

Análisis comparativo de mallas curriculares de programas tecnológicos de mercadeo

Comparative analysis of curricula of associate degree programs in marketing

Luz Estella Acevedo-Gutiérrez 

Profesional en Mercadeo, Institución Universitaria Escolme,
Medellín-Colombia, leacevedog@escolme.edu.co

Claudio Marco Cartagena-Rendón 

Magíster en Dirección Estratégica del Marketing, Corporación Universitaria Remington,
Medellín-Colombia,
claudio.cartagena@uniremington.edu.co

Lucia Palacios-Moya 

Magíster en Salud Pública, Institución Universitaria Escolme, Medellín-Colombia,
cies@escolme.edu.co

Ada Lucía Gallegos-Ruiz-Conejo 

Doctora en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
Lima-Perú, agallegosr@unmsm.edu.pe

Cómo citar / How to cite

Acevedo-Gutiérrez, L.E., Cartagena-Rendón, C. M., Palacios-Moya, L., Gallegos-Ruiz-Conejo, A. L., (2019). Análisis comparativo de mallas curriculares de programas tecnológicos de mercadeo. *Revista CEA*, 5(9), 97-112. <https://doi.org/10.22430/24223182.1254>

Recibido: 16 de septiembre de 2018

Aceptado: 21 de diciembre de 2018

Resumen

El estudio tuvo como objetivo realizar un análisis comparativo de la malla curricular de Instituciones de Educación Superior que ofrecen programas de tecnología de mercadeo. Para esto, se hizo una revisión de los planteles educativos que ofrecían el programa, según el sistema de información del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, resultando 8 universidades, a las cuales se les hizo una comparación del plan de estudio y una revisión bibliográfica para contemplar las asignaturas de interés; finalmente, se aplicó una encuesta a los docentes en esta área, arrojando como resultado una discrepancia sobre las asignaturas por área específica de formación, número de asignaturas, entre otras.

Palabras clave: investigación del currículo, evaluación de la educación superior, plan de estudios, currículo, institución de educación superior.



Abstract

This work is a comparative analysis of the curricula of associate degree programs in marketing offered by 8 Higher Education Institutions in Colombia registered in the information system of the National Ministry of Education of Colombia. Their study plans and references were compared to establish the courses of interest. Finally, professors in this field participated in a survey. The results show differences in terms of courses per field and number of courses, among other aspects.

Keywords: curriculum research, higher education evaluation, study plan, curriculum, higher education institution.

1. INTRODUCCIÓN

Según la Asociación Americana de Marketing, el mercadeo es una actividad de las instituciones y los procesos de creación, comunicación, decisión y posibilidades de intercambio, que ofrecen valor para los usuarios o clientes, para los compañeros y para la sociedad en general, el cual bajo esta concepción ha sido determinado como una de las actividades claves de cualquier organización (García, 2010).

Bajo la mirada organizacional hay quienes afirman que existe una relación estrecha entre el marketing y la competitividad de las empresas, dado que el éxito de estas dependerá en parte de la eficacia de los procesos de mercadeo. Sin embargo, tal reconocimiento y utilidad ha trascendido al ámbito social logrando, por ejemplo, la promoción de la humanización, la promoción de causas sociales y el fomento al cambio de prácticas o conductas que pueden ser nocivas para la comunidad (Franco, Restrepo & Sánchez-Giraldo, 2014).

Por lo anterior, se genera el interés de formar mercadólogos competentes para responder las necesidades del contexto, lo cual se logra a través de la definición de un adecuado currículo y un efectivo proceso de enseñanza aprendizaje.

Un currículo va más allá de la definición de planes y programas de estudio organizados por disciplinas. Es el producto de un proceso orientado a definir cuáles son los conocimientos indispensables, las capacidades esenciales, los valores más importantes y cuáles son en efecto los aprendizajes fundamentales que es necesario asegurar a fin que las nuevas generaciones estén efectivamente preparadas a vivir en la sociedad que se aspira construir (Amadio, Opertti & Tedesco, 2014).

En los últimos años, el currículo ha empezado a ocupar un lugar importante en las discusiones, los acuerdos y diferencias en torno a esa sociedad (Amadio, Opertti, & Tedesco, 2015). Es por ello que el ideal del desarrollo del currículo ha de responder a procesos sociales y educativos, los problemas inmersos en ellos y sus desafíos (Rangel, 2015).

En vista del cumplimiento de tales retos a los que ha de responder el currículo, la evaluación curricular empieza a obtener relevancia y es entonces donde los cambios curriculares pierden protagonismo y la evaluación de resultados se convierte en una nueva estrategia para garantizar los principios de eficiencia, eficacia y rentabilidad, para el logro del mejoramiento cualitativo de la educación (Niño et al., 2013).

Por lo anterior, el presente estudio consistió en desarrollar un análisis comparativo de las mallas curriculares de los programas tecnológicos, presenciales y virtuales de mercadeo que se ofrecen en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Medellín. Dado que hacer una comparación de currículos permite servir como fuente de información adicional para diseñar mallas curriculares más acordes con las exigencias actuales y a su vez como iniciativa para modernizarlas (Barra, 2007). Es un proceso enriquecedor que facilita la innovación, puesto que lo que está bien hoy, en un futuro puede llegar a ser obsoleto, en vista de los acelerados cambios sociales (Casanova, 2012).

