y fórmulas de adiestramiento orientadas hacia una disciplina específica (Aguirre *et al.*, 2020), es la oportunidad para formar investigadores en educación que propicien desde su formación disciplinar y práctica pedagógica procesos de reflexión que den cuenta de su saber pedagógico y desarrollen en los estudiantes acciones de emancipación para asumir de manera crítica y propositiva su vinculación con el contexto (Linhares, 2013).

Es así, que la formación posgradual de un docente se debe asumir como un escenario donde sus motivaciones e inquietudes, son acompañadas de experiencias investigativas que las sistematizan, validan y enriquecen (Bustamante, 2006). Intención que redefine los límites de la formación docente frente a las dinámicas sociales, al ser asumidas como espacios de comprensión, discusión y proposición, articulados a las dinámicas educativas (García-Noguera *et al.*, 2021). Ahora bien, cualesquiera que sean los intereses que llevan a un docente a realizar estudios posgraduales, es indispensable comprender que los diferentes aspectos de la formación posgradual toman mayor relevancia cuando estos se relacionan con el área de desempeño en que se labora, es decir, el nivel de preparación está ligado a aquel espacio de trabajo que involucra un campo de conocimiento específico que se logra mediante la formación educativa, entrenamiento, experiencia y responsabilidad para ejercer de manera óptima el desempeño esperado de la labor que se demanda. En ese sentido, se cumple una de las principales apuestas de la formación posgradual, consistente en el desarrollo de las competencias profesionales y optimizar las condiciones laborales (Manzo *et al.*, 2006).

En el marco de la sociedad del conocimiento, la mayoría de las instituciones universitarias, clasifican el área de desempeño del docente, en tiempo dedicado a la docencia, investigación y extensión (Aguar y Villegas, 2009), adicionando en algunos casos la función administrativa dependiendo de las necesidades de la institución. En tales consideraciones, el área de desempeño, se encuentra alienada y enmarcada bajo las políticas institucionales que involucran permanente cambio y adecuación de cara a la comunidad en los diferentes requerimientos y condiciones socio políticas en que define su labor institucional. En este artículo, se asume el área de desempeño como el campo de una actividad laboral definida por el tipo y naturaleza de trabajo que es desarrollado. De igual manera, en Colombia de acuerdo con el Ministerio del Trabajo [MinTrabajo] y el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] (2013), se consideran también las áreas de conocimiento que se requieren para el desempeño y la industria donde se encuentra el empleo. Esta definición, indica que el área de desempeño se determina esencialmente por el área de conocimiento requerida para realizar las funciones de una ocupación, en otros términos, el área donde una persona puede ocuparse laboralmente

de acuerdo a su perfil profesional.

Por su parte, el interés podría definirse como una inclinación o predisposición del sujeto hacia determinadas cosas, objetos, eventos o sucesos. En su constitución entran en juego factores emocionales, actitudinales y cognitivos (Dupont *et al.*, 1984). Así mismo, se puede entender el interés como aquella tendencia conductual generalizada acompañada de un conjunto de sentimientos generado a partir de la identificación con un grupo ocupacional o por una inclinación de sentirse atraída hacia ciertas clases de incentivos o actividades (Cirino 2013 citado por Castañeda, 2014). En ese sentido, para Méndez (2005), el interés es un hecho psíquico de la relación del sujeto con un objeto o actividad, de duración variable, que se caracteriza, esencialmente por la implicación en su desarrollo de la total actividad del sujeto, y que en definitiva permite responder a una necesidad física o mental latente en el sujeto. Es por ello, que el trabajo debe estar ligado a los intereses, procurando instaurarse como la base que permita tener un desempeño satisfactorio y deseado en cualquier aspecto del mundo profesional y laboral (Castañeda, 2014).

