

PERFIL DEL EGRESADO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN GERENCIAL EN LATINOAMERICA: PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

Track: International business education

Dra. Silvia López Paláu

Catedrática Auxiliar
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Rio Piedras
P.O. Box 23332, San Juan, PR 00931-3332
Departamento de Gerencia
Facultad Administración de Empresas
Teléfono: (787) 764-0000 ext. 3289
Fax: (787) 773-1716
E-mail: slopez@coqui.net
silopez@uprrp.edu

Dra. Beatriz Rivera-Cruz

Catedrática Asociada
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Rio Piedras
P.O. Box 23332, San Juan, PR 00931-3332
Departamento de Gerencia
Facultad Administración de Empresas
Teléfono: (787) 764-0000 ext. 3289 o 2897
Fax: (787) 773-1716
E-mail: bearivera@uprrp.edu
acreditacionfae@yahoo.com

PERFIL DEL EGRESADO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN GERENCIAL EN LATINOAMERICA: PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

RESUMEN

Este artículo examina la perspectiva estudiantil de las competencias que deseablemente deben formar parte de los contenidos curriculares de los programas de administración de empresas de las escuelas Latinoamericanas. El objetivo principal del estudio es identificar las competencias que los estudiantes plantean que deben estar incluidas en el plan de estudios modelo de las especialidades de contaduría y administración utilizando como marco conceptual el modelo propuesto en Delors y otros (2004) que plantea el Saber, Saber Hacer, Saber Estar y Saber Ser como los objetivos fundamentales de la educación. El perfil del egresado resultante sugiere que los participantes al final de sus estudios desean ser, primordialmente, personas efectivas orientadas a resolver problemas.

Palabras Claves: *Competencias, Latinoamérica, Currículo*

INTRODUCCIÓN

El mundo globalizado de hoy impone nuevas formas de relaciones entre las personas, los gobiernos y las organizaciones. Las universidades no están exentas de estas tendencias y han tenido que reflexionar sobre su misión y cómo lograrla. Existe un debate serio y necesario sobre la esencia de la educación: ¿bien público o bien negociable? De igual forma se ha tenido que examinar el rol de las universidades públicas, privadas y transnacionales. Esto ha llevado a las instituciones académicas a evaluar y reevaluar sus enfoques, objetivos y estrategias. Han cobrado importancia diversas agencias acreditadoras internacionales que han establecido algunas pautas sobre la calidad de los ofrecimientos académicos. Estas organizaciones persiguen estandarizar los ofrecimientos de las disciplinas que representan de manera que los mismos sean comparables no importa donde ubican en el globo. Además de las acreditaciones se están dando procesos de profunda reflexión como el de Bolonia que aspira a producir “resultados” en el egresado, considerando el contexto sociocultural y el ambiente económico y tecnológico en el que participa.

La realidad económica, política, cultural y social en las que existen las universidades Latinoamericanas tiene unas particularidades que requieren ser tomadas en consideración a la hora de redefinir su visión, misión y objetivos. Esas realidades se

convierten en el contexto fundamental para una reflexión profunda, indelegable y particular a cada institución, dentro del marco nacional e internacional donde ubican. La presente situación de la educación superior en Latinoamérica requiere la evaluación de todos los componentes que facilitan u obstaculizan la operación de los centros de estudios desde su estructura organizacional, fuentes de financiamiento, metodologías educativas, uso de la tecnología, diseño curricular, proceso de avalúo y un largo etcétera.

En esa dirección, recientemente han surgido varias iniciativas conducentes a crear espacios de diálogo e intercambio entre las universidades latinoamericanas similares a los procesos que se están dando en Europa, tales como el Proyecto *Tunning* y el 6 x 4. Estas iniciativas han producido amplios informes en los que proponen una educación superior con currículos basados en competencias como respuesta a los retos educativos de estos tiempos, lo cual parece ser el mejor camino a seguir. No obstante, aunque esfuerzos importantes y meritorios en muchos aspectos, ambos fallan en establecer un marco teórico adecuado en el cual basar sus recomendaciones y adolecen de fallas metodológicas importantes. Por lo tanto, sigue habiendo la necesidad de proponer un plan modelo para las disciplinas de contaduría y administración, basado en un marco teórico robusto que integre los qué, por qué y para qué de la educación superior. En este sentido, los planes de estudio deben ser el resultado de un marco teórico que integre un gran conjunto de elementos entre los que se encuentran el perfil del ingresado, el perfil del egresado, la filosofía educativa y la misión de la institución. Así mismo debe considerar la pertinencia del currículo ante las necesidades de la sociedad a la que sirve hoy y mañana, las características de su entorno, los enfoques institucionales (con énfasis en la enseñanza o en la investigación) así como educativos (humanista, técnica) y los medios o modos que defina y tenga a su alcance (presencial, semi-presencial o virtual).

Concurrentemente, este estudio tiene como norte la identificación de un plan de estudios modelo para las escuelas de negocio latinoamericanas. No obstante, dada la magnitud de lo que esto implica, este estudio está enfocado, primordialmente, en identificar un marco teórico adecuado en el cual basar el diseño del plan de estudio y explorar la apreciación que tienen los estudiantes de cuáles deben ser las

competencias que fundamenten los currículos de las escuelas de administración de empresas. Este es el primer paso para lograr, eventualmente, un plan de estudios con la excelencia académica que la sociedad exige y las demás reformas educativas necesarias para atemperar la educación superior latinoamericana a los retos que enfrenta.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

A tales efectos, este estudio es un esfuerzo para:

1. Determinar el marco teórico de las competencias sobre las que deba basarse el diseño de los planes de estudio de las escuelas de negocio latinoamericanas, acorde con el mundo globalizado y la realidad latinoamericana actual.
2. Identificar las competencias que los estudiantes plantean que deben estar incluidas en el plan de estudios modelo de las especialidades de contaduría y administración.

REVISIÓN DE LITERATURA

Educación a Base de Competencias

De la misma forma que abundan las definiciones del concepto competencia así mismo abundan sus clasificaciones. Podemos encontrar en la literatura clasificaciones tales como Básicas o Instrumentales, Genéricas o Transversales, Específicas, Técnicas o Especializadas, Metodológicas, Participativas, Interdisciplinarias, Transferibles, Sistémicas, Sociales, Interpersonales y un largo etcétera. No obstante, a la hora de revisar los planes de estudio es importante distinguir entre competencias genéricas o transversales y competencias específicas. Las primeras son comunes a la mayoría de las profesiones y se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Es decir que son transferibles a diferentes contextos, inclusive más allá del campo laboral. Las competencias específicas se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con una ocupación particular y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o de otra índole.

Muchas instituciones universitarias y organismos internacionales, tales como Tuning – Europa, se han dado a la tarea de identificar una serie de competencias genéricas con el fin de crear un consenso sobre lo que podría llamarse la espina dorsal de los

planes de estudio que a la vez facilite los procesos de acreditación, movilidad académica y estudiantil y otros procesos relacionados. Por haberse convertido en un proceso con mucha visibilidad, Bolonia ha sido utilizado como modelo para iniciar discusiones de reforma educativa en Latinoamérica, el Caribe y otras partes del mundo (Brunner, 2008; Tunning, 2007). Esta misma razón impone que otras regiones no puedan menos que considerar cómo será la competencia entre países y la calidad del estudiantado que se mueve a través de sus fronteras sean físicas o virtuales (Cemell y Bekhradnia, 2008; Bone, 2009). Es importante entender que las condiciones de comunidad que impone la organización política de la Unión Europea no se reproducen en Latinoamérica, por lo tanto hay que hacer la misma salvedad que hace Ortega y Gasset (1992) en sus Conferencias sobre la Universidad: hay que evitar la tentación de copiar al proceso de Bolonia. Esta advertencia viene también acompañada de una lección: la educación superior latinoamericana sí puede aprender del proceso de Bolonia, pero tiene que mediar un proceso reflexivo que fundamente la acción. En Latinoamérica se destacan el Proyecto Tuning y el Proyecto 6 x 4, ambos con gran influencia y colaboración europea, los cuales se discuten a continuación.

