

**UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA  
NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS IDEAS**



**ESCUELA DE POSGRADO  
DOCTOR LUIS CLAUDIO CERVANTES LIÑAN**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**TESIS**

**NIVEL DE PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS Y LA CALIDAD DE LA  
FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS  
ADMINISTRATIVAS Y CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD INCA  
GARCILASO DE LA VEGA**

**PRESENTADO POR:**

**ROCÍO LILLIANA SANTIBÁÑEZ ZAVALA**

**ASESORA: DRA. MARÍA ISABEL VIGIL CORNEJO**

**2017**

**NIVEL DE PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS Y LA CALIDAD DE LA  
FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS  
ADMINISTRATIVAS Y CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD INCA  
GARCILASO DE LA VEGA**

**DEDICATORIA**

*A mis Padres y a Dios por estar siempre conmigo*

## ***AGRADECIMIENTO***

*A mi familia, y a mis mejores amigos por su apoyo incondicional*

## ÍNDICE

RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	10
CAPÍTULO I .....	11
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	11
1.1. Antecedentes de la Investigación.....	11
1.2. Marco teórico .....	15
1.3. Marco conceptual.....	54
CAPÍTULO II .....	59
PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES .....	59
2.1. Planteamiento del problema.....	59
2.1.1. Descripción de la realidad problemática.....	59
2.2. Formulación del problema.....	60
2.2.1. Problema General .....	60
2.2.2. Problemas Específicos.....	60
2.3. Hipótesis de la Investigación.....	61
2.3.1. Hipótesis General.....	61
2.3.2. Hipótesis Específicas .....	61
2.4. Objetivos de la Investigación.....	61
2.4.1. Objetivo General .....	61
2.4.2. Objetivos Específicos .....	62

2.5. Variables e indicadores .....	62
2.6. Justificación e importancia .....	63
CAPÍTULO III .....	64
METODOLOGÍA.....	64
3.1. Tipo, nivel y diseño de la investigación .....	64
3.2. Población y Muestra.....	65
3.3. Técnicas e Instrumentos de la Investigación.....	66
Técnicas.....	66
CAPÍTULO IV .....	67
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS .....	67
4.1. Resultado del Análisis de la variable: Nivel de percepción de los Egresados.....	67
4.2. Resultado del Análisis de la variable: Calidad de la formación profesional .....	72
4.3. Análisis relacional de las Variables .....	81
4.4. Contrastación de la Hipótesis.....	89
4.5. Discusión.....	90
CAPÍTULO V .....	92
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92
5.1. Conclusiones.....	92
5.2. Recomendaciones .....	93

BIBLIOGRAFÍA .....	94
ANEXOS .....	99

## RESUMEN

Delors (1996) nos habla de la Universidad como el lugar donde se conserva el patrimonio de la humanidad que se renueva incesantemente “por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores”. De aquí la importancia de la adecuada formación de los miembros de la comunidad universitaria.

Al consolidar un sistema de gestión académica de calidad que depende tanto del marco normativo como de la capacidad y disposición de los agentes involucrados. La percepción de los egresados será positiva convirtiendo una visión de eficiencia y eficacia de los procesos que permita, a docentes y administrativos, explotar todo su potencial a favor de las instituciones.

El objetivo de la presente investigación es evaluar el nivel de percepción de los egresados y la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. La investigación es de tipo aplicada, el nivel es evaluativo y el diseño no experimental. La población estuvo representada por los alumnos egresados del periodo 2014-1, 2014-2 y 2014-3 de la carrera de Ciencias Administrativas de la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas, la muestra conformada por 90 estudiantes. Las técnicas que se utilizaron fueron la encuesta y el juicio de expertos. Los instrumentos empleados fueron los cuestionarios.

En el proceso de la investigación se aplicó la prueba chi cuadrado X<sup>2</sup> para corroborar las hipótesis.

Como conclusión el estudio ha demostrado que el nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

**Palabras claves:** nivel de percepción, egresados, calidad, formación profesional.



## ABSTRACT

Delors (1996) speaks of the University as the place where the patrimony of mankind is conserved, which is continually renewed "because of the use made of it by teachers and researchers". Hence the importance of the adequate training of members of the university community.

By consolidating a quality academic management system that depends both on the regulatory framework and on the capacity and willingness of the agents involved. The perception of the graduates will be positive converting a vision of efficiency and effectiveness of the processes that allows, to the teachers and administrative, to exploit its full potential in favor of the institutions.

The objective of the present investigation is to evaluate the level of perception of the graduates and the quality of the professional training in the Faculty of Administrative Sciences and Economic Sciences of the University Inca Garcilaso de la Vega. The research is of an applied type, the level is evaluative and the design is not experimental. The population was represented by students graduated from the period 2014-1, 2014-2 and 2014-3 of the career of Administrative Sciences of the Faculty of Administrative Sciences and Economic Sciences, the sample made up of 90 students. The techniques used were survey and expert judgment. The instruments used were the questionnaires.

In the research process the chi square test  $X^2$  was applied to corroborate the hypotheses.

In conclusion, the study has shown that the level of perception of graduates is positively related to the quality of professional training in the Faculty of Administrative Sciences and Economic Sciences of the Inca Garcilaso de la Vega University.

**Key words:** Level of perception, graduates, quality, professional training.

## INTRODUCCIÓN

Pires y Lemaitre (2008) afirman que la acreditación y las políticas de aseguramiento de la calidad generan información que permite a estudiantes, empleadores, instituciones y gobierno tomar mejores decisiones. Al mismo tiempo, permiten establecer puntos de comparación entre instituciones en términos de su desempeño. Si los egresados que han sido formados, que han vivido los procesos, que han tomado lo que las universidades les ofrecen, son aquellos que pueden brindar el mejor resultado ya que su percepción les permite hacerlo, resulta relevante considerar en esta investigación el nivel de percepción sobre la calidad de la formación profesional.

La investigación se ha estructurado en cinco capítulos:

El capítulo I, presenta al marco teórico con los antecedentes del estudio, las bases teóricas que son los fundamentos de la investigación y el marco conceptual que permite dar la significancia a los términos empleados.

En el capítulo II, se describe el problema de investigación, las variables del estudio, las hipótesis y los objetivos.

En el capítulo III, se describe el proceso metodológico con el tipo, nivel y diseño de la investigación, asimismo las técnicas, instrumentos, población y muestra.

El capítulo IV, presenta los resultados con su respectivo análisis y contrastación de la hipótesis, finalmente el capítulo V, con las conclusiones, recomendaciones y las fuentes bibliográficas pertinentes a la investigación.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1. Antecedentes de la Investigación

Como antecedentes la presente investigación ha considerado:

**PEREIRA PUGA, MANUEL (2014)**, Con el estudio: Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados. España.

El objetivo de esta tesis consiste en el desarrollo y validación empírica de una escala de medida de la calidad percibida por los egresados de una universidad pública española (Universidad de A Coruña, UDC). Esta escala nos permite saber cuáles son los factores o dimensiones a partir de los cuales los egresados perciben el nivel de calidad global de la institución en la que cursaron sus estudios universitarios.

Una vez construida esta escala de calidad percibida evaluamos la “validez nomológica” de la misma sobre la satisfacción global; esto es, la capacidad de la calidad percibida para explicar la satisfacción del egresado con su experiencia universitaria.

La escala muestra que el egresado asocia la calidad global de su universidad a seis dimensiones, que tienen que ver con las instalaciones y los equipamientos; la calidad de la docencia impartida; el éxito en el aprendizaje del alumno; la orientación brindada al estudiante en lo referente a las prácticas laborales y las relaciones internacionales; la calidad de la investigación desempeñada por el personal docente e investigador (PDI); y las tasas a las que el alumno ha de hacer frente. Del mismo modo, constatamos que la relación causal entre calidad percibida y satisfacción global es alta, positiva y significativa.

**FRISANCHO LEÓN, AUGUSTO (2013)**, Con la investigación: Análisis comparado de la percepción de la calidad de enseñanza que se realiza en los programas especiales de la facultad de educación de la UNMSM. Perú.

Se reporta una investigación descriptiva-comparativa, orientada a estudiar las diferencias existentes en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se seleccionó una muestra no probabilística institucional de 250 estudiantes de cuatro programas especiales de la Facultad de Educación: Programa de Bachillerato en Educación (modalidades Vacacional y Regular), Programa de Licenciatura en Educación, Programa de Licenciatura para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (PROLEX) y Programa de Complementación Pedagógica para Egresados de Institutos Superiores Tecnológicos (PROTEC).

A dicha muestra se les aplicó la Escala de Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria, diseñada y elaborada por Joan-Lluís Capelleras y José María Veciana (2000).

El análisis estadístico de los datos obtenidos permite arribar a la siguiente conclusión: Existen diferencias significativas en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

**PORTOCARRERO DURAND, SILVIA (2005)**, Con el estudio: Medición de la satisfacción del egresado de la Universidad de las Américas, Puebla enfocado a conocimientos, habilidades y actitudes. México.

El objetivo general de esta tesis es evaluar la percepción que tienen los estudiantes a punto de egresar, sobre la importancia que tienen los diferentes puntos descritos en la misión y visión de la Universidad de las Américas, Puebla y en el ideal planteado en el perfil del egresado, así como su opinión sobre el grado en que dichos puntos se han visto satisfechos.

El cuestionario utilizado evalúa la importancia y progreso que los estudiantes de último semestre conceden a diferentes aspectos. También tiene dos grupos de

preguntas sobre la opinión del futuro egresado respecto a la utilidad que tienen las materias de tronco común y su percepción de la UDLA en general.

El cuestionario fue aplicado a una muestra estratificada de la población. Los datos se vaciaron a Excel y el análisis estadístico se realizó en el programa Stat View. Estos análisis incluyen distribuciones univariadas de cada pregunta, así como pruebas para determinar la relación entre las respuestas de las diferentes escuelas, sexo y promedios.

Para efectos de este estudio, los estudiantes son concebidos como individuos que tienen expectativas definidas sobre lo que quieren de la experiencia en el campus. La satisfacción con la universidad ocurre cuando la expectativa es alcanzada o excedida por una institución. Desde esta perspectiva, los resultados indicaron que en la mayoría de las preguntas los estudiantes por egresar no se encuentran satisfechos.

Respecto a la diferencia por sexo y promedio no se encontró relación alguna. Sin embargo, existe evidencia de que no todas las escuelas opinan lo mismo en algunos puntos.

**W. DE CAMILLONI, ALICIA (1995)**, con el estudio: La formación de profesionales en la universidad. Argentina

El presente trabajo expone los aspectos fundamentales de la calidad de la formación, como un conjunto sistémico; en donde los programas de formación constituyen uno de los núcleos fundamentales del modelo universitario. Por lo que se considera que la evaluación de la calidad no es sino una función accesoria en el conjunto de los sistemas de mejoramiento de la calidad de la educación superior y debe realizarse con el objeto fundamental de contribuir al mejoramiento de la calidad. Siendo que para la administración y gestión de la educación superior, la evaluación de la calidad no es sino una de las herramientas útiles para mejorar la calidad.

**MARÍN MÉNDEZ, DORA ELENA (1993)**, con el estudio: Los profesionales universitarios. Perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante. México

Se hace una problematización acerca de las tendencias generales de la formación profesional universitaria que se presentaran a consecuencia de los profundos cambios estructurales que configuran el escenario de nuestro tiempo, en un entorno de crisis acentuada de las universidades públicas nacionales. Se indican líneas de investigación hoy en día requeridas para su desarrollo, a fin de avanzar en el campo. El campo de la formación profesional se encuentra actualmente en crisis en nuestro país, ante las distintas demandas de analizar y replantear las propuestas a la fecha seguidas en la materia. Las tendencias en este campo están inmersas en procesos de análisis y debate con respecto a sus propias posiciones, lo que dará lugar, tal vez en un mediano plazo, a su replanteamiento en distintas vertientes.

**JARAMILLO, ALBERTO (2006)**, con el estudio sobre egresados: La experiencia de la Universidad EAFIT. Colombia

Las instituciones de educación superior se encuentran en una búsqueda constante de instrumentos que les permitan evaluar la calidad de la educación impartida. La aplicación de encuestas es una herramienta idónea para conocer la percepción del egresado en cuanto a la formación recibida y comprender el recorrido laboral y académico que cada individuo experimenta una vez obtenido el título profesional. Como consecuencia de la vinculación de la Universidad Eafit al sistema colombiano de acreditación, en abril de 1997, en la Oficina de Planeación se inició el desarrollo de investigaciones que permiten un seguimiento periódico a las diferentes cohortes y evaluar así algunos indicadores de éxito profesional. En este artículo se describen algunos aspectos conceptuales del seguimiento a egresados, se presenta el recorrido que la Oficina de Planeación ha tenido en este tipo de trabajos y se resumen los principales resultados que el equipo de investigación ha encontrado.

## 1.2. Marco teórico

La investigación que se presenta ha considerado las siguientes bases teóricas:

### ➤ **LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

*“La educación, en todas sus formas y todos sus niveles, no es solo un fin en sí mismo, sino también uno de los instrumentos más poderosos con que contamos para inducir los cambios necesarios para lograr un desarrollo sostenible”.*  
Koichiro Matsuura, Director General de la UNESCO (1999-2009).

La educación es el instrumento idóneo para forjar los valores, las competencias y los conocimientos y es el motor de todos los cambios. Reconociendo su papel como catalizador para la edificación de un futuro mejor y más sostenible para todos, la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 57/254 de diciembre de 2002 proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Pero tanto antes como después de este periodo, la EDS ha estado y sigue estando muy presente en los programas, conferencias y objetivos de las Naciones Unidas.

Compromisos internacionales relacionados con la EDS:

**1987:** En Nuestro futuro común (Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, conocido también como Informe Brundiland) se definió al desarrollo sostenible como aquel que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

**1992:** La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Cumbre de Johannesburgo). En el Plan de Aplicación de Johannesburgo se incluyó una propuesta para el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. La Asamblea General de las Naciones Unidas, en su quincuagésimo séptimo período de sesiones celebrado en diciembre de 2002, aprobó una resolución que dio inicio al Decenio en enero de 2005.

**2012:** La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río 2012) La comunidad internacional resolvió promover la educación para el

desarrollo sostenible e integrar el desarrollo sostenible de manera más activa en la educación más allá del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible. (Párrafo 233 del documento final “El futuro que queremos”).

**2013:** El programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible que la Conferencia General de la UNESCO hizo suyo como seguimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

**2014:** La EDS se incluyó como meta en el Acuerdo de Mascate aprobado en la Reunión Mundial sobre EPT y en la propuesta de Objetivos de Desarrollo Sostenible formulada por el grupo de Trabajo Abierto.

**2014:** En la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la EDS se da inicio al programa de acción mundial sobre la EDS.

**2015:** Se prevé que en el Foro Mundial sobre la Educación (Incheon, República de Corea) se tenga en cuenta los resultados de la Conferencia Mundial sobre EDS de 2014.

Educar para el desarrollo sostenible es incorporar en los sistemas educativos los temas fundamentales del desarrollo sostenible como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, la reducción de la pobreza y el consumo sostenible, permitiendo a la vez que el ser humano adquiera los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para forjar un futuro sostenible.

La EDS va más allá de la mera difusión de conocimientos, definiendo no solo el contenido del aprendizaje, sino también la pedagogía y el entorno del aprendizaje. La EDS exige métodos participativos que motiven a los alumnos y les doten de autonomía, a fin de cambiar su conducta, y promueve la adquisición de competencias tales como el pensamiento crítico, la elaboración de hipótesis de cara al futuro y la adopción colectiva de decisiones. La EDS ha de habilitar a los educandos para transformarse a sí mismos y a la sociedad en la que viven mediante la adopción de estilos de vida sostenibles y convirtiéndolos en ciudadanos del mundo activos y participativos que contribuyan a crear un mundo



más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. En resumen, la EDS tiene como objetivo último la transformación social.

La educación para la sostenibilidad refleja la preocupación por una educación de elevada calidad que ayude a las personas a entender lo que pasa (saber), a sentirse parte de la sociedad en la que viven (saber ser) y a conocer cómo pueden participar en los procesos de desarrollo (saber hacer). Pero, además, debe desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

El Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible concluyó en noviembre de 2014 con la conferencia de Aichi-Nagoya en la que se aprobó la hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial a seguir a partir de entonces. El objetivo global del Programa de Acción Mundial es generar e intensificar iniciativas en todos los ámbitos de la educación y el aprendizaje a fin de acelerar los avances hacia el logro del Desarrollo Sostenible. Esta meta se articula en dos objetivos, educar para la sostenibilidad y enseñar qué es la sostenibilidad, a saber:

- Reorientar la educación y el aprendizaje para que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, competencias, valores y actitudes con los que puedan contribuir al Desarrollo Sostenible; y
- Fortalecer la educación y el aprendizaje en todos los programas, agendas y actividades de promoción del Desarrollo Sostenible.

Es decir, la EDS es una formación para la acción y propone educar individuos competentes para: reconocer los problemas de su época y del mundo en el que les toca vivir; comprenderlos en su triple dimensión ambiental, económica y social; e intervenir a favor de su resolución.

(UNESCO, 2012)

## ➤ **EDUCACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL**

Ya aprendimos con Foucault (1979, citado por Martínez 2001) que toda formación discursiva es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente y determinado por un tiempo y un espacio. La escuela -como lo reconoce Martínez (2001:96)- es en sí misma una formación discursiva, es decir un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad. Pues bien, este discurso llamado escuela junto con buscar construir un entramado conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (capital cultural según Bourdieu), busca -para cumplir el itinerario que se ha impuesto a sí misma- distribuir y reproducir relaciones de poder, lo que integra a algunos agentes sociales al selecto grupo de los protagonistas de la historia y excluye a otros.

