



Departamento
Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado:
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

**PERFIL DE COMPETENCIAS DEL
ADMINISTRADOR DE EMPRESA EN REPUBLICA DOMINICANA**

Doctoranda
Saida Ruth Fernández Javier

Director
Dr. Juan Antonio Morales Lozano

Santo Domingo, R.D
Agosto, 2016

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CONTENIDOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES	vii
RESUMEN	xi
ABSTRAC.....	xiii
AGRADECIMIENTOS.....	xv
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	19
1.1 Los cambios globales.....	19
1.2 Perfil de competencias del administrador de empresas en República Dominicana.....	20
1.3 Planteamiento y justificación del problema.....	23
1.4 Objetivos.....	33
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	37
2.1 Mercado laboral y formación.....	39
2.1.1 Sociedad y trabajo.....	39
2.1.2 Sociedad y trabajo en República Dominicana	53
2.2 Competencias y Formación	73
2.2.1 Las Competencias: Aspectos conceptuales.....	73
2.2.2 Las Competencias en los sistemas educativos	101
2.2.3 Las competencias en República Dominicana	143
2.3. La educación superior y la formación por competencias	154
2.3.1 La Educación Superior y la formación de profesionales: Perfiles y competencias.....	166
2.3.2 El sistema de Educación superior en República Dominicana: Contextos sociales, económicos, cultural e institucional.....	171

2.3.3	La Educación Superior y la formación de Profesionales en RD.....	178
2.4	Percepciones y demandas educativas	188
2.4.1	Necesidades y demandas educativas del sector Empresarial.....	193
2.4.2.	La oferta Curricular: Universidades y docentes.....	198
2.4.3	Percepciones y demandas de los estudiantes	208
CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO		216
3.1.	La investigación educativa	218
3.1.1.	Diseño y fases	222
3.2	Población y muestra	227
3.3.	Técnicas y estrategias para la recogida y análisis de datos	261
3.3.1.	El análisis documental	261
3.3.2.	La entrevista.....	262
3.3.3.	El cuestionario	275
CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS		288
4.1.	Competencias genéricas y específicas del administrador de empresas demandadas por las empresas	290
4.1.1.	Datos generales	290
4.1.2.	Nivel mínimo de formación	292
4.1.3.	Competencias genéricas.....	293
4.1.4.	Matriz de priorización. Competencias Genéricas	297
4.1.5.	Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado	298
4.1.6.	Competencias específicas	299
4.1.7.	Matriz de priorización. Competencias específicas.....	302
4.1.8.	Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado.....	303
4.2	Planteamientos curriculares de la carrera de Administración de Empresas	305
4.2.1.	Datos generales	305

4.2.2. Competencias genéricas	306
4.2.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas	310
4.2.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado	311
4.2.5. Competencias específicas	312
4.2.6. Matriz de priorización. Competencias específicas.....	314
4.2.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado.....	315
4.2.8. La actuación docente basada en competencias en la carrera de Administración.....	316
4.3. Percepciones de los estudiantes respecto de las competencias demandadas.....	319
4.3.1. Datos generales	319
4.3.2. Competencias genéricas	320
4.3.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas	323
4.3.4. Top 5 competencias genéricas indispensables para el estudiante.....	324
4.3.5. Competencias específicas	324
4.3.6. Matriz de priorización. Competencias específicas.....	327
4.3.7. Top 5 competencias específicas indispensables para el estudiante	328
4.4. Importancia de las competencias desde la perspectiva de los diferentes agentes	329
4.4.1. Datos generales	329
4.4.2. Competencias genéricas	329
4.4.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas	332
4.4.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado	333
4.4.5. Competencias específicas	334
4.4.6. Matriz de priorización. Competencias específicas.....	336
4.4.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado.....	337
4.5. Entrevistas aplicadas a profesionales	338
4.5.1. Datos generales	338

4.5.2. Respuestas.....	338
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	369
5.1 Conclusiones.....	371
5.2 Implicaciones	393
5.3 Limitaciones	399
BIBLIOGRAFÍA	400
ANEXOS	409

ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. ÚLTIMAS PROYECCIONES DEL FMI	50
TABLA 2. CAMBIOS EN EL PARADIGMA EMPRESARIAL. (TERCEIRO Y MATÍAS, 2001, 95).	52
TABLA 3. CRECIMIENTO DE LOS SECTORES ECONÓMICOS DE LA REPÚBLICA DOMINICANA.....	54
TABLA 4. CLASIFICACIÓN Y TIPOLOGÍAS DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN EXPERTOS (TERCEIRO Y MATIAS, 2001: 95).....	85
TABLA 5. COMPETENCIAS GENÉRICAS SEGÚN TUNING AMERICA.	90
TABLA 6. TIPOLOGÍA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.	92
TABLA 7. LISTADO FINAL DE COMPETENCIAS	115
TABLA 8. SISTEMA EDUCATIVO EUROPEO	129
TABLA 9. MODELOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LATINOAMÉRICA.	142
TABLA 10. MATRÍCULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN COMPARACIÓN CON LA POBLACIÓN, 1950-2009	176
TABLA 11. POBLACIÓN RESIDENTE DE LA REPÚBLICA DOMINICANA POR PROVINCIA, 2010	180
TABLA 12. MATRÍCULA ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE 10-17 AÑOS.....	181
TABLA 13. REPÚBLICA DOMINICANA: INDICADORES CLAVES, 2010	181
TABLA 14. NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 25 AÑOS DE EDAD Y MÁS POR NIVELES EDUCATIVOS MÁS ALTOS, REPÚBLICA DOMINICANA, 2007	183
TABLA 15. DIFERENCIA ENTRE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA	222
TABLA 16. POBLACIÓN OBJETIVO Y LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN	227
TABLA 17. POBLACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSIDADES DOMINICANAS/ MATRICULADOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS. ...	230
TABLA 18. SECTORES PRODUCTIVOS DE LA REPÚBLICA DOMINICANA	231
TABLA 19. RANKING SEGÚN IMPUESTO DEL CONSUMO	232
TABLA 20. RANKING SEGÚN IMPUESTO AL INGRESO	232
TABLA 21. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.....	236
TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA. ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UASD.....	238
TABLA 23. POBLACIÓN UNIVERSIDADES VS MUESTRA DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS	240
TABLA 24. POBLACIÓN PERSONAL DOCENTES UNIVERSIDADES PRIVADAS VS MUESTRA SELECCIONADAS	240
TABLA 25. POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA PUCMM	242
TABLA 26. POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA INTEC	244
TABLA 27. POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA UNAPEC	245
TABLA 28. POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA O&M.....	246
TABLA 29. MUESTRA EMPLEADORES.....	247
TABLA 30. EMPRESAS DEL SECTOR PÚBLICO ENCUESTADAS	247
TABLA 31. EMPRESA DEL SECTOR PRIVADO ENCUESTADAS	248
TABLA 32. MATRIZ DE OBJETIVOS ASOCIADOS A LA ENTREVISTA.....	267
TABLA 33. ESTADÍSTICAS GENERALES DE LA ENTREVISTA	269
TABLA 34. SISTEMA CATEGORIAL DE LA ENTREVISTA.....	272
TABLA 35. MATRIZ DE OBJETIVOS ASOCIADOS A LOS CUESTIONARIOS.....	282
TABLA 36. DATOS GENERALES. CUESTIONARIO PROFESIONALES RR.HH.....	290

TABLA 37. COMPETENCIAS GENÉRICAS IDENTIFICADAS POR LOS PROFESIONALES DE RR. HH.	294
TABLA 38. TOP 5 COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS PROFESIONALES DE RR. HH.	298
TABLA 39. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS IDENTIFICADAS POR LOS PROFESIONALES DE RR. HH.	300
TABLA 40. TOP 5 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS PROFESIONALES DE RR. HH.	303
TABLA 41. DATOS GENERALES. CUESTIONARIOS DOCENTES.....	305
TABLA 42. COMPETENCIAS GENÉRICAS IDENTIFICADAS POR LOS DOCENTES	308
TABLA 43. TOP 5 COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS DOCENTES.....	311
TABLA 44. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS IDENTIFICADAS POR LOS DOCENTES	313
TABLA 45. TOP 5 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS DOCENTES.....	315
TABLA 46. DATOS GENERALES. CUESTIONARIO ESTUDIANTES	319
TABLA 47. COMPETENCIAS GENÉRICAS IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES	321
TABLA 48. TOP 5 COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES.....	324
TABLA 49. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES	325
TABLA 50. TOP 5 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES.....	328
TABLA 51. DATOS GENERALES. CUESTIONARIOS ACADÉMICOS.....	329
TABLA 52. COMPETENCIAS GENÉRICAS IDENTIFICADAS POR LOS ACADÉMICOS.....	331
TABLA 53. TOP 5 COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS ACADÉMICOS	333
TABLA 54. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS IDENTIFICADAS POR LOS ACADÉMICOS	335
TABLA 55. TOP 5 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES IDENTIFICADAS POR LOS ACADÉMICOS.....	337
TABLA 56. DATOS GENERALES. ENTREVISTAS APLICADAS A PROFESIONALES.....	338
TABLA 57. RESPUESTAS: DEFINICIÓN PERSONAL DE COMPETENCIAS	339
TABLA 58. RESPUESTAS: ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA GENÉRICA?	341
TABLA 59. RESPUESTAS: ¿POR QUÉ ENTIENDE QUE ES IMPORTANTE DESARROLLAR COMPETENCIAS GENÉRICAS?	343
TABLA 60. RESPUESTAS: ¿QUÉ ES UNA COMPETENCIA ESPECÍFICA?	344
TABLA 61. RESPUESTAS: MENCIONE ALGUNAS COMPETENCIA QUE CONOZCA.....	347
TABLA 62. RESPUESTAS: ¿ENTIENDE USTED QUE LAS UNIVERSIDADES ESTÁN FORMANDO A SUS PROFESIONALES EN LAS COMPETENCIAS QUE DEBERÍAN DOMINAR PARA SER EXITOSOS EN SUS TRABAJOS?.....	349
TABLA 63. RESPUESTAS: ¿SON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER UTILIZADAS EN EL TRABAJO?.....	351
TABLA 64. RESPUESTAS: ¿CREE QUE LAS EMPRESAS ESTÁN GESTIONANDO SUS RECURSOS HUMANOS POR COMPETENCIA?.....	352
TABLA 65. RESPUESTAS: EXPERIENCIA PERSONAL EN RELACIÓN A LA GESTIÓN POR COMPETENCIAS.	355
TABLA 66. RESPUESTAS: COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS ADQUIRIDAS DURANTE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.	357
TABLA 67. RESPUESTAS: ¿ESTÁN LAS UNIVERSIDADES FORMANDO PROFESIONALES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS CON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER EXITOSOS EN SUS EMPLEOS?	358
TABLA 68. RESPUESTAS: ¿ESTÁN LAS UNIVERSIDADES FORMANDO PROFESIONALES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS CON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER EXITOSOS EN SUS EMPLEOS?	360
TABLA 69. RESPUESTAS: ¿TIENE EL ESTADO ALGUNA RESPONSABILIDAD DEL GRADO DE COMPETENCIA CON QUE SALEN LOS EGRESADOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LAS UNIVERSIDADES?	363
TABLA 70. PERFIL DE COMPETENCIA GENÉRICA Y ESPECÍFICA PARA LOS EGRESADOS DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN	365
TABLA 71. COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES EN EL EGRESADO SEGÚN EL SECTOR LABORAL	376
TABLA 72. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES EN EL EGRESADO SEGÚN EL SECTOR LABORAL.....	377
TABLA 73. COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS ESTUDIANTES.....	379
TABLA 74. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS ESTUDIANTES.....	380
TABLA 75. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN EL SECTOR LABORAL.....	381
TABLA 76. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	382

TABLA 77. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS DOCENTES.....	382
TABLA 78. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS ACADÉMICOS	383
TABLA 79. COMPETENCIAS GENÉRICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS DOCENTES.....	384
TABLA 80. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS DOCENTES	385
TABLA 81. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS INDISPENSABLES SEGÚN LOS ACADÉMICOS.....	386
TABLA 82. PERFIL GENERAL DE COMPETENCIAS	389
TABLA 83. PERFIL DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	390
TABLA 84. PERFIL DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.....	391

LISTA DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. MAPA GEOGRÁFICO ADMINISTRATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA.....	53
ILUSTRACIÓN 2. COMPETENCIAS BÁSICAS SEGÚN BENAVIDES.....	86
ILUSTRACIÓN 3. COMPETENCIAS ORGANIZACIONALES	95
ILUSTRACIÓN 4. COMPETENCIAS Y LAS ÁREAS DEL SABER	100
ILUSTRACIÓN 5. CONCENTRACIÓN DE CARRERAS SISTEMA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	177
ILUSTRACIÓN 6. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	224
ILUSTRACIÓN 7. ESQUEMA MUESTRA OBJETIVO	235
ILUSTRACIÓN 8. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.....	236
ILUSTRACIÓN 9. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA. SECTOR EDUCATIVO ACADÉMICO PÚBLICO.....	237
ILUSTRACIÓN 10. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA. SECTOR EDUCATIVO ACADÉMICO PRIVADO	239
ILUSTRACIÓN 11. EMPRESAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DEL SECTOR LABORAL UTILIZADAS EN LA MUESTRA.....	249
ILUSTRACIÓN 12. INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL SECTOR LABORAL UTILIZADAS EN LA MUESTRA	251
ILUSTRACIÓN 13. EMPRESAS PRIVADAS DEL SECTOR LABORAL UTILIZADAS EN LA MUESTRA	256
ILUSTRACIÓN 14. CLASIFICACIONES DE LA ENTREVISTA	264
ILUSTRACIÓN 15. FORMATO DE LA ENTREVISTA	268
ILUSTRACIÓN 16. GRÁFICOS NIVEL MÍNIMO DE FORMACIÓN. CUESTIONARIO PROFESIONALES DE RR.HH.....	292
ILUSTRACIÓN 17. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS GENÉRICAS. PROFESIONALES DE RR. HH	297
ILUSTRACIÓN 18. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. PROFESIONALES DE RR. HH.....	302
ILUSTRACIÓN 19. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS GENÉRICAS. DOCENTES.....	310
ILUSTRACIÓN 20. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. DOCENTES.....	314
ILUSTRACIÓN 21. COMPETENCIAS PLANIFICADAS Y DESARROLLADAS EN CLASES.....	316
ILUSTRACIÓN 22. TÉCNICAS EMPLEADAS PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN... ..	317
ILUSTRACIÓN 23. TÉCNICAS UTILIZADAS PARA EVALUAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS Y LA FRECUENCIA CON QUE SE UTILIZA.	318
ILUSTRACIÓN 24. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS GENÉRICAS. ESTUDIANTES	323
ILUSTRACIÓN 25. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS. ESTUDIANTES	327
ILUSTRACIÓN 26. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS GENÉRICAS. ACADÉMICOS	332
ILUSTRACIÓN 27. MATRIZ DE PRIORIZACIÓN. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ACADÉMICOS	336
ILUSTRACIÓN 28. GRÁFICO. ¿ENTIENDE USTED QUE LAS UNIVERSIDADES ESTÁN FORMANDO A SUS PROFESIONALES EN LAS COMPETENCIAS QUE DEBERÍAN DOMINAR PARA SER EXITOSOS EN SUS TRABAJOS?.....	349
ILUSTRACIÓN 29. GRÁFICO. ¿SON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER UTILIZADAS EN EL TRABAJO?	351
ILUSTRACIÓN 30. GRÁFICO. ¿CREE QUE LAS EMPRESAS ESTÁN GESTIONANDO SUS RECURSOS HUMANOS POR COMPETENCIA? ..	353
ILUSTRACIÓN 31. GRÁFICO. ¿ESTÁN LAS UNIVERSIDADES FORMANDO PROFESIONALES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS CON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER EXITOSOS EN SUS EMPLEOS?	359
ILUSTRACIÓN 32. GRÁFICO: ¿ESTÁN LAS UNIVERSIDADES FORMANDO PROFESIONALES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS CON LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA SER EXITOSOS EN SUS EMPLEOS?	361
ILUSTRACIÓN 33. GRÁFICO. ¿TIENE EL ESTADO ALGUNA RESPONSABILIDAD DEL GRADO DE COMPETENCIA CON QUE SALEN LOS EGRESADOS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LAS UNIVERSIDADES?	363

RESUMEN

El desarrollo alcanzado por la tecnología y la globalización ha generado cambios significativos en el modelo de actuación de negocios y en el mundo empresarial, dinamizando como consecuencia la economía mundial e incrementando la demanda de un capital humano cada vez más especializado y competitivo.

La educación superior juega un papel fundamental para poder enfrentar este reto, ya que tiene la responsabilidad de formar los profesionales que espera el mercado laboral, garantizando que los mismos puedan responder de forma efectiva para poder garantizar la competitividad de sus empresas.

La mayoría de los países están haciendo grandes esfuerzos por transformar y mejorar su sistema educativo, para lo cual trabajan en adecuar sus programas académicos orientados hacia un modelo de gestión por competencias.

La República Dominicana tiene la necesidad de transformar su sistema educativo para poder lograr una educación universitaria superior que garantice los estándares de calidad que exige el mercado laboral globalizado.

La presente investigación es de carácter exploratorio descriptivo, con un diseño de campo transversal y no experimental en el cual consideramos como objetivo general "definir el perfil de los administradores de empresas en República Dominicana" y como objetivos específicos explorar la opinión de diversos sectores de la sociedad dominicana sobre aquellas competencias que se están demandando en el mercado laboral; saber en qué medida la oferta curricular contempla esas competencias; la percepción que tienen los estudiantes sobre el dominio de esas competencias; la importancia que tienen para el desempeño de los egresados; y proponer las medidas para que las universidades incluyan en sus programas el fortalecimiento de las mismas.

Fue considerado un enfoque metodológico mixto, utilizando triangulación de datos con fuentes, técnicas e instrumentos que proporcionaron tanto información cualitativa como cuantitativa. La muestra objeto de estudio estuvo conformada intencionalmente por los siguientes sectores:

universidades públicas y privadas en las cuales fueron considerados autoridades académicas, profesores y estudiantes; el sector laboral público y privado; estudiantes de términos y egresados de la carrera de Administración y otros profesionales.

El total de personas encuestadas fueron 239, y se utilizaron como instrumentos para la obtención de información tres cuestionarios dirigidos a los distintos sectores considerados en la muestra, además de una entrevista, la cual fue aplicada a 23 profesionales de distintos niveles y variadas empresas que cuentan con la experiencia en la supervisión e interacción con Administradores de Empresas.

Los resultados mostraron la obtención de diversas dimensiones, categorías y subcategorías relacionadas a las competencias genéricas y específicas, considerando su importancia para el desempeño académico y laboral. Observamos en dichos resultados que las expectativas del sector laboral no concuerdan con las percepciones expresadas por los profesores y estudiantes universitarios, lo que indica claramente que las universidades dominicanas no están garantizando el perfil que espera el sector laboral.

Tomando como base las opiniones de todos los sectores respecto a las competencias genéricas y específicas consideradas más importantes, quedó establecido el perfil para los egresados de Administración de Empresas en las universidades dominicanas, conforme al objetivo planteado para el estudio.

ABSTRAC

The development achieved by the technology and globalization have generated significant changes in the model of performance of business and in the business world, boosted as a result the world economy and increasing the demand for a human capital increasingly specialized and competitive.

Higher education plays a fundamental role in order to confront this challenge, because it has the responsibility for training the professionals who expects the labor market, ensuring that they can respond effectively to guarantee the competitiveness of their enterprises.

Most of the countries are making great efforts to transform and improve its educational system, which are working on adapting their academic programs toward a model of management by competencies.

The Dominican Republic has the need to transform its educational system in order to achieve a high university education to ensure that the standards of quality demanded in the globalized labor market.