Un proceso de innovación curricular ha de servir para mejorar la calidad (efectividad de la enseñanza-aprendizaje) y pertinencia (sintonización con la sociedad) de los títulos que se otorgan y evitar la rigidez del proceso educativo, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones, dado que es posible brindar orientaciones y lineamientos a partir de procesos propios internos como planeación estratégica, definición de modelos educativos, entre otros (Garcés, Bravo & Taucare, 2016).

Debido a las razones expuestas, este artículo tiene como objetivo analizar las diferencias entre las mallas curriculares de los programas tecnológicos en marketing en las diferentes Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Medellín, teniendo en cuenta los autores representativos en la generación de conocimiento enfocado a esta área.

En consecuencia, los resultados de esta investigación brindarán información que puede ser de utilidad para las IES y sus directores de programa o decanos, en el sentido de proporcionar bases para la fundamentación de los programas que vaya acorde con dinámicas nacionales e internacionales teniendo en cuenta el mercado altamente globalizado.

2. MARCO TEÓRICO

Para empezar, Pánszá (2005) define el currículo como un término que es polisemántico, dado que puede servir para definir los planes de estudio, los programas académicos y también la implementación didáctica. Otros autores, como Briggs (1973), lo definen como los contenidos de la enseñanza; Taba (1976) afirma que el currículo tiene la función de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; finalmente, Kaufman (1973) lo define como un sistema con elementos constituyentes, lo que genera un proceso sistemático y lineal.

Para Phenik (1968), el currículo debe responder tres interrogantes: cuál es el contenido, cómo es el método y cuál debe ser el orden de instrucción. Por otro lado, Johnson (1970) apunta que el currículo debe ser el que especifica los resultados que se deben tener en un proceso de estudio. Por su parte Taba (1976), dice que el currículo debe tener una definición de las finalidades y objetivos, los contenidos, las normas para enseñar y cómo se deben evaluar los aprendizajes. Es un documento que se diseña con el fin de planear una estructura académica (Beauchamp, 1977). Glazman e Ibarrola (1978), lo definen como una síntesis donde se organizan y ordenan todos los aspectos de una profesión. Un plan que establece cómo debe ser un proceso de enseñanza (Arnaz, 1981). Sacristán (2010) es más estructurado desde el punto de vista investigativo y determina el currículo como:

aquel texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su omisión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos (p.15).

De acuerdo con Díaz (2003), currículo viene del latín curriculum, que significa carrera; se ha utilizado en varios países de América Latina para describir los planes de estudio. El término hace referencia a un conjunto de contenidos, con sus respectivos objetivos, que pueden estar basados en un modelo de competencias, con unos aspectos metodológicos y evaluativos, que los estudiantes de determinado programa académico deben cursar en cualquier nivel del mismo. El currículo da cuenta sobre ¿qué se debe enseñar?, ¿de qué forma o manera enseñar?, ¿en qué momento enseñar? y ¿qué se debe evaluar? Finalmente, el autor describe el currículo como un diseño que le permite a las instituciones de educación, la planificación de las actividades académicas, y con ella, la institución imprime su filosofía académica en cada uno de los programas que oferta al mercado.

Estudiar, analizar y hacer inmersión en el currículo son unas de las más importantes actividades que realiza la educación (Díaz-Barriga, 2005). El autor también determina que el currículo es una fuente de intelectualidad que ayuda a organizar los procesos educativos académicos, donde se definen los espacios de discusión y aprendizaje, principalmente la generación de conocimiento.

En el siglo XX, el currículo centró sus investigaciones en establecer el cómo hacer para que la educación llevara a los educandos al proceso de descubrimiento de lo que ya existía (Monteiro de Aguiar, 2005). En lo que se lleva del siglo XXI, luego de los procesos investigativos que han tenido como centro el ¿cómo?, se estructuran de manera adecuada las mallas curriculares, se introduce el término de flexibilización curricular, que para algunos autores es solo una herramienta metodológica de acción (Díaz, 2002).

La flexibilización llega como una variable que permite agregar o eliminar, ya que las instituciones de educación superior hacen un análisis de los mercados y determinan que lo que en el siglo pasado era prioridad o necesidad, ya en el siglo XXI, y con el avance de la tecnología, son otras las necesidades, por lo tanto había que adaptarse a los cambios del entorno y estar a la vanguardia, no solo de lo que se requiere en el ámbito empresarial o profesional, de gestión del conocimiento, tecnológico, epistemológico, de equipos de trabajo, económico y cultural (Arànega, 2013).

La flexibilización en Colombia tuvo su mejor dinámica cuando se reforma la educación superior, por medio de la Ley 30 de 1992, donde se introducen los procesos de acreditación, los cuales determinan que se deben hacer procesos de flexibilización con el fin de dinamizar la academia, desde las mejoras a los programas académicos de acuerdo con las dinámicas de los entornos, en las diferentes regiones del país.

Desde el punto de vista legal, en Colombia existen varias normas que regulan los diseños curriculares en las instituciones de educación; inicialmente, como se mencionó, está la Ley 30 de 1992, la cual define los principios y objetivos de la educación superior, su campo de acción y estructura de los programas académicos.

Al cabo de dos años se crea la Ley General de Educación, promulgada por la Ley 115 de 1994, la cual en su artículo número 76 define al currículo como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p.50).

Y lo diferencia del plan de estudios explicándolo como «el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos» (art. 79).