Proyecto Tuning Latinoamérica

El Proyecto Tuning – América Latina es una réplica en esta región del Proyecto Tuning Europa. El proyecto de Europa surge como una respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia que busca crear un Espacio Europeo de Educación Superior. El proyecto latinoamericano busca contribuir, a través del diálogo, al desarrollo de forma articulada de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. El proyecto se inició con la búsqueda de puntos de referencia común centrados en las competencias genéricas y las específicas a las áreas temáticas examinadas.

Luego de un proceso participativo de 62 universidades en 18 países se creó un cuestionario donde se examinó el grado de importancia - relevancia de la competencia para el trabajo en su profesión y de realización que los participantes le conferían a cada una de las 27 competencias genéricas propuestas, utilizando una escala de 1 = nada, 2 = poco, 3 = bastante y 4 = mucho. La muestra para Administración de Empresas estuvo compuesta de 4,558 académicos, 7,720 graduados, 9,162 estudiantes y 1,669 empleadores.

Este proyecto, meritorio en muchas áreas, adolece de varias fallas conceptuales y metodológicas que pudieran haber afectado los resultados. De las más notables, la pregunta sobre la importancia de las competencias esta limitada a su utilidad laboral, la escala utilizada no tiene polos contrarios, ni provee para respuestas neutras y su construcción de cuatro categorías esta parcializada hacia la respuesta de importancia con tres categorías a esos efectos, además de todas las limitaciones inherentes de una escala categórica en vez de numérica. Además, el informe del proyecto no provee información adecuada sobre el análisis factorial, tales como los coeficientes de correlación de las variables y el factor, los coeficientes de confiabilidad de los factores, procedimiento de rotación, etc. Por ultimo, el proceso de selección de las competencias iniciales y su posterior reducción no obedeció necesariamente a fundamentos teóricos pertinentes.

Proyecto 6 x 4

Este proyecto estuvo coordinado por la Asociación Colombiana de Universidades en el que participaron 151 académicos de 61 instituciones de educación superior de 13 países de América Latina y Europa. Esta agrupación está interesada en concretar un espacio común de educación superior entre Latinoamérica y Europa. Entre los resultados del estudio se creó un modelo de descripción y evaluación de competencias (MECO). La metodología utilizada consistió de comparar los perfiles de egreso de los programas académicos de las universidades participantes expresados en competencias para identificar un perfil común. Como resultado de este ejercicio se construyó una propuesta de competencias genéricas.

Este estudio identificó las competencias genéricas que se desprenden de los perfiles del egresado actuales y las sugeridas por grupos de enfoque. No obstante, aunque sirven de referente para otros estudios y para el uso de otras organizaciones no pasa juicio sobre los hallazgos. Además, es un trabajo que parte de la premisa, no necesariamente correcta o al menos no corroborada, de que perfil del egresado establecido por las instituciones se logra o es el deseable según los fundamentos teóricos aplicables. Además, esta enfocado en desarrollar competencias de utilidad laboral, casi exclusivamente.

En resumen, aunque se ha dedicado un considerable esfuerzo a definir el concepto de competencias no existen bases científicas para una definición o clasificación teóricamente fundada (Nan-Zhao, 2009). Se han dado una serie de iniciativas para identificar las competencias genéricas claves. En Latinoamérica, el Proyecto Tuning y el 6 x 4 han abierto la brecha en esa dirección. Estos esfuerzos presentan enfoques fragmentados al problema de plantear planes de estudio pertinentes y relevantes para la educación superior de este siglo.

MARCO CONCEPTUAL

Este estudio parte de tres planteamientos fundamentales. Uno, la educación es un bien público, derecho de todos. Dos, las universidades educan para la vida, no meramente para un empleo. Tres, el abordaje que hacemos de la educación a base de competencias en el presente trabajo es como una herramienta de enseñanza-aprendizaje que bien utilizada puede propiciar la plenitud y la convivencia humana.

Partiendo de esos tres supuestos, este estudio se basa en los cuatro pilares de la educación (*saber, saber hacer, saber estar y saber ser*) propuesto por Delors y otros (2004) para identificar las competencias genéricas claves que deben desarrollar los planes de estudio de las escuelas de negocio de América Latina, el cual se presenta en la Figura 1. Es importante señalar que estos cuatro principios están relacionados a todas las etapas y áreas de la educación y que existe una gran interrelación entre los cuatro, siendo a veces muy complicado diferenciar sus fronteras. Por tal razón, hay ciertas competencias genéricas que sirven para desarrollar más de un principio a la vez y su clasificación bajo uno u otro principio no es tan clara.

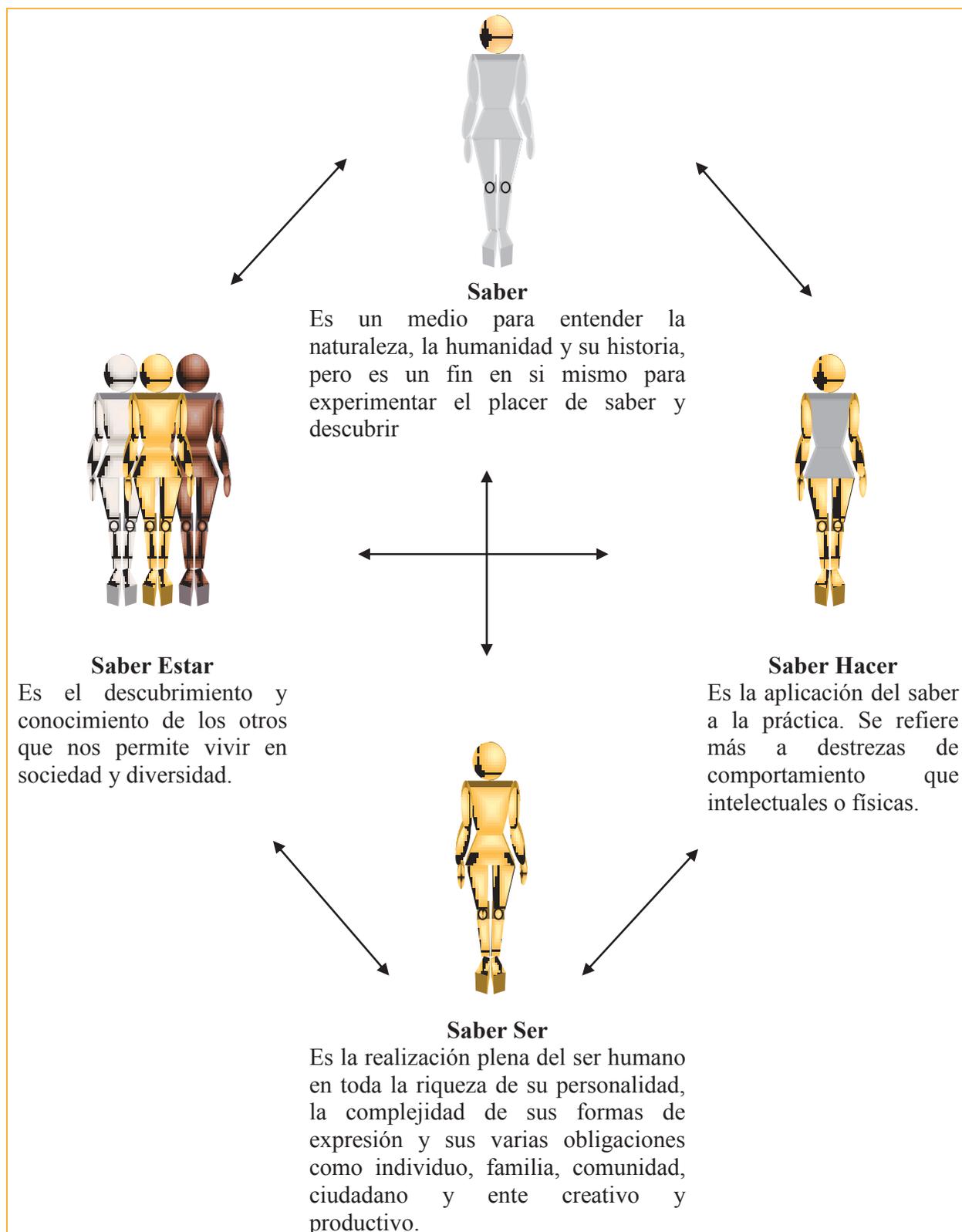
Saber, se refiere a la combinación de una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Es un medio, a la vez que un fin. Es un medio para entender la naturaleza, la humanidad y su historia, el entorno y la sociedad. Es un fin porque permite experimentar el placer de saber y descubrir, lo cual es deseable y valioso en sí mismo. Va más allá del conocimiento específico persiguiendo el perfeccionamiento de los instrumentos del conocimiento. Saber hacer es la aplicación del conocimiento a la práctica. Es adquirir no sólo una calificación

profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. También, es la habilidad de saber hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Saber estar requiere desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Se refiere al descubrimiento de los otros, a vivir en sociedad con propósitos compartidos, es la apreciación por la diversidad a la vez que las semejanzas y la interdependencia con los otros. Saber ser puede resumirse como aprender a ser humano en todas sus dimensiones: intelectual, moral, cultural y física. Es propiciar que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Es la realización plena de las personas considerando toda su riqueza de personalidad, las complejidades de sus formas de expresión y sus obligaciones consigo mismo, la familia, la sociedad, la comunidad y su ciudadanía.