The present research is exploratory descriptive, with a field design transversal and non-experimental. In which we consider as a general objective "define the profile of the managers of companies in the Dominican Republic" and as specific objectives Explore the views of various sectors of Dominican society on the competences that are demanding in the labor market; to know to what extent the curricular offerings contemplates these competences; the perception that students have on the domain of these competences; the importance for the performance of the graduates; and to propose measures to which universities include in their programs the strengthening of the Mimas.

It was considered a methodological approach mixed, using triangulation of data with sources, techniques and instruments that provided both qualitative and quantitative information. The study sample consisted intentionally by the following sectors: public and private universities in which were considered academic authorities, teachers and students, the labor sector public and private, students of terms and graduates of the career of administration and other professionals.

The total number of people surveyed were 239, using as an instrument for obtaining information 3 questionnaires, directed at different sectors considered in the sample, in addition to an interview, which was applied to 23 professionals from different levels and varied companies that have experience in monitoring and interaction with business administrators.

The results showed the obtaining of various dimensions, categories and subcategories related to the generic and specific competences, considering its importance in the academic performance and work. We see in these results the expectations of the sector of labor did not agree with the perceptions expressed by university professors and students, which clearly indicates that the Dominican universities are not guaranteeing the profile that is expected by the labor sector.

Taking as a basis the views of all sectors, in relation to the generic and specific competences are considered to be most important, was established the profile for graduates of Business Administration in the Dominican universities, in accordance with the objective set for the study.

AGRADECIMIENTOS

A Dios todopoderoso por permitirme vivir una vida plena, llena de realizaciones y momentos felices. Por darme la voluntad y la fuerza para mirar siempre adelante y alcanzar grandes metas en términos personal, espiritual y profesional, por lo cual vivo en gratitud eterna con la vida.

A mi Asesor, Juan Antonio Morales Lozano, por su sabiduría, honestidad, ayuda y apoyo constante. Su alta profesionalidad y su compromiso servirán de ejemplo para mí de lo que es un verdadero Maestro y asesor. Gracias del alma.

A mis abuelos fallecidos, especialmente a Mama Luisa y vieja May, por ser forjadores de grandes valores humanos y amor al trabajo, que sirvieron de ejemplo para que nuestra generación y las siguientes vivan una vida digna y en armonía con el deber ser.

A mi mami, Alejandrina Javier Fernández, mujer ejemplar, integra, humilde, trabajadora, bondadosa, solidaria, buena madre, amiga y excelente ser humano, quien ha tenido la firmeza de acompañarme y apoyarme en todos los momentos de mi vida. Ninguna palabra describiría mi gratitud hacia ti, solamente el compromiso de honrarte y valorarte hasta el último día de mi vida. Te amo.

A mi papi, Manuel E. Fernández, tu amplia visión e incondicional apoyo han marcado el rumbo y me han permitido desafiar cualquier obstáculo en el camino. Gracias por permitirme explorar todas las posibilidades y convencerme de que todo lo que podemos pensar lo podemos lograr. Gracias por mostrarme el camino de la superación y el trabajo y por ser un padre amoroso y un excelente ser humano. Te amo

A mi esposo y amigo Enmanuel Gutiérrez Jiménez, por su confianza y apoyo constante, por acompañarme y permitirme llegar hasta donde he querido, sin poner límites. Por estar a mi lado en mis penas y mis alegrías. Por darme todo para la construcción de mi mayor realización que es mi familia, siendo un excelente padre y esposo. Te amo.

A mis 3 tesoros, Manuel, Amín y Salma, por haberme hecho feliz, ser niños amorosos, buenos y llenos del amor de Dios. Son el mejor regalo que me ha dado la vida y mi mayor orgullo. A ustedes les dedico los logros alcanzados y los por venir, serán siempre la inspiración para alcanzar nuevas metas. Los amo con toda mi alma.

A mis hermanos, Rosa, Julio, Miguel, Geraldo y Manuel, por guiarme, acompañarme y apoyarme en el largo trayecto de mi vida, desafiando y superando los obstáculos para crecer y mantener la unión, el amor y los valores familiares. Gracias del alma.

A Jeffrey A. Rodríguez y Teresa Tavarez, por su ayuda y apoyo incondicional en la realización de este proyecto. Sus desvelos y trabajo desinteresado, sembraron en mí una eterna gratitud hacia ustedes que me acompañará toda la vida.

A Banreservas, por el apoyo económico que me ha brindado en mi formación profesional y a mis compañeras y amigas, Annerys, Alicia, Yadira y Teresa, por su ayuda y motivación para continuar este arduo camino.

CAPÍTULO 1.
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las instituciones de educación superior en todo el mundo enfrentan un gran reto para responder a las demandas de un entorno laboral complejo, en constante cambio, dinámico y cada vez más globalizado. Es necesario que se produzcan transformaciones a nivel global; que regulen la calidad, innovación y equidad en dichas instituciones de tal forma que las universidades de los países en vía de desarrollo puedan elevar su nivel y responder a dichas demandas.

A partir de 1998, la educación superior ha procurado establecer acuerdos entre diferentes actores, tales como a personas, gobiernos, organismos e instituciones educativas, con el objetivo de entrar en la comprensión y ofrecer respuestas para guiar acciones de mejoras.

Dicho esfuerzo se ha intensificado a medida que transcurren los cambios y transformaciones que han surgido como consecuencia la globalización. Considerando lo que plantea Gazzolla (2008), que cada 4 años las profesiones cambiarán y los estudiantes, cuando reciban su diploma, habrán sido formados para una profesión inexistente, por lo que es necesario que los profesionales se estén renovando constantemente, adquiriendo competencias genéricas y específicas que hagan posible la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

1.1 Los cambios globales

El mundo ha cambiado de manera sustancial y esto ha impactado significativamente el modo en que trabajamos. Tal como expresa Somavia (2006), cuatro fuerzas se están conjugando para transformar el lugar de trabajo y el mercado laboral: el imperativo del desarrollo, la transformación tecnológica, la intensificación de las competencias a nivel mundial y la evolución del pensamiento político hacia una mayor confianza en el papel que juega el mercado y la disminución de la acción del Estado.

Estos aspectos en conjunto han favorecido que en el mercado global interactúen mercancías, materiales y recursos humanos. *“Se advierte la presencia de un mercado competitivo en expansión, nuevas formas de consumo y características del empleo, donde tendrán mayores oportunidades*

aquellas organizaciones y sujetos más vinculados al desarrollo de nuevas tecnologías” (Lladó, Sánchez y Navarro, 2013:19).

Maldonado (2006) sostiene que tanto en América Latina como en Europa existen serias preocupaciones por el divorcio existente entre la educación y el trabajo, este último como elemento determinante ya que buena parte de la vida de las personas se relaciona al trabajo mismo. En este sentido, plantea que para reducir la crisis laboral y social debe establecerse un compromiso entre educadores y empresarios, en el que ambas partes aporten su experiencia y busquen soluciones concretas para que la renovación y la adecuación de la educación superior responda a las demandas del sector laboral.

El referido autor sostiene que a la academia le compete ocuparse de los propósitos de los aprendizajes en la formación de competencias para resolver problemas e investigar, trabajar en equipo o desempeñarse entre diversas culturas y lenguas. A los empresarios les compete contribuir en la consolidación de las normas que regulan la ética social, el sentido de la solidaridad y, además, atender factores como la preservación ambiental.

En la actualidad las exigencias son mayores y el conocimiento de las personas juega un papel protagónico para el desarrollo de las empresas; Zander y Kogut (1995), afirman que las reglas de la economía han variado, por lo que la globalización, el incremento de la competencia, el avance tecnológico y la turbulencia del entorno, hacen que la supervivencia y el crecimiento a largo plazo de la empresa dependan de su habilidad para desarrollarse tanto en relación a las capacidades como a las competencias.

Para Valdez (2006) el conocimiento actualizado se convierte en un elemento determinante para garantizar posición competitiva y comparativa entre individuos, empresas y naciones, por lo que es importante ajustar los sistemas educativos para el trabajo profesional y para los técnicos, para así poder satisfacer la equidad y eficiencia en la administración social del conocimiento.

1.2 Perfil de competencias del administrador de empresas en República Dominicana

En otro orden, el contexto en el que se desenvuelve la universidad está cambiando, lo que determina que esta también cambie para dar las respuestas que amerita ese nuevo contexto.

En la educación superior deben ser considerados tanto el contexto laboral-empresarial como el social, disciplinar e investigativo, como plantea Tobón (2005), buscando de ese modo que la docencia se oriente a la formación de profesionales con competencias científicas, además de profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto en orden cualitativo como cuantitativo.

En República Dominicana actualmente se están desarrollando muchos proyectos para mejorar la calidad del profesorado y de la educación básica, como primer paso para garantizar una educación superior de calidad. El país está experimentando una dinamización de la economía que ha hecho posible el crecimiento del sector empresarial y la presencia de franquicias e importantes empresas internacionales.

En nuestra presente investigación, cuyo objetivo principal es estudiar el “Perfil de competencias del Administrador de Empresas en las universidades dominicanas”, presentaremos un componente teórico como marco de referencia, basado en diversas fuentes donde son expuestas los aportes de autores y organismos sobre el mercado laboral, educación, competencia y educación, y competencia y formación.

Es de carácter exploratorio, exploratorio-descriptivo, donde abordaremos un enfoque metodológico mixto, ya que son analizadas diversas posibilidades que permiten la delimitación del tema con mayor precisión sobre la determinación de perfiles de competencias genéricas y específicas, lo que nos permite definir con mayor precisión el objeto de estudio. También se considera “descriptiva” porque se identifican, interpretan y definen diversas características relacionadas al conocimiento sobre las competencias y su nivel de importancia y demostración, para egresados de las universidades dominicanas, por medio de la observación y descripción de la valoración obtenida a partir de los criterios preestablecidos.

Serán entrevistados profesionales de distintos niveles de puestos, acerca de la definición de competencias tanto genéricas como específicas, la importancia, el uso en las universidades y la experiencia en su gestión. Por otra parte, los objetivos específicos también se dirigen a explorar la opinión de diversos sectores sobre: el nivel de importancia y nivel de demostración de determinadas competencias genéricas y específicas para el desempeño de un egresado de la carrera de

Administración en República Dominicana; y las 5 competencias consideradas indispensables conforme a la opinión de los referidos.

Por otro lado, fueron entrevistadas las principales empresas de diversos sectores de República Dominicana, a fin de comparar la visión que tiene el sector laboral en relación al tema de las competencias de sus trabajadores y las que le propician el sector educativo.

En la metodología de la investigación se plantea un enfoque mixto, con análisis cualitativos y cuantitativos para el estudio del tema en cuestión de “perfiles de competencias para el Administrador en República Dominicanas”.

Con la intención de obtener diversas apreciaciones de la realidad estudiada utilizamos el proceso de triangulación, el cual permite estudiar de manera integral el tema, mediante una combinación de diversas fuentes, instrumentos, técnicas, procedimientos y datos, posibilitando la combinación de los aspectos cualitativo y cuantitativo.

Es considerado un tipo de muestreo no probabilístico, *“donde se desconoce la probabilidad que tiene cada elemento de la población de formar parte de la muestra y donde la escogencia se hace en base a criterios establecidos por el investigador luego de seleccionar las unidades a partir de las cuales se obtendrán los datos que permitirán extraer inferencias acerca de la población sobre la cual se investiga”* (Hurtado, 2000: 160).

El tipo de muestra es intencional *“donde el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, ”lo cual requiere un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar cuáles son las categorías o elementos que se pueden considerar como tipo representativo del fenómeno que se estudia”* (Tamayo y Tamayo, 2005: 178).

Los criterios de selección que serán utilizados son los siguientes:

- a. Actividad/área a la que se dedican las instituciones, empresas u organizaciones.
- b. El tipo o carácter de la actividad puede ser pública o privada.
- c. Funciones de la persona encuestada dentro de cada una de las instituciones o empresas.

La muestra de encuestados estuvo conformada por 239 personas, considerando además el nivel de heterogeneidad entre los entrevistados, dado la diversidad de su participación en la enseñanza y aplicación de la administración, y la muestra de entrevistados por 23 sujetos.

De esta manera para la obtención de la información requerida en la presente investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos:

- a. Una entrevista semi-estructurada y focalizada para obtener los diferentes puntos de vistas de todos los sectores involucrados en el estudio, lo que facilitó la obtención de informaciones considerando la experiencia que aportan desde cada una de sus funciones. Se realizó de manera presencial, virtual y a través de medios telefónicos.
- b. Tres cuestionarios semi-estructurados: uno dirigido a estudiantes de término y egresados de la carrera de Administración; uno dirigido al sector empresarial y otro dirigido al personal docente y académico de las universidades. Los mismos brindaron la oportunidad de valorar el nivel de importancia y el desarrollo de una cantidad determinada y consensuada de competencias genéricas y específicas, así como aquellas 5 competencias consideradas indispensables por cada uno de los sectores entrevistados.

Para el procesamiento estadístico del cuestionario fue utilizando una matriz de priorización, que permitió identificar aquellas competencias genéricas y específicas consideradas como las más importantes o desarrolladas para egresados de las universidades dominicanas, y una descripción de sus relaciones, lo que hizo posible la construcción de perfiles.

1.3 Planteamiento y justificación del problema

El avance de la tecnología, el énfasis en el conocimiento y la apertura de los mercados, demandan profesionales competitivos y con características que les permita desarrollarse para enfrentar con éxito las exigencias, los cambios y las transformaciones de un entorno laboral globalizado.

Para Tejada (2000) el mundo se caracteriza y se define esencialmente por la velocidad del cambio, con la existencia de otras variables que impactan directamente sobre el ámbito educativo, como son la globalización, la diversidad cultural y la revolución tecnológica continua. Para él la educación siempre queda impactada por la realidad que está viviendo la sociedad.

Para Cruzata (2006) es necesario considerar una educación global que demanda de nuevas formas de sentir y actuar ante un conocimiento particular y universal, con enfoques diferentes, en dónde educar y aprender exigen formas diferentes. Considera así mismo que “*siendo la educación el ámbito que más necesita de un modelo de sociedad y de ser humano, se hace necesario que la misma construya nuevos niveles de fiabilidad y confianza*” (Cruzata, 2006: 16), por lo que sugiere un paradigma educacional que incentive el desarrollo global de los seres humanos.

Según la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), en el escenario de la sociedad globalizada “*la educación se perfila como el destino para las personas y la sociedad*” CEPAL (2002: 3007), en adición a constituirse en un derecho humano. Para ellos, los patrones productivos que imperan, demandan de la formación de un recurso humano que pueda satisfacer la necesidad personal de procurar y acceder a los beneficios del progreso y a un desarrollo sostenido de una economía cada vez más competitiva.

La educación superior tendría que precisar su contribución para la formación de individuos integrales y honestos, capaces de introducir transformaciones sociales de trascendencias para que en algún momento las sociedades sean más justas y productivas, por el compromiso que asuman las universidades de ocuparse no sólo de formar a muchos profesionales, sino por el tipo de profesionales que requieren los países, al formarse para poder demostrar con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes (Pinilla, 2005).

A nivel mundial se están planteando profundos cambios en los procesos educativos, siendo el más relevante la formación basada en competencias. Su enfoque se adapta al proceso de formación permanente, a la construcción del aprendizaje autónomo y a las necesidades de la sociedad actual en diversas dimensiones, para lo cual se requiere la determinación de aquellos perfiles de competencias que guiaran los requerimientos de aprendizaje y el currículo que ayudara a su consecución, así como y las estrategias didácticas compartidas entre profesores y estudiantes.

Según Argudin (2006), las necesidades y demandas educativas requieren de una actuación urgente en forma directa y permanente. Uno de esos requerimientos inmediatos es la construcción de competencias, “*que significa ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear y desempeñar alguna función de manera eficaz y eficiente*” Argudin (2006: 7).

La educación debe ser concebida para actuar en el contexto global, a fin de que pueda tener parámetros que le permitan ser lo suficientemente flexible y ágil para adaptarse a nuevos escenarios de cambios. La realidad es que el enfoque educativo existente es diferente al que se necesita. *“Esta contradicción crea una tensión notable que no puede orillarse fácilmente. La principal fuente de conflicto es la que se está formando a las personas para una sociedad que ha dejado de existir”* López y Leal (2002: 25).

Para Pinilla (2005), la misión de la educación superior debería enfocar su contribución hacia la formación de individuos integrales y honestos, capaces de introducir transformaciones sociales trascendentes, para que en algún momento disfrutemos de una sociedad más justa y productiva, por el compromiso asumido por la universidad de formar profesionales que puedan demostrar con mayor efectividad el resultado de sus aprendizajes.

Los individuos, para tener una vida productiva que les permita alcanzar sus metas y desarrollarse tanto personal como profesionalmente, además de contribuir con el desarrollo de la sociedad, requieren adquirir y desarrollar a lo largo de su vida una serie de características que llamamos competencias. Las competencias profesionales unidas a las genéricas demandadas por la dinámica de cambio en que están envueltas las empresas y la vida laboral son claves para la obtención de un empleo estable y de calidad.

Para Vázquez (2006), las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado; por su parte Ducci (1997), nos dice que cuando se conciben perfiles por competencia se focaliza el esfuerzo para el desarrollo humano, económico y social sobre la valorización de los recursos y la capacidad humana para construir su propio desarrollo, brindando a la persona la oportunidad para su aporte personal en la transformación de su entorno y para su empleabilidad.

La definición de competencia de Spencer y Spencer: *“Competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación”* (Allen, 2005: 22).

El concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversas índoles (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizajes y desempeño (Posada, 2004).

Las competencias pueden ser genéricas, específicas o técnicas. Las genéricas son de carácter más universal y ligadas al cumplimiento más superficial del individuo, quedando excluidas sus habilidades específicas o particulares. Las competencias específicas están relacionadas a las habilidades particulares de un puesto de trabajo y las técnicas son aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas con el correcto desempeño del puesto de un área técnica.

Las competencias genéricas son aquellas consideradas comunes para cualquier titulación y que no son específicas de un determinado campo de estudio. Le permiten a cualquier profesional su comprensión del mundo y la forma en que pueden influir en él, pueden ser aprendidas de manera autónoma a través de la vida y de las interacciones sociales y educativas.

Vargas (2000), plantea que se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otras. No son estáticas, dependen de varias disciplinas del saber y se desarrollan a través de prácticas, experiencias adquiridas y la disposición individual de cada persona.

Tienen tres características principales que abarcan todos los aspectos de nuestra vida:

- a. Transversales, es decir aplicables a cualquier campo del saber o disciplina académica.
- b. Transferibles, porque con ellas podemos desarrollar o adquirir otras competencias.
- c. Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de toda la vida.

Para Yaniz y Villardón (2004), las competencias específicas se refieren a conocimientos o habilidades relacionados con la disciplina o prácticas profesionales del perfil de la carrera en particular. Es importante considerar que no son estáticas, sino que deben ser revisadas, conforme vaya evolucionando, producto de los avances científico y el desarrollo de la tecnología. “*No son fácilmente transferible de un ámbito a otro dadas las características tecnológicas*” Torres (2002: 54). Las competencias específicas se deben desarrollar en cada campo particular del conocimiento,

sin olvidar la evolución que van sufriendo las profesiones, producto del desarrollo tecnológico y científico mundial. Tienen que ver con aquellos conocimientos particulares de una rama o especialidad. *“Son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución”* Huerta, Pérez y Castellanos (2004: 4).

En el marco de la nueva realidad económica y las cambiantes condiciones del entorno, las empresas han empezado a preguntarse por las competencias laborales que deben considerar para el perfil y la forma en que éstas pueden ser compartidas y desarrolladas por todos los trabajadores, por lo que su estudio y aplicación se analiza desde diferentes ángulos, tanto a nivel de la organización como sistema y desde el punto de vista particular de cada individuo.

Para Maldonado (2002), estamos ante la presencia de una continua reingeniería tecnológica, científica y cultural, que cambia constantemente contribuyendo a desestabilizar a las personas, a las empresas y al estado en el marco de una economía globalizada, signada por una economía de mercados y una noción diferente para el tiempo y el espacio, con modelos de producción y de trabajo comunes y también diferenciados.