También la Ley 115 hace referencia a una propuesta básica de estructura de malla curricular, en donde se propone la distribución académica por área de formación, correspondiéndole al área de formación básica un contenido entre el 15 % al 25 %; seguido del área de formación profesional, con un contenido entre el 40 % al 60 %; luego el área de formación complementaria, entre el 15 % al 25 %; y la formación fundamental con un contenido que puede llegar al 10 %.

También han existido otras normas regulatorias, como el de decreto 1860 de 1994, que brinda algunos criterios para la elaboración de un currículo, el cual va más allá de definir un plan de estudio, que para este define aspectos mínimos como la identificación de contenidos, la distribución del tiempo, la metodología aplicable, los logros y los criterios de evaluación.

Para el año 2009, el decreto 1290 establece que la evaluación institucional de los estudiantes permitirá identificar sus características, dar información para el desarrollo integral de los mismos, explicar las estrategias pedagógicas y características del mejoramiento institucional.

Por otro lado, el decreto 1295, para el 2010, establece los requisitos que deben cumplir las IES con el propósito de obtener los registros calificados, que les permita ofertas programas de pregrado y posgrado, que en su artículo 5, ítem 5.3 hace referencia sobre los contenidos curriculares, que comprende los siguientes aspectos:

- Fundamentación teórica del programa
- Propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos
- El plan general de estudios representado en créditos académicos
- El componente de interdisciplinariedad del programa
- Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa
- Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa
- El contenido general de las actividades académicas
- Las estrategias pedagógicas que apunten al desarrollo de competencias comunicativas en un segundo idioma en los programas de pregrado

3. METODOLOGÍA

La investigación utiliza un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, en donde se hace una revisión de los programas académicos presenciales y virtuales de la tecnología de mercadeo, en la ciudad de Medellín, con el fin de establecer la pertinencia de los contenidos de acuerdo con las dinámicas del entorno y las necesidades particulares del mercado, evidenciado en los cargos que hacen parte del entorno del marketing, las ventas y el servicio al cliente.

Como fuente de información, se consultó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el cual recopila y organiza la información relevante sobre la educación superior y es usado como fuente de información, en relación con las instituciones y programas académicos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2018).

Se encontraron habilitados 72 programas, teniendo en cuenta que se tomó el enfoque general de mercadeo, con énfasis en publicidad, ventas, logística, entre otros. Adicionalmente, se determinó que fueran ofertados por IES y no por instituciones educativas para el trabajo y desarrollo humano.

Asimismo, se encuentran programas iguales en la misma universidad, pero estos tienen números de registro diferentes, ya que las IES, con el fin de ofertar sus programas académicos en otras regiones diferentes a su domicilio, deben registrarlos de manera independiente. Acto seguido, se hace un filtro con el fin de encontrar los programas académicos que en su denominación solo tuvieran la palabra 'mercadeo', y que no saliera en la base de datos ningún otro que fuera con una temática complementaria, como: publicidad, logística, agropecuaria, internacional, ventas, entre otros. El resultado final son 24 programas pertenecientes a 8 universidades; se excluyeron programas académicos de nivel profesional, obteniendo como resultado ocho (8) programas de carácter tecnológico de mercadeo.

Una vez se tienen identificado los programas y universidades, se construye una matriz en hoja de cálculo de Microsoft Excel, con el fin de establecer las similitudes y diferencias entre las estructuras curriculares. Se utiliza como fuente de información las páginas web de las instituciones que ofrecen el programa, de donde se extraen las mallas curriculares y los planes de estudio. Con esta información se realizan las homologaciones de los nombres de asignaturas, según los contenidos y las áreas del conocimiento, con el fin de permitir de una forma más práctica el análisis comparativo de las diferentes asignaturas en cada uno de los semestres.

Luego de tener las estadísticas comparativas de las asignaturas, el área profesional se compara con el orden estructural que tienen los libros guías, de los cuales se definen tres en especial. Para establecer los textos guías del presente estudio, inicialmente se comparan las bibliografías que se encuentran plasmadas en las mallas curriculares y cartas descriptivas de las universidades seleccionadas. Siendo los referentes más comunes: Marketing (Kotler & Armstrong, 2012), Fundamentos de Marketing (Stanton, Etzel, Walker, 2007), y Marketing (Lamb, Hair, Mcdaniel, 2011).

Los libros son tomados como modelo, con el fin establecer el orden lógico que dichos autores proponen en un proceso de aprendizaje del marketing. Es de aclarar, que los autores coinciden en un 90 % con el orden lógico planteado por ellos en cuanto a la organización de los capítulos; y, por

último, se aplican encuestas a diferentes docentes de marketing en distintas universidades con el fin de establecer según su experiencia, el semestre en el cual se deberían dictar las asignaturas básicas de un programa de marketing.

Al comparar las mallas curriculares y los textos guías, se puede evidenciar unas similitudes en el orden estructural de los capítulos de dichos libros y el orden en el cual se plantean las asignaturas que corresponden al área de formación profesional en cada semestre; desde el punto de vista del currículo se podría decir que los textos anteriormente descritos fueron una guía en la formación de la malla curricular de un programa de tecnología en mercadeo. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que, en las estructuras curriculares, algunas temáticas no fueron tenidas en cuenta; esto puede generarse, ya que se debe cumplir con la inclusión de asignaturas de las áreas básicas, y fundamentales, que por ley se deben programar.

4. RESULTADOS

Inicialmente, se hace un comparativo sobre la distribución por áreas de formación. En este se evidenció un equilibrio en cuanto a la participación de las asignaturas por áreas. Se evidencia que el área profesional, que comprende las asignaturas propias de la carrera corresponden al 33 %; las asignaturas de ciencias básicas, son el 25 %; la formación humanista, corresponde al 33 % y las asignaturas complementarias son el 9 %.