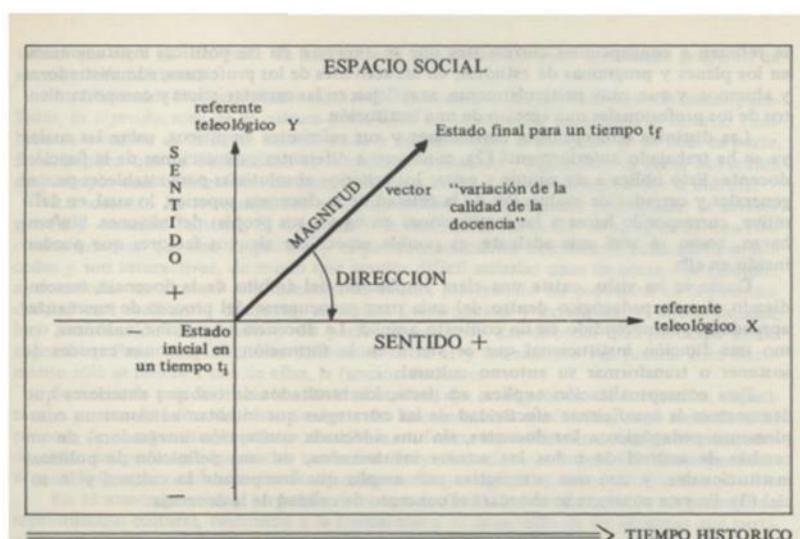
Pero hay que entender lo anterior en una doble dimensión: lo mismo que puede hacer de la escuela un discurso de exclusión, la puede hacer un discurso de integración. Esta dialéctica es lo que configura no sólo la práctica educativa, sino también el diseño curricular: la educación no sólo se ocupa de reproducir y transmitir las formas de relación de los distintos actores sociales, sino que es también el lugar en donde se encuentran y se generan distintas formas de reacción y oposición. Becerril (1999), siguiendo a Althusser, explica este fenómeno en dos hechos: el primero es que "en las condiciones de orden social, el desarrollo de las fuerzas productivas necesitan a las organizaciones escolares como condiciones de producción al mismo tiempo que producen" (p. 69); y el segundo, de que esta reproducción no es automática, sino compleja y puede acoger distintas formas de resistencia, las que este autor -ahora siguiendo a Apple- llama contradicción

(Álvaro Bustamante Rojas, 2006).

## ➤ **EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA DOCENCIA**

La calidad de la docencia no existe como tal, sino como un concepto relativo, como un término de referencia de carácter comparativo. Algo puede ser de mejor o peor calidad que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en

comparación con cierto patrón de referencia-real o utópico-que esté previamente determinado. A partir de esta concepción se puede establecer una asociación gráfica y explicativa del cambio en la calidad de la educación como un vector sincrónico en el espacio social. Como todo vector éste tendrá una dirección, una magnitud y un sentido. La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción curricular expresada en los distintos referentes que orientan todo proceso educativo en una determinada institución. La magnitud está dada por la dimensión del cambio que se realice. El sentido está definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica, previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado. El sincronismo está dado por los plazos en que se realizan los cambios dentro de un espacio social también cambiante. El espacio social es el entorno sociocultural y económico-político, en el cual se inserta el proceso educativo. Este espacio es el que, en definitiva, determina la relevancia del cambio.



El vector que indica un cambio en la calidad de la docencia es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras e impeditivas, que tienen su origen en diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución. El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebida de esta manera, no puede concebirse como un producto terminal o un proceso unilineal que puede ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece

como un producto y un proceso onmidireccional, cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Es decir, de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquellos que comparten ciertos valores, y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. Un buen ejemplo para comprender mejor esta aseveración lo constituye el debate que ha surgido en torno a las reformas que se produjeron en muchas universidades de la región durante la década de los setenta.

(Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA, 1990)

## ➤ **FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

### **Universidad y Sociedad en el siglo XXI**

Para contextualizar nuestro modelo deberíamos preguntarnos, en primer lugar, sobre el papel de la Universidad en la Sociedad del s. XXI y realizar, aunque sea sucintamente, un análisis de sus principales características.

No podríamos acometer esta empresa sin referirnos al espacio europeo donde se enmarca en el momento actual la Universidad. La interpretación del espacio de referencia constituye un factor de equilibrio natural y de estructuración simbólica de la realidad, donde se desarrolla la sociedad y las personas que la conforman. Hay una dimensión pedagógica en lo que denominamos Europa y futuro de Europa. En todo ello hay una referencia a los posibles problemas pedagógicos que ocasionan los acontecimientos. Estos problemas son muy variados y afectan a cambios sociales, curriculares, institucionales y organizativos. La Universidad debe ser analizada desde contextos nacionales y supranacionales, desde dentro de la evolución social globalmente considerada y no meramente desde el conocimiento de sus propias tradiciones. La reflexión que sobre el contexto universitario real del último quinquenio se realiza en el ámbito internacional, reconoce la importancia del papel de la Universidad para

conseguir las metas generales que se proyectan tanto en el orden político como en el económico y social, desde el punto de vista de la innovación y cooperación internacional.



Cuadro 1. Los retos de la Universidad en el siglo XXI

La Universidad, por su propia naturaleza, tiene una finalidad de excelencia académica y científica que la obliga continuamente a perseguir la calidad de los servicios que presta a la sociedad en materia de enseñanza, investigación y cultura. A finales del siglo XX ha sufrido una gran transformación, viviendo continuos procesos de construcción y desconstrucción de su identidad para adaptarse a los nuevos retos sociales. Además de su tarea consistente en preparar a un gran número de estudiantes para la investigación y empleos cualificados, la Universidad debe seguir siendo la fuente del saber que sacie la curiosidad de todos los que investigan, buscan o indagan en cualquier tipo de conocimiento humano, social, científico y tecnológico; porque entendemos que la cultura comprende todos los campos de la mente y la imaginación, desde la matemática a la poesía. Su misión de formación humana, de construcción del conocimiento y de reflexión intelectual va hacia caminos de una mayor profesionalización, en donde se potencie la docencia y la investigación en contextos democráticos y de colaboración.

Delors (1996) nos habla de la Universidad como el lugar donde se conserva el patrimonio de la humanidad que se renueva incesantemente “por el uso que de

él hacen los profesores y los investigadores”. De aquí la importancia de la adecuada formación de los miembros de la comunidad universitaria. La preparación pedagógico-didáctica del profesor universitario es uno de los grandes temas que en la actualidad está abriendo un nuevo discurso, hacia la necesidad de argumentar y aportar propuestas para la mejora de la docencia. Creemos que docencia e investigación tienen que estar estrechamente relacionadas para proporcionar experiencias significativas de aprendizaje y para que la investigación sobre la docencia permita transformar los procesos de enseñanza.

Para mejorar la calidad de la educación en la Universidad, hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

### **La formación del profesorado universitario**

Llegado este punto cabría preguntarse ¿cómo ha sido la formación del profesorado universitario?, ¿cómo es en este momento?, ¿cuál es la situación actual? y ¿hacia qué modelo tiende a transformarse? De un modelo basado en la competencia profesional, conductual, modelo de resultados y de producto, se tiende hacia un modelo procesual, basado en el desarrollo profesional y que tiene en cuenta las dimensiones personales e institucionales además de las meramente profesionales.

Siempre ha existido alguna forma de preparación de profesores, siendo probablemente la observación e imitación de un maestro, la más antigua de todas. Si se define la formación del profesorado simplemente como educación de aquellos que llegan a ser maestros (profesores), su historia es prácticamente coincidente con la Educación misma. Aparte de los consejos y principios acerca de cómo enseñar, escritos por grandes maestros como Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne o Comenio, las Escuelas Superiores y las Universidades

Medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos, que abrían la puerta de la docencia. El título de “Maestro” constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse sus rasgos en la actualidad.

La teoría y la realidad de la formación del profesorado están plagada de insuficiencias y contradicciones. En estos últimos años la preocupación que el tema despierta ha generado multitud de publicaciones, conferencias y congresos tanto nacionales como internacionales, que han originado la reconceptualización de las funciones de la acción formativa, expresión a su vez, del cambiante significado de profesionalidad. Preparar a los docentes como profesionales de la enseñanza significa, en primer lugar, que ha llegado el momento de que el servicio social de la educación exija de las personas que lo prestan no sólo unas competencias específicas, sino un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido. Cualquier persona que domine un campo del saber puede, ciertamente, en principio enseñarlo; pero sería muy importante para la calidad universitaria una seria reflexión personal e institucional sobre si con ese dominio basta.

Como decía Combs (1979), algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo dinero, construyendo mejores escuelas (en este caso mejores Universidades), e introduciendo nuevas materias, nuevos planes de estudio o nuevos recursos o técnicas; pero los cambios importantes se producirán solamente cuando los profesores cambien. Más, ¿qué tipo de formación recibe el profesor universitario y a qué modelo de formación responde?

En toda formación profesional se suelen diferenciar dos etapas, aunque en relación con la formación de docentes pensamos que ellas se suceden naturalmente y no existen escalones que las separen. La Formación Inicial y

Permanente del profesorado se complementan en un todo continuado, que se corresponden con los mismos ciclos vitales y personales del profesorado, en función de las necesidades que la sociedad les demanda. Como se ha dicho (Shavelson y Stern, 1983), su trabajo se desarrolla en un entorno complejo e incierto, donde cada situación que se le plantea es un nuevo dato para tomar decisiones, por lo que surge una visión de los docentes como sujetos que toman decisiones y que requiere una preparación necesaria en cuestiones instruccionales y curriculares. Es evidente que la práctica activa y responsable de los profesores es crucial para la introducción de innovaciones en las instituciones educativas. Los conocimientos y experiencias de un curriculum orientado a la reflexión, solución de problemas y planificación de la enseñanza, constituirían una base fundamental para organizar los programas de formación del profesorado; insistiendo en la teoría de algunos autores como Ben-Pérez (1978), podrían ser los siguientes:

- Conciencia de puntos de elección teóricos en el desarrollo del curriculum.
- Habilidades de análisis curricular.
- Participación en experiencias de desarrollo curricular.
- Cooperación y destrezas de colaboración para trabajar con colegas.

Igualmente, habría que resaltar la importancia del papel que cumple el profesorado universitario como docente y agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia. Este rol será aún más decisivo en el siglo XXI que apuesta por la multiculturalidad, multilingüismo y universalismo, dando paso en la era de la técnica, a un mundo tecnológicamente unido. En conclusión, será preciso un conocimiento teórico-práctico de los profesores y las profesoras para que completen su cometido con estas otras funciones curriculares, porque como nos dicen Goble-Norman y Porter (1980): “Las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada”. (García Fernández, 2011)



## ➤ **LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN AMÉRICA LATINA**

### **Los países latinoamericanos: hacia la competitividad y el desarrollo**

En el caso de las instituciones de los países de América Latina, se tiene un inventario de actuaciones en materia de formación profesional que evidencia el papel protagónico que tiene el Estado en las políticas que dimensionan lo laboral, lo tecnológico y lo educativo. Así, por ejemplo, se destaca la relevancia, en todos estos países, de las instituciones nacionales dedicadas a la formación, cuyo alcance se manifiesta en la estructuración y en la ejecución de políticas en el marco de profundos procesos de reestructuración productiva, que aparejaron significativos cambios en los mercados de trabajo, dotando de un mayor valor agregado al sector productivo de gente calificada (Weimberg, 2000:79-142). En esta misma dirección Moura Castro (2000), en su artículo titulado Nuevos enfoques para la formación profesional desde la perspectiva del Banco Interamericano de Desarrollo BID, destaca el papel que juega el Estado en pro del mejoramiento de las instituciones dedicadas a la formación profesional en los países latinoamericanos. En su evaluación considera que estos países tienen muchos activos a su favor, sin embargo, factores como política, burocracia y falta de legitimidad, no han permitido obtener los resultados derivados de una buena formación de sus ciudadanos, por tanto, los esfuerzos deben encaminarse a un cambio que nace fundamentalmente en las políticas públicas emanadas de los gobiernos de estos países. García Granara (2000:89-110) expone un análisis de la formación profesional en la Comunidad Andina, en que manifiesta la intención y la puesta en práctica de políticas orientadas a la reconversión profesional de los trabajadores por parte del Estado, para facilitar la adecuación de las capacidades de los trabajadores a los requisitos del nuevo contexto laboral que considere la puesta en práctica de políticas efectivas de empleo. María Luz Vega Ruiz (2001) hace referencia al esfuerzo por medio de diferentes debates que se realizan en los países latinoamericanos, para introducir modificaciones y reformas de carácter flexibilizador, que introduzcan nuevas modalidades y nuevos enfoques orientados al mejoramiento de los procesos formativos y, por ende, al desarrollo del empleo, satisfaciendo así a los requerimientos del Estado.

Es posible que estos enfoques puntualicen de manera muy marcada el papel que juega el Estado y las instituciones de formación profesional en beneficio del desarrollo de la competitividad empresarial. Desde una perspectiva macro, y en consideración a la complejidad de la globalización, la construcción de garantes de la competitividad implica la participación de actores capaces de asumir el gran reto del desarrollo productivo de las organizaciones de los países de América Latina. Desde un nivel micro social, la competitividad se basa en la interrelación entre la dimensión organizativa, social y tecnológica, por ello, el papel que juega los actores sociales son fundamentales para mejorar la competitividad de las empresas. Por tanto, la búsqueda de la competitividad no sólo puede regirse por las pautas que marca la economía internacional, por el contrario, toma en cuenta los patrones particulares de cada país. Así, la competitividad debe orientarse a la extensión de las relaciones inter-empresariales, por intermedio de las conexiones entre proveedores y usuarios, entre los agrupamientos empresariales regionales, entre las alianzas estratégicas y las tecnológicas.

(Cejas M., Magda, 2007).

#### ➤ **LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**

Al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como "apéndices" bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria. Todo parte, en nuestra opinión, de una reflexión de la institución académica sobre sí misma en su entorno social, un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas crónicos de la sociedad, dejando de pensarse como una burbuja de paz y racionalidad en medio de la tormenta en que se debate el "Titanic planetario", como llama Edgar Morín a nuestro "barco Tierra", esa lujosa nave tecnocientífica pero sin rumbo. La verdad es que todos los líderes que hoy gobiernan las instituciones públicas y privadas que dirigen a este Titanic salen de las mejores

Universidades y aplican a diario ciencias y tecnologías aprendidas ahí, que sin embargo crean y reproducen el mal desarrollo en el cual la mayor parte de la humanidad trata de sobrevivir. La relación entre la crisis del saber tecnocientífico hiperespecializado (fragmentado) y su ceguera crónica concerniente a los efectos globales que engendra por un lado, y la crisis social y ecológica mundial por otro lado, tiene que ser el punto de partida para una reforma universitaria de responsabilización social que no sea meramente cosmética, sino una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de líderes en la era de la ciencia. Después de reconocer que no sólo se trata de reformar a las malas políticas, sino también a los malos conocimientos y epistemologías que la Universidad contribuye en producir y transmitir, y que inducen estas malas políticas, cada Universidad podrá empezar a elaborar su propio diagnóstico y reforma. La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. El esquema siguiente puede ayudar a visualizar el carácter global y central de la reforma universitaria deseada.

(François Vallaëys, 2007).

### ➤ **FORMACIÓN PROFESIONAL:**

Representa la pesadilla de todo político: jóvenes desempleados, reunidos ociosamente en las calles, con pocas probabilidades de encontrar empleo o asistir a la universidad. Si bien es posible que los padres de estos jóvenes acepten que sus propias esperanzas de encontrar una mejor vida ya se han desvanecido, la frustración puede alcanzar dimensiones de revolución cuando la futura generación deba encarar este sombrío horizonte.

Para los gobiernos, sean estos ricos o pobres, la solución parece ser simple. Llegar a estos niños antes que se pierdan entregándoles en la escuela

secundaria las destrezas que les permitirán forjarse un lugar en el mercado laboral. Naturalmente que la realidad no es nunca tan sencilla, hecho que explica, en parte, por qué la formación técnica y profesional (TVET) puede visualizarse como una palabra sucia. Los directores y maestros de escuela destacan los grandes gastos necesarios para desarrollar el currículo, capacitar al personal y equipar las aulas para impartir estas disciplinas especializadas que, por lo general, son tres veces más costosas que los cursos académicos. Por su parte, la mayoría de los padres y estudiantes la siguen considerando una educación de 'segunda categoría'. La verdad es que la TVET, si bien ofrece capacitación, no es garantía de empleo. Incluso, los programas más costosos y sofisticados del mundo están condenados al fracaso si el mercado laboral no está en condiciones de absorber a estos estudiantes, pese a sus competencias y expectativas.

Este antecedente ha llevado a numerosos expertos y a las autoridades responsables a concluir que la capacitación debe ser dejada en manos del mundo laboral, particularmente tras el radical vuelco en las políticas del Banco Mundial, otrora considerado uno de los más leales defensores de la TVET. El primer préstamo para educación que otorgara el banco en 1963 fue destinado a la TVET, que hasta comienzos de los ochenta representaba el 40% de los préstamos educativos en África subsahariana. No obstante, en 1991, el banco cambió su postura, gracias a un documento normativo coescrito por Arvil Van Adams. El prestigioso Adams se retiró del banco en enero con un solo pesar: "la gente se dejó llevar por la primera impresión que provocamos, es decir, que nuestra política provocara".