Las competencias genéricas que se examinan en este estudio provienen de tres fuentes: las propuestas en el Proyecto Tuning – Latinoamérica, en el Proyecto 6 x 4 y las identificadas por agencias acreditadoras internacionales. Estas últimas, se han dedicado a estudiar las disciplinas que acreditan, cosa que las pone en buena posición para sugerir áreas de conocimiento y destrezas a las que los estudiantes deben estar expuestos en un programa de estudios. De esta manera las autoras del presente escrito nos aseguramos que el desarrollo de los cuatro principios está debidamente cubierto con las competencias genéricas propuestas por estudios anteriores.

Algunas de las premisas de los proyectos anteriores se han reescrito, se han dividido en varias premisas o se han agrupado en una sola con la pretensión de capturar mejor la percepción de los participantes. Esto se hace persiguiendo una validez de contenido razonable. El esfuerzo mayor de este estudio es la identificación de las competencias genéricas que hagan los estudiantes más que su definición o clasificación a nivel teórico.

Figura 1: Cuatro Pilares de la Educación



METODOLOGIA

Instrumento

Este estudio es parte de una investigación más amplia. El presente artículo se limita a la selección de competencias por los estudiantes. La parte relevante del cuestionario consistió una pregunta en la que los participantes indicaron su grado de acuerdo con la deseabilidad de que el plan de estudios provea el desarrollo de diversas competencias. Es importante notar que la pregunta se redactó de forma neutra sin elaborar sobre la posible utilidad de su inclusión. Se presentaron un total de 88 competencias identificadas en la revisión de literatura como pertinentes para desarrollar planes de estudio con un alto nivel de calidad. Las competencias presentadas en las premisas incluían 22 por cada principio educativo: *Saber, Saber Hacer, Saber Estar, Saber Ser*.

En esta sección se utilizó una escala bipolar desde 0% para totalmente en desacuerdo hasta 100% para totalmente de acuerdo. Este tipo de escala provee varias ventajas sobre la escala Likert, a saber, esta escala es numérica y continua lo cual captura más acertadamente la intensidad de la respuesta, permite una mejor interpretación de los datos, es una escala con polos contrarios donde se puede identificar claramente la respuesta neutra y es más adecuada para el uso de métodos estadísticos.

Pruebas Estadísticas

Las respuestas a la sección de las competencias fueron sometidas a un análisis factorial utilizando rotación *varimax*, luego de determinar la adecuacidad del procedimiento mediante las pruebas Kaiser-Myer-Olkin y Bartlett's Test of Sphericity. Se estableció el valor de .50 para incluir un elemento en un factor y un *eigenvalue* de 1.00 para retener el factor. Además, se determinó el coeficiente de confiabilidad *Chronbach Alpha* para cada factor.

RESULTADOS

Composición de la Muestra

La muestra de estudiantes consistió de 1,067 participantes de doce universidades en seis países Latinoamericanos (Ecuador, Costa Rica, El Salvador, México, República Dominicana y Puerto Rico). Los estudiantes participantes tienen una edad promedio de

22 años y llevan unos tres años y medio en la universidad. Alrededor de 62 por ciento son mujeres y 30 por ciento son estudiantes de contabilidad.

Análisis Factorial de las Competencias

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el procedimiento hecho a las 88 competencias presentadas como alternativas para ser desarrolladas en los planes de estudio. Antes de proceder al análisis factorial se determinó la adecuacidad del procedimiento mediante las pruebas *Kaiser-Myer-Olkin* y *Bartlett's Test of Sphericity*. La primera prueba arrojó un resultado de .977 y la segunda resultó con un nivel de significancia de .000, por lo que se concluyó que la muestra es muy adecuada para realizar el procedimiento. Se estableció el valor de .40 para incluir un elemento en un factor y un *eigenvalue* de 1.00 para retener el factor. Todos los coeficientes resultaron estar asociados significativamente a un sólo factor y todos los factores tienen *eigenvalues* mayores de uno. Las premisas y los factores se clasificaron como primarios, secundarios o terciarios, de acuerdo a la magnitud de su correlación con el factor o al porcentaje de varianza explicada, respectivamente.

Los coeficientes *Chronbach's alpha*, presentados en la Tabla 12 junto al porcentaje de varianza explicado por cada factor, demostraron que la confiabilidad de todos los factores excedieron el valor de .70, excepto uno. Generalmente, el valor mínimo aceptable es de .70 según defienden Nunally and Berstein (1994). Sin embargo, se puede aceptar como valor mínimo .60 en casos de investigación exploratoria (Hair et, al., 1998). El coeficiente de confiabilidad para la totalidad de las premisas fue de .982, demostrando una escala altamente confiable.

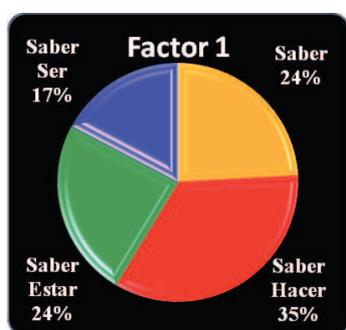
Tabla 1: Coeficientes de Confiabilidad de los Factores.

Factor	Chronbach's alpha	Varianza Explicada	Factor	Chronbach's alpha	Varianza Explicada
1	.968	40.36	7	.866	1.54
2	.923	3.60	8	.740	1.42
3	.888	3.25	9	.743	1.32
4	.881	2.72	10	.644	1.29
5	.874	2.014	11	n/a	1.21
6	.879	1.74		Total de Varianza	60.44

Factor Principal

Poco más de la tercera parte de este factor está explicado por premisas de la categoría de *Saber Hacer*, casi una cuarta parte de las premisas de *Saber* y *Saber Estar*, respectivamente, y menos de una quinta parte de las de *Saber Ser*, según muestra la Figura 3. En la Tabla 13 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 40% de la varianza e incluye el 38% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de es el de una persona efectiva que logra los resultados que se propone.

Figura 2: Efectividad - Factor 1



La competencia más importante en este factor es la habilidad de formular y gestionar proyectos seguida de la capacidad de evaluar los resultados versus los objetivos establecidos originalmente e iniciar y manejar procesos de cambios. Esto refleja la gran importancia que tiene para los participantes el lograr los objetivos trazados. Parecen percibir que el camino puede tener obstáculos que salvar.

Por ello, es importante entender la responsabilidad social de los individuos y las organizaciones. De igual forma, es importante tener destrezas de negociación y mediación y poder formular y mantener acuerdos con los diversos actores. Perciben los problemas lo suficientemente complejos como para necesitar integrar el conocimiento de varias disciplinas para su resolución. El proceso no está exento de incertidumbre por lo que es necesario ser capaces de evaluar y asumir riesgos. Estas premisas muestran a una persona capaz de resolver problemas para obtener los resultados deseados.

Las premisas secundarias describen a un egresado que hace proyecciones de resultados, que identifica vías para el desarrollo sostenible de la sociedad, propone cambios a normativas inadecuadas o injustas al igual que normas justas para conseguir metas comunes, participa en la solución pacífica de problemas comunitarios, identifica conflictos éticos y sus soluciones, pertenece a diversos grupos con los que comparte diversos intereses, y tiene sentido de responsabilidad social y compromiso ciudadano. Estas premisas reflejan un ciudadano comprometido con la solución de los problemas

comunitarios y sociales. Además, los egresados deben ser capaces de defender sus posturas, dominar diversas operaciones matemáticas, entender la comunicación no verbal, leer texto en lenguajes distintos al materno y emprender proyectos innovadores por cuenta propia. Esta serie de competencias muestra a una persona autónoma e innovadora capaz de entender otros idiomas y lenguajes no verbales.