Cuando se educa por competencias, son creadas experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizarse de forma integral con aquellos recursos considerados indispensables para realizar exitosamente una función o trabajo específico. La mayoría de las empresas exigen competencias específicas y genéricas en sus perfiles de puestos, independientemente de que no adopten un modelo de competencia en la gestión completa de recursos humanos.

El concepto de “Competencia Laboral” de González (2002) hace referencia a significativos aspectos de la personalidad. La define como *“una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento aspectos motivacionales, cognitivos y recursos personales lógicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente, poniendo de manifiesto una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, profesional y social”* González (2002: 36).

Alles (2000) señala que para poder elaborar un perfil de competencias es necesario comenzar por definir la visión de la empresa: hacia dónde vamos; los objetivos y la misión: qué hacemos; y a partir de la máxima conducción de la empresa, con su participación e involucramiento, decidir cómo lo hacemos. El diseño de puestos con enfoque centrado en las competencias laborales, pretende lograr una gestión alineada a los objetivos organizacionales, sus puestos de trabajo y su capital humano, contribuyendo a lograr los objetivos a corto, mediano y largo plazo de manera efectiva.

Por otro lado, Padrón (2011), señala que la elaboración de perfiles de competencias idóneos se ha transformado para muchas organizaciones en un quehacer cotidiano al proporcionar información acerca de aquellas competencias que son importantes para que los empleados cumplan con los objetivos planteados, traducidos en términos de resultados.

Los perfiles proporcionan a la gestión o la administración del capital humano, una importante referencia para sus diversos procesos, los cuales han ido evolucionando considerablemente en los últimos 10 años, caracterizándose por su enfoque en la gente, considerándola como un recurso que debe ser cuidado y valorado.

Para la gestión exitosa del capital humano no sólo es preciso comprender y respetar las características del ser humano: sus necesidades, su modo de percibir la realidad, su manera de vivir y de hallar o no una respuesta adecuada a sus expectativas. Competen todas las actividades en la que influyen o son influidos los hombres en su relación con la empresa, por eso es función integral de la empresa u organización y no de un departamento o área específica (Cuesta, 1999).

Las competencias consideradas en la evaluación de ingreso de las empresas se enfocan mayormente en el análisis de las competencias genéricas de los candidatos, ya que no siempre resulta fácil comprobar su dominio en competencias específicas, por lo cual las mismas son reforzadas y evaluadas una vez se asume las funciones propias del puesto. En ese sentido, en la mayoría de los casos hay que invertir tiempo y recursos para reforzar las mismas, por lo es de vital importancia que las universidades garanticen dichas competencias.

Los países desarrollados y la mayoría de los países latinoamericanos se han unificado para que por medio a de un esfuerzo conjunto de las universidades, se puedan definir aquellas competencias

genéricas y específicas que deben formar parte del perfil de los egresados universitarios, para lo cual fueron desarrollados los proyectos Tuning Europa, y Tuning América Latina.

En el proyecto Tuning América Latina se elaboró la lista de competencias genéricas a través del consenso de varias universidades y fueron validadas mediante cuestionarios por académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina.

Como parte de ese proceso se conformaron grupos de trabajo formados por áreas temáticas se discutió y se logró definir la lista de competencias específicas para las áreas de Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, y Química, entre otras.

En el 2013 la revista Forbes elaboró una lista de las 10 competencias más requeridas por reclutadores a la hora de contratar nuevos empleados. Estas competencias, además de incluir algunos los conocimientos específicos, incluyen algunas habilidades (competencias genéricas) que suelen ser valoradas sin importar la profesión, y que no siempre se pueden introducir en un currículum. Estas son: pensamiento crítico; resolución de problemas; toma de decisiones; escucha activa; computación; matemáticas, y análisis de sistemas.

Los procesos educativos demandan cambios significativos, a fin de que puedan adaptarse permanentemente a las exigencias de las empresas, para lo cual en el proceso de aprendizaje debe considerarse de manera fundamental la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas.

Para que los profesionales se puedan insertar más rápido al mercado laboral, es necesario que se orienten al aprendizaje continuo, transformando la información en nuevos conocimientos y este en aplicaciones. Se hace necesario desarrollar capacidad analítica, comunicación verbal y escrita, creatividad, capacidad para el pensamiento visionario, gestión del cambio, planificación, iniciativa y adaptabilidad.

El conocimiento hoy en día es percibido como el recurso que marca la diferencia entre las sociedades más avanzadas y las que están en vía de desarrollo. El mismo se entiende como *“estadio de desarrollo en el que la sociedad detecta el valor estratégico del conocimiento, lo utiliza como*

sustento de su competitividad y bienestar y, consecuentemente, dedica esfuerzos a la creación de nuevos conocimientos y a buscar las vías para utilizarlos” Rivero (2002: 31).

En definitiva, las empresas y las organizaciones tienen la responsabilidad de aprender a administrar el talento de su capital humano, ya que en la actualidad la concepción del trabajo es distinta y las exigencias, mayores que en el pasado. Ahora las metodologías de análisis del trabajo, más que preocuparse por las tareas, se centra en descifrar y establecer cuál es el aporte del trabajador al logro de los objetivos de la organización.

La capacitación y reconocimiento del saber del trabajador tiene un gran valor en la empresa y en la sociedad de hoy. Una empresa es competente cuando tiene trabajadores competentes. En el nuevo escenario laboral, el incremento de conocimientos facilita el aumento de las capacidades con las que cuenta para competir mejor e incrementa los resultados de las empresas. Por ello, resulta de vital importancia hoy que las empresas que quieren ser más competitivas valoren y reconozcan las competencias con las que cuentan.

Es necesario que haya un constante monitoreo al mercado laboral, a fin de estar conscientes de sus necesidades y que las mismas puedan ser insertadas y consideradas en el sistema educativo a todos los niveles. La oferta educativa debe responder al nivel de calificación que exigen las empresas.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha presentado en su último estudio, *World of Work Report, 2013*, un análisis del estado del trabajo a nivel mundial, en el que señalan que el número de desempleados continuará aumentando mientras se mantengan las políticas económicas actuales. El desempleo mundial esperado en este 2015 alcanzó los 208 millones de personas, dando lugar a un déficit mundial neto de alrededor de 30,7 millones de puestos de trabajo este año. Este informe revela que la crisis laboral ha crecido en la mayoría de los países, reduciendo la creación de nuevos empleos y aumentando el tiempo promedio de duración del desempleo. Además, el nivel de exigencia y competencia es mucho mayor y existe la limitación de que el personal disponible no cuenta con esos niveles de exigencias.

Es evidente de que existe una necesidad de que se realicen esfuerzos conjuntos del gobierno y la sociedad que contribuyan a elevar los niveles de competencias y a recapacitar en las escuelas y universidades; de esa forma vamos disminuyendo gradualmente el desajuste que existe, lo cual

afecta de manera particular a los jóvenes que tienen que experimentar períodos de desempleo muy largos en el inicio de su carrera laboral.

Según este informe, la situación del mercado laboral permanece especialmente desalentadora para los jóvenes; son casi 74 millones de personas entre 15 y 24 años desempleadas en el mundo con una tasa de desempleo juvenil de 12,6 por ciento. Se estima que alrededor de 35 por ciento de los jóvenes desempleados en las economías avanzadas han estado sin empleo durante seis meses o más. Como consecuencia, un número creciente de ellos pierde la motivación y se retira del mercado laboral.

Estudios recientes realizado por el Ministerio de Educación Superior, MESCYT (Informe general sobre estadísticas de Educación Superior, 2010), la República Dominicana es una de las economías más fuertes entre los países de ingreso medio, pero constituye una de las sociedades menos equitativas. La capacidad de desarrollo del país se encuentra seriamente coartada por déficits de capital humano, lo que refleja deficiencias considerables en todos los niveles del sector educativo. Dichos déficits también agravan los problemas de inequidad social.

De acuerdo a datos suministrado por la MESCYT, (Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana, 2008), la Administración de Empresas es una de las carreras con mayor número de estudiantes inscritos en la República Dominicana con más de 26,000 estudiantes, lo que representa alrededor de un 7% de la población estudiantil dominicana.

Existe una preocupación de todos los sectores de mejorar la educación superior, pero el esfuerzo que se está haciendo no es suficiente para responder de manera rápida y oportuna a las exigencias del mercado laboral. Se requiere un esfuerzo aún mayor y más rápido de todos los sectores que componen la sociedad Dominicana.

Conforme a los planteamientos indicados, la educación superior, como responsable de la generación, transmisión, aplicación y enriquecimiento de conocimientos pertinentes, multidimensionales y perdurables, debe jugar un papel fundamental y básico en su gestión académica, tales como:

- a. Mantener identificadas las demandas de la sociedad en sus diferentes sectores y actividades, para garantizar la formación de personas con las competencias que satisfagan esos requerimientos y su interacción con la construcción de la sociedad.
- b. Conservar la esencia de la universidad en las funciones de formación, investigación y extensión, concibiendo la educación como un proceso que incide en la formación del ser.
- c. Monitorear los cambios en las variables económicas, políticas y sociales, a fin de que, mediante análisis, adelantarse a posibles acontecimientos para poder garantizar que sus egresados tengan las competencias requeridas.
- d. Diversificar sus propuestas educativas, orientándola a la inclusión de cada vez más personas a sus programas, minimizando el problema de exclusión existente.
- e. Revisión constante a los planes curriculares de las distintas carreras, que incluyen a todos los involucrados en el proceso, tales como académicos, profesores, estudiantes, y egresados, con el objetivo de ser asertivos en los cambios que deben realizarse.
- f. Involucrarse en los problemas sociales, económicos y culturales que existan en el país, a fin de contribuir en la búsqueda de soluciones mediante el uso de conocimiento científico, técnico y práctico.

Para Castell (2001), la globalización es un proceso objetivo multidimensional y no únicamente económico, el cual se expresa por diferentes factores, tales como la interdependencia global en redes de comunicación y cooperación de los mercados financieros; la producción de bienes y servicios; la ciencia y la tecnología estructurada en torno a los principales centros de investigación universitarios y empresariales. Al mismo tiempo considera que relaciona a un mercado global de trabajadores altamente especializados, a tecnólogos, a la gente, al deporte y a las instituciones políticas.

Ante las perspectivas expuestas en la presente investigación nos planteamos diversas preguntas que nos llevarán a indagar sobre el perfil idóneo de competencias genéricas y específicas con el que deben contar los egresados de la carrera de Administración de Empresas en la República Dominicana, de tal forma que puedan responder satisfactoriamente a las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo, considerando los puntos de vista de los distintos sectores involucrados, para lo cual nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles competencias genéricas y específicas están siendo consideradas en los programas académicos de las universidades dominicanas en la carrera de Administración de Empresas?
2. ¿Están las universidades dominicanas considerando las competencias en el diseño de los planes y programas educativos de la carrera de Administración de Empresas?
3. ¿Cuáles son las competencias que demanda el mercado laboral dominicano en los egresados universitarios de las escuelas de Administración de Empresas?
4. ¿Cuáles son aquellas competencias genéricas y específicas necesarias en el perfil de los egresados universitarios de Administración de Empresas para facilitar su inserción y efectividad en el mercado laboral dominicano?
5. ¿Qué importancia tienen las competencias genéricas y específicas en los egresados de Administración de Empresas de las universidades dominicanas conforme a la opinión de sectores diversos de la sociedad?
6. ¿Cómo contemplan la enseñanza y evaluación de esas competencias las universidades dominicanas?

1.4 Objetivos

Objetivo general: Identificar las competencias genéricas y específicas que deben ser consideradas en los planes educativos de la Escuela de Administración de Empresas en las universidades dominicanas para favorecer la inserción de los egresados universitarios al mercado laboral.

Objetivos específicos:

- a) Identificar las competencias genéricas y específicas para el profesional de administración de empresas que están demandando las empresas de República Dominicana.
- b) Analizar en qué medida la oferta curricular para la carrera de Administración de Empresas de las universidades dominicanas puede suplir las competencias genéricas y específicas que están demandando las empresas.
- c) Determinar la percepción de estudiantes de término de la carrera de Administración de Empresas de universidades dominicanas respecto del dominio de las competencias genéricas y específicas que demandan las empresas.

- d) Explorar la importancia que para el desempeño de los egresados de la carrera de Administración de las universidades dominicanas tienen determinadas competencias genéricas y específicas, a través de la opinión de todos los sectores seleccionados.
- e) Proponer medidas para fortalecer las capacidades de las universidades para garantizar que las personas egresadas de la carrera de Administración adquieran las competencias genéricas que demandan las empresas dominicanas.
- f) Determinar el perfil ideal que las universidades deben garantizar para los egresados de la carrera de Administración de Empresas.
- g) Medir el conocimiento que tienen profesionales de distintas categorías sobre el tema de las competencias genéricas y específicas, además de determinar la importancia que tiene para ellos que los profesionales de administración de empresas sean formados por competencias y su impacto en el desempeño.

CAPÍTULO 2.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

CONTENIDOS

2.1 Mercado laboral y formación

2.1.1. Sociedad y trabajo

2.1.2. Sociedad y trabajo en República Dominicana

2.1.2.1 Entes de regulación del trabajo

2.2 Competencias y formación

2.2.1. Las competencias: Aspectos conceptuales

2.2.2. Las competencias en los sistemas educativos

2.2.3. Las competencias en República Dominicana

2.3 La educación superior y la formación por competencias

2.3.1. La educación superior y la formación de profesionales: Perfiles y competencias

2.3.2. El sistema de educación superior en República Dominicana: Contextos sociales, económicos, cultural e institucional

2.3.3. La educación superior y la formación de profesionales en RD

2.4 Percepciones y demandas educativas

2.4.1. Necesidades y demandas educativas del sector Empresarial

2.4.2. La oferta curricular: Universidades y docentes

2.4.3. Percepciones y demandas de los estudiantes

2.1 Mercado laboral y formación

2.1.1 Sociedad y trabajo

Desde hace más de una década la sociedad está enfrentando una serie de reorganizaciones y grandes cambios económicos y sociales, que superan todo tipo de obstáculos materiales y fronterizos, lo cual abre la posibilidad de expandir la vida de los individuos más allá de lo imaginado. Esto ha dado lugar a un proceso de desarrollo de nexos a escala mundial, lo cual contribuye a la transformación de nuestras vidas en forma rápida y profunda y que están más allá del alcance de la capacidad de planificación y acción de cualquier individuo en particular, originando incertidumbre y reacomodo de las personas, organizaciones y países, para superarlo (Urreiztieta, 2004).

La globalización ha marcado la sociedad actual y es un proceso de integración mundial que impacta a los diversos sectores de la sociedad como la economía, las comunicaciones, las finanzas, la educación, el arte, el trabajo y los negocios. En relación al concepto de globalización, Esteves (2005: 138), plantea a un primer grupo de autores que la ubica a partir del nacimiento capitalista, con un avance cualitativo en los últimos años; un segundo grupo la concibe como fenómeno actual denominándola “*el fin de la historia, Fukuyama, 1992*” o bien un “*período de transición de lo que será la sociedad futura... la sociedad del conocimiento, Drucker, 1997*” o “*un mundo sin fronteras... Ohmae 1991*”. Y un tercer grupo considera que “*no reúne las características de una ley social, no se ha logrado establecer en grandes partes del planeta, es decir no es universal, (Rivadeneyra, 1992)*”.

Esteves (2005), considera además que la globalización tiene varias características estructurales, dentro de las que destaca:

- El carácter global de la sociedad se relaciona con el espacio y el tiempo donde se desenvuelve, considera que no todo los espacios mundiales son globales. La globalización funciona tanto en los países llamados desarrollados, como en los que no lo son, conformándose en planos que se modifican en muchos sectores, creando nuevas formas de comercialización, reflexión, poder y maneras de inserción de los países no desarrollados.
- La globalización es un proceso no lineal con formas que se desarrollan en modalidades complementarias, a través de bloques económicos y comerciales de las regiones y

subregiones, y también de empresa transnacionales de diversos sectores, tanto nuevos como los tradicionales de la sociedad.

- El espacio global mundial posee una estructura virtual sin fronteras, que podría llegar a tener la misma moneda (el dólar, el euro y el yen) y una lengua universal (la del país líder) y en estructuras variadas como las corporativas, militares, cibernéticas, de investigación, políticas, de servicios educativos, financieros o comerciales, en los países, desde y para los cuales opera.
- Existe una orientación hacia la integración mundial de los mercados, donde la demanda económica, financiera, tecnológica y del capital proviene de los países desarrollados y de las transnacionales y la oferta de producción de partes, servicios y fuerza de trabajo puede ser mundial, pero también local.
- Los actores funcionan en una totalidad de una manera sinérgica, en engranaje, en las diversas áreas en las que participan, a través por ejemplo del internet donde el intercambio de información, comercio y productos, se realiza desde diversos puntos geográficos al igual que con el local, en un proceso global.
- En la sociedad global algunos países, empresas transnacionales y organismos multilaterales, promueven una forma de trabajo inestable, flexible y temporal básicamente en los países subdesarrollados.
- La globalización acorta la distancia de los mercados financieros que permiten un seguro y rápido intercambio de información entre empresas, al reducirse los costos de comunicación y transportes además de los alcances de esa información en un tiempo real, donde no existe un límite de horario y un lugar específico para las inversiones.

Ander-Egg (2004: 18) percibe la globalización como un “proceso de creciente comunicación e interdependencia entre países, empresas e individuos que están convirtiendo el mundo en una aldea global”, significa que todos dependemos unos de otros, teniendo consecuencias mundiales, lo que suceda en cualquier lugar impacta nuestras acciones, aún a enormes distancias en el espacio y el tiempo. Según el autor la globalización es un proceso particular que comenzó hace más de cincuenta años y forma parte de uno más amplio que es la mundialización-planetarización que se inició hace más de quinientos años. Atendiendo a lo dicho, el referido proceso configura una era planetaria a través de los siguientes hechos: el descubrimiento de América; la revolución copernicana; la expansión del sistema capitalista y el comercio internacional: el desarrollo del

imperialismo europeo y la occidentalización del mundo. El proceso de globalización forma parte del mundo que nos toca vivir en el presente, originándose a partir de los años sesenta, básicamente tres hechos que la caracterizaron: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica del capitalismo y estatismo y el auge de movimientos sociales como el feminismo, la defensa de los derechos humanos y el ecologismo; en cuya interacción y alcances se ha ido conformando la sociedad red.

Para Castells (2001), la globalización es un proceso objetivo multidimensional y no únicamente económico, el cual se expresa por diferentes factores, tales como la interdependencia global en redes de comunicación y cooperación de los mercados financieros, la producción de bienes y servicios, la ciencia y la tecnología estructurada en torno a los principales centros de investigación universitarios y empresariales. Al mismo tiempo considera que relaciona a un mercado global de trabajadores altamente especializados, a tecnólogos, a la gente, al deporte y a las instituciones políticas.

Vargas (2006), se apoya en las teorías de Thomas Friedman, que sustenta que el mundo ha vivido tres procesos de globalización. Uno surgido con el descubrimiento de América y el flujo surgido entre el nuevo y el viejo mundo, con el Estado como conductor. El segundo proceso comienza con la revolución industrial, conducidos por empresas multinacionales que manejan el concepto de desarrollo y producción. Y el tercer proceso de globalización comienza con la caída del muro de Berlín, conducido por el auge de los medios de comunicación, siendo el individuo el eje constructivo y constituyéndose este hecho en el gran desafío actual, ante lo cual el aparato educativo sería el encargado de formarlo para la toma de decisiones, para que sepa lo que hay de importante, tome lo que está a su alcance y lo sepa utilizar. Esta globalización genera una verdadera revolución en muchos sentidos incluidos la organización educativa y laboral.

Por su parte, Machado (2001) define la globalización como la expansión, multiplicación y profundización de las relaciones sociales y de las instituciones a través del espacio y tiempo, de modo que las actividades cotidianas resultan cada vez más influidas por los hechos y acontecimientos que ocurren en otras partes del globo, así como las decisiones y acciones de grupos y comunidades locales pueden alcanzar importantes repercusiones globales.