En el anterior resultado, es importante anotar que, desde la perspectiva de la norma, se evidencia que en las áreas básicas que se encontraron en un 25 %, el porcentaje está en límite superior, que es entre el 15 % y el 25 % de asignaturas en el currículo; las socio humanísticas o fundamentales están muy por encima del 10 % estipulado, con un resultado del 33 %; las asignaturas complementarias, están por debajo del límite inferior, que es entre el 15 % y el 25 %, participando con un 9 %; y finalmente, las asignaturas profesionales están por debajo del límite inferior que es entre el 40 % y el 60 %, apareciendo solo con el 33 % de las asignaturas. No se evidencia una coherencia entre la norma y las estructuras curriculares de los programas de las tecnologías en mercadeo. Es de anotar que cada IES es autónoma en dicha distribución, dependiendo de factores del entorno que puedan determinar la pertinencia del programa, ajustado a las dinámicas de la zona geográfica donde se encuentre.

Por otro lado, según la Figura 1, al mirar en detalle la participación de las áreas por universidad, se denota una distribución atípica, ya que no hay una coincidencia de la participación porcentual en las áreas. Desde el punto de vista teórico, la base de dicha distribución, en especial de las asignaturas profesionales es la comparación con los índices temáticos de los libros de mercadeo (autores como Kotler, Armstrong, Lamb, Stanton), que en su estructura, resultan muy similares en el orden de los temas; por ejemplo, la universidad 3, tiene una participación mayor (47 %) en las asignaturas de carácter profesional, en comparación a la universidad 8, que cuenta con una participación del 6 %, lo que genera el interrogante de ¿cómo está determinado el Proyecto Educativo Institucional de dicha universidad, para que se haya establecido dicha distribución?, lo que podría ser materia de otra investigación que analice las estructuras de dichos proyectos y así establecer la fundamentación por la cual se basaron para la distribución de las asignaturas. Otro caso particular se encuentra en la universidad 8, en el área complementaria, con una participación del 47 %, frente a las universidades

2 y 7, que solo presentan una participación del 5 %. El Ministerio de Educación Nacional, en relación con la distribución de las asignaturas, solo establece en el decreto 2566 de 2003, la estructura de los créditos educativos y deja a discreción su distribución a cada IES.

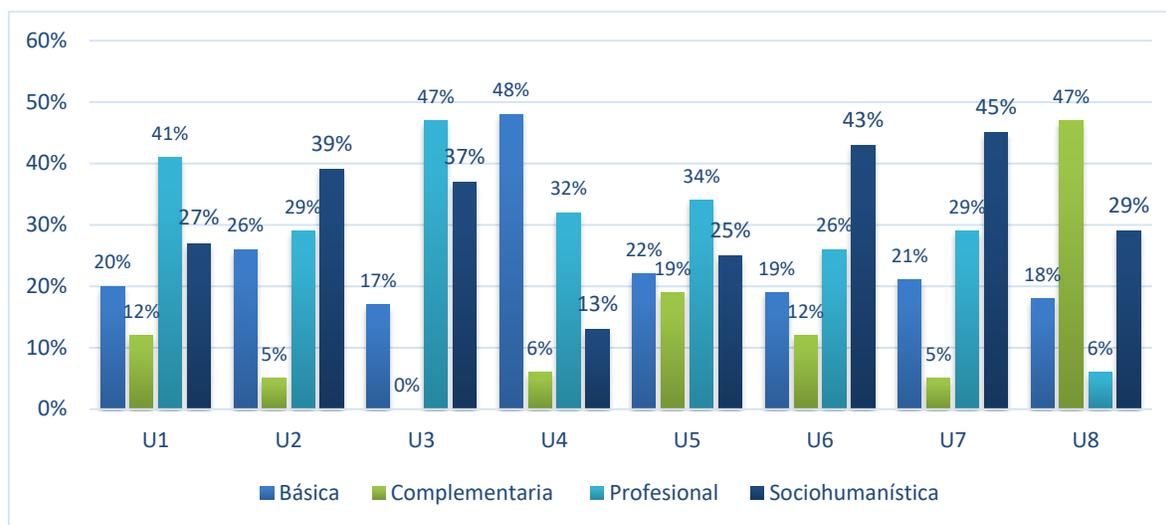


Figura 1. Distribución asignaturas por área de conocimiento y universidad.

Figure 1. Distribution of courses by field of knowledge and university

Fuente: elaboración propia.

El sociólogo Pablo Fajardo explica en entrevista con Lesmes (2018), que

hay una diferencia en el tipo de pensamiento y los conocimientos que se generan de las distintas áreas. Un técnico no hace los análisis que hace un profesional y su cuestionamiento a la sociedad es distinto, también lo es la forma en la que se investiga y el tiempo que se dedica a cada programa.

Lo anterior, determina de alguna manera la estructura de una malla curricular, pero al analizar los resultados se encuentra que, para un tecnólogo, el no tener un porcentaje equilibrado de asignaturas en el área profesional, puede dar a entender que los enfoques de dichas universidades no están respondiendo a las dinámicas del mercado y las necesidades particulares de las empresas. Los niveles de importancia de las ciencias básicas que llevan al estudiante a aprender a razonar y a buscar soluciones, las áreas humanistas que lo llevan a aprender a trabajar con otras personas y a comprender el entorno laboral, no debería tener una participación tan baja en el área profesional, que, al fin y al cabo, es el quehacer del tecnólogo y es por esa razón que las empresas los contratan (conocimiento que tienen en la rama del saber del mercadeo).