Bajo este escenario, varios serían los intereses que llevan a los docentes a realizar estudios posgraduales. Por lo que, tomar esta decisión puede darse entre otros aspectos como una estrategia de inversión o interés en cualificación, en profundización en un área, en formación, preparación como investigador, en reconocimiento social, por un incremento en el nivel salarial, también para crear comunidades científicas o tal vez el desarrollo de un proyecto personal de vida, o un conjunto de todas estas motivaciones. De igual manera, otros elementos a tener presente por los docentes, en su interés de formación posgradual, tienen que ver con la modalidad de estudio, (presencial, semipresencial o virtual), el lugar (en el país o en el exterior), la inversión que se debe realizar, el campo de estudio y el nivel de posgrado, más aún al tener en cuenta las limitantes para acceder a este tipo de programa (UNESCO, 2002b). Sobre este último aspecto, de acuerdo con la Red de indicadores de ciencia y tecnología - Iberoamericana e Interamericana [RICYT] (2020), los estudiantes de la educación superior en Iberoamérica pasaron de aproximadamente 23 millones en 2010 a 32 millones en 2018, lo que deja ver un crecimiento del 37%. De ellos, en 2018 el 82% son de licenciatura, el 6% en maestría y 1% en doctorado.

En ese contexto, se resalta en particular, el aumento de la matrícula en programas de posgrado, tal como se deja ver en el caso de doctorados, donde subió un 52%. Al respecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2016), en las recomendaciones que realizó para Colombia previo al ingreso del país en dicha institución, resalta los esfuerzos realizados para la mejora del sector, el crecimiento de la formación posgradual y la necesidad de reorientar dichos procesos, para mejorar su calidad y contribuir a la formación docente, donde se deja ver debilidades en los aspectos didácticos, pedagógicos y metodológicos. Frente a esa situación la OCDE (2020), resalta el papel que tiene la formación profesional en la participación de profesionales en el mercado laboral y el desarrollo social de los egresados.

En esa dinámica, tal como deja ver Lasso (2020), el nivel de formación posgradual en Colombia ha mejorado en los últimos años, a partir de las demandas de personal más calificado en el sector empresarial, educativo y social, pero todavía es necesario realizar mayores esfuerzos para aumentar la tasa de graduados y su inserción en procesos de investigación y construcción de ciencia para potenciar el desarrollo del país. Tal apreciación, de acuerdo con reporte elaborado por el Observatorio de la Universidad Colombiana (2021), sobre el número de egresados por programa de formación de 2010 a 2018, muestra una mejora en el número de egresados por nivel de formación posgradual. Pero sigue siendo todavía bajo el número de egresados en maestría y doctorado en comparación con los de especialización, situación que, si bien favorece la cualificación profesional, no redundará de manera significativa en la

formación en investigación, construcción de nuevo conocimiento e innovación, que requiere el país para potenciar su desarrollo.

Lo anterior, es significativo si se tiene en cuenta que el capital humano altamente cualificado a partir de la especificidad de la formación, realiza un aporte significativo a la construcción de activos intangibles esenciales en la aportación de valor, productividad e innovación en el ámbito económico en busca de desarrollo (Pizarro *et al.*, 2011; Passos-Simancas y Arias-Aragonés, 2016). Tal consideración, es posible principalmente, desde el aporte de la educación superior, para la formación y desarrollo de competencias que posibiliten un desempeño idóneo profesional que atienda a las necesidades formativas y oportunidades de desarrollo de los individuos y apuestas del contexto laboral (Cejas *et al.*, 2019). De igual forma, es válido señalar que, en Colombia, la oferta de formación posgradual, ordenada por el Decreto 1001 de 2006 expedido por el MEN, se concentra en programas de especialización, maestría y doctorado.

Los programas de especialización buscan cualificar la formación pregradual y perfeccionar las competencias en una ocupación, profesión, disciplina o área. Los programas de maestría, pueden ser de profundización o investigación, las maestrías de profundización además de profundizar en una determinada área buscan desarrollar competencias para la resolución de problemas o situaciones de tipo disciplinar, interdisciplinar o profesional, mientras que las maestrías de investigación desarrollan competencias para la participación en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. Los doctorados tienen como propósito, la formación de investigadores con capacidad de liderar procesos en un área específica del conocimiento. En ese sentido, en el país las universidades también ofrecen programas de postdoctorado, pero en el marco de la Resolución 001764 de 2013 expedida por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias], no son vistos como un programa académico conducente a título, sino como programas de cualificación de la formación investigativa doctoral.