El cambio en todos los órdenes de la vida, plantea un impacto en la conformación de la identidad social y en la forma como se relacionan las personas internamente y con los demás. *“Los procesos de cambio contemporáneos referidos a la globalización, la mediatización y la computarización, han influido y derivado en drásticos cambios en el enfoque que tendrá la gente a su propio proyecto de vida y al mundo que lo rodea”*, Urreiztieta (2004:5), considera que el cambio constante conlleva la dificultad de poder interpretar correctamente las situaciones, de estar seguros de que va a pasar, y por tanto de cómo conducirse y de poder predecir cuáles serán las consecuencias de las acciones. Es una situación que implica para el individuo una constante batalla entre la ambivalencia y la irresolución con relación a sus planes de vida por desarrollar, que repercute también en su identidad y en sus proyectos de futuro.

Por otra parte Cruzata (2006: 15) considera una naciente estructura familiar; donde *“los nuevos modos de hacer familia parecen ser más congruente con la vida de hoy y donde la idea de una familia nuclear se ha hecho inconsistente en la medida en que se instituyen otras formas de llevar la vida”*.

Frente a estos cambios, podemos afirmar que nos encontramos ante un nuevo modelo de sociedad, comprobándose indicios de que el desarrollo humano en esa sociedad no tiene iguales oportunidades. Según Dao (2000: 29), *“las tendencias indican que las desigualdades son hoy mayores entre países desarrollados y en vías de conseguirlo, sino también entre ricos y pobres de cada comunidad nacional”*. Advierte además que en la rápida expansión de la nueva economía sustentada en la teoría del libre mercado se observa una tendencia a la obtención de máximas ganancias y acumulación de riquezas que lejos de generar una economía dinámica y expansiva como se pregona, pareciera que se queda en manos de minorías que acumulan cada vez mayor poder económico.

Kliksberg (2004: 25), plantea que *“detrás de la pobreza hay una aguda desigualdad que la genera, la reproduce y la amplía, teniendo múltiples caras que van más allá de las carencias económicas y que se insertan en la violación de derechos humanos fundamentales”* como el acceso a la salud, vivienda, educación, trabajo, a ser escuchados, a participar, a la vida. Según el autor, América Latina muestra serias dificultades vitales, donde cerca de la mitad de la población está debajo de la línea de pobreza, con severas inequidades y con postergación del desarrollo humano; aseverando según tesis del Banco Mundial que el crecimiento económico no se derramará sacando a los pobres

de la pobreza, sino que es necesario determinar cuál es calidad de ese crecimiento comprobando a quiénes beneficia, hacia dónde va, cuál es la prioridad, asumiendo que América Latina está sumida en tan grandes brechas.

Para Ander-Egg (2004) el proceso de globalización sin una contrapartida social, la liberación de la economía no ha asegurado la estabilidad política, ni la justicia social, planteando que el crecimiento de la economía en los países o regiones donde se implementan las nuevas medidas del mercado no conlleva automáticamente a un mejoramiento en el nivel de vida general de la población en el camino por la reducción de las desigualdades. Plantea que *“la riqueza, prosperidad y abundancia de unos pocos es construida sobre la base de la pobreza de la mayoría, donde los pobres financian a los ricos”* Ander-Egg (2004:92).

Mandela (2005:5), sostiene que *“La inmensa pobreza y la obscena desigualdad son flagelos tan espantosos de esta época, en la que nos jactamos de impresionantes avances en ciencia, tecnología, industria y acumulación de riquezas que deben clasificarse como males sociales tan graves como la esclavitud y el apartheid”*. Esta situación nos plantea la responsabilidad y las medidas que deben tomarse por parte del gobierno y en la educación para equilibrar dicha desigualdad.

Según Ulrich (2002) la sociedad mundial actual se puede comprender como una pluralidad con unidad que supone la estrecha relación de diversos y numerosos componentes, que pueden juntarse y separarse de diversa manera, en función de formas de producción trasnacional y nacional, generando inestabilidad e incertidumbre en órdenes como la competencia del mercado de trabajo, la organización social, los sistemas formativos y la gobernabilidad de las naciones.

A medida que ocurren cambios de cualquier índole en el mundo, el trabajo también sufre grandes transformaciones, un ejemplo de esto el impacto que ha causado la tecnología en la forma de trabajar. Para Somavia (2006: 4), *“cuatro fuerzas se están conjugando para transformar el lugar de trabajo y el mercado laboral”*:

1. El imperativo del desarrollo, que se origina en la necesidad urgente de reducir la pobreza y la desigualdad dentro de los países.
2. La transformación tecnológica desencadenada por la difusión de nuevos medios de tratamiento de la información y la comunicación.

3. La intensificación de las competencias a nivel mundial, tras la liberación de los mercados, así como la reducción de los costos de transporte y comunicación.
4. La evolución del pensamiento político hacia una mayor confianza en el papel que juega el mercado y la disminución de la acción del estado.

Estos aspectos en conjunto han favorecido que en el mercado global interactúen mercancías, materiales y recursos humanos, los autores Lárraga, Rodríguez, & Leal (2013:19) sostienen que “*Se advierte la presencia de un mercado competitivo en expansión, nuevas formas de consumo y características del empleo, donde tendrán mayores oportunidades aquellas organizaciones y sujetos más vinculados al desarrollo de nuevas tecnologías*”. Estos autores señalan que hoy en día los empleos requieren menos habilidades físicas y más conocimientos y que en los últimos quince (15) años se ha producido una disgregación laboral, es decir, el paso de trabajos permanentes hacia empleos flexibles y condiciones de auto empleo. Asimismo indican que el empleo se clasifica en empleos de contingencia, caracterizados por tener horas de trabajos variables, cambios de empleos, trabajos inestables, temporales y a tiempo parciales.

El mundo ha cambiado de manera sustancial y esto ha impactado significativamente el modo en que trabajamos. Para Carnoy, Castells y Benner (1997) estamos ante un cambio evidente de la transición de un mercado laboral tradicional a un mercado laboral flexible. Estos autores señalan que el tiempo que se le dedica a un empleo convencional y el modo en que se trabaja está cambiando. Cada vez es menos común un empleo de tiempo completo y con ocupaciones claramente definidas. Estos modelos de carrera que sobrepasan el ciclo de vida, están siendo reemplazados.

De acuerdo con Zubiría (2004) los tipos de trabajo se han agrupado en 3 tipos: **Trabajos rutinarios**, relacionados a tareas repetitivas, dominantes en el sector manufacturero y en sectores económicos de tecnología avanzada. **Trabajos de servicios**, que consiste en atender personas, donde lo prioritario es satisfacer al cliente. **Y los trabajos analítico- simbólicos**, propio de una estructura económica globalizada, articulada en redes empresariales; que son demandados en una sociedad con uso intenso del conocimiento que demanda de las personas el análisis simbólico para identificar y resolver problemas. Según el autor la tendencia es hacia la disminución de trabajos rutinarios y el aumento de trabajos vinculados al análisis simbólico, a la investigación, la planificación, el desarrollo y la creación y divulgación de conocimiento.

Para Van-der Hofstadt (2006:18-20) las tendencias y manifestaciones a lo largo de los últimos años, han ido configurando el panorama organizacional y empresarial para responder a los sistemas productivos que conocemos actualmente, entre las que menciona:

- **Entornos más competitivos**, en el que por ejemplo diversas empresas de distintos países compiten por un mismo público objetivo. O empresas que operan en vastas áreas geográficas que abarcan diferentes países e incluso continentes, adoptando progresivamente estrategias globales.
- **Incremento de la competencia**, que obliga a la empresa a ofrecer a sus clientes servicios complementarios que lo diferencien de las competidoras, hecho que ha convertido el capital humano en el principal factor diferenciador de la producción.
- **La carga que supone pagar el sueldo de los empleados**, prefiriendo sub-contratar ciertas tareas y servicios con otras empresas en función de las necesidades, conociéndose como externalización, que si bien reduce las posibilidades de empleo en dichas organizaciones, abre nuevas alternativas como la del autoempleo, al prestarse servicios profesionales a las empresas. El autoempleo se está convirtiendo cada vez más en una salida natural del estudiante universitario.
- **El reto que implica para un estudiante universitario finalizar sus estudios**, encontrar una oportunidad adecuada para comenzar su vida profesional y desarrollarla convenientemente, dado el creciente dinamismo y complejidad del entorno socioeconómico.
- **Las demandas de valores complementarios de la formación académica** que es aún más evidente y necesaria en aquellos sectores sujetos a continuos cambios del entorno en el que operan. Trae como consecuencia que el período educativo ya no puede entenderse sólo como una etapa en la que el estudiante se forma en aspectos meramente académicos, sino que su responsabilidad para con la sociedad abarca también una serie de servicios destinados a procurar la empleabilidad de sus estudiantes y la actualización permanente.
- **El operar en varios frentes a la vez**, dadas las múltiples y complejas interrelaciones existentes entre los diferentes aspectos abarcados por la empresas (nuevas tecnologías, finanzas, fiscalidad, etc.) así como la obligación de ofrecer una solución integrada.
- **La empresas ya no buscan únicamente los conocimientos** (el saber en sí) sino que además un profesional con la habilidad necesaria para ponerlos en prácticas (el saber hacer) y la actitud adecuada a la hora de hacerlo (el querer hacer) más la disposición para ejecutarlo (el hacer).

- **La orientación al cliente**, por la necesidad de diferenciarse del resto de las empresas ofertando un producto o servicio único que sea demandado por los consumidores. Para obtener una diferenciación efectiva, la herramienta más utilizada es servicio personalizado al cliente, para lo cual la organización debe ser flexible y contar con un recurso humano con capacidades para la innovación.
- **Estructuras más efectivas**, que permitan a profesionales y expertos de cada área tener la suficiente autonomía como para tomar sus propias decisiones. La delegación de responsabilidades ha pasado, por tanto, de ser una elección a convertirse en una necesidad y ha traído consigo un complejo entramado de relaciones formales e informales en las empresas muy alejado de las clásicas estructuras piramidales.
- **La ruptura de la tradicional estructura piramidal**, donde el trabajo se organiza en torno a procesos y roles y no de tareas y equipos.

Ante estas tendencias Leeds y Van-der Hofstadt (2005; 2006) destacan varios componentes personales que condicionan la consecución del puesto de trabajo deseado por parte del trabajador y que dan una idea de las exigencias personales y formativas a los mismos. Estas son:

1. Adaptabilidad, como capacidad para acomodarse espontáneamente a las diferentes condiciones.
2. Compromiso, como la motivación por las tareas inmediatas.
3. Comunicación, referido a la manera en que transmitimos nuestro pensamiento.
4. Creatividad, destreza para ir más allá de la solución de rutina para dar con nuevas ideas o una nueva aplicación de un viejo concepto.
5. Toma de decisión, en medio de la incertidumbre, al poder decidir, evaluando riesgos y ventajas.
6. Previsión, capacidad para adelantar a los cambios futuros.
7. Independencia, capacidad de ofrecer soluciones por sí mismo.
8. Trabajo en equipo, esfuerzo cooperativo y coordinado de parte de un grupo en pos de un objetivo común.

De esta manera sin competencias o calificaciones para enfrentar el entorno actual y las características empresariales y de producciones globales y locales y sin la intervención directa y eficiente de los estados en relación a la creación de políticas para generar en nuestro tiempo empleos y sistemas de productividad continuos, surge entre otros el problema de la migración, que

según apunta el presidente de la Organización Internacional del Trabajo (Somavia, 2004), al ser visto desde la perspectiva de la gente, se comprueba que la mayor falla estructural de la economía mundial es la incapacidad para generar empleos donde las personas viven, por tanto *“tenemos que encontrar la manera de conseguir trabajos decentes para este vasto flujo de migrantes a través de acciones y políticas multilaterales”*, en vista de que el número de migrantes que cruzará fronteras en busca de trabajo y seguridad aumentará en las próximas décadas.

En América Latina y en Europa existen serias preocupaciones por el divorcio existente entre la educación y el trabajo, este último como elemento determinante ya que buena parte de la vida de las personas se relaciona al mismo. En este sentido Maldonado (2006:19) plantea que *“apuntar a un proyecto de formación que reduzca la crisis laboral y social implica comprometer a educadores y empresarios, y del aprendizaje que unos y otros puedan prodigar, depende la sostenibilidad y la resiliencia de nuestra sociedad”*, ya que se producirá una constante movilidad entre el mundo del trabajo y el académico, en un proceso de formación continua que será el punto articulador.

La idea de trabajar por competencias es una forma de volver más diestras a las personas, más productivas y rentables, corresponde a una conceptualización de las competencias heredadas del mundo laboral, y la cual ubica la competencia en una dimensión instrumentalista y pragmática, centrada en la productividad y asociada al rendimiento económico y las ganancias. De acuerdo a este planteamiento ser competente es ser eficiente y productivo. En este sentido Marín (2008) entiende la competencia como comportamientos que son mostrados en el desempeño laboral que le permite a una persona actuar eficazmente.

La finalidad de un trabajo que busca consolidar competencia no es nunca la extensión sino la profundidad y el dominio, de allí que se busquen niveles de idoneidad creciente que garanticen la consolidación y el dominio (Merani, 2010).

Nussbaum (2011:26), ha formulado profundas reflexiones a quienes propugnan por una educación ligada esencialmente al mundo laboral, algunas de las cuales describimos: La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro. Si bien no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en materia de ciencia y tecnología, me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para

la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo.

Estas capacidades se vinculan con las artes y las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico, la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo. El autor sostiene que a la academia le compete ocuparse de los propósitos de los aprendizajes, en la formación de competencias para resolver problemas, investigar, trabajar en equipo o desempeñarse entre diversas culturas y lenguas. A los empresarios les compete contribuir en la consolidación de las normas que regulan la ética social, el sentido de la solidaridad y en atender factores como la preservación ambiental.

Para Zander y Kogut (1995), es evidente que nos encontramos en constante transformación y que cada vez más las exigencias son mayores y que el nivel de conocimiento de las personas juega un papel fundamental. Podemos afirmar que las reglas de la economía han cambiado, tanto la globalización, el incremento de la competencia, el avance tecnológico y la turbulencia del entorno, hacen que la supervivencia y el crecimiento a largo plazo de la empresa dependan de sus habilidades de su gente para poder desarrollar nuevas capacidades y competencias.

La CEPAL expone en su artículo Globalización y Desarrollo (2002) que los cambios generados por la globalización en la sociedad y los nuevos patrones productivos obligan a formar recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de producir, trabajar y competir y que por tanto, la educación es un requisito tanto para que las personas pueda acceder a los beneficios del progreso, como para que las economías estén en condiciones de garantizar un desarrollo sostenido mediante una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento.

Los procesos educativos demandan cambios significativos y una permanente adaptación, conforme a las exigencias de las empresas. Para el proceso de aprendizaje se considera de manera fundamental la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas.

Para que los profesionales se puedan insertar más rápido al mercado laboral, conforme a las nuevas exigencias deben avocarse al aprendizaje continuo, aprender a transformar la información en nuevos conocimientos y este a su vez en aplicaciones. Se hace necesario desarrollar capacidad

analítica, comunicación verbal y escrita, creatividad, capacidad para el pensamiento visionario, gestión del cambio, planificación, iniciativa, adaptabilidad y lealtad.

El conocimiento hoy en día es percibido como el recurso que marca la diferencia entre las sociedades más avanzadas y las que están en vía de desarrollo. El mismo se entiende como *“estadio de desarrollo en el que la sociedad detecta el valor estratégico del conocimiento, lo utiliza como sustento de su competitividad y bienestar y, consecuentemente, dedica esfuerzos a la creación de nuevos conocimientos y a buscar las vías para utilizarlos”* Rivero (2002: 31).

La capacitación y reconocimiento del saber del trabajador tiene un gran valor en la empresa y en la sociedad de hoy. Una empresa es competente, cuando tiene trabajadores competentes. En el nuevo escenario laboral, el incremento de conocimientos facilita el aumento las capacidades con las que cuenta para competir mejor e incrementa los resultados de las empresas. Por ello, resulta de vital importancia hoy que las empresas sean más competitivas, valoren y reconozcan las competencias con las que cuentan.

En definitiva, las empresas y las organizaciones tienen la obligación de dar mejor uso al talento de su capital humano, ya que los requerimientos que hoy se exigen y la concepción del trabajo son distintos. Las metodologías actuales de análisis del trabajo más que preocuparse por las tareas, se centra en descifrar y establecer cuál es el aporte del trabajador al logro de los objetivos de la organización. Es necesario que haya un constante monitoreo al mercado laboral, a fin de estar consciente de sus necesidades y que las mismas puedan ser insertadas y consideradas en el sistema educativo a todos los niveles. La oferta educativa debe responder al nivel de calificación que exigen las empresas.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha presentado en su último estudio, World of Work Report 2013, un análisis del estado del trabajo a nivel mundial, señalan que el número de desempleado continuará aumentando, mientras se mantengan las políticas económicas actuales. El desempleo mundial esperado en este 2015 alcanzó los 208 millones de personas, dando lugar a un déficit mundial neto de alrededor de 30,7 millones de puestos de trabajo.

Este informe revela que la crisis laboral ha crecido en la mayoría de los países, reduciendo la creación de nuevos empleos y aumentando el tiempo promedio de duración del desempleo. Además el nivel de exigencia y competencia requerido es mucho mayor del que tiene actualmente el personal disponible. Ante esta situación existe una necesidad de que se realicen esfuerzos conjuntos del gobierno y la sociedad con el fin de elevar dichos niveles en las escuelas y universidades, de esa forma se disminuirá gradualmente el desajuste que existe, lo cual afecta de manera particular a los jóvenes, quienes tienen que experimentar períodos de desempleo muy largos en inicio de su carrera laboral.

Según este informe la situación del mercado laboral es desalentadora para los jóvenes, con casi 74 millones de personas entre 15 y 24 años desempleadas en el mundo, una tasa de desempleo juvenil de 12,6 por ciento. Se estima que alrededor de 35 por ciento de los jóvenes desempleados en las economías avanzadas han estado sin empleo durante seis meses o más. Como consecuencia, un número creciente de ellos pierde la motivación y se retira del mercado laboral.

Últimas proyecciones del FMI

La dinámica del crecimiento mundial está cambiando. Se proyecta que el crecimiento disminuirá a 2,9% en 2013 y repuntará a 3,6% en 2014, impulsado en su mayor parte por las economías avanzadas.
(variación porcentual)

	2011	2012	Proyecciones		Diferencia con la actualización de julio de 2013 del informe WEO	
			2013	2014	2013	2014
Producto mundial	3,9	3,2	2,9	3,6	-0,3	-0,2
Economías avanzadas	1,7	1,5	1,2	2,0	0,0	0,0
Estados Unidos	1,8	2,8	1,6	2,6	-0,1	-0,2
Zona del euro	1,5	-0,6	-0,4	1,0	0,1	0,0
Alemania	3,4	0,9	0,5	1,4	0,2	0,1
Francia	2,0	0,0	0,2	1,0	0,3	0,1
Italia	0,4	-2,4	-1,8	0,7	0,0	0,0
España	0,1	-1,6	-1,3	0,2	0,3	0,1
Japón	-0,6	2,0	2,0	1,2	-0,1	0,1
Reino Unido	1,1	0,2	1,4	1,9	0,5	0,4
Canadá	2,5	1,7	1,6	2,2	-0,1	-0,1
Otras economías avanzadas	3,2	1,9	2,3	3,1	0,0	-0,2
Economías de mercados emergentes y en desarrollo	6,2	4,9	4,5	5,1	-0,5	-0,4
Europa central y oriental	5,4	1,4	2,3	2,7	0,2	-0,1
Comunidad de Estados Independientes	4,8	3,4	2,1	3,4	-0,7	-0,3
Rusia	4,3	3,4	1,5	3,0	-1,0	-0,3
Excluido Rusia	6,1	3,3	3,6	4,2	0,1	-0,1
Economías en desarrollo de Asia	7,8	6,4	6,3	6,5	-0,6	-0,5
China	9,3	7,7	7,6	7,3	-0,2	-0,4
India	6,3	3,2	3,8	5,1	-1,8	-1,1
ASEAN-5 ¹	4,5	6,2	5,0	5,4	-0,6	-0,3
América Latina y el Caribe	4,6	2,9	2,7	3,1	-0,3	-0,3
Brasil	2,7	0,9	2,5	2,5	0,0	-0,7
México	4,0	3,6	1,2	3,0	-1,7	-0,2
Oriente Medio, Norte de África, Afganistán y Pakistán	3,9	4,6	2,3	3,6	-0,7	-0,1
África subsahariana	5,5	4,9	5,0	6,0	-0,2	0,1
Sudáfrica	3,5	2,5	2,0	2,9	0,0	0,0

Fuente: FMI, *Perspectivas de la economía mundial* (informe WEO), octubre de 2013.
¹Filipinas, Indonesia, Malasia, Tailandia y Vietnam.