"El mensaje simplista de nuestra política es que la TVET no constituye una buena inversión. Sin embargo, esto no capta la sutileza de lo que nosotros afirmamos", insiste Adams. "Planteamos un alejamiento de las grandes inversiones en talleres, capacitación de instructores y desarrollo curricular, con el objeto de invertir estos recursos en el desarrollo de políticas. El punto no era deshacerse de la TVET, sino reformar el proceso de elaboración de políticas".

## **Una bomba de tiempo**

Sin embargo, pocos valoraron la sutileza del análisis de Adams y la TVET virtualmente desapareció de la agenda de asistencia internacional. El banco comenzó a hacer fuertes inversiones en educación primaria, a expensas de la TVET, que en la actualidad representa escasamente el 8 ó 9 por ciento de los gastos en el campo de la educación. En la opinión de Trevor Riordan, de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), las estrategias internacionales encaminadas a reducir la pobreza hicieron caso omiso de la necesidad de desarrollar destrezas. “Estamos ante una brecha de destrezas emergente”, destaca Riordan, “donde los países menos desarrollados quedan cada vez más rezagados, especialmente en África sub-sahariana y Asia del Sur”.

Sumemos a esto, “una bomba de tiempo que puede explotar en cualquier momento, a medida que cientos de miles de niños más completan su educación primaria y buscan la oportunidad de seguir estudiando o conseguir un empleo que no siempre existe”, observa Wataru Iwamoto, director de la División de Educación Secundaria, Técnica y Vocacional de la UNESCO. En muchos de los países menos desarrollados, los alumnos tienen una baja probabilidad de continuar su escolaridad o encontrar un empleo. “De manera que promovemos una nueva visión de la educación vocacional centrada en destrezas prácticas o ‘esenciales para la vida’, para ser integrada a nivel de educación primaria o secundaria, según los recursos del país”, agrega Iwamoto.

## **Interés creciente**

Mohan Perera, jefe de la Sección Formación Técnica y Profesional de la UNESCO, observa un creciente interés por la TVET tanto en países ricos como pobres. Los países reconocen que esta es una de las maneras de insertarse en la globalización. “Observen la gran transferencia de empleos desde los Estados Unidos y Europa hacia India y China, donde se cuenta con una fuerza laboral altamente calificada”, comenta Perera. “A través de sustanciales inversiones en TVET, estos países han logrado fortalecer su base económica”. En lo que respecta a la UNESCO, la TVET trasciende las fronteras del planeamiento

económico y forma parte de una visión más amplia orientada a promover el desarrollo sostenible. Desde su fundación, la UNESCO ha formulado recomendaciones y organizado debates de política, ofreciendo asesoría en esta materia a los gobiernos que intentan reformar o crear sistemas educativos vocacionales.

“En el pasado, existía una visión centrada en la oferta que suponía graves dilemas para los países en desarrollo”, afirma Perera. “O se hacían fuertes inversiones con el fin de importar modelos extranjeros de educación superior - con el consiguiente excedente de expectativas por parte de la fuerza laboral calificada- o bien se intentaba crear escuelas de formación vocacional altamente especializadas, que no respondían a las necesidades laborales”. En la actualidad, el objetivo es enseñar a los estudiantes a adaptarse a las cambiantes condiciones laborales, en lugar de limitarlos a ocupaciones y destrezas específicas.

Lamentablemente, estas indicaciones nuevas no forman parte de ninguna hoja de ruta. En las palabras de Fred Fluitman, de la OIT, “todos los sistemas de educación secundaria son prácticamente iguales. Sin embargo, cada programa de TVET es diferente y los gobiernos, casi sin excepción, insisten en intentar modificarlos”. En síntesis, dentro del proceso de reformas, la constante innovación es un elemento clave. Si se implementan en la forma adecuada, los resultados pueden ser extraordinarios. La República de Corea representa un destacable ejemplo de cómo la TVET puede impulsar un crecimiento económico excepcional. Si bien no es conveniente emular un modelo en particular, la experiencia de Corea del Sur ofrece una lección fundamental. Primero, el gobierno adoptó un enfoque secuenciado de la educación. Los recursos financieros no se canalizaron hacia la TVET hasta que el país estuvo próximo a universalizar la educación primaria. Intencionalmente o por accidente, la inversión fuerte se inició a comienzos de la década de los 80, precisamente en momentos que la escasez laboral comenzaba a afectar la economía. A fin de lograr el “gran impulso” hacia la producción orientada a las exportaciones y a los

sectores de construcción y servicios, el país requeriría un nuevo arsenal de trabajadores calificados.

Simultáneamente, las autoridades responsables de la República de Corea comenzaban a constatar, con cierta alarma, el creciente deseo de sus ciudadanos por ingresar a la educación superior. Esta sed de conocimientos llevó a las personas a “sobre-educarse” y a esperar empleos de escritorio (white collar) en una economía sedienta por nuevas fuentes de trabajadores calificados. A través de la ampliación de la TVET, los gobiernos planeaban satisfacer sus proyecciones de mano de obra reduciendo, al mismo tiempo, la presión sobre las universidades forzadas a dar cabida a números cada vez mayores de estudiantes. Hoy, cerca del 40% de los estudiantes de educación secundaria están matriculados en la modalidad TVET. No obstante, ésta aún es percibida como una educación de segunda categoría. Por consiguiente, el gobierno está empeñado en abrir nuevos caminos hacia la educación superior. Como primera medida, los estudiantes de TVET actualmente reciben una fuerte dosis de materias de estudio académicas que los capaciten para planificar su ingreso a las universidades. Incluso en algunas escuelas, los estudiantes, académicos y vocacionales comparten hasta el 75% de un programa común de estudios. Adicionalmente, el gobierno ha canalizado inversiones públicas y privadas hacia nuevos institutos de capacitación post secundarios, con la intención de erradicar el mito de que, en términos académicos, la TVET es una “calle sin salida”.

El desafío final consiste en mantenerse actualizado con respecto a los cambios tecnológicos. El plan, concebido con el fin de que el currículo conserve su relevancia, es estrechar los vínculos con el sector privado. Por ejemplo, en la actualidad, la República de Corea está experimentando con su propia versión del famoso “sistema dual” de Alemania, cuyas raíces se remontan al período de reconstrucción post bélica. Se ha optado por un programa “2+1”, que combina dos años de estudios en el aula con un año de aprendizaje de oficios.

## **Promoviendo alianzas**

En China, donde de acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO un tercio de la población de enseñanza secundaria asiste a escuelas vocacionales, se están llevando a cabo reformas similares. No obstante, es difícil establecer paralelos entre estos dos países. Mientras que en la República de Corea la reforma de políticas tuvo su origen en la escasez de mano de obra, China enfrenta un excedente donde la creación de empleos no logra seguir el ritmo de una próspera economía. Y mientras que la República de Corea puede darse el lujo de adaptar el nuevo sistema a las necesidades pronosticadas, China debe reacondicionar una maquinaria ya antigua. En opinión de Dingyong Hou, alto funcionario de educación del Banco Mundial, para lograrlo, China debe encontrar en el sector privado un aliado. La empresa privada, a través de representantes que integran los consejos asesores escolares, proporciona financiamiento, materiales, capacitación laboral y orientación. Para Hou, estas alianzas reflejan un elemento vital de la visión que China ha adoptado sobre el aprendizaje a lo largo de la vida: la escuela será responsable de desarrollar y ampliar las capacidades de sus educandos y el lugar de trabajo se encargará de proporcionar la debida capacitación.

## **Política de puertas abiertas**

Irónicamente, el gran baluarte del comunismo se muestra cada vez más cautivado por el sector privado, en circunstancias que los países integrantes de la ex Unión Soviética no se ven tan dispuestos a ceder su control estatal sobre la TVET. En este aspecto, la República Checa obtiene la mejor calificación. Este es uno de los pocos países donde la formación profesional conserva su prestigio. De acuerdo a estimaciones de Vaclav Klenha, especialista de la Fundación Europea de Formación (ETF, por su sigla en inglés), cerca del 75% de los estudiantes secundarios cursan la modalidad TVET, en tanto que sólo el 25% asiste a escuelas que imparten asignaturas exclusivamente académicas. En lugar de abandonar el sistema a las fuerzas que rigen el mercado, el gobierno ha dado más libertad a los directores y maestros de escuelas, en términos de



actualizar el currículo e incorporar nuevas vertientes ocupacionales, en lugar de privilegiar destrezas específicas asociadas con una ocupación dada.

En términos de acceso a la educación superior, otro gran elemento positivo es la política de “puertas abiertas”. Todos los estudiantes de educación secundaria pueden tomar el examen Maturita, un pre-requisito para dar exámenes de admisión a la universidad. Adicionalmente, algunos de los nuevos institutos de formación (creados en los últimos diez años) permiten que el estudiante egresado se pueda transferir directamente a la universidad. Por su parte, la Federación Rusa también está contemplando descentralizar su sistema de educación TVET, autorizando a los gobiernos regionales a administrar sus propios programas. Sin embargo, la tarea no es nada fácil. Según Peter Grootings, de la ETF, la mayoría de las escuelas difícilmente pueden ser llamadas establecimientos educacionales. “Sin embargo, logran mantener a los niños alejados de la calle y proporcionan, al menos a un miembro de la familia, una comida caliente todos los días. Las escuelas estatales que imparten TVET representan unos de los pocos vestigios de instituciones de asistencia social para jóvenes y familias desfavorecidas”. En el pasado, dos tercios de los trabajadores rusos recibían educación en escuelas primarias vocacionales, en tanto que el 22 por ciento de la población había asistido a escuelas secundarias vocacionales, cifra 1,5 veces más alta que el número de egresados de las universidades.

(Unesco, 2005)

### ➤ **EL CARÁCTER TELEOLÓGICO DEL CURRÍCULO**

Partiendo de la idea sólo muy aproximada de que el currículo es la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los educandos, intentaremos fijar la naturaleza de esta previsión.

Una anticipación tal supone que hemos de visualizar y seleccionar una serie de procesos y experiencias por los cuales deben pasar los educandos y a cuyo término podamos decir que están formados o educados. Una tal previsión supone, por otro lado, que previamente poseemos una noción de lo que significa

“estar formado o educado.” Pues, de modo obvio, los procesos que escogemos para que los educandos pasen por ellos no los seleccionamos por capricho o al azar, sino en función de lo que es “ser formado o educado.” O sea, no cualquier proceso conduce al propósito que deseamos alcanzar, a saber: que los educandos queden realmente formados o educados, sino ciertos procesos. Y éstos los admitimos porque ostentan, a nuestro entender, la capacidad de impulsar hacia esa finalidad.

Lo anterior, dicho de otra manera, es esto: La selección y previsión de los procesos y experiencias que deben vivir los educandos, eso es el currículo. Pero este currículo no lo construimos arbitrariamente sino en vista de la idea que abrigamos de lo que es “ser formado o educado.” Tenemos que reconocer, por tanto, que hay dos planos nítidamente distintos: a) el del currículo mismo (experiencias y procesos previstos para los alumnos); y b) el del fin perseguido: la noción de educación que tengamos.

La relación entre ambos planos es clara. No hacemos el currículo para examinar después hacia qué tipo de educación nos conducirá; sino que, forjada una idea de lo que es ‘ser educado’, construimos el currículo de modo tal que su aplicación lleve a convertir en real aquella idea. Se trata de una relación teleológica (dirigida hacia un fin), en la que el currículo es elaborado en función de la idea de educación que tenemos y con el propósito de que esa idea se torne realidad en los educandos.

Este carácter teleológico, esta orientación hacia un fin, que es algo que se halla ínsito en todo currículo, no debiera extrañarnos. Aunque ciertas acciones que realizamos los seres humanos puedan ser producto de la casualidad o bien el efecto mecánico de hechos preexistentes, una buena otra parte de nuestras acciones son teleológicas, es decir, hechas con vistas a un fin.

En aquellas acciones nuestras, que son efectos mecánicos de hechos (no ideas) preexistentes, la situación es ésta: cierto fenómeno acontece en la realidad y ese fenómeno determina inexorablemente (relación de causa a efecto) cierta acción de nuestra parte, a la que no podemos sustraernos. Por ejemplo, una luz fuerte ante nuestros ojos determina que nuestras pupilas se contraigan. Esta acción

(contracción de las pupilas) es el efecto forzoso de aquel hecho (la intensidad mayor de la luz).

En cambio, en las acciones nuestras, que son teleológicas, el hecho final real que resulta (si nuestras previsiones son adecuadas) lo hemos prefigurado y cierta acción la elegimos y la pusimos en ejecución porque juzgamos que llevaría al resultado anticipado. Por ejemplo, deseamos efectuar un salto alto de 1.70 m. y realizamos una larga serie de intensos ejercicios para lograr ese resultado. Paralelamente evitamos otras acciones que serían negativas para tal propósito (comer en exceso, dormir poco, etc.). Otro ejemplo de relación teleológica es la del currículo frente a la noción de educación que nos hemos forjado. Esta noción es la que anhelamos ver realizada, es el resultado prefigurado. El currículo prevé las acciones para lograr ese resultado establecido con antelación.

Si es nuestra convicción que un joven está educado cuando se encuentra apto para gobernar, lo cual entre otras cosas implica saber convencer a los conciudadanos, y si juzgamos, además, que ese joven no está hecho para trabajar sino para dirigir el trabajo de otros (los esclavos), y debe ser físicamente fuerte para defender en armas a su nación, y asimismo participar en la cultura o, al menos, saber comprenderla, entonces este concepto de 'ser educado', puesto como meta, nos llevará a organizar un currículo como el de los atenienses y, salvando ciertas diferencias, como el de los ingleses del imperio: con Filosofía y Artes, Política, Lógica y Retórica, Gimnasia, Artes Militares y Deportes.

En los últimos tiempos, muchos hombres de ciencia que trabajan sobre hechos no físicos, sino humanos (sicología, sociología, economía, etc.), tal vez encandilados por los éxitos de las ciencias relativas al mundo físico, donde reinan las relaciones causales, han pretendido que en el mundo humano también dominan las relaciones mecánicas de causa a efecto y abominan de todo finalismo, o sea, de toda relación teleológica. Rechazan acremente que las acciones humanas posean fines. Todas –según ellos– son determinadas por hechos preexistentes. Por convicción o por koketterie, el finalismo es proscrito del mundo de lo humano y de la ciencia que lo estudia.

Sin embargo, y al menos dentro del testimonio de nuestra experiencia diaria, existe en este mundo humano una amplia gama de acciones teleológicas.

Incluso se da el caso de que los seres humanos tomamos las relaciones mecánicas de causa a efecto y las utilizamos teleológicamente. Por ejemplo, hacemos uso de una luz intensa y la dirigimos a los ojos de otra persona precisamente para reducir su capacidad visual.

La educación en general y, dentro de la educación, el currículo, son ejemplos de acciones con carácter finalista.

### **Ubicación del currículo dentro del proceso educativo**

Si el currículo tiene carácter teleológico frente a la noción de lo que es educación, ello quiere decir –expresado en otros términos–, que aquella noción de educación es el fin y que el currículo es el medio para arribar a tal fin. En toda relación teleológica hay siempre un medio y un fin.

Pero entre el concepto de educación que tenemos y el currículo, no solo se da la diferencia de fin a medio, sino que existe asimismo una diferencia de naturaleza. La noción de educación es algo abstracto que hemos concebido, no pertenece al mundo de la realidad, al menos todavía no. El currículo, en cambio, es algo concreto, es parte de la realidad, es ese conjunto de experiencias previstas que harán posible materializar nuestro concepto de lo que es educación. La noción de educación pertenece al mundo de las concepciones; el currículo pertenece al mundo de las realidades. El currículo es, de hecho, la primera concreción en la realidad, concreción constituida por una decisión nuestra, con vistas a la realización de una determinada concepción de la educación.

Sin embargo, el currículo prevé procesos y experiencias de modo muy general y sin entrar en los detalles. Por ejemplo, en un currículo puede haberse considerado una Iniciación al Cálculo y una Geografía Humana. El currículo puede incluso indicar a qué nivel llegará la Iniciación al Cálculo y cuál es el propósito de la Geografía Humana y la orientación que ha de tener. Más la organización concreta y pormenorizada de tales materias ya no es parte del currículo. En este sentido, la Iniciación al Cálculo, la Geografía Humana y todos los demás componentes del currículo, en una palabra, el currículo, él mismo, –por medio del cual queremos realizar nuestra concepción de la educación– se

convierte, a su vez, en fin o propósito que debe ser llevado a la realidad. Esto significa que los diseños de la Iniciación al Cálculo, de la Geografía Humana y de cada uno de los demás componentes curriculares son medios por los cuales materializamos el currículo.

Es preciso que este hecho se perciba con la mayor claridad. Constatamos que hay, en lo hasta ahora expuesto, tres planos diferentes: a) la concepción de la educación; b) el currículo; c) los diseños de los componentes del currículo. Estos tres planos conforman una cadena de fines y medios. La concepción de la educación es un fin que intentamos realizar empleando como medio una previsión de procesos y experiencias que los educandos han de vivir: esta previsión de experiencias y procesos es el currículo. Pero luego el currículo se nos convierte, a su turno, en un fin: todo lo que el currículo anticipa ha de ser llevado a los hechos y para ello hay que usar como medios los diseños o programas de cada uno de los componentes previstos.