Bajo esa dinámica, las convocatorias y planes de formación profesoral por parte de las universidades públicas y privadas en Colombia, buscando mejorar la calidad de los procesos académicos, científicos y de proyección social que adelantan, así como incidir de manera significativa en la excelencia profesional de los egresados, y responder a exigencias académicas del MEN con relación a los criterios de selección, permanencia, promoción y evaluación de profesores (Escobar *et al.*, 2013), comenzaron a tomar como directriz obligatoria sistematizada en el estatuto docente, exigir a los profesores tener al menos un título de magister o doctor, quedando pocas consideraciones para validar el título de pregrado o la especialización como la formación mínima que debe tener el profesor universitario.

A partir de lo señalado, y teniendo presente la relevancia que ha tomado para las universidades fomentar y promover la formación posgradual en sus docentes, el estudio del cual da cuenta el artículo, se orienta en describir la relación que existe entre el área de desempeño de los docentes y directivos docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia [UCC] con su interés de formación posgradual. La UCC, es una de las universidades privadas más importante y grande del país, con un claro compromiso con la sociedad, el Estado y el sector de la economía solidaria de acuerdo con lo manifestado en su Plan Estratégico Nacional “Seguimos Navegando Juntos” 2022- 2025 (2022), desde una amplia oferta de programas de pregrado, posgrado y educación continuada direccionados desde seis facultades en 18 sedes ubicadas en distintos lugares de Colombia.

2. Metodología

La investigación, se enmarca en un estudio de corte cuantitativo de alcance correlacional. Es decir, pretende describir la relación entre dos o más variables o categorías dentro de un determinado contexto (Hernández *et al.*, 2014). En este caso, atiende a dos variables: interés de formación posgradual y área de desempeño. Además, responde a un diseño de corte transeccional descriptivo (Tamayo y Tamayo, 2017), el cual indagó en un solo momento sobre las variables, con la intención de describirlas y responder al alcance correlacional asumido en el estudio.

La población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes de la UCC, campus Bogotá, sede donde hace presencia el mayor número de docentes, directivos docentes y estudiantes en el país. En atención al tamaño de la población, 338 docentes, el estudio se desarrolló con una muestra de tipo intencional no probabilística (McMillan y Schumacher, 2005), empleando como criterios de inclusión: docentes con contrato vigente, vinculación de medio tiempo o tiempo completo, vinculación a un programa académico de la sede, y antigüedad de mínimo un año con la institución. En total, la muestra estuvo conformada por 191 participantes, quienes presentan las siguientes características:

- 59,7% son hombres y 40,3 son mujeres.
- 58,6% tiene una edad menor a 50 años.
- 92,1% tiene una vinculación como docente de tiempo completo, 7,9 % como docente de medio tiempo.
- 5,7 % tiene nivel de formación doctoral, el 65,7% tiene una maestría, el 26,3% tiene una especialización y el 2,3 solo tiene formación universitaria.
- 52,4% presenta entre 6 y 15 años de experiencia docente.
- 80 % ejerce funciones como docente, 7,9 % son jefe de programa, 6,3 % coordinadores de área y 5.9 % docentes investigadores.
- 43,2% está vinculado a la facultad de ciencias económicas y administrativas, 15,7% a la de ingeniería, 14,7% a la de ciencias sociales, humanas y educación, 13.2% a la de odontología y 5,3% a multilingüismo.

Para el proceso de recolección de la información, el estudio empleó un cuestionario de medición diseñado y validado por los investigadores de acuerdo con las pautas metodológicas propuestas por Hernández *et al.* (2014). En ese sentido, el instrumento se diseñó empleando 17 preguntas cerradas agrupadas en tres partes: la primera relacionada con los datos sociodemográficos, la segunda concerniente al área de desempeño, y la tercera referente a los intereses de formación posgradual. Para la sistematización de las respuestas, se utilizó frases en una escala tipo Likert de acuerdo con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4).

La validación del cuestionario, se realizó a través del juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Para tal fin, se emplearon formatos donde cinco (5) expertos en el área de Ciencias de la Educación e Investigación, aportaron su valoración y sugerencias sobre la pertinencia de los ítems propuestos de acuerdo con las variables del estudio. Una vez diagramada la versión final del instrumento, se procedió a realizar la aplicación del mismo a la muestra de participantes.