Tabla 1. Últimas proyecciones del FMI

Conforme a lo expuesto, evidenciamos claramente que la situación laboral es desafiante y requiere de medidas urgentes. Es necesario redoblar los esfuerzos por mejorar la cantidad y la calidad de los

empleos, ya que el mismo es un componente fundamental del crecimiento de un país, contribuyendo al fortalecimiento de los mercados y creando un ambiente propicio para el desarrollo productivo.

Ante esta situación se están impulsando diversas medidas de desarrollo que contribuirán a favorecer el empleo, una de las que están causando impacto en las empresas es la flexibilidad en diversos aspectos en el entorno laboral la flexibilidad laboral, que en *“sentido general se define, como la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes”* (Lladó, Sánchez y Navarro, 2013:143).

El concepto de flexibilidad laboral no es nuevo en el mundo, surgió desde el 1970 en Europa y en América Latina se ha ido incorporando tímidamente desde el año 1990. Ha provocado un gran impacto en el empleo convencional y cada vez se hace más necesario para incrementar la competitividad del mercado; para Soto, Espinoza, Gómez (2008:13) *“La flexibilidad se asume como una dimensión un tanto descriptiva como reivindicativa del mercado de trabajo contemporáneo, agrega que los empresarios aluden a ella como condición para asegurar la supervivencia de sus organizaciones”*.

El mercado laboral es dinámico debido al avance permanente de la tecnología, la cual contribuye a automatizar los procesos, integración de funciones y el trabajo en red. Es por esta razón que se requiere flexibilidad desde diferentes puntos de vista. Díaz (1996:31) señala que *“Pueden identificarse tres tipos de flexibilidades en las empresas: Flexibilidad en la gestión financiera, la flexibilidad de la gestión productiva y la flexibilidad laboral. Los cambios en los procesos de gestión organizacional, financiera, comercial y productiva traen consigo tres ejes de flexibilidad: En los salarios, en volumen de empleo y en el número de trabajadores, dado que en la medida en que se reestructuran las organizaciones internamente, se modifica el número de empleados, las funciones de trabajo y se impactan los salarios de los mismos”*.

Lo anteriormente expuesto es un indicativo, según lo expone Lladó, Sánchez y Navarro (2013: 160) *“La globalización económica ha ido modificando, no sólo los proceso productivos, sino también la organización laboral, los tipos de contratación y de empleo y los mecanismos de acceso al mercado laboral”*. Es por esto que la educación básica y superior debe actualizarse y adaptarse a estos cambios, mediante la innovación y actualización continua.

Como consecuencia de todos los cambios socioeconómicos y tecnológicos que ha experimentado el mundo, “surge un nuevo paradigma organizacional y empresarial caracterizado, precisamente por la forma en que aparecen esos cambios, que no aparece como hasta ahora de manera gradual, y sobre todo predecible, sino de forma compulsiva e inesperada” (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006: 17).

Para Terceiro y Matías (2001) estos cambios en el paradigma empresarial pueden resumirse como se muestra en la tabla siguiente:

Variable	Anterior	Actual
Entorno	Tiempo estable Espacio: Local Poca información Mucha energía/materia	Asíncrono y dinámico Espacio: Global Mucha información -energía/Materia
Fuentes de productividad	Mecanización Economías de escalas Grandes fábricas Industrias de fabricación	Nuevas tecnologías Flexibilidad Pequeña unidades Complejo servo-industrial
Organización	Taylorismo Orientada a las tareas Agentes: Individuos Control y mando Integración vertical Jerarquías Comunicación lineal Administrados	Recualificación aptitudes Orientada a habilidades Agentes: Equipos Involucrar y facultar Empresa ensanchadas Descentralización Redes Emprendedores
Estrategias	Orientada al producto Inversión material Marketing de masas Copar el mercado Ventaja: Más grande	Funcional Inversión inmaterial Marketing de nichos Crear mercados Ventaja: Más rápido

Tabla 2. Cambios en el paradigma empresarial. (Terceiro y Matías, 2001, 95).

Ante este entorno cambiante y altamente competitivo existe un reto mayor a nivel laboral para que las empresas puedan adaptarse y mantenerse competitiva, es ahí donde la educación debe jugar un

papel protagónico, garantizando que los profesionales adquieran las competencias que les permita dar respuestas y responder a las demandas de sus empleos.

2.1.2 Sociedad y trabajo en República Dominicana

La República Dominicana con una población de 10, 276,621 habitantes, de acuerdo al último censo realizado en el 2012, considerada el segundo país más grande del Caribe, sólo después de Cuba. Se encuentra en vías de desarrollo, su moneda oficial es el peso y surgió a la vida independiente el 27 de febrero de 1844. Es una República democrática, formada por 31 provincias.

Sus principales actividades económicas son la agricultura y el turismo, siendo el sector Turístico y el de Zonas Francas los principales proveedores de empleos. La agricultura todavía se mantiene como el sector más importante en términos de consumo doméstico y está en segundo lugar (detrás de la minería) en términos de exportación. El turismo aporta más de US\$ 3.000 millones al año. Las remesas de dominicanos residentes en los Estados Unidos se estiman en unos US\$ 2.000 millones por año.

Las remesas tienen un impacto significativo en la vida económica de República Dominicana, proveniente principalmente de EUA, Europa y otros países. A pesar de un creciente déficit comercial, el turismo y las remesas han ayudado a obtener reservas en moneda extranjera.



Ilustración 1. Mapa geográfico administrativo de la República Dominicana.

Según los informes económico del gobierno el PBI cerró con un crecimiento cercano a un 7%, lo que coloca al país en una de las economías más dinámicas de América Latina. El crecimiento de los distintos sectores es como sigue:

Sector	Crecimiento %
Minería	24.1
Construcción	10.7
Hoteles, bares y restaurantes	8.2
Salud	8.2
Finanzas y Seguros	7.8
Enseñanzas	6.7
Manufactura	5.7
Transporte	5.6
Agropecuaria	5.4
Comercio	5.0

Tabla 3. Crecimiento de los sectores económicos de la República Dominicana.

La República Dominicana ha sido uno de los países de más alto crecimiento en América Latina en los últimos 20 años, el promedio del producto bruto es de un 5.5% entre 1991 y 2013. A pesar de este excelente desempeño económico, la pobreza es más alta ahora que en el año 2000.

De acuerdo a informes del Banco Mundial, República Dominicana, junto a Jamaica y Trinidad y Tobago estuvieron entre los países donde es más fácil para los empresarios locales hacer negocios. Aunque el país ha transformado su base económica y ha diversificado sus exportaciones, aún ocupa lugares muy bajos en relación a otros países de la región. Se requiere que se lleven reformas adicionales para mantener su competitividad, tales como:

- Mejorar el clima de negocios para impulsar la inversión y la creación de puestos de trabajo, a la vez que se fortalece el acceso de los pobres al mercado laboral.
- Proveer una política social equitativa, eficiente y sostenible.
- Mediante su alianza estratégica, 2015-18, el grupo del Banco mundial espera apoyar el país, en sus esfuerzos por apoyar las oportunidades económicas y sociales para todos los dominicanos. Busca alcanzar resultados en 5 áreas claves, durante los próximos 4 años:
 - Mejorar la calidad del clima de negocios, durante la reducción de más de la mitad del tiempo que se toma registrar nuevas empresas.

- Aumentar el acceso a la electricidad, las telecomunicaciones y otras infraestructuras, mediante la reducción de las pérdidas en el sector eléctrico, el aumento de la inversión en la energías renovables y las mejoras en el acceso a los servicios de TIC más eficientes y confiables
- Fomentar la capacidad de la recuperación ante los choques externos, mediante la instalación de una nueva red de telemetría para la gestión de los flujos de recursos de agua, la construcción y la rehabilitación de 4 represas y el sistema de un sistema nacional integrado de información.
- Proveer la gestión eficiente de los recursos públicos mediante el fortalecimiento de la gestión fiscal
- Mejorar el acceso a los servicios públicos para 1.3 millones de dominicanos, incluyendo educación, salud, agua y mejores viviendas.

De acuerdo a cifras suministradas por el Consejo Nacional de la Empresa Privada (CONEP, 2013), las informaciones de empleos de República Dominicana es la siguiente:

- Según estudio de Harvard: “3 de 4 empleos creados han sido informales, en su mayoría en sectores de muy baja productividad”.
- El FMI informa: “del empleo total, las manufacturas pasaron de un 18% a un 12% en los últimos 25 años.
- En los últimos 20 años la cantidad de las personas inactivas en el país han tenido un crecimiento mayor que las personas empleadas.
- A octubre, 2013, el sector con más empleos formales e informales es el sector otros servicios, con un 25.1%
- El sector industria manufacturera sólo aportó un 10% del total de los empleos al 2012.
- Del 2000 al 2012 el empleo en el sector formal creció un 19.8% y el sector informal creció 41.5%
- El 65% de los empleos privados es informal en República Dominicana.
- De los empleos formales creados desde el 2000, el 83% fue creado en el sector público.
- Por cada empleo formal que se creó, se crearon casi 14 empleos en el sector informal

Para diagnosticar la situación laboral de la República Dominicana abordaremos a continuación una serie de variables y condicionantes que han repercutido e impactado en la misma que nos permitirá situar la realidad que vive el país con en relación a su situación laboral.

En los últimos años la oferta y la demanda del mercado laboral de la República Dominicana han sufrido varias transformaciones, las cuales no han logrado la disminución del desempleo, sin embargo ha aumentado el sub-empleo producto del incremento de negocios informales.

Son varias las razones que han provocado tal situación, *“las presiones sobre la oferta laboral con origen en el cambio demográfico y el incremento en los flujos migratorios; el proceso de recomposición de la estructura económica que ha afectado la capacidad de la economía para generar empleo; el perfil de habilidades de la oferta laboral dictado por el sistema educativo y su desajuste con los cambios en los patrones productivos; las imperfecciones del mercado en términos de información y regulación, con origen en las deficiencias institucionales; y las presiones externas”* (CEPAL, 2008: 21-23).

El crecimiento de la oferta laboral ha superado la creación de empleo por el acelerado crecimiento de la población económicamente activa. República Dominicana tiene una tasa baja de mortalidad, un controlado crecimiento poblacional, el cual estuvo precedido por una tasa alta de fecundidad. Esto ha traído como consecuencia una elevada población en edad de trabajar y el incremento de esta. La situación expuesta nos indica que hay una mayor demanda que oferta de empleo.

La disminución de la elasticidad del empleo producto de la concentración en sectores poco intensivos, el aumento en la productividad y la disminución de las actividades agrícolas ha limitado la capacidad de generación de empleos. *“En los períodos 1991-1995 y 1996-1999 los sectores que más contribuyeron al crecimiento fueron construcción, manufacturas³, turismo y comercio, todos sectores intensivos en trabajo, por lo que las elasticidades empleo-producto de la economía en estos períodos fueron 0.80 y 0.66, respectivamente”* (Bencosme, 2006:56).

Entre 2000-2006, hubo un impacto significativo ante la presencia de nuevas empresas de telecomunicaciones, *“la mayor proporción del crecimiento (alrededor de 50% del incremento del*

PIB) se concentró en el sector comunicaciones, de alta tecnología y, por tanto, de baja demanda de volumen de empleo” (PNUD, 2008: 31-32).

Según el informe de PNU (2008), la estructura productiva nacional con la reducción de la agricultura y la industria manufacturera local y el auge de los servicios ha impactado la distribución sectorial de la creación de empleo. Los sectores de mayor crecimiento porcentual del empleo fueron electricidad, gas, agua, servicios financieros, otros servicios y turismo sucesivamente, mientras que según informe BCRD (2008) el mayor volumen de empleo fue generado en los sectores otros servicios, comercio, turismo, transporte y comunicaciones y construcción.

La agricultura, que en su momento era una industria generadora de empleo tuvo una disminución significativa, lo cual impacta la tasa de desempleo existente “*Entre 1997-2007, el empleo agropecuario se redujo de 20% del total a 14.5%, y el de manufacturas de un 18 a un 14%. Los servicios en cambio han incrementado su participación en el empleo de 43.6 a 52%.5”* (BCRD, 2008).

En República Dominicana existe una marcada diferencia en las oportunidades de empleos que reciben los hombres y las mujeres, siendo esta última la que lleva mayor desventaja. Los empleos que fueron creados entre 1997 y 2007 beneficiaron a los hombres de edad media con educación secundaria, y las mujeres con educación secundaria y universitaria. Los hombres entre 40 y 59 años accedieron a algo más de un cuarto de los empleos creados, seguidos por las mujeres en el mismo tramo y las mujeres entre 20 y 39 años, que ocuparon poco menos de un cuarto del total respectivamente (las mujeres entre 30 y 39 años fueron particularmente favorecidas). En conjunto, estos grupos acapararon cerca de tres cuartos de los empleos creados durante el período. Los hombres con educación secundaria conquistaron más de un tercio de los empleos creados, mientras que las mujeres con el mismo nivel educativo lograron una quinta parte, al igual que las mujeres con nivel universitario (BCRD, 2008).

La mayor tasa de desempleo se encuentra entre mujeres y jóvenes, concentrándose más entre las personas de educación secundaria de zona urbana. A pesar de una reducción ligera en los últimos tres años, el desempleo mantiene una tasa elevada. En el 2007 la tasa de desempleo se encontraba en 15.6%, ligeramente inferior al promedio para el período 1997-2007 de 15.9% (BCRD, 2008).

Entre las mujeres fue de 25.4% en 2007, frente a 9% entre los hombres. En 2006, las mujeres jóvenes (15-24) presentaron una tasa de desempleo particularmente elevada, 46%, así como las del rango de 25-39 años, 27%. Es de advertir que, pese a que las mujeres presentan un nivel educativo superior al de hombres, sufren mayores tasas de desempleo. Entre los hombres jóvenes (15-24 años) también es elevada (20%).

Por nivel educativo, los trabajadores de ambos sexos con educación secundaria presentan las tasas de desempleo más elevadas (32% entre las mujeres, 13.8% entre los hombres, en 2007) (BCRD, 2006, 2008). El nivel educativo de la oferta laboral ha mejorado ligeramente, con una creciente participación de personas con educación secundaria y universitaria en la Población económicamente activa, representando respectivamente un 58% y 36% del incremento neto total de la PEA entre 1997 y 2007.

Respecto a la demanda, entre 1997 y 2007 se redujo la proporción de empleados con sólo educación primaria (de 55.4 a 43.9%) y sin ninguna educación (de 10.6 a 7.2%); mientras que ha aumentado la proporción de empleados con educación secundaria (de 21.5 a 30.1%) y con educación universitaria (de 12.4 a 18.7%). Sin embargo, a pesar de la tendencia, todavía más del 50% de la fuerza laboral tiene poca o ninguna calificación.

Según informe PNU (2008), el país se encuentra atrapado en un círculo vicioso de bajo nivel educativo, bajo desarrollo de actividades que requieren trabajadores educados, baja demanda por trabajadores educados, bajo nivel educativo. Esta situación se agrava por las deficiencias en la cantidad, calidad y tipo de habilidades que son desarrolladas a través de la educación, lo que contribuye al desfase entre las destrezas de los trabajadores y las demandadas por los empleadores.

Las deficiencias son observadas en todos los niveles, pero llama la atención la falta de habilidades aplicables transmitidas a los estudiantes a nivel secundario. Parte de este desajuste entre oferta y demanda de profesiones puede generarse en las deficiencias de información en el mercado respecto a las demandas de los empleadores y la falta de mecanismos de comunicación entre demandantes y oferentes (Reyes, 2003; BM, 2006; CEPAL, 2008).

El bajo nivel educativo, acompañado de preferencias personales ha tenido incidencia en el crecimiento de la informalidad “*Se señala que la demanda por habilidades básicas del sector formal no alcanza a absorber la abundante oferta*” (BM, 2006: 91).

Es importante observar la precarias limitaciones del sector informal, “*condiciones laborales en el sector informal tienden a ser precarias, predominando los trabajos de baja calidad y mal remunerados*” (CEPAL, 2008:18). Generalmente las condiciones de este sector son extremadamente precarias, ya que “*se establecen condiciones de trabajo que dejan al trabajador desprotegido, sin la cobertura adecuada de la legislación laboral, protección social y beneficios laborales, tales como indemnizaciones por despido, vacaciones y enfermedad, entre otros. Esta situación se revierte en gran medida en el caso de las pequeñas empresas*” (CEPAL, 2008).

Aunque la informalidad es un fenómeno donde predominan los hombres, es importante observar como el género en este fenómeno cobra cada vez más importancia, sobre todo en lo relativo a las microempresas, 47.6% de las cuales es de propiedad femenina. “*La necesidad de generar más ingresos hace que las mujeres inicien gestiones empresariales en actividades relacionadas con producción de servicios de belleza y alimentos, que regularmente conllevan poca inversión y funcionan en un esquema flexible que les permite combinar trabajo y hogar, pero que no tienen crecimiento significativo*” (CEPAL 2008:39).

Una de las formas más graves de informalidad laboral es el trabajo infantil. El artículo 245 del Código de Trabajo de la República Dominicana prohíbe el trabajo de personas menores de 14 años; sin embargo, la Encuesta sobre Trabajo Infantil realizada en el año 2000 encontró que para ese año un 14.5% de los niños entre 5 y 14 años de edad trabajaba. Esto constituye una violación a los derechos de la niñez, es una amenaza para el futuro del mercado laboral y limita la adquisición de capital humano de la futura población en edad de trabajar.

Otra grave situación que está enfrentando la República Dominicana y que afecta principalmente la población rural es “*La presencia de inmigrantes haitianos en el mercado laboral dominicano, en su mayoría hombres jóvenes con escasa o nula educación, es considerada como causa de la disminución del salario de reserva para la gran cantidad de trabajadores dominicanos con características similares, así como del aumento del subempleo y la informalidad*” (CEPAL, 2008:19).

La informalidad, también trae como consecuencia significativas diferencias en el salario: *“El salario promedio por hora de un trabajador informal urbano es 22% menor que el de uno formal, según la definición oficial de informalidad”* (Guzmán, 2007). Los profesionales por cuenta propia y los propietarios de microempresas exitosas superan a los empleados formales en este renglón.

Las diferencias salariales a nivel individual favorecen a los hombres y a aquellos trabajadores(as) con educación superior. *“Los hombres con iguales niveles de educación y experiencia laboral que las mujeres ganan, en promedio, 27% más que éstas”* (BM, 2007:7); estas brechas son factores culturales y aumentan con el nivel educativo. Y no diferencias en el nivel de calificación.

Las diferencias salariales favorecen a los trabajadores en zonas urbanas, particularmente en la capital, y son particularmente desfavorables para los empleados en Zonas Francas (ZF). *“Los trabajadores en la capital gozan de una prima sobre el promedio de 7%, mientras que los del Sureste sufren una desventaja igual al 18%”* (BM, 2006: 91).