Desde el ángulo de los objetos y de una visión racional de los mismos, se trata de tres instancias perfectamente distintas: a) una concepción de la educación que se intenta hacer real mediante un currículo; b) un currículo que es un conjunto de previsiones, el cual poseerá diversos componentes, con el que se aspira a realizar la concepción de la educación; c) la organización de cada uno de esos componentes, por cuyo medio se quiere materializar el currículo.

De estas tres instancias, la concepción de la educación se encuentra en el mundo de las concepciones. El currículo y la organización de los componentes curriculares, en cambio, se hallan en el mundo de la realidad fáctica. Esto último, empero, no borra el hecho de que, aunque ambos (currículo y programas) son medios y están relacionados entre sí, resultan dos instancias diferentes. Incluso en la práctica, corroborando lo dicho, en el nivel universitario ocurre con frecuencia que el currículo es elaborado por una comisión especial, ad hoc; en tanto que los diseños de los componentes curriculares los hacen los profesores a cargo de cada componente.

En Educación Básica y Media varían las cosas un tanto en la medida en que son los Ministerios de Educación (al menos en América Latina) de donde emanan no sólo los currículos, sino también los programas de los componentes curriculares.

Y no obstante, permanece incólume el que la elaboración del currículo es una cosa y es cosa distinta la facción de los diseños de los diversos componentes curriculares. Para tomar conciencia de ello, basta percatarse de que no se puede organizar ningún componente del currículo, si el currículo mismo no se halla primeramente concluido.

Insistimos en estos hechos, porque bastantes dificultades y malentendidos brotan de no distinguirlos adecuadamente. Los interesados en estos asuntos deben acostumbrarse a tener en cuenta los hechos y a separarlos de las palabras con que se designan los hechos. Las palabras son convencionales. Una vez puestos de acuerdo en su sentido, los problemas se minimizan. Un vocablo puede utilizarse en dos o más sentidos, pero si éstos se tienen muy presentes, las confusiones derivadas de darle al vocablo diversos usos se aminoran. Decimos lo anterior, porque hay autores que con la palabra 'currículo' se refieren a las tres instancias que acabamos de describir. Para ellos currículo es la concepción de la educación + la previsión de los procesos y experiencias deseables + los diseños de los componentes curriculares. No hay duda de que si esos autores quieren definir 'currículo' de esa manera, pueden hacerlo. No obstante, ello dejará intactos los hechos. Porque aunque llamen 'currículo' al conjunto indicado, resultará inmovible que dentro de ese conjunto permanecerán inalterables las tres instancias: la concepción de la educación; la previsión de las experiencias y procesos que permitan materializar aquella concepción; y la organización de cada componente curricular que posibilite realizar semejante previsión.

Desde nuestro punto de vista, la aplicación de una palabra a las tres instancias conjuntamente es desafortunada. ¿Qué objeto tiene dar un solo nombre a tres cosas claramente diversas? La inconveniencia se vuelve mayor si se repara en que dichas instancias tienen naturaleza diferente, como ya se explicó. En efecto, la concepción de la educación no está en el mundo de la realidad fáctica, aunque aspiremos a que se materialice en ella. Frente a tal concepción, la selección y previsión de procesos y experiencias es un primer paso real, fáctico, para lograr que la concepción de la educación se materialice; y los diseños para cada uno de estos procesos y experiencias es un segundo paso real dirigido al mismo fin,

en la medida que permite que aquella previsión se haga efectiva. Por otro lado, la concepción de la educación es un fin. En cambio, la previsión de procesos y experiencias deseables y los diseños de los componentes curriculares son medios (la previsión de procesos y experiencias es un medio para realizar la concepción de la educación; los diseños de los diferentes componentes de esa previsión son los medios para materializar esa previsión. Juzgamos, por consiguiente, que resulta preferible reconocer los hechos –los tercos hechos– y someterse a ellos. Por eso venimos en hablar de: a) concepción de la educación; b) currículo (denominando así a la previsión de procesos y experiencias conducentes a realizar la concepción de la educación); y c) programas o diseños de cada uno de los componentes curriculares (destinados a realizar el currículo). Hay quienes, aun reuniendo la concepción de la educación, la previsión de procesos y experiencias, y los diseños de los componentes del currículo bajo la denominación única de ‘currículo’, distinguen los tres niveles con los términos de ‘macro’, ‘meso’ y ‘micro’ (si bien la correspondencia con nuestras tres instancias no es siempre exacta en todos los detalles). Juzgamos que esta imagen es mejor que la de aquellos que colocan las tres instancias bajo el nombre de ‘currículo’ y se refieren a ellas de modo indistinto y, por qué no decirlo, confuso. Y es que, si se mira bien, los vocablos ‘macro’, ‘meso’ y ‘micro’ significan que se ha tomado conciencia de que hay frente a nosotros tres cosas diferentes, que incluso conforman jerárquicamente tres niveles diversos, los cuales pueden y deben ser estudiados en su especificidad, sin mezclarlos indebidamente, y reconociendo sus interrelaciones. Un paso más y podemos dar nombres diferenciados para las tres instancias, que es lo que hemos hecho nosotros con las denominaciones de ‘concepción de la educación’, ‘currículo’ (previsión de procesos y experiencias) y ‘organización de los componentes del currículo’ (programas).

Otros autores dejan de lado la Concepción de la Educación (que reside en el mundo de las ideas y de las aspiraciones), y la dejan de lado, tal vez precisamente por ese hecho, o porque no se han apercibido de ella, o porque la minimizan; y llaman entonces ‘currículo’ a las dos primeras instancias que se configuran en el mundo de la realidad fáctica, esto es, a la previsión de los procesos y experiencias (currículo) y a la organización de los componentes del

currículo (programas). Nuevamente decimos que una vez así definida la palabra 'currículo' no habrá dificultades en entendernos. Sin embargo, conviene examinar los méritos de semejante definición. Por una parte, resulta mejor que la analizada anteriormente, en cuanto que no mezcla el fin último (la concepción de la educación) con los medios para materializarla (la previsión de los procesos y experiencias; y los diseños de los componentes). Pero, por otra parte, el nombre común dado a estos dos medios no puede jamás alterar el hecho de que son dos medios diferentes. Una cosa es la previsión de los procesos y experiencias, que culmina en un plan general (para llevar a la realidad concreta la concepción de la educación), y otra cosa son los diseños de cada parte del currículo (que buscan llevar a la realidad concreta ese plan). Nos preguntamos, pues, ¿qué objeto tiene empeñarse en llamar 'currículo' al conjunto formado por la previsión de experiencias y procesos + los diseños de cada componente? Mucho más simple y claro es denominar 'currículo' a la previsión de procesos y experiencias (el plan); y mantener el nombre de 'organización de los componentes del currículo' para aquellos programas mediante los cuales aspiramos a realizar el plan curricular.

Hemos encontrado, finalmente, una variante de la posición que acabamos de examinar, o sea, autores que designan como currículo las dos instancias reales que posibilitan materializar la concepción de la educación, pero llaman nivel 'macro' del currículo a lo que nosotros designamos como la previsión de experiencias y procesos, o sea, al plan diseñado para materializar la concepción de la educación; y dan el nombre de nivel 'micro' a los diseños de sus componentes. Aunque no percibimos razón alguna para dar el nombre común de 'currículo' a estas dos instancias, que son muy diferentes, el simple hecho de indicar que una es el nivel 'macro' y otra el nivel 'micro' transparenta que estos autores de alguna forma tienen conciencia de que se trata de dos cosas distintas. Debe, por tanto, estarse muy alertas cuando se lee libros sobre currículo para no resultar confundidos con la terminología que emplean sus autores (muchas veces sin mayor explicación). Por debajo de las palabras, hay que identificar las instancias a que se están refiriendo. La discrepancia entre esos libros y nosotros, en lo que concierne a los vocablos, es secundaria. La discrepancia que puede



darse en los hechos mismos, ésa sí sería importante. Al hablar de 'currículo', nosotros estamos llamando así a la primera instancia que se da en la realidad, o sea, a esa previsión de experiencias y procesos, que es un medio para materializar la concepción de la educación.

Y ello es un hecho absoluto. Podemos poseer esta o aquella concepción de la educación (todo pueblo y toda época ha tenido y tiene su idea de lo que es 'ser educado'); inevitablemente tendrá luego que seleccionarse y preverse un conjunto de procesos y experiencias que permitan hacer real esa concepción, es decir, inevitablemente tendrá que construirse un currículo. Y luego, inevitablemente, deberán trazarse los diseños para cada componente del currículo. Estas tres instancias son inmovibles, pese a cualesquiera diferencias de terminología.

(Peñaloza Walter, 2003)

## ➤ **CARACTERIZACIÓN DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN**

### **GUÍA DE ANÁLISIS**

#### **ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL Y HUMANÍSTICA**

La misión o propósito de ésta área, de carácter estratégica en la formación profesional, es integrar, articular, dar una visión panorámica, estructural e histórica, permitiendo la comprensión de los diversos contextos (bosques), sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos, etc., y de la misma forma promover el análisis, la internalización y la práctica de los valores, esta área representa aproximadamente el 10% del total de horas de la formación profesional..... A B R

#### **Los objetivos de los componentes formativos de esta área promueven:**

- a. Una visión orgánica y crítica de la realidad..... A B R
- b. La comprensión de los diversos contextos..... A B R
- c. Actitudes y valores frente a los problemas..... A B R

#### **Los contenidos de los componentes formativos presentan:**

- a. Una visión panorámica del conocimiento..... A B R

- b. Una información de las grandes síntesis del conocimiento..... A B R
- c. Una temática de diversos tópicos: hombre –sociedad,  
Economía, naturaleza, política, tecnología, etc..... A B R

**ÁREA DE FORMACIÓN CIENTÍFICA BÁSICA (Ciencias Básicas)**

La misión o propósito de ésta área, de carácter estructural básica de la formación profesional, es contribuir en la formación de las bases conceptuales y teóricas que permiten la lectura o decodificación de los fenómenos, estructuras o sistemas tecnológicos y especializados; y, por ende, los fundamentos científicos-tecnológicos en los diversos campos de la realidad. Esta área representa aproximadamente el 15% del total de horas de la formación profesional..... A B R

**Los objetivos de los componentes formativos de ésta área promueven:**

- a. El análisis lógico estructural y racional del conocimiento científico A B R
- b. El análisis y la comprensión de los fundamentos teóricos y  
Conceptuales de los procesos científicos y tecnológicos..... A B R

**Los contenidos de estos componentes presentan:**

- a. Una visión sistemática e integrada de los conceptos y teoría científicas que fundamentan las tecnologías y las especialidades..... A B R
- b. El desarrollo y análisis de los procesos operacionales y algoritmos A B R
- c. La aplicación lógica y racional de los conceptos básicos en las áreas de la especialidad..... A B R

## TABLA DE CALIFICACIÓN

ÍNDICE	RANGO	DECISIÓN
A	Presenta Totalmente	Continuar
B	Presenta en gran parte	Perfeccionar
R	Presenta solo parte o nada	Reformular o eliminar

### AREA DE FORMACIÓN BÁSICA TECNOLÓGICA

La misión o propósito de ésta área de carácter estructural básica de la formación específica o de especialidad, es promover el análisis y la comprensión de las estructuras y los procesos tecnológicos generales o básicos. Esta área representa el 36% aproximadamente del total de horas de la formación profesional..... A B R

#### Los objetivos de los componentes formativos de esta área promueven:

- a. El análisis y comprensión de los modelos, estructuras tecnológicas Básicas relacionadas con las áreas de especialidad ..... A B R

#### Los contenidos de los componentes presentan:

- a. Una visión introductoria y básica de la tecnología..... A B R
- b. Una temática sistemática de los diversos tópicos específicos..... A B R

### ÁREA DE INVESTIGACIÓN

Esta área, de carácter estructural básica de la formación profesional, tiene el propósito de promover la capacidad de análisis, la actitud científica y la aplicación del método científico en la solución de problemas, la aplicación de tecnologías, la innovación de sistemas o ecosistemas, la formulación de proyectos y el desarrollo de la investigación en los diferentes campos de la especialidad y los contextos problemáticos. Esta área representa el 6% aproximadamente del total

de horas de la formación profesional.....

A B R

### **ÁREA DE ACTIVIDADES FORMATIVAS**

Esta área tiene el propósito de promover la participación activa en la educación física y el deporte, el cultivo del arte en sus diferentes manifestaciones (teatro, danzas, artes plásticas, etc.), la recreación y la proyección social. Estos talleres de actividades se impartirán dentro de los seis primeros semestres. Esta área representa el 3% aproximadamente del total de horas de la formación profesional..... A B R

### **ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA O DE ESPECIALIDAD**

Esta área es de carácter aplicativo y terminal de la formación profesional, está estrechamente ligada y relacionada con el perfil profesional postulado. Las asignaturas o componentes formativos presentan específicamente las características del perfil. Esta área promueve la aplicación concreta de las ciencias básicas y tecnológicas en áreas específicas del campo profesional; solución de problemas, aplicación de tecnología, diseño de sistemas o ecosistemas, formulación de proyectos de desarrollo, análisis de tecnologías de punta, reingeniería de sistemas o procesos, etc. Esta área representa el 14% aproximadamente del total de horas de formación del currículo..... A B R

#### **Los objetivos de los componentes formativos de esta área, promueven:**

- a. El análisis y aplicación de tecnologías en las diversas áreas de la especialidad.....A B R
- b. El análisis y solución de problemas de aplicación de tecnologías o diseño de sistemas, de procesos e instrumentos en las diversas áreas de la especialidad..... A B R

## TABLA DE CALIFICACIÓN

ÍNDICE	RANGO	DECISIÓN
A	Presenta Totalmente	Continuar
B	Presenta en gran parte	Perfeccionar
R	Presenta solo parte o nada	Reformular o eliminar

### ÁREA DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES

Esta área, de carácter estratégica, promueve la interacción en forma sistemática del estudiante en el desempeño profesional, promoviendo experiencias integrales que le permita desarrollarse con creatividad iniciativa, criticidad y actitudes positivas.

Hacia el ejercicio profesional, dándole oportunidades para la toma de decisiones acertadas en diferentes contextos problemáticos. Esta área representa el 10% aproximadamente del total de horas de la formación profesional..... A B R

#### Los objetivos de las prácticas pre profesionales promueven:

- a. La observación, conocimiento, comprensión y análisis de situaciones complejas en el campo de la especialidad..... A B R
- b. El ensayo y ejercicios específicos en la especialidad ..... A B R
- c. La actitud científica y ética profesional..... A B R

### ÁREA DE TALLERES TÉCNICOS

Esta área de carácter aplicada e instrumental tiene el propósito de promover el logro de competencias propias de la carrera, útiles en las prácticas pre profesionales y que, eventualmente sirvan para una certificación. Estos talleres de carácter técnico se impartirán dentro de los seis primeros semestres. Esta

área representa el 6% aproximadamente del total de horas de la formación profesional..... A B R

(Huertas Wilfredo, 2003)

➤ **CONCEPCIONES DE PERCEPCIÓN**

La Psicología cognitiva explica la conducta de acuerdo a entidades mentales, que se comprende como estados, disposiciones o formas de organización interna de la información. Acorde a este modelo de la mente como un sistema de procesamiento de información va a discriminar en ella: las estructuras, son entidades funcionales y no físicas que cumplen determinadas operaciones de procesamiento o procesos; los procesos corresponden a la actividad del sistema, aspectos dinámicos o procesuales y son descriptos de acuerdo a los términos de la informática: decodificación, almacenamiento, recuperación, activación. Y las representaciones que son las formas en que la información o input, proveniente del ambiente es codificada y registrada en el sistema cognitivo humano. La psicología cognitiva estudia de manera detallada el papel que tiene esta representación en los tratamientos posteriores que requieren la actividad psicológica. El papel funcional de la percepción hace que actualmente sea considerada un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas. La comprensión psicológica de los fenómenos perceptivos insiste en la incidencia de toda la personalidad en el hecho mismo de percibir claramente diferenciable este sentido de la simple sensación: a partir de esta, el sujeto proyecta sobre el objeto una serie de cualidades o unos esquemas de selección valorativa que la sensación no le aporta y que determinan la concreta y diferente percepción que de unos mismos datos sensible todo el mundo puede tener. Toda percepción comporta una interpretación; y así, más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social. Best (1997) señala que la percepción se logra con una combinación de procesos cognoscitivos, unos comienzan al elaborar el código sensorial y otros que son inferencias y parten de nuestros conocimientos del mundo. (p. 42). Según

Robbins (1999, p. 9) “la percepción es un proceso por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales a fin de darle un significado a su ambiente. Sin embargo, lo que uno percibe puede ser sustancialmente diferente de la realidad objetiva” y de acuerdo con Hellriegel y Slocum (2004), “la percepción es el proceso por el cual las personas, organizan, interpretan y responden a la información del mundo que la rodea; dicha información se reúne mediante los sentidos, además representa el proceso psicológico por el que la gente reúne información del medio y le da sentido a su mundo” (p. 66). Según Kotler y Keller (2006, p. 16), los principales valores culturales de una sociedad, se alimentan de la percepción que tienen las personas de sí mismas, de las demás, de las organizaciones, la sociedad, la naturaleza y universo. La percepción “es el acto de darse cuenta de la existencia de objetos en el espacio dotados de consistencia y a los que atribuimos cualidades. No es una mera suma de estímulos que llega los receptores sensoriales, sino un proceso de síntesis complejo que se acrecienta con la experiencia, tiene una organización informativa de datos sensoriales, expectativas, necesidades” (Góngora, 2008, p. 55). Soto (2011) manifiesta que la percepción se refiere al proceso activo de percibir la realidad y organizarla en interpretaciones o visiones sensatas. Si atendemos el origen etimológico de la expresión, esta proviene del latín *per capiere* y literalmente significa “obtenido por captura o captación”. La percepción es importante en el comportamiento de una institución, ya que suele hacer que diferentes personas tengan diferentes interpretaciones o visiones, incluso contradictorias, del mismo hecho o persona. No se obtiene una interpretación sin un punto focal, una estrategia y personas que hagan las cosas como uno quiere.