En ese sentido, se siguió el siguiente protocolo: en primer lugar, se realiza la contextualización de la investigación, procurando explicar los objetivos del estudio, el procedimiento de aplicación y los resultados que se obtendrían, para posteriormente y a partir de su aceptación

firmar el respectivo consentimiento informado, y dar paso al diligenciamiento del instrumento por participante, que en promedio fue de 20 minutos. Terminado el proceso de aplicación, se estructuró en el programa Microsoft Excel la matriz de datos para la captura y registró de información. Recolectada toda la información, se procede a su revisión y depuración para mantener lo máximo posible la calidad de los datos, y finalmente, se procedió a exportar el archivo al Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 29.0, para hacer los correspondientes análisis.

3. Resultados

En este apartado, se realiza un análisis descriptivo básico a partir de las variables de interés, seguido de un análisis multivariado, específicamente un Análisis Factorial [AF], cuyo método permitió examinar la dimensionalidad del cuestionario. Finalmente se establece la Correlación entre los Factores a partir del Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson.

En términos de resultados, se indagó por el nivel de formación posgradual donde se centra el interés de los profesores y se encontró que, el 58,1% están dispuestos a realizar una especialización, el 68,2% están interesado en una maestría de profundización, el 58,1% está totalmente de acuerdo o de acuerdo en realizar una maestría de investigación y el 66,3% tiene interés en la formación posgradual a nivel de doctorado.

Respecto a las temáticas de interés de formación posgradual, al indagar por cada una se observa que, solo un 36,2% estaría totalmente de acuerdo o de acuerdo con un posgrado afín a la Economía Solidaria (tema de vital importancia para la UCC por su vinculación y compromiso con la promoción de esta forma de organización económica), el 69,7 % no considera de interés la temática de Ciencias de la Salud, el 42% está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la temática de Finanzas y Contaduría, el 63,5% (la mayoría) no están interesados en Ciencias Sociales y Psicología, el 54,7% considera oportuno temáticas sobre Ciencias de la Educación, sólo el 29,9 % considera Derecho, y el 38,8% está totalmente de acuerdo o de acuerdo en la temática de Medio Ambiente.

Cuando se pregunta por la modalidad de estudio y el lugar de preferencia para la formación posgradual se observa que, el 57,5% de los docentes (un poco más de la mitad) muestran interés por cualquiera de las modalidades (presencial, semipresencial y virtual), mientras que el 72,6 % (la mayoría de los docentes) tienen interés por realizar un posgrado en el extranjero o en Colombia.

Por otro lado, para examinar la dimensionalidad del cuestionario, se llevó a cabo un Análisis Factorial con rotación Varimax. Previo a utilizar el método, se calcularon la Medida de Adecuación Muestral de Kaiser-Olkin [KMO] y el Test de Esfericidad de Bartlett. El valor del índice de KMO fue de 0,927 y según los resultados del Test de Bartlett ($\chi^2=2801,333;p<0,05$) se puede considerar que la aplicación del método es apropiada. A su vez, el determinante de la Matriz de Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson entre los ítems adoptó un valor de $2,930e-8$. Todos los anteriores resultados, sugieren que es apropiado y pertinente la realización de una Análisis Factorial.

La configuración del instrumento quedó determinada por tres (3) dimensiones que incluían una considerable cantidad de ítems, que, además saturan de forma clara en sus correspondientes dimensiones. Los tres factores explican el 76,34% de la varianza total. En ese orden de ideas, en la Tabla 1, se presentan las cargas factoriales para cada factor con los correspondientes ítems, así como el porcentaje de varianza explicado por cada factor y su correspondiente auto valor propio. Se considera 0,60 como punto de corte de los elementos de la matriz factorial.

Tabla 1*Análisis factorial*

Ítems	Dimensión		
	1	2	3
Su formación posgradual es la adecuada para su área de desempeño	,914		
En general su área de desempeño guarda relación con su formación posgradual	,904		
Las actividades propias de su área de desempeño son de su agrado	,896		
Su área de desempeño está relacionada con su experiencia profesional	,895		
Su formación posgradual ha mejorado su área de desempeño	,861		
Su formación posgradual fue tenida en cuenta en el área de desempeño que ocupa	,814		
Para profundizar en un área de Interés profesional	,762		
Para profundizar en un área personal	,680		
Tener nuevas conexiones académicas		,871	
Profundizar en investigación		,857	
Ampliar mis conocimientos		,703	
Mejorar mi salario		,663	
Mejorar mi ejercicio profesional		,618	
Por exigencia o normatividad nacional o internacional			,854
Por exigencia de la institución			,837
Para obtener un aumento salarial			,727
Por ser parte de una tendencia académica			,721
% Varianza Explicada	53,25	15	8,09
Autovalores	9,05	2,55	1,38
Índice Alfa de Cronbach	0,961	0,891	0,806

Fuente: elaboración propia, 2024.