A pesar de las deficiencias del mercado laboral en la República Dominicana, el mismo cuenta con un marco regulatorio extensivo y claramente definido en el Código Laboral de 1992, aunque existan algunas deficiencia en lo que respecta a su aplicación; persisten, y se vislumbra la necesidad de modificaciones en respuesta a cambios tanto en el entorno nacional como internacional.

Las limitaciones y los errores en la aplicabilidad de la legislaciones laborales están fuertemente vinculadas a la debilidad institucional del Ministerio de Trabajo y demás instituciones de nuestro país, *“Es poca la vinculación con las instituciones encargadas de diseñar las políticas económicas, ya que se dedica de manera casi exclusiva a la resolución de disputas y a la fijación de salarios mínimos”* (Reyes, Guzmán, 2001, 2005:66,18). La reforma del marco institucional, regulatorio y legal del mercado de trabajo es un compromiso internacional, ya que el país ha aceptado voluntariamente las recomendaciones de la OIT contenidas en el Libro Blanco.

Desde mediado de los 90 la República Dominicana está experimentando una profunda transformación económica y un crecimiento sostenido, lo que ha permitido que muchos inversionistas se interesen en establecer sus negocios en el país, para continuar atrayendo nuevas inversiones, el estado ha trabajado por mantener y otorgar facilidades, como las detalladas a continuación. Las Zonas Francas de la República Dominicana cuentan con alrededor de 50 parques

industriales y cerca de 525 empresas las cuales contribuyen significativamente a la economía nacional suministrando empleo a cerca un 8% de la población económicamente activa generando junto con el sector turístico, la mayor parte de las divisas extranjeras del país. Las compañías que operan en las Zonas Francas disfrutan de exención de impuestos y contribuciones, al igual que estabilidad política y social lograda por el país bajo un régimen democrático estable. La Iniciativa para la Cuenca del Caribe y el Sistema Generalizado de Preferencias garantizan un acceso preferencial para el mercado de los Estados Unidos mientras que la Convención de Lomé garantizan un acceso preferencial para el mercado europeo. La fuerza de trabajo es altamente productiva, instruida, hábil, innovadora y eficiente en la producción de artículos de calidad para los mercados de exportación. La Ley No. 8-90 regula lo relativo a las Zonas Francas y el Consejo Nacional de Zonas Francas de Exportación el organismo encargado de velar por la correcta aplicación de la misma.

Zonas Francas Industriales: favorecen la manufactura de bienes y prestación de servicios como prendas de vestir, calzados, instrumentos y equipos médicos, joyas, cigarros y ciertos artículos eléctricos y electrónicos, así como también manufacturas diversas.

Zonas Francas Fronterizas: producen los mismos bienes de la Zonas Francas Industriales, pero debido a su localización en áreas poco ventajosas, se les confieren incentivos especiales.

Zonas Francas Especiales: se conceden sólo en el caso en los cuales naturaleza de su producción o proceso requiera de la explotación de recursos inamovibles, cuya transformación se dificultaría si las compañías no estuvieran establecidas cerca de las fuentes de materia prima.

Zonas Francas Digitales: son centros tecnológicos realizado a través de una colaboración del gobierno dominicano con empresas locales e inversionistas extranjeros que ofrecen todos los servicios necesarios (infraestructura física, sistema de telecomunicación, escuelas técnicas, área residencial y comercial, etc.) para la realización de software, hardware, servicios de telecomunicación (Call Centers, Telemarketing, etc.) negocios de Internet, servicios de traducción, etc.

Las Zonas Francas se benefician de diversos incentivos principalmente aduanales y fiscales. Esos incentivos alcanzan exenciones de 100% en: impuesto sobre la renta o sobre las utilidades;

impuestos de construcción, inscripciones hipotecarias, transferencias de inmuebles; impuestos por constitución de compañías o por el aumento de capital de las mismas; impuestos de importación; impuestos municipales; impuestos y tarifas aduanales, impuestos por exportación o reexportación, licencias, facturas consulares, impuestos por importación de maquinarias y equipos; Impuestos Sobre la Transferencia de Bienes Industrializados y Servicios (ITBIS). Se aplican las exenciones fiscales y aduanales a los operadores de Zonas Francas y las empresas de Zonas Francas a partir del inicio de sus operaciones y por un período de 20 años a las Zonas Francas fronterizas y por 15 años a cualquier otra.

El sector turístico se ha convertido en el mayor generador de divisas del país. Año tras año ha ido aumentando el número de personas que prefieren pasar sus vacaciones en la República Dominicana en el 2014 alcanzó más de 4,500 visitantes. Los principales segmentos turísticos de la República Dominicana son:

- Paquetes con todo incluido: Este segmento representa la mayor parte del turismo en República Dominicana. El tipo de turista que pertenece a este segmento se caracteriza por una estadía de 1 o 2 semanas en un Resort de playa donde tiene todos los gastos básicos cubiertos.
- Viajes de aventura: Este segmento ha comenzado a surgir en los últimos años. El turista perteneciente a este segmento usualmente compra un ticket aéreo y reserva un hotel por varios días, una vez se encuentra en el país renta un vehículo e inicia su recorrido por la isla.
- Turismo residencial: Este segmento por el momento es bastante reducido pero se caracteriza por tener un gran poder adquisitivo. El turista perteneciente a este segmento visita regularmente el país y por lo general posee un inmueble.

La República Dominicana cuenta con un gran potencial para el desarrollo del sector minero, al poseer un excelente perfil geológico y una variada gama de recursos mineros como el oro, bauxita, ferroníquel, plata, mármol, yeso y sal. Las refinerías de minerales y las fundiciones están exoneradas del pago de las regalías o royalties, pudiendo deducir las mismas de impuesto a pagar por las utilidades generadas durante el año fiscal.

El sector de telecomunicaciones se ha convertido en una de las principales fuentes generadoras de empleos y de divisas, debido al aumento de las inversiones nacionales y extranjeras que ha llevado la República Dominicana a ser uno de los países mejor comunicados del mundo. La facilidad de comunicación telefónica, el aumento de canales de televisión, los incentivos a la inversión, mediante concesiones a empresas dedicadas a dar servicios de telecomunicaciones y tele mercadeo y la facilidad para que éstas puedan funcionar como negocios de Zonas Francas son motivos más que suficientes para justificar su auge.

Se encuentran presentes en el país dos grandes compañías de telecomunicaciones como son: CODETEL y ORANGE. Las más importantes compañías de televisión vía cable son: Telecable Nacional y Cable TV Dominicana. Todos los servicios de comunicación de voz, media y data están fácilmente disponibles en cualquier parte del país. El sector financiero nacional está constituido por los bancos, sean éstos comerciales, de desarrollo, hipotecarios o de servicios múltiples. La Ley General de Bancos y otras leyes especiales como la Ley sobre Bancos Hipotecarios establecen la forma y funcionamiento que tendrán dichas entidades bancarias. La Junta Monetaria por su parte dicta las reglas para los bancos de servicios múltiples.

Pueden operar como bancos en la República Dominicana sólo las compañías constituidas de conformidad con las leyes locales, cuyo objetivo expreso y exclusivo sea la banca, así como filiales o sucursales de instituciones bancarias extranjeras autorizadas para realizar este tipo de operación en su país de origen, y después de haber obtenido la debida autorización en la República Dominicana.

Cuando se analiza el tema de las empresas en República Dominicana es necesario abordar de manera especial las micro, pequeñas y medianas empresas, ya que las mismas han sido un sector clave para potenciar el crecimiento de la economía. Conforme lo revela un estudio de la CEPAL realizado en el 2013, en República Dominicana estas representan un 99% de las empresas del país, empleando alrededor de un 67% de los trabajadores.

Según resultados de una encuesta realizada en el 2013 por Fondo Micro, en República Dominicana hay 791,236, micro, pequeñas y medianas empresas, operando en sitios fijos. En esta cifra no se consideran aquellos negocios que no cuentan con una ubicación fija. De estas empresas 772,899 son microempresas y 18,337 son pequeños y medianos negocios. Estas empresas emplean un total de 2,

166,491 personas, lo que representa el 46% de la población económicamente activa. Y el 54.4 del total de empleo de la economía.

La microempresa representa el 76% del empleos generados, con un 98% de las empresas del sector y las pequeñas y medianas empresas sólo el 2.3%, contribuyendo con una cuarta parte del empleo (24%), lo que refleja que las pequeñas y medianas empresas tienen una mayor capacidad de generación de empleos.

Cuando se comparan las cifras de empleo de las micro, pequeñas y medianas empresas con otros sectores de la economía, tales como el gobierno y las zonas francas se evidencia, que las mismas tienen mayor aporte en la generación de empleos, por ejemplo estas aportan 3 veces la nómina del estado. Las MIPYMES se descomponen en un 14% las empresas dedicadas a la manufactura, un 46% al comercio y un 38.4% al sector servicio.

Las microempresas son definidas como negocios o unidades no agrícolas dedicadas a actividades de manufactura, comercio o servicios, que emplean 10 o menos trabajadores, incluyendo el dueño. En los últimos 20 años este sector ha reflejado un crecimiento significativo, pasando de 309,279 a 772,899 negocios al 2013, lo que nos indica una tasa promedio de un 4.7% anual. Han jugado un papel de vital importancia en la generación de empleos, lo cual ha generado un significativo crecimiento en los últimos 20 años. *“En el año 1993 las microempresas emplearon 711,934 hombres y mujeres, mientras que para el 2013, aumentó el número de trabajadores a 1,644.260, lo que quiere decir que ese sector ha generado unos 932,000 empleos adicionales, que equivalen a más de la mitad del aumento del empleo en la economía dominicana en los últimos 20 años”* (Ortiz, Cabral y Mena, 2014: 25).

Las microempresas generalmente son empresas unipersonales, donde es el dueño quien hace todo, esto representa, un 47.2% del total de este tipo de empresas. En algunos casos hay asalariados, trabajadores no pagados y aprendices. Por lo regular no cuentan con una estructura administrativa y financiera organizada, lo cual limita su crecimiento y productividad. Más de un 51% no tienen registro contable, aunque hay un 49% que si lo realiza.

Las PYMES son unidades no agrícolas de producción y comercio que tienen entre 11 y 150 trabajadores, incluyendo el propietario. Constituyen un universo pequeño en la población Dominicana.

De acuerdo a resultados de la encuesta Fondomicro, 2013, en el país existen 18,337 pequeños y medianos negocios, estas empresas representan un 2.3% de las Mipymes, pues las empresas que tienen de 1 a 10 trabajadores constituyen el 97.7% restantes.

Según la referida encuesta las PYMES emplean 522,231 personas, lo que representa un 13% de los ocupados en la economía dominicana y un 11.1% en la población económicamente activa. Esta cantidad de empleo representa una cuarta parte de los empleos que generan las microempresas. Una proporción significativa de estas empresas se dedican a la actividad manufacturera, un 18% en comparación con las microempresas que tienen un 14.8%. Tienen además un elevado nivel de organización administrativa y financiera. Un 97.6% tienen sus registros contables organizados. Se orientan básicamente al mercado local, un 95.2% producen únicamente para el mercado local y para el mercado internacional apenas un 1.1%.

Las MYPYMES constituyen la principal fuente de empleo del país en comparación con otros sectores de la economía dominicana, como la agricultura, empresas estatales y zonas franca. Se observó una significativa participación femenina y de trabajadores pagados en la fuerza laboral de las microempresas, lo que significa cierta mejoría en la calidad del empleo en los últimos años.

Conforme a un estudio publicado por la MESCYT en el año 2012, existe un desfase entre el tipo de profesionales que están demandando las empresas y los profesionales que se están graduando en las universidades, lo cual dificulta su colocación en el mercado laboral, debido a las limitaciones de plazas. Indica que las dos carreras que más profesionales inscritos tienen en los últimos años son contabilidad y medicina, las cuales entre ambas reúnen alrededor de un 20% de las matrículas universitarias. La carrera con mayor cantidad de estudiantes matriculados es Contabilidad, con 43,996 estudiantes o el 10.11% de todos los universitarios del país. La Medicina por su parte tiene 34,051 estudiantes, para el 7.83% del total de inscritos.

De igual manera según un estudio realizado por la Asociación Nacional de Jóvenes Empresarios (ANJE, 2015), en República Dominicana, Contabilidad es una de las carreras que presenta mayor dificultad para encontrar personal calificado, a pesar de que es una de las que tiene mayor cantidad de estudiantes inscritos. Más del 27% de las empresas tiene problemas para contratar personas en el área de Contabilidad y Finanzas. Las que causan mayor dificultad al momento de contratar son

aquellos puestos que requieren habilidades especializadas en liderazgo y directivas en más de un 48% de las empresas.

Según opinión del presidente de la Asociación de Empresas Industriales de Herrera y de la Provincia Santo Domingo las empresas necesitan un profesional más integral que domine el idioma inglés, habilidades de informática, además de las propias de su área de conocimiento, lo que significa que un título universitario ya no es suficiente.

Otras carreras con gran cantidad de matriculados son Psicología, que tiene 30,255, para el 6.95% del total; Derecho, con 28,122 estudiantes, para el 6.46% de la matrícula del país; Administración de Empresas, que tiene inscritas a 26,675 personas, representando el 6.13% de la población universitaria nacional; y Mercadeo, carrera estudiada por 25,142 personas, que constituyen el 5.78% de todos los estudiantes universitarios.

En la carrera de turismo, profesión clave en el desarrollo de República Dominicana, como parte de la Estrategia Nacional de Desarrollo apenas hay matriculados 13,917 estudiantes, para el 3.20%. En Hotelería hay 1,216 matriculados. Lo que se evidencia un desfase con las necesidades del sector empresarial. Deben ser impulsadas por otro lado carreras como informática, las ingenierías, las carreras técnicas, matemáticas, física, química y biología, para de ese modo ir satisfaciendo la demanda del sector laboral.

Conforme a estudios realizados por Estados Unidos, Japón, Inglaterra y Alemania, los puestos más requeridos en la actualidad en las mayorías de los mercados del mundo son los ingenieros, especialistas y analistas de sistemas en computación, administradores de bases de datos, diseñadores de páginas Web, entre otros del área tecnológica. A estos se suman los holografistas, que crearan todo un mundo gracias a la técnica del láser.

En el siglo XX la computación ha tenido gran impacto, mientras que el sector en el siglo XXI causará mayor revolución es la Biotecnología. La cual busca la utilización de organismos vivos o partes de los mismos para obtener o modificar productos, mejorar plantas o animales y desarrollar microorganismos para objetivos específicos.

Por otro lado la telemática que consiste en la interconexión masiva de ordenadores y sistemas electrónicos a través de redes de telecomunicaciones, estará dominada por los tele-comunicólogos. Los ingenieros moleculares se encargaran de diseñar y manipular los nuevos materiales. Otros de los oficios del futuro serán los mecatrónicos y profesión de recicladores ambientales, tendrán gran impacto debido al deterioro inevitable del medio ambiente.

Diversos sectores del ámbito educativo y empresarial de la República Dominicana, tales como, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECYT), la Asociación de jóvenes Empresarios (ANJE), han expresado la necesidad de alinear la oferta educativa que tienen las universidades a las necesidades del empresariado.

Destacan la necesidad urgente de que en los programas universitarios sean incluidas aquellas competencias que garanticen que los jóvenes puedan insertarse fácilmente al mercado laboral. Ahora existe una preocupación y una exigencia por las competencias, que no existía 30 años atrás en el empresariado dominicano, lo cual es motivado por la competitividad del mercado y por el avance que ha tenido la tecnología.

Algunos estudios han sido realizados en el país para medir y saber los requerimientos del mercado en relación a las competencias, entre los que podemos destacar, el estudio reciente realizado por ANJE, bajo la conducción de la consultora en educación Yacquelin Malagón. El mismo revela que los problemas fundamentales a la hora de buscar recurso humanos calificados son los siguientes:

- Preparación académica baja.
- Falta de experiencia laboral
- Oportunidades de mejoras en las competencias de liderazgo y habilidades gerenciales.
- Desvinculación entre la teoría y la práctica, ya que tienen sólo algunos conocimientos generales sin el dominio de la práctica.
- Precarias competencias de comunicación verbal y escrita.
- Altas expectativas salariales con relación a la existente en el mercado.
- Bajo nivel de competencias financieras.

El estudio de ANJE nos indica además, que existen áreas donde es más difícil encontrar recursos capacitados, entre las que se encuentran personal técnico con competencias básicas desarrolladas,

personal administrativo con competencias, tales como inglés, dominio de Excel y otros programas técnicos básicos y también en el manejo de los valores y actitudes hacia el trabajo. Parte de las recomendaciones que plantea el estudio son las siguientes:

- Levantar las necesidades técnicas profesionales que tienen los diferentes sectores industriales y empresariales del país.
- Revisar y/o alinear los pensum universitarios conforme a esas necesidades.
- Poner mayor énfasis en la formación en competencias directivas, de pensamiento estratégico, negociación e impacto e influencia.
- Ampliar las capacidades logísticas en los institutos de formación técnicas.
- Enfocar más recursos al Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y al Instituto de Innovación en Biotecnología e Industria (IIBI).
- Llevar acciones conjuntas entre el sector público y privado en apoyo a la formación de los sectores productivos del país.
- Mejorar la formación de los capacitadores, exigiéndoles certificaciones de su área de especialidad.
- Mejorar los sistemas de compensación a los maestros, para poder involucrar como facilitadores a profesionales con mayores niveles de competencias profesionales.
- Incluir mayor cantidad de horas de experiencias en las pasantías.
- Crear más institutos técnicos especializados y enfocados en diversas áreas.
- Mayor oferta educativa y cupos por parte del INFOTEP.

2.1.2.1 Entes de regulación del trabajo

El Ministerio de Trabajo de la República Dominicana, es el organismo por ley de mayor autoridad en materia de administración del trabajo asalariado. Se encarga de elaborar políticas nacionales en materia de empleo y propicia una mayor autonomía de los sectores sociales para regular las relaciones de trabajo. Fomenta el dialogo social, evitando cualquier estallido social y/o conflicto laboral. Asimismo se encarga de diseñar una modalidad de control de la aplicación de las normas y regulaciones laborales y vigila que se cumpla el reglamento 522-06, el cual define el control de la higiene y seguridad en el trabajo para disminuir los riesgos laborales.

Las relaciones de trabajo fueron reguladas cuando se dictó en 1929 la ley Núm. 1146 que otorgaba a la Secretaría de Estado de Interior y Policía las funciones relativas a relaciones con los centros obreros en el mundo, protección del obrero, medidas para proporcionar trabajo a los obreros dominicanos, días y horas de trabajo, seguros para obreros, y deberes de patrones y obreros, entre otros.

La ley 1312 del 30 de junio de 1930 modificó la ley 1146, creando la Secretaría de Estado de Trabajo y comunicaciones conjuntamente con las demás secretarías, de acuerdo con lo estipulado por el Artículo 54 de la Constitución, la misma es modificada por la Ley Núm. 79 del 28 de enero de 1931 que transfiere a esta institución la función de dirigir la hacienda pública del Gobierno dominicano, la propiedad, fondos, créditos, derechos y recursos del mismo bajo la denominación de Secretaría de Estado de Trabajo, Hacienda y Comunicaciones. En ese mismo año la Ley Núm. 179 de agosto, modifica el Artículo 10 de la Ley Núm. 79, creando una institución exclusiva para manejar los asuntos de hacienda.

Tanto la Secretaría de Estado de Hacienda, como la Secretaría de Estado de Trabajo y Comunicaciones, mantuvieron su denominación, no obstante la Ley de Secretarías de Estado ha sufrido varias modificaciones. Esto fue así hasta la promulgación de la Ley Núm. 786 de Secretaría de Estado, del 30 de noviembre de 1934, que crea la Secretaría de Estado de Trabajo, Agricultura, Industria y Comercio, cuyas funciones fueron separadas un año más tarde mediante la Ley Núm. 914 del 1ero de junio, además creó dos instituciones: la Secretaría de Estado de Agricultura y Trabajo, y la Secretaría de Estado de Industria y Comercio. Las atribuciones relativas al trabajo fueron transferidas de nuevo a la Secretaría de Estado de Industria y Comercio mediante la Ley Núm. 1074 del 21 de Marzo de 1936, que instituye la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo.