### **Características de la percepción.**

En relación con las características de la percepción, Neisser (citado en la universidad de Murcia, 2007) manifiesta que es subjetiva, selectiva y temporal. Es subjetiva, ya que las reacciones a un mismo estímulo varían de un individuo a otro; es selectiva porque la persona no puede percibir todo al mismo tiempo, sino que selecciona en función de lo que desea percibir; y, por último, es

temporal, ya que es un fenómeno a corto plazo y las experiencias varían de acuerdo a sus necesidades.

### **Factores que influyen en la percepción**

Según Robbins (1999), algunos factores pueden residir “en el perceptor”, es decir, cuando el individuo ve un objeto y trata de interpretarlo y está influido en gran medida por sus características personales. Entre otras características que afectan la percepción, están en las actitudes, las motivaciones, los intereses, las experiencias pasadas y las expectativas. Otro factor “es el objetivo”: sus características que se están observando pueden afectar a la gente que la perciben. También los objetos que están cercanos entre ellos tenderán a ser percibidos juntos que más separados. Finalmente tenemos a “la situación”, es decir, el contexto en el cual vemos los objetos o eventos. Los elementos alrededor de ambiente influyen en nuestras percepciones (pp. 91-94).

### **Proceso de la percepción.**

Según Neisser (citado por la Universidad de Murcia, 2007, p. 5), todos los individuos reciben estímulos mediante las sensaciones, es decir, flujos de información a través de cada uno de sus cinco sentidos; pero no todo lo que se siente es percibido, sino que hay un proceso perceptivo mediante el cual el individuo selecciona, organiza e interpreta los estímulos, con el fin de adaptarlos mejor a sus niveles de comprensión. La percepción es un proceso que se realiza en tres fases: La primera fase es “la selección”, y se produce cuando se percibe de acuerdo con nuestros intereses, y se denomina “percepción selectiva”: el sujeto percibe aquellos mensajes a que está expuesto según sus actitudes, intereses, escala de valores y necesidades. La segunda fase es la “organización”. Una vez seleccionados, las personas los clasifican de modo rápido asignándoles un significado que varía según cómo han sido clasificadas, obteniéndose distintos resultados. Luego los analiza y agrupa de acuerdo a las características de los diversos estímulos. La última fase es la “interpretación”, la cual, según Neisser (citado por la Universidad de Murcia, 2007, 13), trata de dar contenido a los estímulos previamente seleccionados y organizados; tal es así



que la forma de interpretar los estímulos puede variar, a medida que se enriquece la experiencia del individuo o varían sus expectativas o intereses.

### **La percepción de la persona**

Para Hellriegel y Slocum (2004) señala que la percepción de la persona es el proceso mediante el cual alguien atribuye características o cualidades a otros. Es decir, el proceso sigue el mismo orden de observación, selección, organización, interpretación y respuesta. Sin embargo, el objeto que se percibe es otra persona. Aunque las percepciones de situaciones, acontecimientos y objetos son importantes, las diferencias individuales en las percepciones de otras personas son determinantes para comprender el comportamiento en ambientes de trabajo. (p. 72). (Vergara León, 2012).

Hoy la psicología, en sus dimensiones científica y profesional, es una disciplina que atiende diferentes tópicos y una amplia gama de problemáticas que son abordadas desde un sin número de aproximaciones teóricas, metodológicas y tecnológicas, que se entrecruzan intradisciplinariamente (la Psicología Clínica, de la Salud, Neuropsicología, Jurídica, Forense, del Trabajo y las Organizaciones, Psicología del Consumidor, del Desarrollo, Educativa, Medición Psicológica, Social, Comunitaria, Psicofarmacología, Neuropsicología, Actividad Física del Deporte, Rehabilitación, entre otras) y a su vez, interdisciplinariamente, con disciplinas tales como la Medicina, Psiquiatría, Enfermería, Leyes, Educación, Administración, Economía, Neurociencias, Farmacología, Neurología, Biología, Gerontología, Sociología, Antropología. Como se puede observar, se evidencia un elemento transversal, la salud, en el sentido que la OMS (1948) lo plantea como: “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones y enfermedades” (P. 1). Este doble entrecruzamiento, intra e interdisciplinar, hace necesario tener un cuidado permanente por las relaciones y las tensiones que se generan entre los profesionales y especialistas en cada uno de estos campos. Esto, por cuanto los problemas no son disciplinares, sino que los trascienden y hacen necesario para su afrontamiento, sinergias en las acciones desde las diferentes disciplinas e intradisciplinas. Es importante aclarar, por último, que, desde cada perspectiva

de las intradisciplinas, se respetan las acciones, roles y funciones propias de cada campo de actuación.

(Colegio Colombiano de Psicólogos, 2014).

➤ **MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA PARA LA EDUCACIÓN**

**BÁSICA: DOMINIOS CONSIDERADOS**

Estos hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, ellos son: Preparación de la enseñanza, se refieren, tanto a la disciplina que enseña el (la) profesor(a) como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje; Responsabilidades profesionales, los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso, esto es, contribuir a que todos los alumnos aprendan. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. En este Dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

(Opazo Margarita, Sepúlveda Alejandro y Saéz Daniel, 2012)

➤ **CONCEPTO DE SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN**

Los conceptos de satisfacción e insatisfacción, pueden asociarse al concepto de consumo y desde este punto de vista, considerar al estudiante como consumidor de productos o servicios otorgados por la Universidad. Flores (2003) define la satisfacción como: “servicio que cumple o supera las expectativas o necesidades del cliente”. De acuerdo a González (2003) “un estudiante satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido, son los

propios estudiantes los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que reciban y cuenten con servicios, procesos, actividades, productos, recursos e instalaciones de calidad que respondan a sus necesidades y expectativas. La satisfacción del egresado refleja la calidad y eficiencia de los diversos aspectos que componen el día a día de su experiencia educacional. Uno de los propósitos de las instituciones educativas debería ser que los estudiantes y egresados, que cursan una carrera, manifiesten su satisfacción con el rigor de su formación, con las interacciones con su profesor y los otros estudiantes, con la justicia con que se le evalúa, entre otras.

(Opazo Margarita, Sepúlveda Alejandro y Saéz Daniel, 2012)

➤ **PERCEPCIÓN DEL EGRESADO UNIVERSITARIO EN LAS EMPRESAS**

APOYO Opinión y Mercado ha efectuado este estudio con el objetivo de conocer las opiniones de los responsables de la contratación de personal en las principales empresas del medio acerca de la calidad de los egresados universitarios que han contratado en el último año. A continuación, se presentan algunos de los principales resultados y hallazgos de la investigación. De la totalidad de contratados en el último año en empresas de más de 30 millones de facturación anual, el 19% fueron recién egresados. La universidad que lidera el número de contratados es la U de Lima. En cambio, entre las empresas con facturación superior a S/. 100 millones el primer lugar en contrataciones lo tiene la PUCP.

## Egresados contratados en el último año

¿Qué proporción del personal que ha contratado en los últimos doce meses fueron universitarios recién egresados?



¿De qué universidades provienen la mayoría de universitarios recién egresados contratados en los últimos doce meses?



Los ejecutivos a cargo del área de Recursos Humanos o Personal cuentan en promedio con unos diez años de experiencia en dicha área. En la mayoría de los casos se trata de administradores de empresas, contadores o psicólogos; y las universidades de donde proceden son principalmente las universidades de Lima y San Martín. Además, algunos otros provienen de la Universidad Católica (PUCP), Pacífico y San Marcos.

Para la mayoría, el desempeño en la entrevista y la actitud son dos de los factores más importantes a la hora de evaluar a un postulante a puestos de trabajo en sus organizaciones. La proactividad, inteligencia emocional, la capacidad de trabajar en equipo y asumir responsabilidades son algunas de las capacidades o habilidades que se espera encontrar en los postulantes a la organización.



En relación con la demanda, las áreas comerciales y de operaciones son los de más alta rotación y, por lo tanto, donde se invierte más recursos para cubrirlos. Los puestos de recursos humanos serían más difíciles de cubrir en las empresas que facturan menos S/. 100 millones al año que en las más grandes. Hacia adelante, se están desarrollando áreas de innovación y desarrollo de nuevos negocios dentro de las empresas, en especial en las más grandes.



Dos de cada cinco ejecutivos de nivel gerencial en las empresas evaluadas cuentan con nivel de post grado ya sea MBA u otro. En las empresas con facturación anual superior a los S/.100 millones la mitad de los ejecutivos cuenta con nivel de post grado; mientras que, en las empresas con menor facturación solo un tercio de ellos. Por otro lado, dos tercios de las empresas ofrecen algún tipo de apoyo a sus trabajadores para capacitación externa, ya sean cursos cortos de especialización o maestrías. En una de cada cinco empresas, además, cuentan con convenios con alguna universidad.

(Cueva Ricardo y Vega Claudia, 2009)

### **1.3. Marco conceptual**

- **CALIDAD**

La Calidad es el resultado conjunto de una combinación de factores estrechamente interrelacionados entre sí, incluyendo sobre todo las características y preparación de los alumnos y los profesores, la naturaleza o carácter de los programas de estudio y los métodos de enseñanza, la relación existente entre la investigación y la enseñanza, el grado de adecuación de las instalaciones físicas y el equipamiento, por no hablar del clima institucional global de las relaciones humanas, valores, actitudes y motivaciones en el que tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje

(ICED, 1987:69).

- **CALIDAD EDUCATIVA**

Es un término multidimensional. Por ello, insisten en que la calidad educativa básica debe reunir al menos, cuatro elementos principales: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia.

La relevancia se refiere a la pertinencia social y personal de los contenidos educativos. Así, la educación ha de ser relevante tanto para el niño de hoy y el adolescente y adulto de mañana, como para la sociedad de la que forman parte.

La eficacia es entendida como la capacidad de un sistema educativo para lograr los objetivos (que se suponen importantes) en la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar un determinado nivel educativo. Este concepto implica, a su vez la cobertura del servicio educativo, la permanencia de los alumnos en la escuela, su promoción de un grado a otro y a los aprendizajes reales.

La equidad supone que un sistema educativo reconoce que acceden a la educación escolar alumnos diferentes y con distintos puntos de partida. Por ello, un sistema educativo ofrecerá apoyos diferenciados a los alumnos y a las escuelas para garantizar que los objetivos educacionales se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos.

Finalmente, la eficiencia de la educación se refiere al óptimo empleo de los recursos de todo tipo para obtener mejores resultados, este es el elemento que mayor atención ha recibido, tanto por parte de la investigación como por administradores del sistema educativo. Hay que decir que, en la medida que un sistema educativo logre abatir los índices de reprobación y deserción escolar, estará aumentando su eficiencia al evitar el desperdicio de recursos.

(Zorrilla, 2003).

## • EDUCACIÓN

La educación es un proceso deliberado mediante el cual se transmiten valores aptitudes y habilidades para pensar y aprender. Este proceso se pueden dar en lugares específicos, escuelas y ahora a distancia, puede ser abierto o cerrado, acreditable o no acreditable. En este sentido, quizá restringido, se usará el término “Capacitación” y “Entrenamiento” tienen que ver más con una tarea más específica.

Muchos autores confunden estos términos, especialmente cuando se analizan problemas de la economía de la educación o las opciones de inversión entre personas y cosas.

(Solana, 2006)

- **EGRESADOS**

Según el Reglamento General de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Título XI, DE LOS GRADUADOS. Estable el concepto de Graduados en el artículo:

Artículo 190°. Son Graduados los egresados que han culminado estudios en una Universidad y ostentan el Grado de Bachiller en alguna de las carreras profesionales que se imparten.

(UIGV, 2016)

- **EVALUACIÓN FORMATIVA**

Es la estimación y retroinformación a cada estudiante de la calidad del proceso educativo y de los logros, limitaciones y errores, si lo hubo, que posibilita tomar decisiones más adecuadas para capacitar integralmente al estudiantes y asentar actitudes favorables a su proyecto vital. La evaluación formativa contribuye a desarrollar docentes con amplia visión de mejora del saber y de los modelos más acordes con la realidad omnicomprensiva de cada estudiante, al explicarles las razones de los logros y las posibles causas de las limitaciones encontradas en el proceso formativo, apoyando a cada estudiante para que consiga la mayor satisfacción en su aprendizaje y el autoconocimiento de su proceso formativo en una marco cultural compartido.

(Castillo, 2002).

- **LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL**

En las investigaciones que hemos desarrollado hemos partido de la concepción de la educación del profesional desde una perspectiva histórico-social del desarrollo humano en virtud de la cual entendemos que la competencia profesional es el resultado de un proceso de educación de la personalidad para el desempeño profesional eficiente y responsable que no culmina con el egreso del estudiante de un centro de formación profesional sino que lo acompaña durante el proceso de su desarrollo profesional en el ejercicio de la profesión.

(González,V. 2000, 2000a, 2001 y 2002).



- **PERCEPCIÓN**

No resulta fácil encontrar pautas firmes que nos adentren en la idea de percepción dada la propia complejidad y profundidad del concepto, si bien, un punto de partida, ya clásico, es la distinción con la sensación. Usualmente se ha considerado que las sensaciones eran experiencias básicas y simples, producidas por estímulos de la misma naturaleza relacionados con la actividad de los receptores sensoriales. Se ha entendido la sensación como una mera recepción de información que ofrece el medio, y se capta a través de los sentidos.

En definitiva, supone la captación que el sujeto realiza a través de los distintos órganos sensoriales, que traducida a estímulos nerviosos, se transmite a las áreas del córtex cerebral, que se encarga de su codificación e interpretación. De esta manera conocemos lo que pasa alrededor de nosotros, y en nosotros mismos, por medio de los receptores sensitivos.

De forma distinta, la percepción supone una experiencia más compleja, como resultado de procesos de orden superior por integración o asociación de sensaciones. Así se explica que la percepción está compuesta por átomos de sensación.

(Mayoral A. 1982).

- **VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN**

El nivel formativo alcanzado por los sujetos es percibido de forma poco instrumental, hecho que se manifiesta en que se tiende a enfatizar su utilidad como cultura general o medio para acceder a los niveles superiores en mayor medida que como vía para conseguir un puesto de trabajo.

De los diferentes itinerarios formativos establecidos resalta que sean quienes realizan estudios de FP, con independencia de ser el nivel más elevado que alcanzan o no, los que confieran una utilidad instrumental más elevada a la formación que reciben.

A la valoración de utilidad habría que añadir el grado de satisfacción que manifiestan respecto de la formación académica alcanzada. En líneas generales,

esta valoración es positiva, aunque es preciso destacar el elevado número de sujetos que no se pronuncian y cuya neutralidad es cuando menos sospechosa y que casi una cuarta parte manifiestan su insatisfacción.

Nuevamente el colectivo que realizó estudios de FP es el que presenta las tasas más bajas de insatisfacción. En términos similares se puede interpretar al nivel de satisfacción respecto de la capacitación alcanzada para el ejercicio profesional.

Coinciden con esta ligera valoración global positiva hemos detectado que los sujetos afirman que la formación recibida tiene abundantes deficiencias, que se evidencian tanto en la percepción de su frecuencia como en su tipología. En este sentido, la carencia de prácticas, reseñada por casi la mitad de los sujetos, se constituye en el principal defecto indicado.

(Mario de Miguel Díaz, 1986 - 1987).

## CAPÍTULO II

### PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

#### 2.1. Planteamiento del problema

##### 2.1.1. Descripción de la realidad problemática

El Perú es un país que en la actualidad se encuentra en una coyuntura educativa bastante comentada, sobre todo en la calidad y percepción que tenemos de la misma. El sistema de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa (SINEASE) plantea como uno de los cinco conceptos, la calidad como transformación, que la define como un proceso de cambio cualitativo, con énfasis en agregar valor y empoderar a los estudiantes. Sin embargo, se ha observado que los egresados no se sienten con este valor agregado ni empoderamiento en su respectivo desempeño profesional.

La calidad educativa es percibida por lo egresados con carencias en algunos de los componentes de su formación profesional, el posicionamiento no esperado frente a la demanda del mercado o la dificultad en la inserción laboral son efectos considerados en la percepción del egresado. La presencia de profesionales competentes es, sin lugar a dudas, uno de los factores que analizan los inversionistas al tomar sus decisiones.

Si bien a nivel internacional se tiene a la Organización Internacional de Estandarización (ISO) para brindar la certificación de calidad de los bienes y servicios producidos por las empresas, a nivel nacional la institución que acredita y certifica los niveles básicos de calidad que deben brindar las instituciones de educación públicas y privadas es el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE)

Al respecto, del total de universidades públicas, dos universidades indicaron que cuentan con esta importante acreditación de parte del SINEACE; mientras que del total de universidades privadas, seis universidades cuentan con esta importante acreditación.