Igualmente, respecto a la cantidad total de asignaturas de los 8 programas, se encontró que el sumatorio total es de 286 asignaturas, de las cuales, según sus nombres genéricos, no coinciden en un 57 %. El resultado anterior deja de entrever que ninguno de los programas tecnológicos de mercadeo tiene similitud en el nombre de las asignaturas; se debe entrar a profundizar en los contenidos temáticos de las mismas para determinar con más certeza si la coincidencia es solo de nombres o de contenidos temáticos de las asignaturas. Se entiende que Colombia es un país en el

que las características de cada región tienen unas condiciones socioeconómicas, demográficas y de mercado particulares, por lo que no solamente se debe tener en cuenta con claridad las temáticas a dictar en cada asignatura, sino también tener conocimiento del entorno, lo cual es fundamental para ofrecer tecnologías idóneas y ajustadas a los requerimientos de las empresas de cada región.

Ahora bien, respecto a la coincidencia de las asignaturas por semestre, se muestra que el semestre III es en el que más asignaturas tienen semejanza; contraria al primer semestre, con una coincidencia del 46 %, seguido del semestre IV con un 77 %, semestre V, VI y II con porcentajes de 73 %, 67 % y 65 %, respectivamente.

El primer semestre de una carrera tecnológica o de cualquier tipo de carrera es en donde, generalmente, se brindan las bases de cada una de las áreas, es decir, hay más variedad de asignaturas por área, ya que es el comienzo del proceso y en algunas instituciones no suelen incluir muchas asignaturas, como por ejemplo las del área profesional, y en los últimos semestres se suelen incluir las del área complementaria. Retomando resultados anteriores, se debe decir que todo sigue dependiendo del enfoque académico de cada institución y que esto podría conllevar a errores sistemáticos, si no se ha tenido en cuenta un análisis del entorno, con el fin de estructurar de manera adecuada y estratégicamente las mallas curriculares de los programas de mercadeo.

Los teóricos del marketing, en sus textos guías, han tenido un especial cuidado en darle un orden lógico a la temática, y es muy particular encontrar algunos temas diferentes en capítulos entre uno y otro texto. Lo que llama la atención es en la diferencia en los resultados, especialmente en el primer semestre, entonces quedarían algunas preguntas en el entorno: ¿se estarán ofreciendo las asignaturas adecuadas para la carrera?, ¿se hizo una investigación rigurosa del entorno y un benchmarking de mejores prácticas para ofrecer un programa acorde con la lógica de los autores internacionales?

En relación con los resultados de las encuestas docentes, se hizo un análisis del primer y el último semestre de la tecnología, tal como se refleja en la Figura 2, con el fin de evidenciar si existía coherencia entre los nombres de las asignaturas que deberían estar incluidas en dichos semestres, dando como resultado que no hay una coherencia entre los docentes en relación con los nombres de algunas asignaturas, no teniendo en cuenta los contenidos programáticos.

En la encuesta que se realizó a 50 docentes universitarios que dictan cátedra en programas de tecnología en mercadeo, se encuentra que, por ejemplo, en el primer semestre hay una cuasi homogeneidad, en relación con la asignatura fundamentos de mercadeo, con un 83 % de coincidencia, que la asignatura debe ser dictada en el primer semestre del programa; aunque se encuentran casos como el de la asignatura Comportamiento del consumidor, en la cual el 36 % de los docentes consideran que debe dictarse también en el primer semestre.

De acuerdo con los resultados, se evidencia que la percepción de los docentes de mercadeo no presenta equilibrio en los resultados. Lo anterior, podría ser debido a su costumbre de siempre ver las mismas mallas curriculares en las instituciones en donde laboran; o también sus criterios de elección radicarían en sus experiencias laborales y académicas, donde se evidencian situaciones del mercado que se consideran deben ser tratadas en determinados semestres académicos.

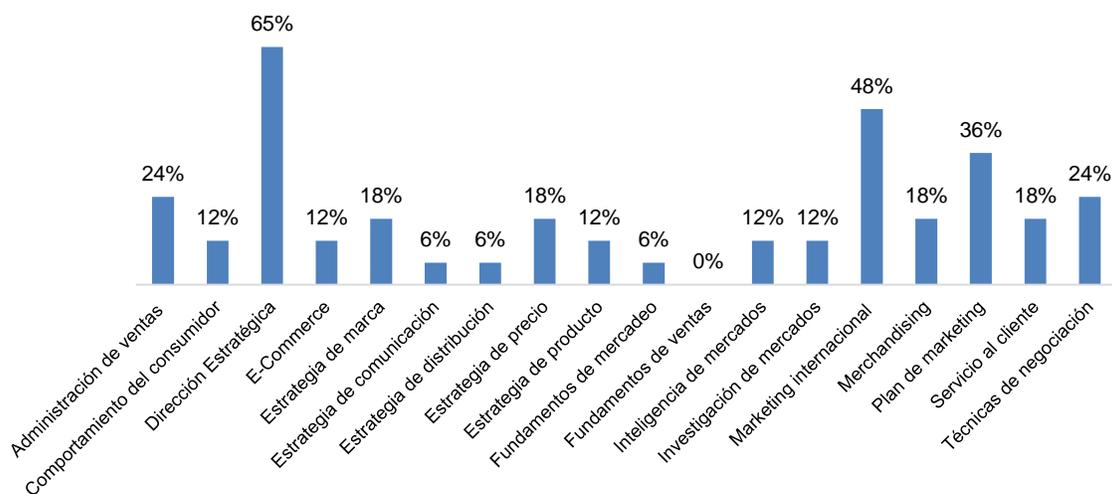


Figura 2. Coincidencia de asignaturas semestre 6 según docentes.