En el año 1938, la ley Núm. 786 de Secretaría de Estado, es derogada por la ley Núm. 1477 del 1ro. de Marzo, la cual funde nuevamente las funciones relativas al trabajo con las de agricultura e industria en la Secretaría de Estado de Trabajo, Agricultura e Industria, y en la misma se crea la Secretaría de Estado del Tesoro y Comercio. Más tarde cambia su denominación por Secretaría de Estado de Trabajo y Economía Nacional, mediante de la Ley Núm. 129 del 04 de diciembre del 1942. Posteriormente el 4 de mayo de 1945, la ley Núm. 889 dispone la supresión de la Secretaría de Estado de Agricultura, Industria y Trabajo, cuyas atribuciones en cuanto a industrias, pasaron a

la nueva Secretaría de Estado de Trabajo y Economía Nacional, dejando fuera de este organismo las relativas a la agricultura, creando a tales fines la Secretaría de Estado de Agricultura y Riego.

El 20 de abril de 1948 se promulga la Ley Núm. 1682 que instituye por vez primera un organismo exclusivo para los asuntos laborales, dividiendo la Secretaría de Estado de Trabajo y Economía Nacional en dos Secretarías: la Secretaría de Estado de Trabajo, y la Secretaría de Estado de Economía Nacional. Un año después, es dictado el Código de Trabajo de la República Dominicana, mediante la Ley Núm. 2920 del 23 de junio de 1951, denominado Código Trujillo de Trabajo.

El 11 de diciembre de 1951, la ley Núm. 3140, designa como Secretaría de Estado de Salud Pública a la Secretaría de Estado de Salud Pública y Prevención Social, y como Secretaría de Estado de Trabajo y Prevención Social, a la Secretaría de Estado de Trabajo. Estas funciones son agrupadas año más tarde, conforme con la Ley Núm. 3435 de Secretaría de Estado, del 21 de noviembre de 1952, que crea la Secretaría de Estado de Trabajo, Economía y Comercio, sustituyendo así las dos anteriores.

En el año 1954 es aprobado el Reglamento Orgánico y Funcional de la Secretaría de Estado de Trabajo, Economía y Comercio mediante el Decreto Núm. 9946 del 21 de mayo de 1954, el cual se mantiene vigente hasta la fecha, y el 17 de septiembre del mismo año se adopta la denominación de Secretaría de Estado de Trabajo y Política Social, con la promulgación de la Ley Núm. 3921.

La Ley Núm. 4010 del 24 de diciembre de 1954 modifica la Ley Núm. 3435 del 21 noviembre de 1952 y suprime de nuevo las atribuciones relativas al comercio, cambiando la denominación por la de Secretaría de Estado de Trabajo y Economía, y crea la Secretaría de Estado de Industria y Comercio.

Mediante la Ley Núm. 4177 del 17 de junio 1955, la Secretaría de Estado de Trabajo y Economía pasa a denominarse Secretaría de Estado de Justicia y Trabajo, y la de Industria y Comercio, en adelante, Secretaría de Estado de Industria, Comercio y Banca, lo que introduce modificaciones a la Ley Núm. 3435, reformada por la Ley Núm. 4010, asignándoles nuevas atribuciones a ambas secretarías.

La modificación que introduce a la Ley Núm. 4378 de Secretaría de Estado, el Decreto Núm. 2306-bis del año 1956, suprime la Secretaría de Estado de Justicia y Trabajo y crea la Secretaría de Estado de Trabajo.

En el año 1959 la Secretaría de Estado de Trabajo adopta la denominación de Secretaría de Estado de Trabajo e Industria, conforme con las disposiciones del Decreto Núm. 5137 del 11 de septiembre de 1959 que refunde la Secretaría de Estado de Industria y Comercio, para que en adelante se llame Secretaría de Estado de Agricultura y Comercio.

Posteriormente, el Decreto Núm. 6603 del 11 de abril de 1961 separa la administración de las actividades comerciales e industriales de las Secretaría anteriormente enunciadas y crea nuevamente la Secretaría de Estado de Industria y Comercio; cambia las denominaciones de las anteriores por Secretaría de Estado de Trabajo y Secretaría de Estado de Agricultura.

El 30 de diciembre de 1966 es dictado el Reglamento Núm. 807 sobre Higiene y Seguridad Industrial, el cual confiere a la Secretaría de Estado de Trabajo el control y la vigilancia de las disposiciones contenidas en el mismo.

La Comisión Nacional de Empleos es creada mediante el Decreto Núm. 101-9 del 29 de abril de 1983, el cual dispone en su Artículo Núm. 4 que la Dirección Nacional de Empleo de la Secretaría de Estado de Trabajo hoy llamado Ministerio de Trabajo será la Secretaría Ejecutiva de la Comisión.

En el año 1992 mediante la Ley Núm. 16-92 del 29 de mayo es aprobado el Código de Trabajo de la República Dominicana y el 2 de octubre de 1993 se dicta el Reglamento para su aplicación Núm. 258-93.

El 12 de mayo del año 1995 se dictó el Decreto Núm. 107-95 sobre igualdad de Oportunidades y Derechos Laborales a las personas con Limitaciones Físicas, Mentales o Sensoriales. Finalmente, se crea e integra el Comité Directivo Nacional de Lucha contra el Trabajo Infantil, mediante el Decreto Núm. 144-97 del 24 de marzo de 1997, que pone a cargo de una de las subsecretarías de la Secretaría de Estado de Trabajo las funciones de Secretaría Ejecutiva de la misma.

El Ministerio de Trabajo tiene a disposición del empresariado dominicano el Sistema Integrado de Registro Laborales (SIRLA), en el cual se pueden realizar todas las operaciones habituales del Ministerio de Trabajo, actualmente pueden realizarse las siguientes operaciones:

- Solicitud de terminación de contrato por cierre definitivo de empresa o reducción definitiva de personal DGT1.
- Registro de Formulario Horas extras. (DGT3)
- Registrar la planilla de cambios del personal fijo (DGT4)
- Registrar formulario de personal móvil u ocasional (DGT5)

2.2 Competencias y Formación

2.2.1 Las Competencias: Aspectos conceptuales

La palabra competencia puede asociarse a significados diferentes y a diversos matices, tal como se indica en el diccionario de la Real Academia Española (1992), los cuales detallamos a continuación:

- Competencia relacionada con disputa o contienda entre dos o más personas.
- Competencia vista como oposición o rivalidad de personas o empresas en el mercado.
- Competencia como conflicto entre dos o más poderes u órganos públicos
- Competencia relativa a incumbencia, obligación y cargo de hacer algo.

Existen diversos planteamientos sobre el origen del término. Para Argudin (2006: 11) *“se deriva del griego “agon” y “agonistes”, que quiere decir, al encuentro de otra cosa, encontrarse para responder y rivalizar, enfrentarse para ganar, salir victorioso, cuyo término se refería a la preparación de la carrera olímpica”*. Esta autora consideraba que a partir de Pitágoras, Platón y Aristóteles, la competencia se desplazaban desde las habilidades y destrezas atléticas hacia las cognitivas.

Levy-Leboyer (1997), plantea que existe una confusión en las raíces del término, el mismo señala que existen dos verbos en español que son “competer” y “competir”, con la misma raíz latina “competere”, que fue adquiriendo dos sentidos diferentes. Competer dio lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente”, lo cual significa “ser apto o adecuado” y competir adquirió el significado de “rivalizar con”, “contender”.. Define la competencia *“un repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que los hace eficaces en una situación determinada”* (Leboyer, 1997:34). Estos comportamientos deben ser observables e intervienen las actitudes.

Existen diferentes abordajes del concepto por parte de varios autores entre los que podemos mencionar a Lyle Spencer y Signe Spencer, los mismos la definen como *“Características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensar, que se generalizan a diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo”* (Alles, 2000: 59). Otros integran aspectos cognitivos y afectivos, asociados al comportamiento laboral, consideran que las competencias pueden entenderse como *“Comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que*

le permiten a una persona actuar eficazmente” (Benavides, 2002:34). Sladogna (2000), describe a las competencias, como todos aquellos comportamientos integrados por habilidades, destrezas y todo lo que hace posible que podamos llevar a cabo de manera efectiva cualquier actividad de la vida. *“Las competencias son capacidades complejas con distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social”* (Sladogna, 2000: 115).

El objetivo *competente* define a aquellas personas que tienen una actitud de pericia, la cual les permite hacer o intervenir en un asunto determinado. Según Avitia Muñoz (2014: 4). *“Ser competente significa tener un marco de conocimientos, habilidades y actitudes de los que se pueda echar mano en cualquier momento.* La competencia va mucho más allá de valorar conocimientos, habilidades y destrezas sino que considera la capacidad y el modo de accionar para responder a situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo. También consideran las condiciones del individuo y la disposición y actitud con que actúa frente a determinadas condiciones. Las competencias son observables y medibles, ya no sólo se trata de quedarnos en las teorías y en los conceptos. Pueden evaluarse de forma concreta y tangible. Una competencia puede contener varias habilidades. Mientras mayor nivel de conocimiento de esas habilidades y destrezas, más competente es el individuo. En esencia trata de la capacidad que tiene una persona para desenvolverse en cualquier aspecto de su vida, personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

Las competencias de manera integral nos ayudan a resolver problemas de forma práctica en cualquier aspecto que se nos presente, es por esta razón que a medida que las sociedades se desarrollan requieren cada vez más de individuos con mayor diversidad y niveles de competencias. Para Aledo (1995) una competencia es un conjunto específicos de normas y conductas observables y evaluables que pueda ser clasificado de una forma lógica, es decir que debe comprobarse a través de un resultado. Una de las definiciones más aceptadas de lo que es competencia es la propuesta por Perrenoud (2008:3), *“una competencia permite hacer frente y regular adecuadamente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también las otras competencias más específicas, .un saber movilizar”*.

Las competencias son *“Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas laborales y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad”* (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006: 49). Para Gimeno Sacristán (2009), las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea. Considera que una de las mejores garantías de formarse en competencia es participando en proyectos culturales, científicos, artísticos y tecnológicos de calidad. Bajo este mismo criterio lo plantea Perrenoud (2004: 11) quien sostiene que las competencias remiten a una teoría del pensamiento y de la acción situados, al considerar que *“representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación”*.

Para Villa & Poblete (2008) la competencia se trata del buen desempeño en contextos diversos y auténticos, el cual está basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. En esta definición se evidencia que la competencia no es simplemente tener capacidades, hay que actuar y demostrar la existencia de esa competencia.

Son muchos los aspectos que consideran las competencias, los cuales interactúan de forma armónica. *“Los componentes de la competencia se conciben como una combinación de saberes, saber hacer, saber estar y saber ser, que pueden ser aplicados o relacionados con el desempeño para cualquier tipo de actividad”* (López & Leal, 2002: 167). El saber se asocia al conocimiento que posee y demuestra la persona en su ámbito de especialidad, el saber hacer se asocia a las habilidades y destrezas, el saber estar, se relaciona con las actitudes que asume la persona y el saber ser se asocia a los valores que posee. La competencia no puede ser medida por apreciación, *“Es un saber complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor y social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”* (Fuensanta, Martínez, Fonseca, & Rubio, 2005: 55).

Para Cazares y Cuevas (2007), la competencia está sustentada en 4 saberes básicos:

- El saber por sí mismo, que lleva a la comprensión a partir del conocimiento base y explicativo.
- El saber hacer, que requiere de la puesta en juego de habilidades a partir de esos conocimientos.
- El saber ser, en la cual tienen implicaciones las actitudes y valores.
- El saber transferir, que brinda la posibilidad de ir más allá del contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones y transformarlas.

Las competencias pueden ser definidas desde diferentes enfoques y contextos, uno de vital importancia para los fines de esta investigación es la competencia laboral, la cual es considerada como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación de trabajo real, que se obtiene no sólo a través de la instrucción sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje experiencial del mismo trabajo (Ducci, 1997). Fue introducido en el mundo empresarial en la década de los 80 a partir de la publicación del libro de Boyatzis *“El gerente Competente”*, la cual es definida como *“característica subyacente de la persona que está causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en un puesto de trabajo o en otras situaciones”* (López & Leal, 2002:159).

Las competencias están relacionadas con acciones profesionales complejas y tienen su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y la movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales. *“La competencia supone poner en acción destreza, actitudes, comportamientos y actitudes pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución”* (Fuensanta, Martínez, Fonseca, & Rubio, 2005: 5). Está asociado con el modo en que una persona puede realizar de manera efectiva su trabajo. Se considera como *“La capacidad contrastadas de una persona para cumplir efectivamente una función”* (Yaniz y Villardón, 2006: 32).

Guerrero (1999) entiende por competencia profesional la capacidad de aplicar en condiciones operativas y conforme al nivel requerido las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación de la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines. También pueden desarrollarse a través de la experiencia, ya que el individuo puede ir adquiriendo y/o

perfeccionando nuevas habilidades a través de la práctica, contribuyendo a que la organización pueda elevar sus niveles de competitividad, conforme se eleve el nivel de competencia de sus empleados.

Otros autores definen La competencia profesional como *“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y la formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contexto determinados”* (Tejada, 1998: 24). También se consideran como *“Operaciones mentales, cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesional”* (Márquez & Díaz, 2005: 88).

Levy-Leboyer (1997) y Tejada (1998), destacan los siguientes aspectos de las competencias profesionales:

- Son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes para el ejercicio profesional con eficacia.
- La integración de dos tipos de saberes: Un conocimiento académico acerca de un campo de la realidad y otro procedimental relativo al desarrollo de habilidades para resolver problemas.
- El papel de la experiencia y el aprendizaje como factor de flexibilidad y adaptación a los cambios.
- La acción y el uso de un repertorio de recursos, estrategias y dispositivos prácticos.
- El contexto particular y las condiciones específicas donde se pone en juego.

En todas las definiciones anteriores podemos observar que las competencias profesionales contribuyen a mejorar el desempeño, que pueden adquirirse a través de estrategias formativas, que requieren de conceptos teóricos y prácticos y que pueden medirse una vez hayan sido adquiridas.

En el mundo de las organizaciones las competencias deben ser definidas y/o vinculadas a la misión y a la cultura de la –Empresa, considerando que persiguen un fin común deben mostrar un modo de comportamiento y actuación distintivo. El desempeño organizacional está estrechamente relacionado con el nivel de competencia de los recurso humanos en la empresa, por eso es necesario

que se procure su gestión y su desarrollo. *"Las competencias son un conjunto de comportamientos observables, que están causalmente relacionado con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y una organización concreta"* (Lladó, Sánchez y Navarro, 2013: 82).

Una de las definiciones consideradas más completa desde el punto de vista laboral es la de Spencer y Spencer (1993), la cual indica que las competencias son características subyacentes en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación. El término subyacente indica que la competencia es una parte profunda de la personalidad y predice el comportamiento en distintas situaciones y escenarios laborales. El estándar de efectividad predice quien hace algo bien o pobremente, medido con un criterio general. Para Spencer las competencias son en definitiva características fundamentales del hombre e indican formas de pensar o de comportarse, que generalizan diferentes situaciones y permanecen por un largo período de tiempo.

Si enfocamos el término desde el punto de vista de la formación, *"Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en su entorno determinado, para producir un resultado definido"* (Yaniz y Villardón, 2006:23). Esto supone que es necesario que los programas formativos estén diseñados para que los estudiantes puedan adquirir nuevas habilidades, desarrollar sus actitudes y para que adquieran los conocimientos necesarios de su área de especialidad.

En el marco de la formación para el trabajo, se han realizado diferentes contribuciones, una de estas las hace Vargas (1999), el cual plantea un modelo de competencias laborales integradas de forma sistemática por cuatro procesos: Identificación de las competencias que requieren los trabajadores, normalización de esas competencias, diseño de programas para la formación de dichas competencias y evaluación y certificación de las mismas.

Las competencias han sido objeto de diversas definiciones. Teniendo en cuentas las disciplinas expuestas anteriormente, un grupo de investigadores proponen las siguientes definiciones, *"Las competencias es un saber hacer o conocimiento implícito en un campo de actuar humano"* (Hernández, Rocha y Verano, 1998: 14); *"Una competencia es una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores"* (Torrado, 1998: 42); *"Repertorios de*

comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada” (Leboyer, 2000: 10).

En el glosario CEDEFOP de la Comisión Europea (Cedefop, 2008) se define habilidad como la capacidad de realizar tareas y solucionar problemas, mientras que puntualiza que una competencia es la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un determinado contexto. Una competencia no está limitada a elementos cognitivos, tales como usos de teoría, conceptos o conocimientos implícitos, abarca además aspectos funcionales, atributos personales y valores éticos.

Las competencias pueden ser analizadas también desde un visión integradora, donde son considerados varios elementos, se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, mejoramiento continuo y ética, desarrollando y poniendo en acción de forma articulada, el saber ser, el saber convivir el saber hacer y el saber conocer (Tobón, 2006). Otra síntesis o visión integrada, la ofrece también Tejada (1998: 21), el cual considera las diversas acepciones del término y afirma que una competencia *“Está referida a las funciones, tareas y roles de un profesional, para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación”*.

Uno de los planteamientos de dimensiones integradas lo hace Tejada (2006), quien señala una perspectiva estructural que incluye en la definición los elementos o características fundamentales de la competencia y una perspectiva funcional que incluye también en la definición sus relaciones, sus procesos funcionales y sus sistemas de interacción. Para el autor los elementos de la estructura estarían determinados por varias dimensiones que interactúan y se integran en el individuo como un todo complejo, entre estas dimensiones tenemos:

- La dimensión de sentir, que indica la capacidad de un individuo enfrentarse a la construcción de sus competencias.
- La dimensión de preferir, que indica la capacidad del individuo para orientar sus acciones luego de organizar preferencias, valorar y elegir.
- La dimensión del saber, como el producto de todo bagaje desarrollado por la especie humana en su historia, dicho conocimiento se constituye, además con la probabilidad prospectiva del futuro desarrollo de nuestra especie (Tejada, 2006, pp).

- La dimensión del hacer, que trata de la actuación del individuo que se define y evalúa desde una visión total e integral.

Según Tobón, Rial, Carretero y García (2006) hay diversas disciplinas que a través del tiempo han hecho aporte al campo de las competencias, tales como lingüística, psicología conductual, psicología cognitiva, sociología y formación para el trabajo, es por esto que existen tantas definiciones en relación al tema.

En la lingüística el tema competencia emerge por primera vez con interés académico a partir de los estudios de lingüística de Chomsky, *“Competencia para Chomsky es la capacidad que el ser humano tiene, por el solo hecho de poseer una lengua natural, de reconocer y construir la infinidad de oraciones gramaticalmente correctas en esa lengua, de interpretar su sentido, de detectar su ambigüedad, de identificar similitudes fonéticas o gramaticales, las cuales no siempre coinciden”* (Iriarte, 1994: 370). Por la misma época que Chomsky formuló este concepto, emerge el concepto comportamientos afectivos y el de competencias claves en el marco de las organizaciones empresariales, por (Vargas F, 2004). *“De esta forma son presentados dos conceptos totalmente distintos de las competencias: La lingüística que estudia como estructura interna, mientras que la psicología aplicada aborda como aquellos desempeños especiales de los trabajadores que le da ventaja competitiva a una empresa”* (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006: 96).

En el marco de la Psicología Cognitiva, se tienen en cuenta diversos aportes, siendo el más importante los que se relacionan con el desempeño comprensivo, las inteligencias múltiples y la inteligencia práctica. Gardner, 1998 se refiere a las competencias, siendo esta teoría esencial para comprender los diferentes modos de procesar la información que tienen los seres humanos, así como los diferentes modos de resolver problemas.

2.2.1.1 Características de las competencias.

Autores como Brewerton (2004); Car (2004), Hipkins (2006) y otros han consensuado algunas características principales de las competencias, dentro de las que podemos mencionar las siguientes:

- **Carácter holístico e integrado.** Conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.