Tabla 22: Efectividad - Factor 1

Saber	Saber Hacer	Saber Estar	Saber Ser
Integración del conocimiento en solución problemas	Formulación de proyectos	Entender responsabilidad social	Defensa posturas y juicios propios
Dominar diversas operaciones cuantitativas	Resultados vs objetivos iniciales	Formular y mantener acuerdos	Proponer cambios a leyes injustas
Conflictos éticos y soluciones	Inicio y manejo de cambios	Desarrollo sostenible	Integración a grupos de interés
Lectura idioma no materno	Negociación y mediación	Normas y reglas justas	Proyectos innovadores por cuenta propia
Teorías vs creencias	Evaluar y asumir riesgos	Resolución problemas comunitarios	Superar obstáculos para obtener éxito
Escucha activa y empática	Proyección de resultados	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	
Poner a prueba conocimientos o creencias	Comunicación no verbal	Ejercer prerrogativas democráticas	
	Satisfacción de necesidades		
	Motivar y conducir a otros		
	Múltiples tareas		
Correlaciones entre la variable y el factor	mayor de .60	Entre .50 y .59	menor de .50

Las premisas de importancia terciaria incluyen priorizar las necesidades y buscar la satisfacción de las mismas, distinguir entre teorías fundamentadas y las creencias, insistir en obtener resultados satisfactorios a pesar de los obstáculos, ejercer las prerrogativas democráticas para cambiar leyes y costumbres, escuchar activa y empáticamente, poner a prueba los conocimientos establecidos y realizar múltiples tareas simultáneamente. Estas premisas reflejan a una persona capaz de jerarquizar los problemas, depurar el conocimiento, perseverar en su empeño, ejercer liderato, ejercitar sus derechos ciudadanos para lograr cambios, escuchar a los otros y atender múltiples situaciones a la misma vez.

Este factor resalta la orientación de los participantes hacia los resultados. Si fuéramos a definir el perfil del egresado con este único factor tendríamos que concluir que los participantes desean convertirse en “solucionadores de problemas” al concluir sus estudios. Aunque es notable el interés de ser ciudadanos responsables y comprometidos podríamos definir tal interés como uno estrictamente funcional. Es importante notar que las competencias relacionadas a identificar problemas y proponer soluciones son más importantes que la de ejercer los derechos para lograr cambios. Esto podría sugerir que los participantes están más inclinados a la palabra que a la acción contradiciendo un poco su clara orientación a los resultados.

También, es de notar que la premisa relativa a la jerarquización de necesidades tiene menos importancia que las de identificación de problemas sugiriendo una percepción ilimitada de recursos o de que no es importante lo que se resuelve sino resolver algo, lo cual no se ajusta a la realidad. En cuanto al conocimiento, es más importante ser capaz de integrarlo que depurarlo por lo que las decisiones podrían estar fundamentadas en información incorrecta aumentando la posibilidad de decisiones erradas. Además, el conocimiento se percibe como algo generado externamente y ellos sólo lo manipulan. Es como si el conocimiento fuera un producto más de consumo.

Escuchar con empatía lo que otros tienen que decir es menos importante que entender la comunicación no verbal. La primera acción requiere la sintonía e interacción con el otro para entenderlo, requiere encender los circuitos emotivos y afectivos, mientras que la segunda sólo requiere observación. La práctica de la escucha empática capacita a la persona para crear vínculos cordiales y afectivos con los otros, permite el desarrollo de la solidaridad, la compasión, la justicia, y permite el reconocimiento de la humanidad compartida.

Aunque muchas de las competencias de las seleccionadas como primarias destacan habilidades para superar obstáculos, a la premiosa de perseverar para obtener resultados satisfactorios se les otorgó menos importancia. Ello sugiere que su disposición a enfrentar obstáculos podría no ser muy fuerte llevándolos a desistir de su meta si no se logra el resultado deseado rápidamente. Realizar múltiples tareas simultáneamente puede verse como la capacidad de trabajar varios asuntos o

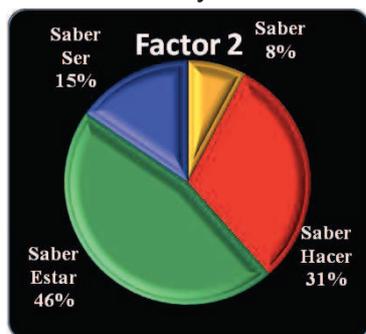
situaciones a la vez lo cual es vital en estos tiempos. La poca importancia dada a la misma sugiere una perspectiva limitada de la realidad en la que podría desvestirse a un santo para vestir a otro.

Factores Secundarios

Los Factores del dos al cinco fueron catalogados como secundarios. Los mismos explican entre dos y cuatro por ciento de la varianza individualmente y cerca del 12 por ciento en conjunto. Los cuatro factores incluyen un 43% de las premisas presentadas para examen de los participantes.

Valoración de la Vida Humana - Factor 2

Casi la mitad de este factor esta explicado por premisas de la categoría de *Saber Estar*, casi una tercera parte de las premisas de *Saber Hacer*, quince por ciento de las de *Saber Ser* y menos del 10 por ciento de las de *Saber* según muestra la Figura 4. En



la Tabla 14 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 3.6% de la varianza e incluye el 15% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona que valora la vida humana en todas sus manifestaciones y contextos.

Figura 2: Valoración de la Vida Humana - Factor 2

La premisa más importante de este factor es valorar la dignidad ante diferencias de género, etnia, religión, etc., seguida de valorar el contexto político, económico, social, y cultural ajeno y propio y la vida con las particularidades que presenta en cada etapa. Esto refleja la importancia que le dan los participantes a la diversidad desde una perspectiva afectiva. Los participantes se saben habitantes de un mundo pluralista por lo que deben ser capaces de apreciar la vida humana por si misma, con su diversidad de manifestaciones. También, se saben habitantes de un mundo interconectado por lo que es importante apreciar las formas diversas en la que otros habitantes del planeta viven sus vidas en contraste con la propia. Además, se saben poseedores de una vida que el tiempo y las experiencias van transformando por lo que es importante apreciar la vida humana de principio a fin.

Las premisas secundarias reflejan a un egresado capaz de apreciar la diversidad no ya a nivel de sociedades sino a nivel de individuos. Como parte de esa apreciación por la pluralidad incluyen respetar los derechos de las personas, así como las reglas y las costumbres. Además, en este grupo están las premisas de comunicarse efectivamente en el idioma materno y utilizar herramientas tecnológicas en su quehacer académico y para otros fines sociales y culturales. Resulta lógico la inclusión de estas competencias en este factor puesto que tanto el idioma como algunas herramientas tecnológicas son medios de comunicación con los otros. Por lo tanto, este factor retrata a una persona que reconoce el mundo exterior y desea comunicarse con los otros.

Tabla 3: Valoración de la Vida Humana - Factor 2

Saber	Saber Hacer	Saber Estar	Saber Ser
Idioma Materno	Tecnología para estudios	Valorar la dignidad	Valorar la vida y sus etapas
	Tecnología varios fines	Valorar el contexto ajeno	Reflexionar antes de actuar
	Tareas en orden	Valorar el contexto propio	
	Trabajo en equipo	Valorar formas de ser, vivir y creer	
		Respetar igualdad de derechos	
		Respetar las reglas y costumbres	

Correlaciones entre la variable y el factor mayor de .60 Entre .50 y .59 menor de .50

Las premisas menos importantes en el factor son reflexionar antes de actuar para evitar consecuencias adversas, realizar las tareas de forma ordenada y trabajar en equipo. Estas parecen ser competencias para manejar la diversidad y seguir siendo efectivos. Además, reconoce una vez más la conexión e interdependencia que caracteriza al mundo actual siendo necesario trabajar en equipo de forma ordenada. En resumen, este factor refleja a un egresado que aprecia su vida en un mundo pluralista, respeta la diversidad y utiliza la tecnología para superar fronteras.