De las 20 universidades públicas que han iniciado el proceso de acreditación, siete lo han iniciado durante el año 2008, cinco en el año 2012; mientras que de las 24 universidades privadas que iniciaron el proceso de acreditación cinco iniciaron el proceso en el año 2012, cinco en el año 2013 y ocho durante el año 2014. (Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014)

El estudio ha considerado a la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega para conocer la percepción de los egresados acerca de su formación universitaria.

## **2.2. Formulación del problema**

### **2.2.1. Problema General**

¿En qué medida el nivel de percepción de los egresados se relaciona con la calidad en la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

### **2.2.2. Problemas Específicos**

➤ ¿En qué medida el posicionamiento de la Institución en el mercado percibido por los egresados se relaciona con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

➤ ¿Qué relación existe entre el nivel de inserción de las carreras al mercado laboral percibido por los egresados con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

➤ ¿En qué medida el desarrollo profesional en la especialidad percibido por los egresados se relaciona con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega?

## **2.3. Hipótesis de la Investigación**

### **2.3.1. Hipótesis General**

El nivel de percepción por los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

### **2.3.2. Hipótesis Específicas**

➤ El posicionamiento de la Institución en el mercado se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

➤ El nivel de inserción de las carreras al mercado laboral se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

➤ El desarrollo profesional en la especialidad se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

## **2.4. Objetivos de la Investigación**

### **2.4.1. Objetivo General**

Evaluar el nivel de percepción por los egresados y su relación con la calidad en la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

### 2.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar el posicionamiento de la Institución en el mercado percibido por los egresados y su relación con la calidad en la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Evaluar el nivel de inserción de las carreras al mercado laboral y su relación con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Evaluar el desarrollo profesional en la especialidad por los egresados y su relación con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

### 2.5. Variables e indicadores

Variables	Indicadores
<b>V<sub>1</sub>. Nivel de percepción de los egresados</b>	Posicionamiento de la institución en el mercado. Nivel de inserción de las carreras al mercado laboral. Desarrollo profesional en la especialidad
<b>V<sub>2</sub>. Calidad de la formación profesional</b>	Área de cultura general y humanística Área de ciencias básicas y tecnología Área de especialidad Área de investigación Área de prácticas pre-profesionales

## **2.6. Justificación e importancia**

El estudio ha considerado una de las temáticas relevantes en el sistema educativo universitario que es la formación profesional en la carrera de administración, así mismo el estudio a través de sus egresados quienes son los que perciben esta formación profesional, siendo de gran importancia para propuestas futuras.

La investigación determinó el nivel de percepción y su relación con la calidad de formación profesional, y así se obtuvo marcadores que determinen resultados que contribuyan a próximas mejoras en el área de investigación.

Con los resultados de la investigación se aportará al sistema universitario la percepción que tienen los egresados con respecto a la formación universitaria y así considerar cambios o mejoras, que contribuyan y beneficien a la Institución y obviamente a los estudiantes.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo, nivel y diseño de la investigación**

##### **Tipo**

El tipo de investigación es aplicada, la cual se caracteriza por su interés en la aplicación de los conocimientos teóricos a determinada situación y las consecuencias prácticas que de ellas se deriven (Sánchez y Reyes, 2006).

##### **Nivel**

Según la naturaleza del objeto de estudio, la investigación se enmarca en el nivel evaluativo, apoyada en una investigación de campo de tipo descriptivo.

De acuerdo con Hurtado Barrera (1995) la investigación evaluativa, permite evaluar los resultados de uno o más programas, los cuales hayan sido, o estén siendo aplicados dentro de un contexto determinado, los resultados que intenta obtener se orientan a la solución de un problema concreto en un contexto social o institucional determinado. En el mismo orden de ideas Weiss (1987) señala que la intención de la investigación evaluativa es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso lograr, a fin de tomar decisiones subsiguientes acerca de dicho programa o proyecto, para mejorar la ejecución futura.

##### **Diseño**

El estudio responde a un Diseño no experimental porque estos estudios se realizaron sin la manipulación de variables; esto implica la recolección de datos en un momento determinado y en un tiempo único. Es una investigación Ex Post Facto pues los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la capacidad de influir sobre las variables y sus efectos. (Kerlinger, 1983)



$M_1$ ----- $V_1$  (X) ----- $r_1$

$M_2$ ----- $V_2$  (Y) ----- $r_2$

| R

**M1, M2**, muestras representativas de las variables V1 y V2

X, Y, medición de las variables

$r_1$ ,  $r_2$ , resultados de la medición

R, nivel de relación o impacto entre las variables

Dónde: M representa la muestra,  $M_1$ ,  $M_2$  representa la observación relevante que se recoge de la mencionada muestra y (r) es la Relación entre el Nivel de percepción por los egresados y la calidad en la formación profesional de los egresados de la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

### 3.2. Población y Muestra

#### Población

La población estuvo conformada por los egresados del periodo 2014-1, 2014-2 y 2014-3 de la carrera de Ciencias Administrativas de la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

#### Muestra

La muestra la representaron 90 egresados del periodo 2014-1, 2014-2, y 2014-3. Y, 6 expertos sobre tecnología curricular.

### **3.3. Técnicas e Instrumentos de la Investigación**

#### **Técnicas**

Las técnicas que se emplearon en el presente estudio fueron:

La encuesta para evaluar el nivel de percepción de los egresados considerando el posicionamiento de la institución en el mercado, el nivel de inserción de las carreras al mercado laboral y el desarrollo profesional en la especialidad.

Para la variable dependiente: Calidad de la formación profesional se consideró la técnica del juicio de expertos en la formación universitaria de acuerdo a los estándares curriculares del nivel profesional con el área de cultura general y humanidades, el área de ciencias básicas y tecnología, el área de especialidad, el área de investigación y el área de prácticas pre-profesionales.

#### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios que se anexan a la presente investigación.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **4.1. Resultado del Análisis de la variable: Nivel de percepción de los Egresados**

Este estudio analizó los tres indicadores que confirman esta variable: Posicionamiento de la Institución en el mercado (cuadro 01), Nivel de inserción de las carreras al mercado laboral (cuadro 02), Desarrollo profesional en la especialidad (cuadro 03) y Valoración general de la Nivel de percepción de los egresados (cuadro 04). Se empleó el cuestionario valorativo 01 como instrumento de análisis.

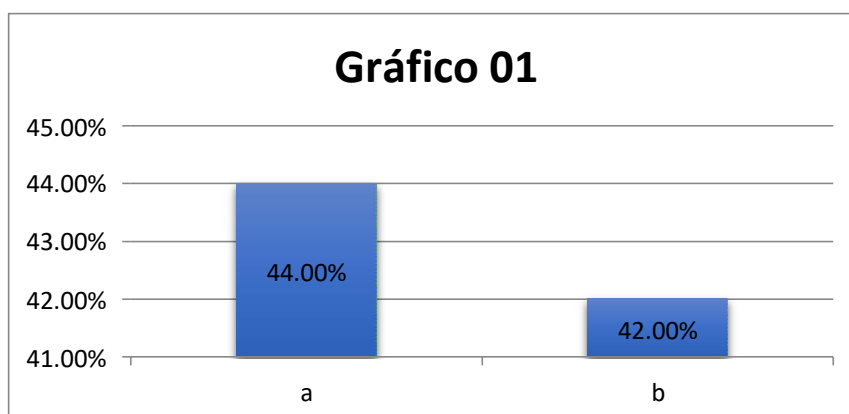
### **Cuadro 01**

Valoración del Posicionamiento de la Institución en el mercado

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Considera que la institución tiene una imagen institucional en el campo empresarial y social	2,2	44,00%
b	La institución se ha posicionado en el mercado laboral	2,1	42,00%
		<b>2,15</b>	<b>43,00%</b>

### **Gráfico 01**

Valoración del Posicionamiento de la Institución en el mercado



### **Interpretación**

El cuadro 01, nos muestra la distribución de los valores del posicionamiento de la Institución en el mercado. El valor mayor de 2,2 corresponde a considerar que la institución tiene una imagen institucional en el campo empresarial y social. El valor menor de 2,1 corresponde al posicionamiento de la institución en el mercado laboral. En conclusión el promedio general del posicionamiento de la Institución en el mercado es de 2,15 con un 43,00% según lo muestra el gráfico 01.

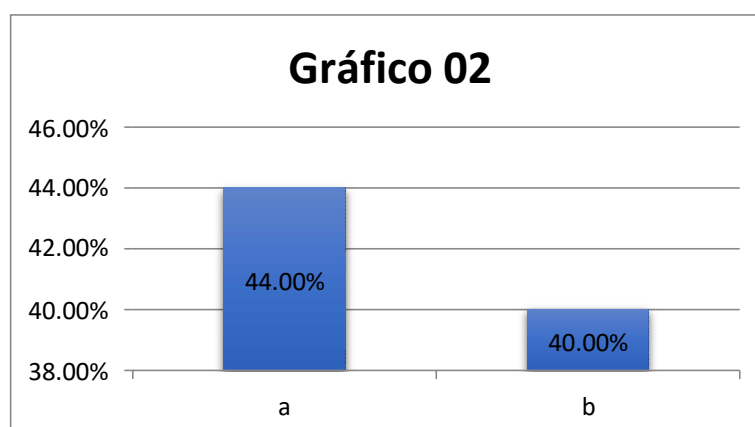
## **Cuadro 02**

Valoración del Nivel de inserción de las carreras al mercado laboral

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Considera que existe un nivel de aceptación o demanda de los egresados de la carrera de administración	2,2	44,00%
b	La institución aporta con innovaciones tecnológicas y con soluciones significativas al campo empresarial	2,0	40,00%
		<b>2,10</b>	<b>42,00%</b>

## **Gráfico 02**

Valoración del Nivel de inserción de las Carreras al mercado laboral



### **Interpretación**

El cuadro 02, nos muestra la distribución de los valores del nivel de inserción de las carreras al mercado laboral. El valor mayor de 2,2 corresponde a considerar que existe un nivel de aceptación o demanda de los egresados de la carrera de administración. El valor menor de 2,0 corresponde a que la institución aporta con innovaciones tecnológicas y con soluciones significativas al campo empresarial. En conclusión el promedio general del nivel de inserción de las carreras al mercado laboral es de 2,10 con un 42,00 % según lo muestra el gráfico 02.

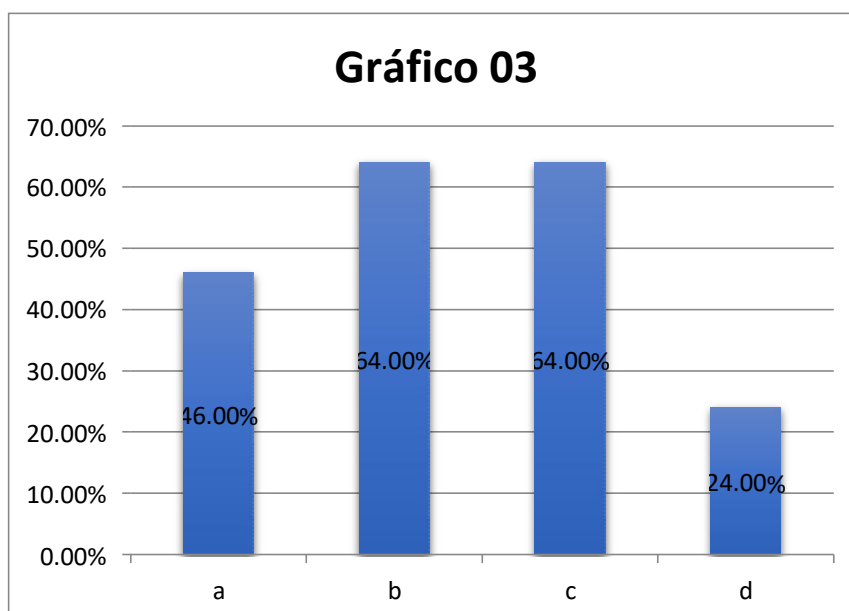
### **Cuadro 03**

Valoración del desarrollo profesional en la especialidad

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	El egresado tiene la seguridad de ejercer la carrera de administración en el campo empresarial	2,3	46,00%
b	Se tiene la oportunidad de continuar el posgrado o la segunda especialidad en diferentes universidades nacionales	3,2	64,00%
c	Se tiene la oportunidad de continuar el posgrado o la segunda especialidad en diferentes universidades extranjeras	3,2	64,00%
d	El aporte por parte de los profesionales egresados es significativo al colegio profesional de administración	1,2	24,00%
		<b>2,48</b>	<b>49,50%</b>

### **Gráfico 03**

Valoración del desarrollo profesional en la especialidad



### Interpretación

El cuadro 03, nos muestra la distribución de los valores del desarrollo profesional en la especialidad. Los valores mayores de 3,2 corresponden a que se tiene la oportunidad de continuar el posgrado o la segunda especialidad en diferentes universidades nacionales y extranjeras. El valor medio de 2,3 corresponde a que el egresado tiene la seguridad de ejercer la carrera de administración en el campo empresarial. El valor bajo de 1,2 corresponde a que el aporte por parte de los profesionales egresados es significativo al colegio profesional de administración. En conclusión el promedio general de la desarrollo profesional en la especialidad es de 2.48 con un 49.50% según lo muestra el gráfico 03.

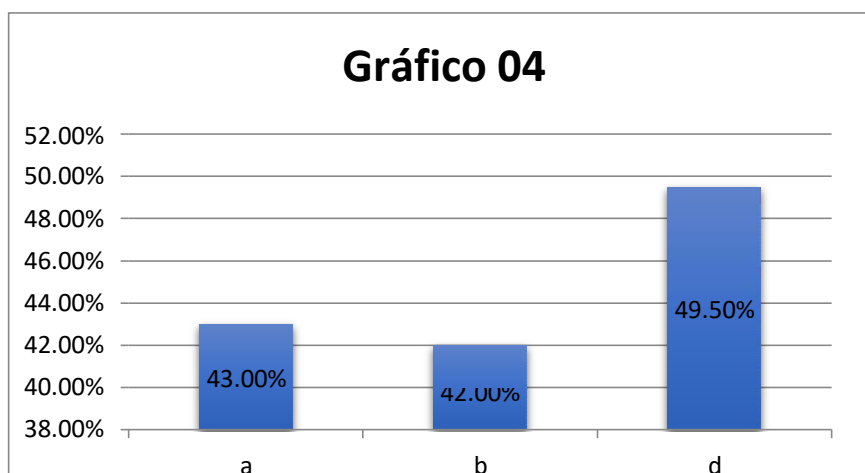
### Cuadro 04

Valoración general del nivel de percepción de los egresados

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Posicionamiento de la institución en el mercado	2,15	43,00%
b	Nivel de inserción de las carreras al mercado laboral	2,10	42,00%
d	Desarrollo profesional en la especialidad	2,48	49,50%
		<b>2,24</b>	<b>44,83%</b>

#### **Gráfico 04**

Valoración general del nivel de percepción de los egresados



#### **Interpretación**

El cuadro 04, nos muestra la distribución de los valores del nivel de percepción de los egresados. El valor mayor de 2,48 corresponde al desarrollo profesional en la especialidad. El valor medio de 2,15 corresponde al posicionamiento de la institución en el mercado. El valor menor de 2,10 corresponde al nivel de inserción de las carreras al mercado laboral. En conclusión el promedio general del nivel de percepción de los egresados es de 2,24 con un 44.83% según lo muestra el gráfico 04.

#### **4.2. Resultado del Análisis de la variable: Calidad de la formación profesional**

Este estudio analizó los cinco indicadores que confirman esta variable: Área de cultura general y humanística (cuadro 05), Área de ciencias básicas y tecnología (cuadro 06), Área de investigación (cuadro 07), Área de especialidad (cuadro 08), Área de prácticas pre-profesionales (cuadro 09) y Valoración general del desarrollo de la formación profesional (cuadro 10). Se empleó el cuestionario valorativo 02 como instrumento de análisis.



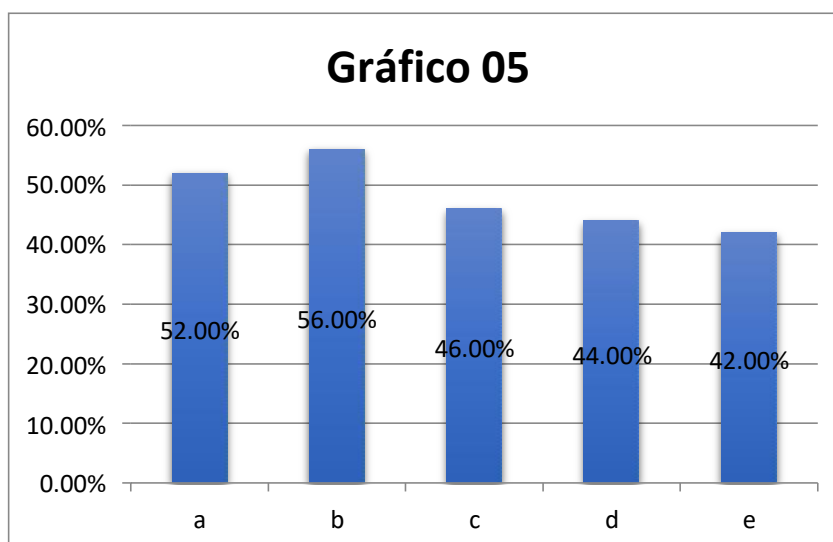
### **Cuadro 05**

Valoración del área de cultura general y humanística

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Se han considerado asignaturas destinadas a la adquisición del saber, de los problemas fundamentales del hombre y del país	2,6	52,00%
b	Se ha tenido en cuenta el lenguaje y la comunicación	2,8	56,00%
c	El desarrollo de las asignaturas promueven actitudes y valores frente a los problemas	2,3	46,00%
d	El área articula e integra los diferentes contextos sociales, políticos y científicos	2,2	44,00%
e	Los componentes de esta área responden a los estándares de la formación profesional	2,1	42,00%
		<b>2,40</b>	<b>48,00%</b>

### **Gráfico 05**

Valoración del área de cultura general y humanística



### Interpretación

El cuadro 05, nos muestra la distribución de los valores del área de cultura general y humanística. El valor mayor de 2,8 corresponde que se ha tenido en cuenta el lenguaje y la comunicación. El valor medio de 2,3 corresponde a que el desarrollo de las asignaturas promueven actitudes y valores frente a los problemas. El valor menor de 2,1 corresponde a que los componentes de esta área responden a los estándares de la formación profesional. En conclusión el promedio general del área de cultura general y humanística es de 2,40 con un 48.00% según lo muestra el gráfico 05.