Teniendo en cuenta la organización de la Tabla 1, el primer factor quedó conformado por 8 ítems, que explican el 53,25% de la varianza total, el segundo y tercer factor explican, respectivamente, el 15% y 8,09% de la varianza total, saturando 5 y 4 ítems, proporcionalmente, en cada uno de ellos. De acuerdo con el contenido de los ítems, los factores 1, 2 y 3 fueron denominados: Factor 1: Área de desempeño profesional y laboral, Factor 2: Derivación formación posgradual y Factor 3: Intereses formación posgradual. Cabe resaltar que, debido al tamaño muestral, los resultados reportados constituyen una primera evidencia acerca del comportamiento de dichos factores del instrumento utilizado para fines de la investigación. En consecuencia, es prudente replicarlos con una muestra mayor a fin de examinar si los ítems se siguen adscribiendo a los mismos factores o se adscriben a la definición a priori de los mismos y, en definitiva, tener evidencia si la solución factorial puede considerarse estable o en su defecto concuerda con la definición a priori de las dimensiones.

Finalmente, una vez definida la dimensionalidad, se procedió a partir de las puntuaciones en los factores, a establecer la correlación entre cada uno de ellos. En ese sentido, tal como se deja ver en la Tabla 2, según los resultados del Coeficiente de Correlación Lineal de Pearson se brinda evidencia que existe una correlación lineal positiva y estadísticamente significativa entre todos los factores, es decir, a mayor puntuación en alguno de los factores mayor será la puntuación en otro factor.

Tabla 2*Matriz de Correlaciones*

		Área de desempeño profesional y laboral	Derivación Formación posgradual	Motivaciones Formación posgradual
Área de desempeño profesional y laboral	Corr. Pearson Sig. (bil)	1	,706 ,000	,160 ,032
Derivación Formación posgradual	Corr. Pearson Sig. (bil)		1	,186 ,015
Motivaciones Formación posgradual	Corr. Pearson Sig. (bil)			1

Fuente: elaboración propia, 2024.

Frente a los resultados presnetados en la Tabla 2, es importante resaltar que, el mayor Coeficiente de Correlación que se presenta se encuentra entre la correlación del Factor Derivación Formación Posgradual y Área de desempeño profesional y laboral ($r=0,706$; $p<0,05$).

4. Discusión

En términos generales, se puede afirmar que, para los docentes de la UCC, el área de desempeño si está relacionada con su interés de formación posgradual y su experiencia profesional, además consideran que las actividades de su área laboral son de su agrado. Situación que muestra la importancia que los docentes le dan a la formación posgradual como parte de su actualización permanente (Collante-Caiafa y Caballero-Urieles, 2022), compromiso institucional con la labor desempeñada en la institución y responsabilidad en el desarrollo del proceso formativo de cada uno de los programas ofertados por la universidad (Caron y Basso, 2018).

De igual manera, es posible señalar que los docentes, tienen claro que realizar un posgrado o tener formación posgradual les ha permitido mejorar en su área laboral, reconociendo que en la misma se les ha tenido en cuenta la formación académica posgradual que poseen y piensan que es pertinente para el área en la cual se desempeñan. Tal como lo deja ver la UNESCO (2020a), en función de las oportunidades laborales, profesionales y personales que se derivan de las nuevas competencias adquiridas a través de la formación posgradual (Garzón *et al.*, 2023). Situación que también, repercute en la motivación personal y profesional del docente, al ver que su esfuerzo formativo es reconocido y valorado por la institución (Alonso, 2019).

En cuanto al interés principal de realizar un posgrado, los docentes consideran que los motiva la profundización en un área de interés personal y profesional. De igual manera, tienen presente que realizar un posgrado hace parte de una exigencia académica a la vez que ello les permite obtener un aumento salarial. En ese sentido, es posible afirmar que, si bien algunos docentes dejan ver un interés de formación posgradual articulado con un mejora en la remuneración salarial, situación que es válida teniendo en cuenta su importancia en la

adquisición del mínimo vital para cubrir sus necesidades, también son conscientes de la importancia que tiene la formación posgradual en su proyección laboral en el contexto de la educación superior, donde los estatutos docentes, articulados a las exigencias impuestas por el MEN propenden por un mejoramiento continuo del nivel de formación de la planta de docentes y la correspondencia que debe tener su perfil con al área de desempeño (Resolución 021795 de 19 de noviembre de 2020).