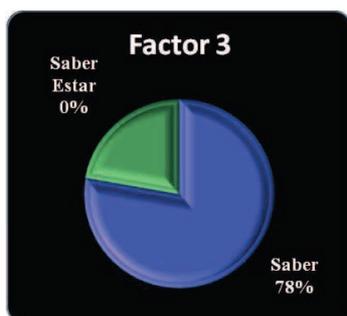
Razonamiento Analítico - Factor 3

Más de tres cuartas partes de este factor está explicado por premisas de la categoría de *Saber* y el restante por premisas de *Saber Estar*, según muestra la Figura 5. En la Tabla 15 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 3.3% de la varianza e incluye el 10% del total de

premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona que utiliza el razonamiento para tomar decisiones.

Las dos premisas principales de este factor, con igual coeficiente de correlación, son analizar y entender información cualitativa y cuantitativa para tomar decisiones. Ello refleja el deseo de los participantes de desarrollar su capacidad de análisis y comprensión de la información para tomar decisiones. Sugiere una visión del conocimiento como un medio y no como un fin. También, le otorgaron una importancia significativa las premisas de analizar, sintetizar y evaluar críticamente material de diversa complejidad y las situaciones del entorno. Estas dos premisas sugieren una visión del conocimiento como un fin en sí mismo y no como un medio para lograr otro propósito concreto que no sea la ganancia de entendimiento sobre algún fenómeno.

Figura 3: Razonamiento Analítico - Factor 3



Las premisas secundarias son actualizar los conocimientos de forma continua y actuar adecuadamente ante situaciones cambiantes o nuevas. Estas sugieren que los participantes perciben al conocimiento y al entorno como realidades cambiantes por ello la necesidad de mantenerse actualizados para actuar adecuadamente ante los cambios.

Se reafirma así la percepción del conocimiento como medio y no como fin en sí mismo. Ello implica, como la composición del factor muestra, que el conocimiento se obtiene para estar mejor, no para ser mejores personas.

Las premisas que menos importancia recibieron están relacionadas a la aplicación de los conocimientos a la práctica y a la generación de conocimiento mediante la investigación. Esto apunta a un interés menor de utilizar el razonamiento analítico para la creación de más o mejor conocimiento que utilizarlo para resolver problemas concretos. Esto contrasta con la importancia mayor que le dieron a la actualización continua del conocimiento. Nuevamente los resultados sugieren la visión del conocimiento como un producto que se produce por generación espontánea y del cual ellos no son partícipes. En resumen, este factor refleja a un egresado que es capaz de analizar y evaluar críticamente información diversa para tomar decisiones y resolver

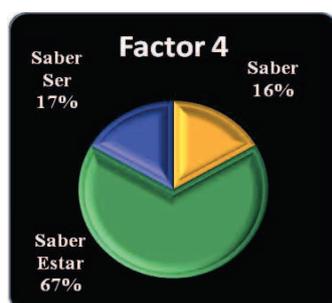
problemas concretos y en menor medida expandir el conocimiento mediante la investigación.

Tabla 4: Razonamiento Analítico - Factor 3

Saber		Saber Hacer	
Información cualitativa para tomar decisiones. Información cuantitativa para tomar decisiones. Analizar críticamente material de diversa complejidad Analizar críticamente situaciones del entorno Actualización continua de conocimientos Viejos conceptos, nuevas Investigación		Actuar ante cambios Conocimientos a la práctica	
Correlaciones entre la variable y el factor	mayor de .60	Entre .50 y .59	menor de .50

Cultura – Factor 4

Dos terceras partes de este factor esta explicado por premisas de la categoría de *Saber Estar* y el restante por premisas de *Saber* y *Saber Ser*, según muestra la Figura



6. En la Tabla 16 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 2.7% de la varianza e incluye el 7% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona que utiliza su comprensión de la diversidad cultural para apreciar e interactuar en contextos multiculturales.

Figura 4: Cultura - Factor 4

Las premisas más importantes incluyen la comprensión de la diversidad cultural, la valoración de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, la comprensión de contextos multiculturales, la comunicación e interacción adecuada en los mismos y el compromiso con la preservación del ambiente. Los participantes desean comprender la diversidad, esta vez, desde la perspectiva particular de la cultura. Los participantes primero reconocen la diversidad cultural, luego la multiplicidad de manifestaciones culturales reconociendo el concepto de cultura como uno amplio y abarcador que debe ser comprendido y valorado.

Tabla 5: Cultura - Factor 4

Saber	Saber Estar	Saber Ser
Comprender diversidad cultural	Comprender y valorar culturales y arte Comprender contextos multiculturales Comunicarse en contextos multiculturales Preservación del medio ambiente	Apreciar el arte y otras manifestaciones culturales
Correlaciones entre la variable y el factor	<input type="checkbox"/> mayor de .60 <input type="checkbox"/>	Entre .50 y .59 <input type="checkbox"/> menor de .50

Reconocen además la interconexión global no sólo desde el punto de vista de intercambios entre regiones con diferentes culturas sino la interacción de personas de diferentes trasfondos culturales en un mismo espacio, lo cual desean comprender. Sabiéndose parte de ese mundo donde coexisten múltiples culturas desean ser capaces de comunicarse e interactuar adecuadamente en dichos contextos salvando las barreras físicas, lingüísticas, etc. Resulta un tanto sorprendente que su deseo de preservar el medio ambiente se dé desde una perspectiva cultural. Parecería que los participantes perciben una conexión entre naturaleza y cultura. Usualmente cuanto más primitiva se considera una cultura más conexión y respeto tiene por la naturaleza y el medio ambiente. Esto sugiere, entonces, que los participantes perciben la preservación del medio ambiente desde una perspectiva amplia que implica cambiar la forma en que los humanos nos relacionamos con la naturaleza.

La importancia menor otorgada a la premisa relacionada a la apreciación y el disfrute del arte y otras expresiones culturales sugiere que los participantes perciben la cultura como un factor que primariamente afecta la forma de percibir la vida y el entorno y por ende la forma de relacionarse y en menor medida como una fuente de crecimiento y disfrute personal. En resumen, el entendimiento de la diversidad cultural permite que el egresado interactúe en contextos multiculturales y en menor medida a humanizarse en el proceso desarrollando gusto, aprecio o deleite ante la creatividad humana en todas sus dimensiones.

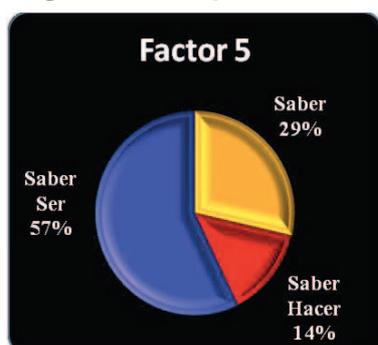
Responsabilidad Moral - Factor 5

Más de la mitad de este factor está explicado por premisas de la categoría de *Saber*, casi un 30% por premisas de *Saber* y *menos de un 15% Saber hacer*, según muestra la Figura 7. En la Tabla 17 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 2% de la varianza e incluye el 8%

del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona responsable moralmente, en un aprendizaje continuo.

Las dos premisas más importantes de este factor están relacionadas con la responsabilidad de los individuos por sus fallas, omisiones, limitaciones, actos, decisiones y opiniones. Esto refleja el deseo de los participantes de desarrollar su conciencia moral. También, le adjudicaron bastante importancia a dos premisas relacionadas con el aprendizaje mediante las experiencias propias y ajenas y aprender a aprender. Esto sugiere que los participantes se perciben como seres falibles que no siempre aciertan a tomar la mejor decisión. No obstante, perciben estos errores, propios o ajenos, como oportunidades de aprendizaje.

Figura 3: Responsabilidad Moral - Factor 5



Las premisas menos importantes son: compromiso con la excelencia y comportarse de forma ética en su vida privada y pública, y, buscar, procesar y analizar información de diversas fuentes. Parece ser que los participantes perciben la responsabilidad moral como una forma de ser mejores personas y vivir éticamente. No obstante, es más importante afrontar las consecuencias de los errores que no cometer errores. Esto sugiere una visión limitada de lo que es moral puesto que ni tan siquiera esta guiada hacia no causar daños, ni hablar de hacer el bien según la importancia menor relativa que tuvo la premisa del compromiso con la excelencia.