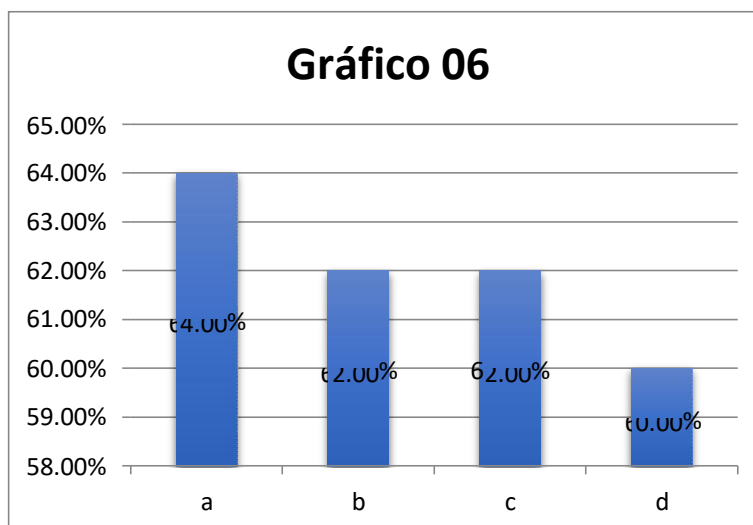
### Cuadro 06

Valoración del área de ciencias básicas y tecnología

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	El carácter es estructural básica en la formación	3,2	64,00%
b	Permiten la lectura o decodificación de los fenómenos, estructuras o sistemas tecnológicos y especializados	3,1	62,00%
c	Promueven el análisis y comprensión de los modelos y estructuras tecnológicas relacionadas con la especialidad	3,1	62,00%
d	Presenta una visión integrada de los conceptos y teorías científicas que fundamentan las tecnologías y las especialidades	3,0	60,00%
		<b>3,10</b>	<b>62,00%</b>

### **Gráfico 06**

Valoración del área de ciencias básicas y tecnología



### **Interpretación**

El cuadro 06, nos muestra la distribución de los valores del área de ciencias básicas y tecnología. El valor mayor de 3,2 corresponde a que el carácter es estructural básica en la formación. Los valores medios de 3.1 corresponden a que permiten la lectura o decodificación de los fenómenos, estructuras o sistemas tecnológicos y especializados; y promueven el análisis y comprensión de los modelos y estructuras tecnológicas relacionadas con la especialidad. El valor menor de 3,0 corresponde a que presenta una visión integrada de los conceptos y teorías científicas que fundamentan las tecnologías y las especialidades. En conclusión el promedio general del área de ciencias básicas y tecnología es de 3.10 con un 62.00% según lo muestra el gráfico 06.

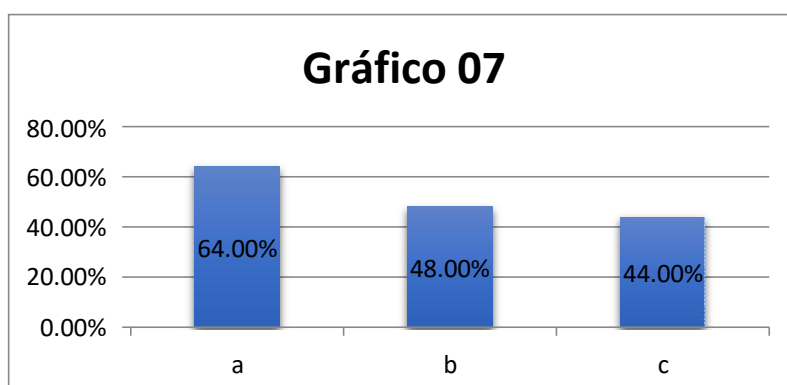
### **Cuadro 07**

#### Valoración del área de especialidad

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Es de carácter aplicativa y terminal de la formación profesional	3,2	64,00%
b	Está estrechamente ligada al perfil profesional	2,4	48,00%
c	Las asignaturas o componentes presentan específicamente las características del perfil	2,2	44,00%
		<b>2,60</b>	<b>52,00%</b>

### **Gráfico 07**

#### Valoración del área de especialidad



### **Interpretación**

El cuadro 07, nos muestra la distribución de los valores del área de especialidad. El valor mayor de 3,2 corresponde a que es de carácter aplicativa y terminal de la formación profesional. El valor medio de 2,4 corresponde a que está estrechamente ligada al perfil profesional. El valor bajo de 2,2 corresponde a que las asignaturas o componentes presentan específicamente las características del perfil. En conclusión el promedio general del área de investigación es de 2,60 con un 52.00% según lo muestra el gráfico 07.

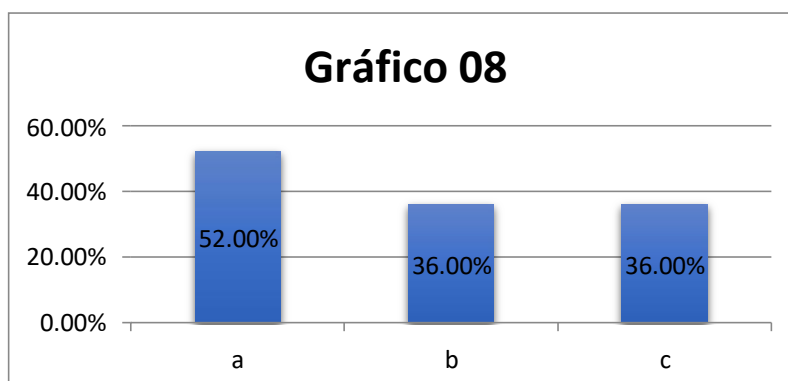
### **Cuadro 08**

#### Valoración del área de investigación

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Se ha considerado los componentes para los estadios del proyecto y el desarrollo del mismo	2,6	52,00%
b	Los componentes para el desarrollo del proyecto son talleres o seminarios	1,8	36,00%
c	Se culmina con la tesis en el proceso de la formación	1,8	36,00%
		<b>2,07</b>	<b>41,33%</b>

### **Gráfico 08**

#### Valoración del área de investigación



### **Interpretación**

El cuadro 08, nos muestra la distribución de los valores del área de investigación. El valor mayor de 2,6 corresponde el considerar los componentes para los estadios del proyecto y el desarrollo del mismo. Los valores menores de 1,8 corresponden a que los componentes para el desarrollo del proyecto son talleres o seminarios y se culmina con la tesis en el proceso de la formación. En conclusión el promedio general del área de especialidad es de 2,07 con un 41,33% según lo muestra el gráfico 08.

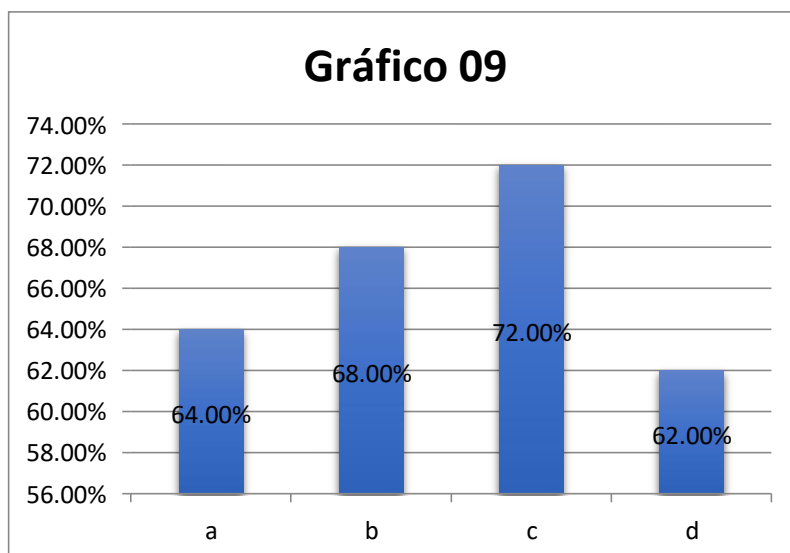
### **Cuadro 09**

Valoración del área de prácticas pre-profesionales

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{x}$	%
a	Promueve en el estudiante las experiencias integrales de la profesión	3,2	64,00%
b	Se dan las acciones reales de la especialidad	3,4	68,00%
c	El estudiante interactúa en forma sistemática con el desempeño profesional	3,6	72,00%
d	Los escenarios son pertinentes para el desarrollo de las prácticas	3,1	62,00%
		<b>3,33</b>	<b>66,50%</b>

### **Gráfico 09**

Valoración del área de prácticas pre-profesionales



### **Interpretación**

El cuadro 09, nos muestra la distribución de los valores del área de prácticas pre-profesionales. El valor mayor de 3,6 corresponde a que el estudiante interactúa en forma sistemática con el desempeño profesional. El valor medio de 3,4 corresponde a que se dan las acciones reales de la especialidad. El valor menor de 3,1 corresponde a la pertinencia de los escenarios para el desarrollo de las prácticas. En conclusión el promedio general del área de prácticas pre-profesionales es de 3,33 con un 66,50% según lo muestra el gráfico 09.

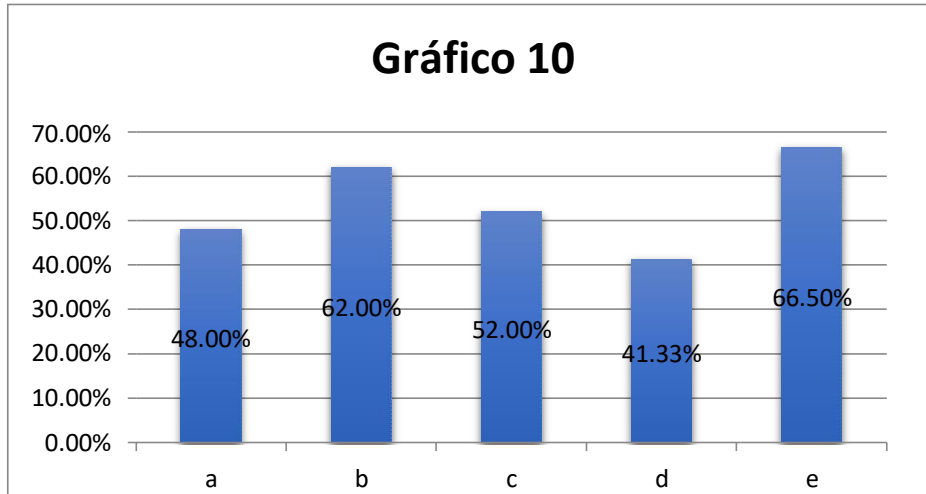
### **Cuadro 10**

Valoración general de la calidad de la formación profesional

N°	Indicadores del Análisis	$\bar{X}$	%
a	Área de cultura general y humanística	2,40	48,00%
b	Área de ciencias básicas y tecnología	3,10	62,00%
c	Área de Especialidad	2,60	52,00%
d	Área de Investigación	2,07	41,33%
e	Área de prácticas pre-profesionales	3,33	66,50%
		<b>2,70</b>	<b>53,97%</b>

### **Gráfico 10**

Valoración general de la calidad de la formación profesional



### **Interpretación**

El cuadro 10, nos muestra la distribución de los valores de la calidad de la formación profesional. Los valores mayores de 3,33 y 3,10 corresponden al área de prácticas pre-profesionales y ciencias básicas y tecnología. Los valores medios de 2,60 y 2,40 corresponden al área de especialidad y de cultura general y humanística. El valor menor de 2.07 corresponde al área de investigación. En conclusión el promedio general de la calidad de la formación profesional es de 2,70 con un 53,97% según lo muestra el gráfico 10.



### 4.3. Análisis relacional de las Variables

En concordancia con los resultados del análisis valorativo de las variables e indicadores respectivos (cuadros 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 09 y 10) se empleó la prueba del chi cuadrado  $\chi^2$  con el propósito de evaluar los efectos de la relación o de las variables en las hipótesis. Estos resultados nos permitió determinar el proceso de contrastación de la hipótesis general postulada.

**Cuadro 11**

**Relación entre: El posicionamiento de la institución en el mercado (1.0) y la calidad de la formación profesional (A)**

1.0 / A	o	e	(o - e)	(o - e) <sup>2</sup>	(o - e) <sup>2</sup> /e
a	2,2	5	-2,8	7,84	1,57
b	2,1	5	-2,9	8,41	1,68
1,1	2,40	5	-2,6	6,76	1,35
1,2	3,10	5	-1,9	3,61	0,72
1,3	2,60	5	-2,4	5,76	1,15
1,4	2,07	5	-2,93	8,58	1,72
1,5	3,33	5	-1,675	2,81	0,56
Chi cuadrado				$\Sigma \chi^2$	8,75

Se aplicó la fórmula:

$$\chi^2 = \frac{\Sigma(o-e)^2}{e} \quad , \text{dónde:}$$

o = Frecuencia observada

e= Frecuencia esperada

Dónde:  $\chi^2 = 8,75$  N = 7

### **Hipótesis Estadísticas:**

- $h_1$ : El Posicionamiento de la Institución en el mercado se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.
- $h_0$ : El Posicionamiento de la Institución no se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### **Región de Rechazo:**

La  $h_0$  será rechazada si el valor calculado de  $x^2$  es mayor que el valor tabulado de  $x^2$  para el nivel de significación  $\alpha = 0.01$ , y para  $(n-1)$ .

### **Prueba de Significación:**

Considerando  $\alpha = 0.01$ ,  $n = 7$ ,  $gl=6$ ,  $X^2$  calculado es 8,75 y  $X^2$  tabulada es 0,872.

### **Interpretación:**

Puesto que  $X^2$  calculada es mayor que  $X^2$  tabulada, en efecto se rechaza  $h_0$ . Y se acepta la  $h_1$ . Esto implica que: El posicionamiento de la institución en el mercado se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### Cuadro 12

Relación entre: El nivel de inserción de las carreras al mercado laboral  
(2.0) y la calidad de la formación profesional (A)

1.0 / A	o	e	(o - e)	(o - e) <sup>2</sup>	(o - e) <sup>2</sup> /e
a	2,2	5	-2,8	7,84	1,57
b	2,0	5	-3	9,00	1,80
1,1	2,40	5	-2,6	6,76	1,35
1,2	3,10	5	-1,9	3,61	0,72
1,3	2,60	5	-2,4	5,76	1,15
1,4	2,07	5	-2,93	8,58	1,72
1,5	3,33	5	-1,675	2,81	0,56
Chi cuadrado				$\Sigma X^2$	8,87

Se aplicó la fórmula:

$$X^2 = \frac{\Sigma(o-e)^2}{e} \quad , \text{dónde:}$$

o = Frecuencia observada

e = Frecuencia esperada

Dónde:  $X^2 = 8,87$        $N = 7$

### **Hipótesis Estadísticas:**

- $h_1$ : El nivel de inserción de las carreras al mercado laboral se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.
- $h_0$ : El nivel de inserción de las carreras al mercado laboral no se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### **Región de Rechazo:**

La  $h_0$  será rechazada si el valor calculado de  $x^2$  es mayor que el valor tabulado de  $x^2$  para el nivel de significación  $\alpha = 0.01$ , y para  $(n-1)$ .

### **Prueba de Significación:**

Considerando  $\alpha = 0.01$ ,  $n = 7$ ,  $gl=6$ ,  $X^2$  calculado es 8,87 y  $X^2$  tabulada es 0,872.

### **Interpretación:**

Puesto que  $X^2$  calculada es mayor que  $X^2$  tabulada, en efecto se rechaza  $h_0$ . Y se acepta la  $h_1$ . Esto implica que: El nivel de inserción de las carreras al mercado laboral se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### Cuadro 13

**Relación entre: El desarrollo profesional en la especialidad (3.0) y la calidad de la formación profesional (A)**

1.0 / A	o	e	(o - e)	(o - e) <sup>2</sup>	(o - e) <sup>2</sup> /e
a	2,3	5	-2,7	7,29	1,46
b	3,2	5	-1,8	3,24	0,65
c	3,2	5	-1,8	3,24	0,65
d	1,20	5	-3,8	14,44	2,89
1,1	2,40	5	-2,6	6,76	1,35
1,2	3,10	5	-1,9	3,61	0,72
1,3	2,60	5	-2,4	5,76	1,15
1,4	2,07	5	-2,93	8,58	1,72
1,5	3,33	5	-1,675	2,81	0,56
Chi cuadrado				$\Sigma X^2$	11,15

Se aplicó la fórmula:

$$X^2 = \frac{\Sigma(o-e)^2}{e} \quad , \text{ dónde:}$$

o = Frecuencia observada

e = Frecuencia esperada

Dónde:  $X^2 = 11,15$        $N = 9$

#### **Hipótesis Estadísticas:**

- $h_1$ : El desarrollo profesional en la especialidad se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.
- $h_0$ : El desarrollo profesional en la especialidad no se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional

**Región de Rechazo:**

La  $h_0$  será rechazada si el valor calculado de  $x^2$  es mayor que el valor tabulado de  $x^2$  para el nivel de significación  $\alpha = 0.01$ , y para  $(n-1)$ .