De otra parte, el interés por realizar un posgrado, sea Especialización, Maestría (en investigación o profundización) y/o Doctorado está presente, aun cuando no de manera marcada, en tanto que es claro que no se presenta un interés definido por realizar un posdoctorado. Tal consideración, deja ver la necesidad de preparar a los docentes sobre la importancia del aprendizaje continuo, como parte de sus proyectos de vida (Aguirre *et al.*, 2020). Situación que los puede llevar a la revisión y adquisición de nuevas competencias disciplinares y científicas de vanguardia para acompañar su quehacer y propiciar los cambios que necesita la sociedad (Fuza y Miranda, 2020).

La temática de interés que tienen en cuenta los docentes para decidirse a realizar un posgrado es claramente ciencias de la educación (54,7%), en tanto que administración, salud, economía solidaria, derecho, finanzas y contaduría, medio ambiente y ciencias sociales son contemplados como temáticas de interés, pero con una menor intención. Este resultado evidencia su interés por adquirir una formación que complemente la educación disciplinar previa y les permita un óptimo desempeño pedagógico, didáctico y curricular en el nivel educativo donde laboran (Villaroel y Bruna, 2017), aspecto que es importante al tener en cuenta que muchos docentes universitarios, llegan a laborar en este nivel educativo sin una experiencia o formación pedagógica mínima que oriente su labor (Salazar *et al.*, 2024). De igual forma, resulta a su vez inquietante la no continuidad de la cadena formativa en el ámbito disciplinar para profundizar en las competencias de base adquiridas (Rubio *et al.*, 2019).

Resulta de igual forma llamativo, ver que los docentes no tienen mayor interés en la formación posgradual en economía solidaria, competencias que de acuerdo con el Proyecto Institucional [PI] de la UCC (2013), son el eje de la ruta formativa en las dimensiones educativas, económicas, sociales y ambientales. Solo el 36,2% está interesado en formarse en este tema. Este, es un aspecto en el que la universidad deberá profundizar en posteriores investigaciones, para diseñar planes de acción que intervengan en la motivación y formación que los docentes tienen en la economía solidaria y su articulación con la labor educativa desarrollada en la UCC.

En cuanto a la modalidad y lugar de preferencia para realizar un posgrado, existe en los docentes disposición para realizarlo en cualquier modalidad (virtual, semipresencial y presencial), el 57,5% así lo manifiesta. Esta situación está acorde con las variadas ofertas de posgrados a la que pueden acceder los docentes en el país y el extranjero. De igual manera, es válido señalar que, en Colombia, si bien se ha incrementado el número de egresados en programas de posgrado (Lasso, 2020), todavía se considera necesario invertir en un mayor esfuerzo estatal para ofrecer convocatorias que permitan acceder a programas de formación posgradual en maestrías y doctorados. De igual manera, en el país, la formación posgradual que se ofrece en las tres modalidades, especializaciones, maestrías y los doctorados principalmente esta ofertados en la modalidad presencial y en algunos casos semipresenciales, lo cual restringe su acceso, ya que muchos docentes dependen de sus ingresos para poder cubrir sus gastos personales y de estudio (Jiménez y Triana-Moreno, 2024).

De otra parte, la inversión que los docentes están dispuestos a realizar en un posgrado, ya sea especialización, maestría, doctorado o posdoctorado, se asocia con costos mínimos, es decir, para especialización como máximo pagarían 10 millones de pesos colombianos (equivalente a

2668,23 USD), para maestría 17 millones de pesos colombianos (4535,99 USD), doctorado y posdoctorado 45 millones pesos colombianos (12007,03 USD). Valores económicos por encima de los señalados sería un factor suficiente para que el docente tome la decisión de no realizar algún posgrado. Esta situación obedece a que muchos docentes son quienes directamente costean este tipo de estudio, en pocos casos se tiene una asistencia total o parcial por parte de las universidades o el Estado.