Tabla 6: Responsabilidad Moral - Factor 5

Saber	Saber Hacer	Saber Ser
Aprender de experiencias	Búsqueda de información	Responsabilidad por fallas propias
Aprender a aprender		Asumir consecuencias de los actos
		Excelencia
		Vida ética

Correlaciones entre la variable y el factor mayor de .60 Entre .50 y .59 menor de .50

La premisa menos importante sobre búsqueda de información redondea este factor y reitera la visión del conocimiento como “chips” de información. Los participantes relacionan el aprendizaje con la obtención de información y no con un cambio en el comportamiento. En resumen este factor muestra a un egresado que asume responsabilidad por sus actos y es capaz de aprender de sus errores.

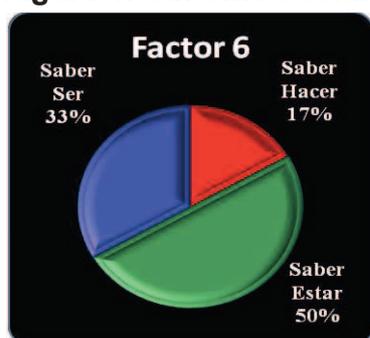
Factores Terciarios

Los factores del seis al cinco fueron catalogados como terciarios. Los mismos explican menos de 2 por ciento de la varianza individualmente y cerca del 9 por ciento en conjunto. Los seis factores incluyen un 22% de las premisas presentadas para examen de los participantes.

Relaciones Personales - Factor 6

La mitad de este factor esta explicado por premisas de la categoría de *Saber Estar*, una tercera parte por premisas de *Saber Ser* y el restante de *Saber Hacer*, según muestra la Figura 8. En la Tabla 18 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 1.7% de la varianza e incluye el 7% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona creativa y segura de si mismo, capaz de mantener relaciones cordiales con los otros.

Figura 4: Sintonía Social - Factor 6



Las premisas más importantes de este factor están relacionadas por un lado con características personales tales como ser creativos y demostrar seguridad en si mismos y por el otro el desarrollo de destrezas necesarias para establecer relaciones personales, tales como desarrollar en sentido de cooperación, empatía, tolerancia y solidaridad. Ellas describen a una persona deseosa de vivir en sintonía con los otros.

Las premisas menos importantes fueron desarrollar objetivos y metas, y compromiso con su entorno socio cultural. Esto sugiere que los participantes, aunque dispuestos a tener en cuenta a las otras personas, no necesariamente significa estar comprometidos con un grupo particular. Perciben la necesidad de ser creativos para relacionarse con otros, así como para en menor medida desarrollar objetivos y metas.

Parecería que de alguna manera visualizan las relaciones interpersonales como proyectos delineados con objetivos y metas sugiriendo una visión de los otros como medios para lograr sus fines y por tanto son desechables una vez alcanzada la meta. En resumen, este factor describe a un egresado capaz de mantener relaciones personales sensibles, pero no necesariamente duraderas.

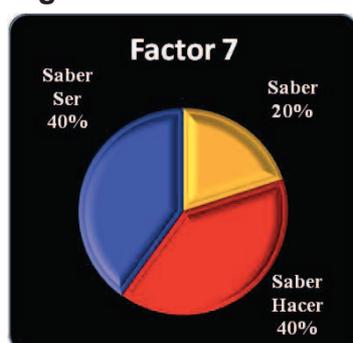
Tabla 7: Sintonía Social - Factor 6

Saber Hacer	Saber Estar	Saber Ser
Desarrollar objetivos y metas	Cooperación Empatía, tolerancia, solidaridad y respeto Compromiso con su entorno socio cultural	Creatividad Seguridad
Correlaciones entre la variable y el factor	mayor de .60	Entre .50 y .59
		menor de .50

Concentración - Factor 7

Cuatro quintas partes de este factor está explicado por premisas de la categoría de *Saber Hacer* y *Saber Ser* y una quinta parte por premisas de *Saber*, según muestra la Figura 9. En la Tabla 19 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 1.5% de la varianza e incluye el 6% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona eficiente.

Figura 5: Concentración - Factor 7

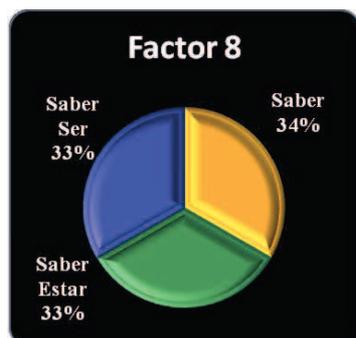


La premisa más importante de este factor es mantener la tranquilidad en situaciones de tensión, seguida de manejar el tiempo adecuadamente y leer eficientemente. Esto refleja a una persona que es capaz de mantenerse enfocada en sus objetivos bajo cualquier circunstancia.

Las premisas menos importantes incluyen mantener una actitud de curiosidad permanente y mostrar concordancia entre el pensar, el decir y el actuar sugiriendo a personas capaces de mantener y defender sus convicciones en diversos escenarios, pero en constante cuestionamiento. En conjunto, este factor refleja a un egresado capaz de mantenerse enfocado en la realización de tareas, y en menor medida, con sus objetivos de vida.

Tabla 8: Concentración - Factor 7

Saber	Saber Hacer	Saber Ser
Lectura eficientemente	Tranquilidad bajo tensión	Actitud de curiosidad
	Manejo adecuado del tiempo	Mostrar coherencia pensar, decir y actuar
Correlaciones entre la variable y el factor	mayor de .60	Entre .50 y .59
		menor de .50

Justicia - Factor 8

Este factor está explicado a partes iguales por tres premisas de la categoría de *Saber*, *Saber Estar* y *Saber Ser* según muestra la Figura 10. En la Tabla 22 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Este factor explica 1.4% de la varianza e incluye el 3% del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado es el de una persona justa.

Figura6: Justicia - Factor 8

La premisa más importante de las tres que componen este factor es censurar leyes, costumbres, o sistemas inadecuados o injustos, complementada por la comprensión de los principios estéticos y el desarrollo de proyectos colectivos de interés ciudadano. Esto refleja la visión de los participantes de que el mundo que habitan no es totalmente justo por lo que se requieren de proyectos comunitarios para mejorar algunas situaciones.

Tabla 9: Justicia - Factor 8

Categoría	Premisas
Saber	Comprender principios estéticos
Saber Estar	Proyectos colectivos de interés ciudadano
Saber Ser	Censurar leyes injustas
Correlaciones entre la variable y el factor	mayor de .60
	Entre .50 y .59
	menor de .50

Parece ser que los participantes perciben la justicia desde una perspectiva estética que es necesario comprender. Esto sugiere una visión de la justicia que contiene elementos de armonía, ritmo y belleza. En conjunto refleja a un egresado atento a las injusticias y en menor medida dispuesto a remediarlo.

Conocimiento Concreto, Integridad Personal y Visión de Futuro - Factores 9, 10 y 11

Estos factores están explicados por premisas de la categoría de *Saber* y *Saber Ser* según muestra la Figura 11. En la Tabla 21 se presentan las premisas contenidas en este factor clasificadas por categoría. Estos factores explican 1.3%, 1.3% y 1.2% de la varianza, respectivamente, e incluyen alrededor del 2%, 2% y 1%, respectivamente, del total de premisas presentadas en el cuestionario. El perfil del egresado derivado de los resultados es el de una persona que domina los conocimientos de su profesión, integro y con visión de futuro.

Resulta notable en el noveno factor que los participantes están más interesados en dominar los conocimientos para desempeñarse como profesionales que en los conocimientos para ejercer la ciudadanía. Esto refleja que tienen un interés mayor en trabajar que en vivir en sociedad.

Figura 7: Conocimiento Concreto, Integridad y Visión de Futuro - Factores 9, 10 y 11



En el décimo factor se puede notar que los participantes perciben que actuar de acuerdo a los valores, principios y creencias propias conlleva adelantar causas nobles o justas. Esto sugiere que la nobleza y la justicia son parte de los valores, principios y creencias que estiman como deseables.

El último factor incluye sólo una premisa que puede explicarse como la capacidad de la persona de proyectarse al futuro. Es la capacidad de trascender más allá del tiempo y del espacio para crear nuevas realidades en el abstracto. Resulta interesante que sea ésta la premisa que menos importancia recibió de los participantes y el que no fuera relacionada con ninguna otra premisa.