Figure 1. Common courses during the sixth term, according to professors

Fuente: elaboración propia.

En el sexto semestre, se pueden evidenciar las diferencias de criterio entre los docentes. Asignaturas como Dirección estratégica del mercadeo, con 65 % y Marketing internacional, con 48 % son las asignaturas que más coincidencia tienen entre los docentes encuestados. Además, se encuentran resultados que, desde la dinámica de la estructura del mercadeo (según los textos de los expertos), no tienen coherencia, como, por ejemplo, que algunos docentes sugieren que la asignatura Fundamentos de mercadeo se deba de dictar en el sexto semestre, con una participación de un 6 %; luego que en el primer semestre tuvo la coincidencia más alta.

Los resultados muestran discrepancias en las opiniones de los docentes frente a una estructura curricular (nombres de asignaturas), de un programa de tecnología en mercadeo; teniendo como referente a los textos de los teóricos a nivel mundial y que no se tiene claridad del cómo se estructura una malla curricular, ni sobre qué bases se construye; por lo general, los ejercicios reales de construcción y justificación de mallas curriculares, en diferentes IES, se soportan en los teóricos referentes del mercadeo.

5. DISCUSIÓN

El currículo ha sido interés de estudio en diferentes temáticas de numerosas investigaciones y en diversos ámbitos académicos (Artaza, 2013). Al indagar sobre la evaluación de este, se ha encontrado experiencias relacionadas con la evaluación interna, la cual consiste en una revisión del plan de estudios, partiendo de ciertas normas o criterios que permitan definir características específicas para realizar deducciones y la toma de decisiones, evaluar congruencia, vigencia, viabilidad, entre otros (Carmona, 2017).

Broveri (2001), en su artículo «Evaluación curricular» relaciona aspectos a tener presente, como el propósito o intencionalidad del currículum, la relación con el contexto, el cumplimiento de las

normativas, el modelo de enseñanza, los resultados de los aprendizajes, entre otros, siendo algunos de estos aspectos tomados en cuenta al desarrollar el estudio comparativo mencionado.

Al hablar de estudios comparativos de mallas curriculares, se puede referenciar una investigación desarrollada en Chile, que buscaba comparar las mallas curriculares de carreras de ingeniería civil tomando como muestra cinco universidades. Como resultado, se obtuvo que había una diferencia sobre el número de materias que ofertaban, donde la que menos asignaturas contenían en su plan de estudio eran 54 y la que más ofertaba llega a 63. Situación que se asemeja a la presente investigación donde al comparar las 8 universidades se evidenció que no había una relación igual frente al número de materias que ofertaban, sin embargo se coincide en que también agrupaban a estas por área de formación, siendo para el estudio de Chile: ciencias básicas, ciencias de la ingeniería, ingeniería aplicada, ciencias social y humanidades, y electivas profesionales (Barra, 2007); mientras que las del programa de mercadeo se denominan en profesionales, humanísticas, básicas y complementarias.

Como aspectos a resaltar, se refleja una importante diferencia en el porcentaje de formación en el área de ciencias sociales y humanidades, donde dos de estas IES asignaba a esta formación un 3,4 % o 3,5 % mientras que las restantes entre un 9,5 % a 18 %. Sin embargo, en las concernientes a la ingeniería aplicada, todas coincidían con un porcentaje de participación cercano entre 28 % - 36,5 %. Por otro lado, en cuanto al plan de actividades, más del 80 % las formaciones son aplicadas a la formación teórica (Barra, 2007). Esta diferencia de proporción de asignaturas por área estuvo presente al comparar las universidades objetos de estudio de la presente investigación, también se evidenció en el desarrollo de la investigación donde las humanísticas oscilaban entre un 27 % y 45 % y las profesionales entre un 6 % y 47 %. De hecho, hay evaluaciones nacionales e internacionales que indican carencias, en ocasiones alarmantes, en materia de adquisición de saberes básicos (lecto-escritura, matemáticas), sin embargo, no se debe desconocer el hecho que currículo no pueda abarcar todo lo que es preciso aprender en los planos personal, social, profesional, ético y cultural (Amadio et al., 2014).

También en la ciudad de México se desarrolló un estudio histórico-comparativo del currículo médico de dos Facultades de Medicina, esto bajo la justificación de que en las últimas décadas la educación médica en este país ha sido ajustada a los diferentes modelos de atención médica extranjeros, sin responder necesariamente a las necesidades de salud de la población mexicana. Tal situación pone de manifiesto no solo el modelo curricular educativo, sino también la composición curricular, de la que destaca el plan de estudios, porque permite expresar la organización y secuencia en que deben ser abordados los contenidos científicos y técnicos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su enseñanza en el aprendizaje. Dado que los planes de estudio tenían la intención de responder a las necesidades sociales de salud de la comunidad (Rillo, Guzmán, & Vega, 2009).