5. Conclusiones

A partir de las puntuaciones en los factores, se evidencia que existe una correlación lineal positiva y estadísticamente significativa entre todos los factores, pero es importante tener en cuenta que el mayor Coeficiente de Correlación se encuentra entre la correlación del Factor Derivación Formación Posgradual y Área de desempeño profesional y laboral, lo cual deja ver el alcance que los docentes le dan a estos programas de formación. Este aspecto es de gran importancia porque resalta el interés de formación de los docentes y su compromiso para propiciar prácticas pedagógicas transformadoras en los contextos complejos y cambiantes de los estudiantes y la sociedad.

Finalmente, producto de los resultados de esta investigación y teniendo en cuenta la importancia de la formación posgradual del docente universitario, se sugiere a las universidades abordar este tema, para verificar y hacer explícita la relación existente desde las variables que fueron abordadas en este estudio, dando así paso a procesos que fomenten la formación docente desde su área de desempeño en pro de una mejora continua del servicio educativo.

6. Referencias

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles educativos*, 41(164), 68-81. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58906>
- Aguiar, Y. y Villegas, C. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(2), 133-144. <https://ve.scielo.org/pdf/sp/v10n2/art07.pdf>
- Aguirre, C., Moreno-Gómez, E. y García-Noguera, L. (2020). Análisis de los resultados Saber Pro 2019 en Colombia para la formación de docentes en ciencias naturales y ambientales: Reflexiones y retos en una educación superior basada en competencias. *Web de conferencias de E3S*, 211, 01017. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021101017>
- Aguirre, C., García-Noguera, L., García, Z. y Rodríguez, E. (2020). La mediación virtual un espacio propicio para la formación en investigación en la educación superior. *Inclusión Y Desarrollo*, 7(2), 74-88. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.74-88>
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. BID.
- Bustamante, A. (2021). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(4). <https://doi.org/10.35362/rie3742694>

- Caron, A. y Basso, L. (2018). Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230043>
- Carreño, C., Mancera, C., Durán, A. y García, C. (2020) Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>
- Castañeda, M. (2014). *Motivos, expectativas e intereses de la elección de las carreras de psicología clínica y psicología industrial en estudiantes de primer año de la Universidad de Rafael Landívar*. Universidad Rafael Landívar. <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Castaneda-Marta.pdf>
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. y Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 94-101. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27298>
- Collante-Caiafa, C. y Caballero-Urieles, G. (2022). Análisis de la formación posgradual en la disciplina contable a partir de la aceptación de las NIIF en un departamento colombiano, 2009-2018. *Cuadernos de Contabilidad*, 23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc23.afpd>
- Contreras, O. y Urrutia, M. (2017). Trascendencia de un programa de posgrado en sus egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 59-74. <https://doi.org/10.35362/rie741626>
- Decreto 1001/2006, de abril 3, por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. MEN.
- Dupont, J., Gendre, F., Berthoud, S. y Descombes, J. (1984). *Psicología de los Intereses*. Herder S. A.
- Escobar, M., Calle, J., Castillo, M., Jaramillo, A. y Ochoa, M. (2013). *Lineamientos para solicitud, otorgamiento y renovación de registro calificado. Programas de pregrado y posgrado*. Ministerio de Educación Nacional.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. <https://acortar.link/nOrTGr>
- Espinoza, N. y Reyes, M. P. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13(38), 483-506. <https://acortar.link/Lu8Evy>
- Fuza, A. y Miranda, F. (2020). Tecnologías digitales, literacidades y géneros del discurso en las diferentes áreas de la bncc: reflejos en los años finales de la enseñanza fundamental y en la formación de profesores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>