Tabla 10: Conocimiento Concreto, Integridad y Visión de Futuro Factores - 9, 10 y 11

Factor	Saber	Saber Ser
9 Conocimiento Específico	Dominar conocimientos de profesión	
	Dominar conocimientos de la ciudadanía	
10 Integridad Personal		Actuar según valores y principios
		Adelantar causas nobles o justas
11 Visión de Futuro		Soñar sobre el futuro personal y colectivo

Correlaciones entre la variable y el factor mayor de .60 Entre .50 y .59 menor de .50

Resumen de los Factores - Perfil del Egresado

Los resultados sugieren que los participantes al final de sus estudios desean ser, primordialmente, personas efectivas orientadas a resolver problemas. Esta orientación hacia los resultados está complementada con su deseo de valorar la vida humana en todas sus manifestaciones y contextos, tomar decisiones razonadas, que aprecia e interactúa en contextos multiculturales y asume responsabilidad por sus actos. En menor medida, desean tener buenas relaciones, mientras duren, mantenerse enfocados en sus objetivos, ser justos como una forma de vivir en armonía, dominar los conocimientos de su profesión, ser íntegros y visionarios.

Tabla 11: Resumen de los Factores – Perfil del Egresado

Principal	Secundarias	Terciarias
Efectividad	Valoración Vida Humana Razonamiento Analítico Cultura Responsabilidad Moral	Sintonía Social Concentración Justicia Conocimiento Específico Integridad Personal Visión de futuro

Este perfil describe a un egresado preparado para funcionar en un ambiente globalizado. Parecería que perciben la vida como un juego para el cual basta conocer las reglas y jugar a ganar. Cuál juego se juega, con qué reglas y para qué no parece ser demasiado importante para los participantes.

DISCUSION DE RESULTADOS

Los resultados del análisis factorial realizado a las competencias presentadas nos revelan una sorprendente visión de lo que los estudiantes entienden debería ser el perfil del egresado, y apuntan a una visión particular de ver y vivir la vida. El perfil del egresado que los estudiantes describen con sus respuestas es de un individuo primordialmente efectivo y funcional. Es justo decir que las premisas incluidas en este factor por los estudiantes reconocen su faceta como ciudadanos, pero igualmente desde una perspectiva funcional, basada en derechos a respetarse e intereses compartidos. Resalta de forma notable, la inclusión de la premisa de crear y mantener lazos afectivos en el factor de los docentes y la no inclusión en el factor principal de los estudiantes, ni en ninguno otro. Los jóvenes si bien entienden que deben relacionarse con otras personas no entienden que esas relaciones deban ser cultivadas desde el afecto y el cariño.

Los jóvenes no parecen entender como importante el imaginar y soñar el futuro personal y colectivo como parte de las competencias fundamentales a ser desarrolladas. Esto refleja una visión del aquí y ahora de parte de los jóvenes. Estos tampoco parecen tomarse muy en serio la posibilidad de percibirse a si mismos como actores capaces de modificar el rumbo de sus vidas y la del colectivo. El compromiso con la preservación del medio ambiente es incluido por los estudiantes en el cuarto factor. Esto refleja una visión del mundo más allá de los seres humanos que habitamos el planeta hoy, que incluye toda la diversidad y riqueza ecológica del planeta como un todo y el compromiso con las generaciones venideras.

El segundo factor más importante aglutina premisas relacionadas a la vida en colectivo. Los estudiantes incluyen premisas relativas a la valoración de la diversidad de la experiencia humana a nivel social como individual, el uso de la tecnología para diversos fines y la comunicación en el idioma materno.

Los estudiantes perciben la convivencia social desde la diferencia. Los estudiantes ven a los otros como diferentes y distantes, pero dignos de ser respetados. Se comunican con los otros por medio del idioma materno y las herramientas tecnológicas. Es importante señalar que la comunicación en un segundo idioma no fue incluida en ningún factor de los estudiantes. Esto sugiere una capacidad de comunicación, por un

lado limitada al idioma materno y por el otro, limitada al campo virtual. No se relacionan con personas, se relacionan con su reflejo en las pantallas de una computadora. Parecería que se sienten amenazados ante los otros y necesitan guardar una distancia prudente que les brinde sentido de seguridad.

Estos dos factores explican el 44% de lo que opinan los estudiantes de las competencias que debe tener desarrolladas el egresado. Los factores de pensamiento crítico y cultura no han sido explicados. El titulado razonamiento crítico sugiere que para los estudiantes es importante analizar y entender la información para tomar decisiones y para saber actuar adecuadamente en situaciones cambiantes. El conocimiento es visto, principalmente, como un fin para alcanzar un objetivo y menos como un fin en si mismo. El mismo sirve para estar mejor, no para ser mejor. Los estudiantes parecen estar más interesados en comprender la diversidad cultural y sus manifestaciones con el fin de interactuar en ambientes culturales y en menor medida como forma de humanizarse o deleitarse ante la creatividad humana. Una vez más, la perspectiva es primordialmente funcional.

El último factor secundario de los estudiantes está relacionado con la responsabilidad moral. Los estudiantes entienden que es más importante asumir las consecuencias de las acciones y omisiones que comportarse éticamente en su vida pública y privada. Esto podría sugerir una actitud un tanto permisiva para cometer errores en la medida en que es más importante asumir las consecuencias de los mismos que evitarlos con un comportamiento ético. No obstante, hay que considerar que no todas las fallas, omisiones, acciones o decisiones encierran un conflicto moral necesariamente. Los estudiantes reconocen que hay unos contratos sociales y legales que nos obligan a actuar dentro de unos parámetros según la sociedad donde vivamos. Se relacionan con los otros desde los contratos sociales y legales reconociendo en mucha menor medida su humanidad. Los estudiantes incluyeron las premisas de tecnología en el segundo factor. Utilizan la tecnología como una forma de comunicación, o escudo social según se mire.

Dado la importancia menor de los factores terciarios no vamos a abundar más en su discusión de la que ya fue presentada en la sección anterior. No obstante, las premisas que no fueron relacionadas significativas con ningún factor merecen una

mención aparte. Las premisas relativas a la aplicación de armonía y estética, la comunicación en un segundo idioma, las relaciones afectivas, planificar las tareas con antelación y cumplir cabalmente con los compromisos contraídos libremente no fueron incluidas en los factores de los estudiantes. Las primeras tres ya fueron discutidas. El que no le den importancia a la planificación no debe sorprender dado la visión a corto plazo que se ha reflejado en todos los resultados. Sí sorprende, que personas que se relacionan a base de los derechos y obligaciones entre personas e instituciones no crean que sea importante cumplir con los compromisos, más aun cuando fueron contraídos libremente. Esto podría reflejar personas para las cuales es más importante cumplir con la ley que con su palabra.

Los resultados todavía tienen más que revelar. En el análisis factorial se trata de identificar la estructura subyacente a un fenómeno, en este caso cuales son las competencias que deben ser desarrolladas en el plan de estudio de las facultades de negocio latinoamericanas. Se sometieron a la consideración de los participantes 88 competencias. Los estudiantes seleccionaron un 94% de ellas con las que se explicó un 60% del fenómeno. El proyecto Tunning apenas explicó el 50% de la varianza. Quiere decir que sigue habiendo un 40% de lo que explica el fenómeno para los estudiantes desconocido.

Esta diferencia tiene otras implicaciones metodológicas importantes para otros estudios. Además de otras deficiencias, señaladas en la revisión de literatura, tanto el Proyecto Tunning como el 6 x 4 han basado sus conclusiones en la identificación de las competencias que son más importantes para los diferentes constituyentes sin estar midiendo cuan importantes realmente son para cada grupo ni considerar la interacción entre las mismas. En este estudio el promedio de acuerdo para la inclusión de las competencias en el plan de estudio rondó de 64.15 a 88.19. De las primeras seis con promedio más alto ninguna esta incluida en el factor principal de los estudiantes. Por lo tanto, si fuéramos a elaborar un plan de estudio basado en estos resultados estaríamos levantando el edificio sobre el terreno equivocado.