Como resultado, se evidenció que ambas universidades tenían una diferencia en el tiempo de formación, puesto que una lo hacía semestral la otra anual, sin embargo, compartían un mismo objetivo de formación; asimismo, el modelo del plan de estudios en una es por áreas, mientras que en la otra se sigue formando por asignaturas. Y respecto al número de asignaturas y el tiempo dedicado a la formación profesional, se puede inferir que los alumnos están sometidos a sobrecarga académica de actividades escolarizadas (Rillo et al., 2009). Para el caso de estudio, al hablar del tiempo de formación entre las universidades había una correspondencia similar en la duración del

estudio, solo que en siete de las universidades los procesos de formación se dan semestral, mientras que en una es trimestral, pero no se puede llegar a inferir si existe o no una sobrecarga académica.

Otra forma de evaluar los currículos y la su vez la efectividad en sus procesos de evaluación es a través del rendimiento académico de sus estudiantes; es así como en Chile se considera que es bajo el rendimiento académico respecto a países como Estados Unidos, Hong Kong, Australia y Malasia, lo cual puede ser atribuible a la mala planeación del currículo (Zúñiga, Arévalo, & Maggio, 2014).

Otros estudios respecto a esta temática han buscado evaluar las dinámicas de pertinencia, los procesos, mecanismos y dispositivos que se han usado para construir el currículo y fortalecer su vinculación con el entorno. Estas dinámicas se han traducido en categorías, que para el análisis y la interpretación se aprecian aspectos desde lo pedagógico, la investigación, vinculación del currículo con el entorno, entre otros (Malagón, 2009).

Finalmente, hay otros autores como Rangel (2015) quien afirma que el currículo también debe de ser la expresión práctica de la enseñanza-aprendizaje, dado que sin ello no es garantía de una mejora de la enseñanza o de la calidad de la educación de los alumnos, sin importar que se tenga una participación de los actores y una mejora de él.

Es de relevancia, entonces, que para estudios de este tipo se piense en mantener una propuesta metodológica que permita la utilización de diferentes técnicas y procedimientos de recolección de datos, y así examinar adecuadamente los múltiples aspectos del desarrollo curricular (Brovelli, 2001).

Para el caso de los estudios de comparación de mallas curriculares, desde la perspectiva metodológica se pudo observar que los autores que lo han desarrollado y fueron aquí citados compartían una misma metodología para obtener los resultados desde la fase de recolección de la información y posteriormente su análisis; principalmente en los aspectos concernientes a las fuentes información, número de asignaturas, agrupación por áreas de asignaturas. Sin embargo, hubo diferencias dado que algunas plasmaban otros alcances. Hubo autores que evaluaban aspectos como la flexibilidad curricular para, a futuro, continuar con programas de formación de posgrados, aspecto relevante a tener en cuenta para próximas investigaciones de programas diferentes y que ofrezcan tal beneficio. Adicionalmente, este estudio de análisis comparativo de mallas curriculares de programas tecnológicos en mercadeo plantea una condición metodológica particular que se traduce en tomar como referencias autores de relevancia sugeridos en las cartas descriptivas de cada IES, punto que es importante porque permite evaluar una visión internacional del currículo.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación plantean interrogantes con respecto a las directrices que se tienen en cuenta para la distribución de las asignaturas por área de conocimiento, ya que entre los programas tecnológicos en mercadeo no se evidencia una coherencia entre los porcentajes de participación de las asignaturas por semestre y menos entre la distribución de las mismas por área de conocimiento, lo que conllevaría a realizar una nueva investigación que profundice sobre los proyectos educativos institucionales de las universidades, donde se encuentran dichos programas y analizar las fundamentaciones que los llevan a estructurarlo de tal forma.

Los textos guías de los programas de mercadeo han estado en cabeza de los mismos autores por varios años (Kotler, Armstrong, Lamb, etc.), y en la evolución de cada edición no presentan cambios estructurales de fondo, en los cuales se evidencien modificaciones en el orden de los capítulos. Se encuentran cambios de acuerdo con los avances tecnológicos y tendencias del mercado a nivel mundial, que ameritan incluirse con el fin de actualizar las temáticas ya establecidas.

En la encuesta realizada a los docentes de mercadeo, se detecta una heterogeneidad en los criterios de selección de las asignaturas del área profesional que deben de estar en cada semestre académico. Las asignaturas por las cuales se indagó fueron extractadas de las mallas curriculares de los programas académicos materia de estudio. No fue objetivo de esta investigación ahondar en los criterios que tuvieron para dar sus respuestas.

La estructura de una malla curricular de cualquier programa académico debe estar precedida de una investigación exhaustiva, que permita comparar inicialmente las mejores prácticas de mallas curriculares de otras universidades, no solo a nivel nacional, sino a nivel internacional. Claro está, teniendo en cuenta las variables del entorno en el cual se encuentra la institución de educación, las necesidades de las empresas asentadas en la zona y las investigaciones que a nivel empresarial hacen estas sobre head hunting, y los requerimientos de talento humano en mercado. Por lo anterior, en futuras investigaciones sería interesante hacer encuestas a los egresados de las distintas instituciones para analizar el impacto que ha tenido la formación profesional en el ejercicio de sus trabajos.

En un proceso de creación o mejoramiento de una malla curricular, uno de los participantes más importantes es el docente. Es quien debe aportar desde su experiencia y conocimiento, del área y del entorno, la lógica académica para enseñanza del mercadeo; tener la certeza de cuáles son las asignaturas que en secuencia lógica se deben de ver en cada uno de los semestres de la tecnología.