**Prueba de Significación:**

Considerando  $\alpha = 0.01$ ,  $n = 9$ ,  $gl=8$ ,  $X^2$  calculado es 11,15 y  $X^2$  tabulada es 1,646.

**Interpretación:**

Puesto que  $X^2$  calculada es mayor que  $X^2$  tabulada, en efecto se rechaza  $h_0$ . Y se acepta la  $h_1$ . Esto implica que: El desarrollo profesional en la especialidad se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### Cuadro 14

**Relación entre: Nivel de percepción de los egresados (4.0) y la calidad de la formación profesional (A)**

1.0 / A	o	e	(o - e)	(o - e) <sup>2</sup>	(o - e) <sup>2</sup> /e
a	2,15	5	-2,85	8,12	1,62
b	2,10	5	-2,9	8,41	1,68
c	2,48	5	-2,52	6,35	1,27
1,1	2,40	5	-2,6	6,76	1,35
1,2	3,10	5	-1,9	3,61	0,72
1,3	2,60	5	-2,4	5,76	1,15
1,4	2,07	5	-2,93	8,58	1,72
1,5	3,33	5	-1,675	2,81	0,56
Chi cuadrado				$\Sigma X^2$	10,08

Se aplicó la fórmula:

$$X^2 = \frac{\sum(o-e)^2}{e} \quad , \text{dónde:}$$

o = Frecuencia observada

e= Frecuencia esperada

Dónde:  $X^2 = 10,08$        $N = 8$

### **Hipótesis Estadísticas:**

- $h_1$ : El nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.
- $h_0$ : El nivel de percepción de los egresados no se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

### **Región de Rechazo:**

La  $h_0$  será rechazada si el valor calculado de  $x^2$  es mayor que el valor tabulado de  $x^2$  para el nivel de significación  $\alpha = 0.01$ , y para  $(n-1)$ .

### **Prueba de Significación:**

Considerando  $\alpha = 0.01$ ,  $n = 8$ ,  $gl=7$ ,  $X^2$  calculado es 10,08 y  $X^2$  tabulada es 1,239.

### **Interpretación:**

Puesto que  $X^2$  calculada es mayor que  $X^2$  tabulada, en efecto se rechaza  $h_0$ . Y se acepta la  $h_1$ . Esto implica que: El nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.



#### 4.4. Contrastación de la Hipótesis

**Cuadro 15**

#### **CUADRO RESUMEN DE CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL**

Hipótesis específicas	Chi Cuadrado	Nivel de Significación		
		alfa	N	gl
h1	8,75	0,01	7	6
h2	8,87	0,01	7	6
h3	11,15	0,01	9	8
h promedio	9,59	0,01	7,7	5
Hipótesis General	Chi Cuadrado	Nivel de Significación		
		alfa	N	gl
H	10,08	0,01	8	7

En cuanto a la hipótesis general el resultado del Chi cuadrado es mayor (10.08) a lo tabulado (1.239\*) entonces, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, donde se demuestra que el nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional.

\* Bernal, César (2006). Metodología de la Investigación, Editorial Pearson Educación. México.

#### 4.5. Discusión

Dias Sobrinho (2007) afirma que la atención hacia la calidad en la educación superior en Latinoamérica está originada en gran medida por la expansión y diversificación de la oferta educativa, así como los continuos cambios en la dinámica del sector productivo. Debido a la gran gama de instituciones educativas superiores, la calidad educativa es irregular. Esto hace necesario contar con parámetros generales que determinen el piso mínimo de operación en el sistema de educación superior. Sin embargo, Chávez (2006) advierte que no existen políticas integrales que pretendan establecer una metodología común aplicable a todos los estratos que ofertan educación superior, sino que se delega la acreditación de la calidad a organizaciones civiles sin la supervisión directa de la Secretaría de Educación Pública.

La calidad en la educación es un concepto polivalente que depende del actor que utilicemos como referencia. Scharager y Aravena (2010) señalan que para unos implica empleabilidad, desarrollo de competencias o saberes; mientras que para otros se asocia al desarrollo humano y a las capacidades en ámbitos que van más allá del sector productivo. Paralelamente, en la literatura se aborda una vertiente complementaria que se enfoca en el análisis del proceso educativo. Implícitamente se parte de la idea de que un proceso controlado tendrá buenos resultados. Casanova (2012) señala al respecto que la calidad se consigue a través del diseño curricular y potenciando la capacidad de sus profesores mediante la evaluación de cada una de las etapas que configuran la formación de los estudiantes. Se enfatiza en que no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional.

González y Torre (2007) señalan que se puede evaluar mediante indicadores, criterios y variables que permitan garantizar a la sociedad la pertinencia de los saberes ofertados por las IES, los cuales se concentran tradicionalmente en rubros tales como los planes y programas de estudio, la plantilla docente, los alumnos, la infraestructura, el financiamiento y los procesos académico-administrativos, resulta imperativo que los involucrados directamente con los

procesos de formación tengan un espacio en su percepción de aquello que recibieron como profesión, Si consideramos a la hipótesis del estudio: El nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la facultad de ciencias administrativas y ciencias económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, entonces con los resultados obtenidos y con lo expuesto anteriormente confirmamos la hipótesis postulada.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1. Conclusiones**

- 1) El resultado general ha demostrado que el nivel de percepción de los egresados se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- 2) Queda comprobado que el posicionamiento de la Institución en el mercado se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- 3) Con respecto al nivel de inserción de las carreras al mercado laboral se demuestra la relación directa con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- 4) Finalmente, se comprueba que el desarrollo profesional en la especialidad se relaciona positivamente con la calidad de la formación profesional en la Facultad de Ciencias Administrativas y Ciencias Económicas de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

## 5.2. Recomendaciones

- Considerar el nivel de percepción de los egresados con respecto a la formación profesional en las instituciones universitarias peruanas para que coadyuven a los procesos eficientes de la calidad de la gestión.
- Promover políticas de evaluación permanente de los involucrados en los procesos de formación para conocer el nivel de percepción de la calidad académica-administrativa.
- Propiciar encuentros académicos para evaluar los programas curriculares en relación a los estándares de la formación universitaria.
- Considerar programas de capacitación en didáctica, currículo e investigación para asegurar la calidad de la gestión universitaria.
- Fomentar un escenario proactivo con el empresariado para posicionar a los egresados de las instituciones universitarias presentando las fortalezas de la formación.

## BIBLIOGRAFÍA

1. **BUSTAMANTE, ÁLVARO (2006)**. Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
2. **BENEDITO, ANNEX (1995)**. La Formación Universitaria a debate, 1ª Edición. Barcelona.
3. **BERNAL, CÉSAR (2006)**. Metodología de la Investigación, Editorial Pearson Educación. México.
4. **CASTILLO, SANTIAGO (2002)**. Compromisos de la Evaluación Educativa. Pearson Educación S.A. España.
5. **CASANOVA, M., (2012)** El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), pp. 7-20.
6. **CEJAS, MAGDA (2007)**. La formación profesional en América Latina ¿Un factor clave para el desarrollo de los países desde la Dirección Gerencial?. Universidad de Carabobo. Venezuela.
7. **CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO CINDA (1990)**. Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Chile.
8. **COLEGIO COLOMBIANO DE PSICÓLOGOS (2014)**. Perfil de competencias del psicólogo en Colombia, en el contexto de la salud. Colpsic. Colombia.
9. **CUEVA, RICARDO Y VEGA, CLAUDIA (2009)**. Percepción del egresado universitario en las empresas. Ipsos APOYO Opinión y Mercado S.A. Perú.
10. **CHÁVEZ, M., (2006)** *Los procesos de evaluación y acreditación en México: reflexiones sobre experiencias en evaluación y acreditación de tres programas académicos de licenciatura en trabajo social*. En V. Rosario; E. Marúm; R. Vargas; J. Arroyo, y V. González (coords.) *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 149-160). México: Universidad de Guadalajara.

11. **DELORS, JACQUES (1996)** La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO.
12. **DE MIGUEL DÍAZ, MARIO (1996-1997)**. Los Estudios Universitarios y la Inserción en el Mundo Profesional. Edita Servicio de Publicación, Universidad de Oviedo. España.
13. **DIAS SOBRINHO, J., (2007)**. *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En C. Sanyal, y J. Tres (coords.). La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? (pp. 282-295). Madrid: Mundiprensa. España.
14. **FLORES, J. (2003)**. La Encuesta de satisfacción estudiantil. Universidad Ricardo Palma. Perú.
15. **FRANÇOIS, VALLAEYS (2007)**. ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? Pontificia Universidad Católica del Perú.
16. **FRISANCHO LEÓN, AUGUSTO (2013)**. Análisis comparado de la percepción de la calidad de enseñanza que se realiza en los programas especiales de la facultad de educación de la UNMSM. Perú.
17. **GARCÍA, DORA (2006)**. Metodología del Trabajo de Investigación. Editorial Trillas S.A.de C.V. México.
18. **GARCÍA, MARIA (2011)**. Modelos de formación y perfil del profesorado universitario: Competencias y diferentes estilos. España.
19. **GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2003)**. Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1, Universidad de Deusto. Bilbao.
20. **GONZÁLEZ, VIVIANA (2000)**. La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario". Informe de investigación. CEPES. Universidad de La Habana.
21. **GONZÁLEZ, VIVIANA (2000)**. "Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario". Revista Cubana de Educación Superior Vol XX (3) pp. 78- 84

22. **GONZÁLEZ, VIVIANA (2001)**. La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Monografía. CEPES. Universidad de La Habana.
23. **GONZÁLEZ, VIVIANA (2002)**. La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Ponencia. 3era Convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. Ciudad Habana. Cuba.
24. **GONZÁLEZ, L., Y D. TORRE, (2007)**. *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas*. En C. Sanyal, y J. Tres (coords.). La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? (pp. 298-306). Madrid: Mundiprensa. España.
25. **HERNÁNDEZ. R. (1991)**. Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. (pp. 187-226). México.
26. **HERNÁNDEZ, ROBERTO (2002)**. Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
27. **HERNÁNDEZ, ROBERTO (2006)**. Fundamentos de Metodología de la Investigación. Tercera Edición McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
28. **HERNÁNDEZ, ROBERTO (2010)**. Metodología de la Investigación. McGraw-Hill/ interamericana Editores S. A. México.
29. **JARAMILLO, ALBERTO (2006)**. La experiencia de la Universidad EAFIT. Colombia.
30. **LABARCA, A. (2001)**. Métodos de investigación en educación. UMCE. (pp. 80-95). Santiago, Chile.
31. **MARÍN MÉNDEZ, DORA (1993)**. Los profesionales universitarios. Perspectivas y tendencias de su formación en el contexto educativo modernizante. México.
32. **MAYORAL A. (1982)**. Introducción a la percepción. Editorial Científica-Médica. Barcelona.



33. **MINEDUC (2003)**. Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. 44pp. Chile.
34. **MURILLO, JAVIER y ZORRILLA, MARGARITA (2003)**. Investigación Sobre la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revista Internacional Sobre el Estado del Arte. Editorial Carrera. Colombia.
35. **OPAZO, MARGARITA; SEPÚLVEDA, ALEJANDRO Y SAÉZ DANIEL (2012)**. Grado de satisfacción con la formación profesional: Percepción de los titulados de educación básica de las universidades de los lagos y playa ancha. Chile.
36. **PEÑALOZA RAMELLA, WALTER (2003)**. El Currículo Integral. Editorial Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú
37. **PEREIRA, MANUEL (2014)**. Educación Superior Universitaria: Calidad percibida y satisfacción de los egresados. Tesis Doctoral. Coruña España.
38. **PIRES, S., Y M. LEMAITRE, (2008)**. *Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América latina y el caribe*. En A. Gazzola, y A. Didriksson (editores). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO.
39. **PORTOCARRERO, SILVIA (2005)**. Medición de la satisfacción del egresado de la Universidad de las Américas, Puebla enfocado a conocimientos, habilidades y actitudes. Tesis Licenciatura. México.
40. **SALVADOR, MERCADO. (2003)**. ¿Cómo hacer una Tesis? 3.<sup>a</sup> Ed. Limusa Noriega Editores México.
41. **SÁNCHEZ, HUGO Y REYES, CARLOS (2009)**. Metodología y diseños en la investigación científica. Lima: Editorial Visión Universitaria.
42. **SÁNCHEZ HUGO. (1998)**. Metodología y Diseño de la investigación Científica. Editorial Mantaro-Perú.
43. **SCHARAGER, J., Y M. ARAVENA, (2010)**. Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Revista Calidad en la Educación*, 32, pp. 16-42.
44. **SOLANO FERNANDO (2006)**. Educación: Visión y Revisiones. Primera Edición, Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. México.

45. **W. DE CAMILLONI, ALICIA (1995).** La Formación de profesionales en la Universidad. Argentina.
46. **UNESCO (2005).** Educación hoy. Formación Profesional: ¿El retorno? Boletín del sector educación de la Unesco N°13.
47. **UNESCO (2012).** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Educación para el desarrollo sostenible.

# **ANEXOS**

## ANEXO Nº 01

### V<sub>1</sub> NIVEL DE PERCEPCIÓN DE LOS EGRESADOS

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
<b>POSICIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EN EL MERCADO</b>					
Considera que la institución tiene una imagen institucional en el campo empresarial y social	1	2	3	4	5
La institución se ha posicionado en el mercado laboral	1	2	3	4	5
<b>NIVEL DE INSERCIÓN DE LAS CARRERAS AL MERCADO LABORAL</b>					
Considera que existe un nivel de aceptación o demanda de los egresados de la carrera de administración	1	2	3	4	5
La institución aporta con innovaciones tecnológicas y con soluciones significativas al campo empresarial	1	2	3	4	5
<b>DESARROLLO PROFESIONAL EN LA ESPECIALIDAD</b>					
El egresado tiene la seguridad de ejercer la carrera de administración en el campo empresarial	1	2	3	4	5
Se tiene la oportunidad de continuar el posgrado o la segunda especialidad en diferentes universidades nacionales	1	2	3	4	5
Se tiene la oportunidad de continuar el posgrado o la segunda especialidad en diferentes universidades extranjeras	1	2	3	4	5
El aporte por parte de los profesionales egresados es significativo al colegio profesional de administración	1	2	3	4	5

### ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi Siempre	4
C	Regularmente	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1

## ANEXO Nº 02

### V<sub>2</sub> CALIDAD DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

INDICADORES DE ESTUDIO	ESCALA VALORATIVA				
<b>ÁREA DE CULTURA GENERAL Y HUMANÍSTICA</b>					
Se han considerado asignaturas destinadas a la adquisición del saber, de los problemas fundamentales del hombre y del país	1	2	3	4	5
Se ha tenido en cuenta el lenguaje y la comunicación	1	2	3	4	5
El desarrollo de las asignaturas promueven actitudes y valores frente a los problemas	1	2	3	4	5
El área articula e integra los diferentes contextos sociales, políticos y científicos	1	2	3	4	5
Los componentes de esta área responden a los estándares de la formación profesional	1	2	3	4	5
<b>ÁREA DE CIENCIAS BÁSICAS Y TECNOLOGÍA</b>					
El carácter es estructural básica en la formación	1	2	3	4	5
Permiten la lectura o decodificación de los fenómenos, estructuras o sistemas tecnológicos y especializados	1	2	3	4	5
Promueven el análisis y comprensión de los modelos y estructuras tecnológicas relacionadas con la especialidad	1	2	3	4	5
Presenta una visión integrada de los conceptos y teorías científicas que fundamentan las tecnologías y las especialidades	1	2	3	4	5
<b>ÁREA DE ESPECIALIDAD</b>					
Es de carácter aplicativa y terminal de la formación profesional	1	2	3	4	5
Está estrechamente ligada al perfil profesional	1	2	3	4	5
Las asignaturas o componentes presentan específicamente las características del perfil	1	2	3	4	5
<b>ÁREA DE INVESTIGACIÓN</b>					
Se ha considerado los componentes para los estadíos del proyecto y el desarrollo del mismo	1	2	3	4	5
Los componentes para el desarrollo del proyecto son talleres o seminarios	1	2	3	4	5
Se culmina con la tesis en el proceso de la formación	1	2	3	4	5
<b>ÁREA DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES</b>					
Promueve en el estudiante las experiencias integrales de la profesión	1	2	3	4	5
Se dan las acciones reales de la especialidad	1	2	3	4	5
El estudiante interactúa en forma sistemática con el desempeño profesional	1	2	3	4	5
Los escenarios son pertinentes para el desarrollo de las prácticas	1	2	3	4	5

### ESCALA VALORATIVA

ÍNDICE	RANGO	PUNTAJE
A	Siempre	5
B	Casi Siempre	4
C	Regularmente	3
D	Casi Nunca	2
E	Nunca	1