- García-Noguera, L., Aguirre, C. y Moreno, E. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en maestros en formación: una mirada desde el aprendizaje basado en problemas y el uso de tecnologías. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E44), 63-78. <https://acortar.link/qUcAjo>
- Garzón, M., Salazar, T. y Arbeláez, M. (2023). Escritura Académica ¿Un factor de exclusión en los procesos de formación posgradual? *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 39(4), 202339456233. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339456233>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lasso, L. (2020). Análisis de la formación posgradual a nivel de Maestría y Doctorado en Colombia entre 2010 y 2018. *Revista Espacios*, 41(48) 161-176. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p12>
- Jiménez, K. y Triana-Moreno, D. (2024). Enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios en la formación posgradual. *Sol De Aquino*, 25. <https://doi.org/10.15332/27448487.10036>
- Linhares, R. (2013). Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 415-434. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200010>
- Manzo, L., Rivera, C. y Rodríguez, A. (2006). La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano. *Educación Médica Superior*, 20(3). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/es/lil-459337>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema nacional de información de la educación superior. Estadísticas de educación superior*. MEN.
- Ministerio del Trabajo, Servicio Nacional de Aprendizaje (2013). *Clasificación nacional de ocupaciones. Una herramienta para gestión de empleo y formación*. OEI.
- Morles, V. (2005). Educación de postgrado o educación avanzada en Venezuela: ¿Para qué? *Investigación y postgrado*, 20(2), 35-61. <https://acortar.link/3NFZiS>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2021). *Indicadores de la U. Egresados por nivel de formación*. Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/egresados-por-nivel-de-formacion/>
- Organización de Estados Americanos. (2018). *Fortaleciendo la profesión docente: políticas, alianzas y cooperación para apoyar la Agenda Educativa en las Américas*. OEA.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a). *Día Mundial de los Docentes. Docentes: Líderes en situaciones de crisis que reimaginan el futuro*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b). *Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *Education in Colombia*. Paris. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Passos-Simancas, E. y Arias-Aragón, F. (2016). El capital humano como factor de competitividad en la industria hotelera y turística en Cartagena. *Panorama Económico*, 24, 269-282. <https://doi.org/10.32997/2463-0470-vol.24-num.0-2016-1561>
- Pizarro, I., Real, J. y De la rosa, M. (2011). La incidencia del capital humano y la cultura emprendedora en la innovación. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14(3) 139-150. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230043>
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana. (2020). *El estado de la ciencia. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos*. UNESCO - OIE.
- Resolución 001764/2023, de 4 de diciembre, por medio de la cual se reglamenta la posición doctoral en el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Minciencias.
- Resolución 021795/2020, de 19 de noviembre, Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. MEN.
- Rubio Laverde, E., Dueñas, F., García-Noguera, L., y Díaz, D. (2019). *Competencias lingüísticas: una propuesta para su desarrollo en la educación superior*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12449>
- Salazar, C., Torres, E., Balda, P. y Guacaneme, E. (2024). Reflexión y mediación biográfica en procesos de formación posgradual de profesores de matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 17(1), 53-67. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/57003>
- Tamayo, M. (2009). *El proceso de la investigación científica*. LIMUSA.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2022). Plan Estratégico Nacional “Seguimos Navegando Juntos” 2022- 2025. UCC.

Universidad Cooperativa de Colombia (2013). *Acuerdo N° 147 "Por el cual se actualiza el proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia"*. UCC.

Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Procedencia: El presente artículo se deriva del proyecto de investigación Relación del área de desempeño con el interés en formación posgradual de los docentes universitarios, desarrollado por la Universidad Cooperativa de Colombia.

Financiación: La investigación de la cual deriva el artículo fue financiada por la Universidad Cooperativa de Colombia.

Agradecimientos: Los autores expresan agradecimientos a la Universidad Cooperativa de Colombia, por todos sus aportes para la realización de la investigación.

Aspectos éticos: Para el desarrollo de la investigación se siguieron principios bioéticos, garantizando un correcto manejo en la recolección y tratamiento de los datos. Para tal fin se implementó un consentimiento informado, a través del cual a los participantes se les informó sobre los propósitos del proyecto y características de su intervención.

Conflicto de intereses: Los autores declaramos que no existe conflicto de intereses con la información presentada en este artículo y su consecuente publicación.

AUTOR/ES:

Luis García-Noguera

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Síntesis del currículum: Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

luis.garcia.n@uniminuto.edu

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57797342700>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=8YtKtbwAAAAJ&hl=es>

ResearchGate: https://www.researchgate.net/profile/Luis_Garcia-Noguera

Academia.edu: <https://independent.academia.edu/LuisJuanCarlosGarciaNoguera>

Patricia Posso Restrepo

Universidad Cooperativa de Colombia, Colombia.

Síntesis del currículum: Doctora en Política y Gerencia educativa. Docente investigadora de la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

patricia.posso@campusucc.edu.co

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9364-3571>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Posso>