Se denota que hay una variedad de criterios en cuanto al orden lógico y estructurado de las asignaturas para un programa de tecnología en mercadeo, ya que los resultados muestran que no hay una coincidencia en los docentes encuestados, con las asignaturas que se deben impartir en cada uno de los semestres. Aunque en materia de contenidos y desarrollo, los docentes por lo general presentan diversidad de opiniones y tienen sus respectivas justificaciones, ya que todos no interpretan de manera similar los contenidos, y eso desde el punto de vista de la discusión académica es importante, ya que ayuda a generar más conocimiento; pero desde una estructura de malla curricular, se puede considerar que falta especificidad en los criterios para no asumirlos de una manera subjetiva, sin relacionarlos con criterios que exponen los teóricos del mercadeo a nivel mundial.

Para una alto porcentaje de las áreas de conocimiento debe haber una uniformidad de criterios en cuanto a la estructura de las mallas curriculares, con el fin de que los profesionales que egresen de cualquier IES puedan contar con ventajas competitivas y poder asumir retos laborales o de emprendimiento, en cualquier zona del territorio colombiano, y por qué no, con un alto porcentaje de acercamiento en cuanto a conocimiento, que también puedan acceder a oportunidades en empresas de otros países. Es por esto, que es de vital importancia que las universidades puedan hacer revisiones a sus mallas curriculares y darles la mirada globalizada.

El peligro que se genera desde el mismo mercadeo, con el fin de hacer que un programa académico sea atractivo para el mercado, radica también en el invento o apropiación de terminología que contiene americanismos, para la denominación a determinadas asignaturas, y que, en algunas ocasiones, no se sabe realmente el trasfondo del término, lo que conlleva a que los contenidos de estas no sean satisfactorios.

REFERENCIAS

- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234220>
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Arnaz, J. A. (1981). *La planeación curricular*. México: Editorial Trillas.
- Artaza, C. H. (2013). Análisis comparado de los diseños curriculares de las licenciaturas en bibliotecología y documentación de la Argentina. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 27(59), 93-120.
- Barra, M. (2007). *Base de comparación de mallas curriculares de carreras de ingeniería civil*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/977Valle.pdf>.
- Beauchamp G. (1977). *Basic components of a curriculum theory*. California: Mc Cutchan Publishers Corporation.
- Briggs, L. J. (1973). *El ordenamiento de secuencia en la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación Curricular. *Fundamentos en humanidades*, 2(2), 101 – 122.
- Carmona, L. (2017). *La importancia de la evaluación curricular en las reformas curriculares de los planes de estudios de la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca*. (2017). En: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2726.pdf>.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Decreto 2566 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. 9 de octubre de 2003. Ministerio de Educación Nacional de

Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104846_archivo_pdf.pdf

Decreto 1295 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. 20 de abril de 2010. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. 3 de agosto de 1994. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 45.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/CapDocentes/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria3/flexibilidad_educacion_colombia.PDF

Franco, G., Restrepo J. C., & Sánchez Giraldo, J. C. (2014). Marketing management: a competitiveness contribution to small enterprises in the services sector in Medellín, Colombia. *Revista Científica Pensamiento y Gestión*, 37, 150-174.

Garcés, R., Bravo, P., Taucare, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(2), 157-170.

García, J. (2010). El Marketing y su origen a la orientación social: desde la perspectiva económica a la social. Los aspectos de organización y comunicación. *Em Questão*, 16(1), 61-77.

Glazman, R., Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE-UNAM.

Johnson, H. (1970). *Curriculum y educación*. Buenos Aires: Troquel.

Kaufman, R. (1973). *Planificación de sistemas educativos*. Ideas básicas concretas. México: Trillas.

Kotler, P., & Armstrong, G. (2012). *Marketing*. (Decimocuarta edición). México: PEARSON EDUCACIÓN.

Lamb, C. W., Hair, J. F., & McDaniel, C. (2011). *Essentials of marketing*. United States: Cengage Learning.

- Lesmes, L. (2018). *Diferencias básicas entre un técnico, tecnólogo y un profesional*. Recuperado de <http://www.guiaacademica.com/noticias/pregrado/diferencias-basicas-entre-un-tecnico-tecnologo-y-un-profesional-5185>.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 45.214.
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios. *Educación y Educadores*, 12(1), 11-27.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *¿Qué es el SNIES? - Sistemas información*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/InformacionInstitucional/211868:Que-es-el-SNIES>.
- Monteiro de Aguiar, E. (2005). Universidad y currículo: nuevas perspectivas. *Perfiles educativos*, 27(109-110), 38-52.
- Niño, L., Saavedra, L., Saavedra, S., Soler, G., Díaz, J., Gama, A., García, S., Tamayo, A. (2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pánszáz, M. (2005). *Pedagogía y Currículo*. México, D.F.: Gernika.
- Phenik, H. (1968). *Curriculum*. Iowa: Brown Corporation Publishers.
- Rangel-Torrijo, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular: Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(1), 01-16.
- Rillo, A., Guzmán, A., Vega, L. (2009). Análisis histórico-comparativo del currículum médico en dos Facultades mexicanas de Medicina. *Humanidades Médicas*, 9(1), 1-32.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Stanton, J., Etzel, J., & Bruce, J. (2007). *Fundamentos de marketing*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Taba, H. (1976). *Desarrollo del curriculum, teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Zúñiga, M., Arévalo, A., Maggio, M. (2014). Coherencia curricular y oportunidades para aprender ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(4), 955-970.