En términos generales los jóvenes quieren prepararse primordialmente para *Saber Hacer* y *Saber Estar*. La primera postura supone a individuo sin conexión consigo mismo. Es la visión de un autómatas (ciertamente útil pues hace cosas) que flota por el

espacio (sin molestar a nadie) y nada de lo que hace deja huella ni en el mundo ni en si mismo. Aquel viejo refrán de “no basta ser bueno, sino también hay que parecerlo” en esta perspectiva se convierte en “no hay que ser bueno, basta con parecerlo.” Es una vida que se vive segmentada en pequeños proyectos inconexos. Es una vida en la que importa más la utilidad y la convivencia efímera que la sabiduría y la humanidad. Para crear ciudadanos que contribuyan al bien colectivo es necesario que los estudiantes se preparen en *saber y saber ser*.

CONCLUSIONES

Los dos objetivos planteados en este estudio se cumplieron a cabalidad. El primero era determinar el marco teórico de las competencias sobre las que deba basarse el diseño de los planes de estudio de las escuelas de negocio latinoamericanas, acorde con el mundo globalizado y la realidad latinoamericana actual. Este estudio propuso un marco teórico que une dos importantes vertientes. Por un lado, acoge la enseñanza basada en competencias como estrategia de enseñanza aprendizaje y por el otro incorpora el modelo de los cuatro principios de la educación desarrollado por Delors y otros (2004). Este marco utiliza las competencias como una herramienta que propicia la formación humana integral y la sana convivencia. El segundo objetivo era identificar las competencias que deben estar incluidas en el plan de estudios modelo de las especialidades de contaduría y administración, según los estudiantes. Con el análisis factorial se logró no sólo identificar las competencias, sino que además, se determinó la importancia de las mismas y se derivó una descripción del perfil del egresado que se lograría con ellas.

Este trabajo contribuye a la literatura de varias maneras. Primero, este estudio provee un marco teórico sobre las competencias que sienta las bases para el desarrollo de un plan de estudios modelo de excelencia para las escuelas de negocio. Segundo, este estudio identificó un modelo de competencias válido y confiable que explica una cantidad razonable del fenómeno. Tercero, mejoró diversos aspectos metodológicos tales como el uso de escalas numéricas bipolares que capturan la intensidad de la respuesta, métodos estadísticos más adecuados para determinar la estructura subyacente al fenómeno, las preguntas no estaban parcializadas hacia una utilidad particular de las competencias. Cuarto, los resultados explicaron un 10 por ciento más

de lo que otros estudios habían logrado con un alto grado de confiabilidad. Quinto, este es uno de los pocos estudios empíricos diseñado y realizado con, para y por participantes de varios países latinoamericanos, respondiendo a sus propias necesidades y circunstancias. Ello ha permitido tener una idea de la situación presente sobre numerosos aspectos relacionados a los planes de estudio de las escuelas de negocio e identificar posibles líneas de acción. Sexto, le sirve de punto de referencia a otros investigadores para comparar la situación de un país en particular con la visión general de Latinoamérica y para estudios de tendencias posteriores.

Este estudio tiene varias limitaciones de las que el lector debe estar advertido. La más importante es que la muestra fue seleccionada convenientemente y no necesariamente es representativa de los constituyentes encuestados en cada universidad, ni de las universidades de cada país. Por lo tanto, los resultados no pueden ser, ni han sido, generalizados a la población. De igual forma, los resultados presentados en este trabajo corresponden a la data agregada de las muestras recolectadas en cada país. Aún cuando es de esperarse cierta similitud entre los países encuestados dada la cultura compartida, hay que reconocer que también existen diferencias nacionales. Por lo tanto, los resultados podrían representar una visión general de Latinoamérica, más que la situación de algún país particular. Por último, a pesar de que el idioma principal de los países encuestados es el español, idioma del cuestionario, posibles diferencias sutiles de interpretación en cada país podrían haber afectado los resultados.

Independientemente de los avances logrados en este estudio todavía quedan muchas preguntas por responder. Este estudio identificó las competencias importantes par los estudiantes y el perfil del egresado que se deriva de las mismas. Por tanto, es necesario identificar las estrategias pedagógicas que desarrollen las competencias en el orden y proporción adecuado para lograr el objetivo deseado. También, es necesario identificar las políticas institucionales adecuadas que propicien los cambios necesarios en la cultura organizacional consistentes con los objetivos trazados. Otra avenida de investigación necesaria es el diseño y/o mejoramiento de las técnicas y procedimientos de avalúo del aprendizaje.

No obstante, no basta con adaptar o adoptar modelos educativos diseñados en y para otros estudiantes, en otros contextos. No basta con remozar los planes de estudio o cambiar el contenido de los cursos. No basta con invertir en tecnología nueva y sofisticada. No basta con decir basta. Se impone que nos miremos al espejo con serenidad y curiosidad. Que identifiquemos nuestras fortalezas y nuestras debilidades. Que nos desprendamos con alegría y agradecimiento de lo que antes nos servía y ya no. Que poco a poco, y juntos, tejamos la manta que nos cobije a todos, pero a nuestro gusto, tiempo y medida. Es hora de que nos parezcamos a nosotros mismos. Este estudio es un pequeño paso en esa dirección.

BIBLIOGRAFIA

- 6 x 4 UEALC. (2008). *Propuestas y Acciones Universitarias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN.
- AACSB. (2006). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Tampa, FL.
- Barsky, O., Domínguez, R., & Pousadela, I. (2001). *Documentos de Trabajo*. Universidad de Belgrano.
- Bologna Working Group on Qualifications Framework. (2005). *A Framework for Qualifications of European Higher Education Area*. Denmark: Ministry of Science, Technology and Innovations.
- Bone, D. (2008, November). *Department of Business Innovation and Skills*. Retrieved September 2009, from http://www.dius.gov.uk/higher_education/shape_and_structure/he_debate/~media/publications/Internationalisation-Bone
- Bone, D. (2009). Three year view of issues raised by the Bologna Process. *JISC Supporting Education and Research* , 1-8.
- Brunner, J. (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". Santiago, Chile: Revista de Educación.
- Cemmel, J., & Bekhradnia, B. (2008). *The Bologna Process and the UK's International Student Market*. HEPI Report Summary 36.
- Delors, J., & otros, y. (2004). *La Educación Encierra un Tesoro*. Paris, Francia: Santillana. Ediciones UNESCO.
- European Foundation for Management Development . *The EFMD accreditation for international business schools*. European Quality Improvement System (EQUIS).
- EURYDICE. (2002). *Las Competencias Clave: Un Concepto en Expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de EURYDICE.
- Fallis, G. (2004). *The Mission of the University*. Department of Economics and Division of Social Science, Toronto, Canada.
- GFME. (2009). *The Global Management Education Landscape: Shaping the future of Business Schools*. www.gfme.org/landscape.
- Morey, A. I. (2004). "Globalization and the Emergence of For-Profit Higher Education". *Higher Education* , 4 (1), 131-150.
- Nanzhao, Z. (s.f.). Las competencias en el desarrollo curricular. 2009.
- OECD, CERI, World Bank. (2008). *Cross-border Tertiary Education: A Way towards Capacity Development*. IMHE INFO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Paris, Francia.
- Ortega y Gasset, J. (1992). *Mission of the University*. New Brunswick, New Jersey: NJ Transaction Publisher.
- Pharr, S. W., Morris, J. S., Stover, D., Randall-Byers, C., & Reyes, M. G. (1998). "The Execution and Evaluation of an Integrated Business Common Core Curriculum". *Journal of General Education* , 47.

- Porter, L. W. & McKibbin, L. E., (1988). *Management Education and Development*. McGraw-Hill.
- Proyecto TUNING-América Latina. (2004-2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Rama, C. (2005). La Educación Superior Privada en América Latina., (págs. 1-13). Caracas, Venezuela.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES). (2007). *Calidad Interna de las Agencias de Evaluación*.
- Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile* , 20, pp. 81-104.
- Teichler, U. (2004). "The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education". *Higher Education* , 48 (1), 5-26.
- Tunnermann Renheim, C. (2004). *La educación superior en América Latina y el Caribe: Diez años después de la Conferencia Mundial* . Colombia: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.
- Vessuri, H. (1996). Pertinencia de la educación superior latinoamericana a finales de siglo XX. *Nueva Sociedad* , 102-107.