- **Carácter Contextual.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- **Dimensión ética.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a través de la vida.
- **Carácter creativo de la transferencia.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- **Carácter reflexivo.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **Carácter evolutivo.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Existen otros elementos que son característicos en las competencias, lo cuales detallaremos a continuación:

- a) Es personal, está presente en todos los seres humanos de manera individual. Nos damos cuenta cuando evidenciamos fácilmente que una persona es competente o no.
- b) Siempre se refiere a un contexto o ámbito de acción. Mientras más amplio el contexto más difícil de delimitar. Por ejemplo no es lo mismo decir que una enfermera es competente, que decir que un ciudadano competente.
- c) Siempre pueden ser desarrolladas, no necesariamente son innatas de las personas. Observamos la evolución profesional de una persona va cambiando conforme recibe capacitación, o en base a la experiencia o disciplina personal.
- d) Las competencias se realizan a través de las habilidades. Una competencia puede tener más de una habilidad.
- e) No son un conocimiento acumulado, están asociada con saberes que van evolucionando y movilizándose.
- f) Son patrones de articulación del conocimiento al servicio de la inteligencia. Pueden ser asociadas a los esquemas de acción, desde los más sencillos hasta las formas más elaboradas de movilización del conocimiento.
- g) Representan la potencialidad para la realización de intenciones referidas: articular los elementos del par conocimiento-inteligencia, así como el de conocimiento tácito y conocimiento explícito.

Una instancia a tomar en cuenta al tratar el tema de las competencias es la consideración de aspectos comunes que pudieran tener las definiciones enunciadas anteriormente y otras, en la búsqueda de elementos que la distingan y que enmarquen el concepto, por ser esenciales:

1. Pareciera que la primera señal propia del concepto es la que hace referencia a una serie de características de la persona, como conocimientos, habilidades, motivos, atributos, actitudes, aptitudes, rasgos de personalidad, valores, etc., distintos entre sí que se conjugan en forma integrada, brindando el sustrato o equipamiento de capacidades para saber, saber hacer y saber ser o estar que se pondrán en juego.
2. Las características o atributos de la competencia son permanentes, brindando un sentido de estabilidad.
3. Cada uno de los elementos que la componen cobran sentido en función del conjunto, otorgándole un significado de unidad a la competencia.
4. Implica que las diversas capacidades o saberes deben ser dominados en el nivel en que son requeridos para demostrar la competencia.
5. Estas capacidades las puede construir y desarrollar la persona continuamente, a través de procesos formativos formales e informales, en la experiencia en situaciones concretas de trabajo o través de su experiencia personal, en un proceso gradual al que se va accediendo progresivamente a estadios o niveles superiores.
6. El logro o alcance de una competencia es progresivo y establece niveles o dominios de competencia, que pueden irse perfeccionando y ampliando lo que se conoce como proceso de espiral de la competencia, donde se construye un nuevo nivel a partir del anterior que sirve de base para nuevas construcciones (Cázares & Cuevas, 2007).
7. Su nivel de desarrollo varía de una persona a otra, no obstante están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad sea esta laboral, profesional, académica o de otra índole.
8. Se aplican flexiblemente según la situación concreta en que se desarrolle el sujeto.
9. Las competencias se infieren a partir de las evidencias que arroja el resultado de su aplicación (Cázares & Cuevas, 2007).
10. Las capacidades o atributos de la persona, necesitan ponerse en práctica, movilizarse y ser demostradas para llevar a la persona a ser competente, evidenciándose las capacidades necesarias “para el poder actuar”, al transferir en la acción su equipamiento

de recursos personales, distinguiendo adecuadamente entre situaciones, roles, ambientes e individuos y poder transformarlas en un “saber actuar”.

11. De esta manera hace mención al desempeño, entendido como los recursos que se utilizan y las acciones que se movilizan en el uso de las mismas, para las funciones y en las responsabilidades donde ese desempeño tenga relevancia y pertinencia. Lo que evidencia además la relación de las competencias con las condiciones del trabajo, misiones a llevar a cabo o situación donde se aplica.
12. La acción o desempeño además de demostrarse debe ser evaluable, por parte del sujeto o de otro ente, con la finalidad de comprobarla, determinar su nivel, indicar el mejor medio para ser desarrollada y establecer los límites de su adecuación.
13. En las competencias se lleva a cabo un triple reconocimiento el valor de lo que se construye, los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición) y uno como persona que ha construido algo (Argudin, 2006: 16).
14. El componente meta cognitivo esencial de la competencia, conlleva la capacidad para identificar los límites propios y para divisar las estrategias más viables para alcanzar el desarrollo de esa competencia en cuanto al grado de profundización de los saberes implicados, el progreso de las ejecuciones y la posibilidad de ampliación o variación de contextos
15. La evaluación se realiza tomando en cuenta un patrón, estándar o criterio previamente establecido con claridad y precisión, que permite contrastar tanto su nivel de desarrollo como el de su desempeño.
16. Al estar relacionada con la experiencia es un concepto dinámico que requiere de revisión permanente en cuanto a esa adecuación, por ser cambiantes los entornos donde se adquieren y donde se aplican, entendiéndose en el contexto particular y global donde se ponen en juego y donde cada situación amerita una respuesta contextualizada o idónea al lugar, al momento y a las condiciones.
17. Se configuran progresivamente a través de la actividad y la comunicación interpersonal, como un proceso de construcción social en el marco de la experiencia y del entorno vital.
18. Pueden ser generalizables (transferibles) a otras actividades y contextos. Al tomar en cuenta el contexto se concibe como un saber hacer en un contexto, requiriendo un proceso de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.
19. La transferibilidad permite que las competencias adquiridas en el ámbito educativo mediante acciones intencionadas y posiblemente simuladas para resolver determinados

- problemas, puedan ser utilizadas para la solución de problemas y enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.
20. La competencia implica una acción - un saber actuar, movilizar, combinar, transferir – validado - demostrado, en una situación profesional compleja. La competencia está contextualizada y con vista a una finalidad (Le-Boterf, 2001).
 21. Apoyan a los individuos en el satisfacer demandas importantes en una variedad de contextos.
 22. Al estar relacionadas con la puesta en práctica, se adecuan a aplicación de capacidades en situaciones variadas o a ser utilizadas en situaciones específicas, requiriendo para ambas competencias diferenciadas.
 23. Los recursos se movilizan de acuerdo a la situación, por tanto la competencia implica una respuesta a la situación contextualizada.
 24. Una competencia incluye una serie de “*cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización*” (Yániz & Villardón, 2006: 32).
 25. La clasificación de las competencias se realiza tomando en cuenta su naturaleza y la forma en que se adquiere y desarrollan.
 26. Las competencias se clasifican básicamente en académicas, laborales, profesionales y personales. Cada una contiene características, atributos o capacidades agrupadas tres niveles, el esencial o básico, el genérico y el específico, existiendo una relación de interdependencia entre ellas.
 27. Para el desarrollo y puesta en práctica de la competencia es indispensable la toma de conciencia individual, educativa, laboral y estatal, que como actores principales se encuentran involucrados en los programas, ambientes y condiciones para que esto ocurra, bien sea a nivel personal, organizacional, local, regional o global.
 28. Las competencias por tanto implican “*un repertorio de acciones aprendidas, autorreguladas, contextualizadas y de dominio variable*” (Monereo, 2005: 13).

2.2.1.2 Tipos de Competencias.

Ortiz, Rendón y Atehortúa (2012), presentan un registro de las diferentes clasificaciones y tipologías que varios autores expertos le han hecho a las competencias. Este tipo de clasificación

puede generar ambigüedad a la hora de aplicar un modelo de gestión por competencia en las organizaciones:

Autor	Clasificación
Richard boyatzis	Gestión y acción por objetivos, liderazgo, gestión de recursos humanos, dirigir subordinados y enfocar a otros
Hay/McBer	Competencias principales genéricas, competencias genéricas suplementarias y específicas del cliente y competencias emergentes.
Lile Spencer t Signe Spencer	Competencias de logro y acción, de ayuda y servicio, de impacto e influencia, gerenciales, cognitivas, de efectividad personal y otras competencias.
HayGroup	Competencia de gestión personal, gestión de equipos, de influencia, cognitivas y competencias de logro.
Alvaro de Ansorena Cao	Meta habilidades, Beta habilidades, habilidades operativas, interpersonales y directivas.
Daniel Goleman	Competencia personal y competencia social.
José Luis Dirube M.	Competencias individuales de acción, de regulación de la conducta y de pensamiento. Y Competencias sociales de ayuda, de influencia, de gerencia y de pensamiento.
Martha Alicia Alles	Competencias cardinales o generales y competencias específicas para niveles ejecutivos, gerenciales, intermedios e iniciales.
Claude Levy-Leboyer	Competencias universales y Supra competencias intelectuales, interpersonales, de adaptabilidad y de orientación hacia el resultado.

Tabla 4. Clasificación y tipologías de las competencias según expertos (Terceiro y Matias, 2001: 95).

Además de las clasificaciones expuestas en el cuadro anterior, existen otras de distintos autores, siendo la más utilizada desde el punto de vista de la educación las que la divide en Competencias básicas, competencias genéricas y específicas.

Competencias básicas

Según Tobón (2006), las competencias básicas son aquellas competencias sobre las cuales se forman los demás tipos de competencias, se forman en la educación media y posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana. Son consideradas también como *“relacionadas con contenidos que permitan a las personas leer, escribir y realizar cálculos*

numérico, constituyéndose en la base sobre la cual se desarrollan otras competencias” (López & Leal, 2002: 164).

Para Vargas (2000), las competencias básicas deben adquirirse en la educación básica y se refieren fundamentalmente a las habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral y matemática básica.

Las competencias básicas son consideradas también como “*cualidades personales que inciden directamente en la gestión y los logros laborales de toda la organización*” (Benavides, 2002, 40). Este mismo actor nos presenta una lista con tres grupos de competencias básicas, enunciada por la literatura internacional de acuerdo al informe (Scan, 1993):

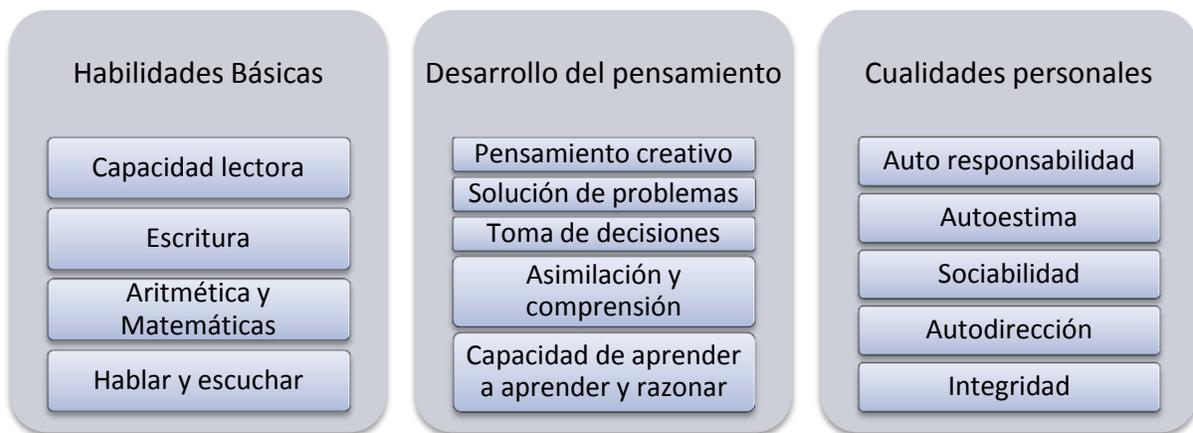


Ilustración 2. Competencias básicas según Benavides.

Para García (2008), las competencias básicas son elementales para nuestra convivencia social y son la esencia por la que se forman las demás tipo de competencias, posibilitando el análisis, la comprensión y la resolución de problemas cotidianos. El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (2004) considera que las competencias básicas propician la igualdad en el sistema educativo. Dentro de las competencias básicas menciona las relacionadas al uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), que les permiten a los estudiantes interactuar e integrarse dentro del nuevo modelo que exige la sociedad de hoy. Establecen como competencias básicas las siguientes:

- Conocimientos de los sistemas informáticos.

- Usos de los sistemas operativos.
- La búsqueda y selección de la información a través de internet
- La comunicación interpersonal y el trabajo en equipo en redes.
- El procesamiento de texto.
- Tratamiento de la imagen
- Utilización de la hoja de cálculo
- Uso de base de datos
- Entrenamiento y aprendizajes con las TIC
- Telegestiones
- Actitudes generales ante las TIC

Ketele (1996), expresa que la competencia básica es una competencia estrictamente necesaria para poder realizar con éxito, futuros aprendizajes importantes y por otra parte Roegiers (2006), señala que esta competencia debe ser lograda necesariamente por el alumno para poder asumir sin problema otros aprendizajes nuevos para él.

Las competencias genéricas

Las competencia genéricas aumentan las posibilidades de empleo al permitir cambiar fácilmente de un trabajo al otro, favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo, permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, no están ligadas a una ocupación en particular, se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y su adquisición y desempeño puede evaluarse en forma rigurosa.

Las competencias genéricas se refieren a *“Las competencias que son comunes a una rama profesional, (por ejemplo salud, ingeniera, educación) o a todas las profesiones”* (Tobón, Rial, Carretero, & García, 2006: 106). Las competencias genéricas, a diferencia de las específicas son comunes en varias profesiones.

Las competencias genéricas se refieren a habilidades generales, tales como habilidades para trabajar en equipo, habilidad de comunicarse de manera oral y escrita, entre otras. Este tipo de competencias generalmente no son incluidas en los programas educativos, pero son de vital importancia para el desarrollo profesional de cualquier individuo.

La educación enfocada en competencias hace énfasis en todos aquellos aspectos que de manera integral los estudiantes deben aprender para ser preparados para la vida del trabajo. Para Semeijin (2005), este tipo de competencias integran varias características de otras innovaciones de la educación como el autoaprendizaje regulado y el aprendizaje basado en problemas, en lugar de tener una sola forma o un mismo carácter.

Para Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior. Ellos requieren de cuatro tipos diferentes de competencias:

1. Competencias cognitivas, como solución de problemas, pensamiento crítico, formular preguntas, investigación de información relevante, emitir juicios documentados, uso eficiente de información, dirigir observaciones, inventar y crear cosas nuevas, analizar y presentar datos, expresión oral y escrita;
2. Competencias meta cognitivas, como autorreflexión y autoevaluación;
3. Competencias sociales, como conducir discusiones y conversaciones, persuadir, cooperar, trabajar en equipo;
4. Disposición afectiva, como perseverancia, motivación, iniciativa, responsabilidad, auto eficacia, flexibilidad.

Las competencias necesarias para el empleo a menudo son llamadas también habilidades genéricas, así mismo también ha sido usado el término de habilidades profesionales. Las habilidades genéricas se usan también como atributos, características, valores, competencias y cualidades.

Las competencias o habilidades genéricas revisten vital importancia hoy en día, ya que se requiere de profesionales flexibles, que tengan la habilidad para aprender y con una alta iniciativa. Los empleados deben demostrar que son capaces de resolver problemas, gestionar los cambios, comunicarse eficazmente y ser responsables. Las habilidades en el amplio rango de competencias genéricas, hoy se ha vuelto el principal requisito para el trabajador moderno (Australian Chamber of Commerce and Industry & Business Council of Australia, 2002).

Cuando un profesional tiene desarrolladas sus competencias genéricas, son capaces de auto aprender y auto dirigirse. Existe un núcleo genérico de "habilidades de empleo", identificadas por

los patrones del sector público y privado que apuntalan todos los trabajos, profesiones y ocupaciones. Las personas provistas con estas habilidades serán más adaptables y flexibles, con las habilidades y cambiarán de dirección y línea con la carrera y el trabajo, disfrutando de mayores y mejores posibilidades. Las organizaciones también obtendrán los beneficios sustanciales de tener una estrategia para el desarrollo de habilidades genéricas, vinculándose para desarrollar y planificar la mano de obra (Employers' Organization, 2004).

Varios autores definen las competencias genéricas, siendo una de las más completas, la que se orienta al fortalecimiento de la identidad, al surgir políticas y los objetivos de la organización. *“Las competencias genéricas son una serie de características requeridas por los individuos, que pueden generalizarse en una empresa, consorcio, entidad o estado”* (Benavides, 2002: 40).

Cuando abordamos el tema de las competencias genéricas, necesariamente debemos referirnos al Proyecto Tuning América Latina, el cual se inició en 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias (Tejada, 1998).

Entre sus primeras tareas, Tuning América Latina se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, y para ello se toma como referencia el listado de las treinta competencias genéricas identificadas para Europa, como resultado de lo cual se llega a la identificación de veintisiete de tales competencias, las cuales detallamos a continuación:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Tabla 5. Competencias genéricas según Tuning America.

Existen otras clasificaciones de competencias genéricas, una de ellas las propone Spencer y Spencer (1993), el cual expone que las mismas pueden clasificarse en:

- Competencia de logros y acción, entre las cuáles se agrupa, la orientación al logro, preocupación por el orden, la calidad y la precisión, iniciativa, búsqueda de información.
- Competencia de ayuda y servicio, entre las que se encuentran, entendimiento interpersonal, orientación al cliente.
- Competencias de influencias, tales como influencia e impacto, construcción de relaciones y conciencia organizacional.
- Competencias gerenciales, entre las que están desarrollo de personas, dirección de personas, trabajo en equipo, cooperación y liderazgo.
- Competencias cognoscitivas, tales como pensamiento analítico, razonamiento conceptual y experiencia técnica y profesional de dirección
- Competencias de eficacia personal, tales como autocontrol, confianza en sí mismo, comportamiento ante los fracasos y flexibilidad.

Para Mertens (1996: 78) las competencias genéricas pueden ser también competencias transversales o claves y “*se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como por ejemplo la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación y planificación*”.

Este autor menciona los siguientes tipos de competencias claves o genéricas:

- Trabajo en equipo
- Pensamiento crítico
- Solución creativa de problemas
- Habilidades de comunicación
- Habilidades para informar
- Habilidades para manejar información y tecnología
- Autoestima
- Autoconfianza y autoestima
- Diversas y cambiantes exigencias internas y externas.

Las competencias genéricas son consideradas como la base para cualquier profesión, la misma “*se refiere a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas*” (Huerta, Pérez, & Castellanos, 2004: 4).

Villa y Poblete (2008) consideran que las competencias claves poseen las siguientes características:

- Son compatibles con la diversidad individual para una vida buena y exitosa,
- Desarrollan la capacidad individual para una vida buena y exitosa.
- Son consistentes con los principios de los valores democráticos.
- Son integradoras de las capacidades humanas.
- Desarrollan la autonomía de las personas
- Desarrollan la significatividad del aprendizaje
- Son multifuncionales y transversales en diferentes campos sociales

Vargas (2000:14), también considera que “*la competencia clave facilita la adaptación ante los rápidos cambios de conocimiento y habilidades específicas, al contribuir con la adquisición de aprendizajes permanentes*”.

Matha Alles (2003:96), denomina a las competencias genéricas como cardinales y plantea que “*Son aquellas que todos los integrantes del personal de una empresa deberán tener y que a su vez podrán transformarse es específicas cuando sean desglosadas en grados y conformen el perfil del puesto o de familia de puesto, según el diseño adoptado*”.

Competencias instrumentales	Capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
Competencias interpersonales	Capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
Competencias sistémicas	Capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

Tabla 6. Tipología de competencias genéricas.

Las competencias específicas.

Las competencias específicas tienen que ver con aquellos conocimientos particulares de una rama o especialidad. “*Son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución*” (Huerta, Pérez, & Castellanos, 2004: 4).

Para Torres (2002: 54), las competencias específicas están directamente relacionadas con la profesión particular que se estudie, considera que están “*directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas no siendo fácilmente transferible de un ámbito a otro dadas las características tecnológicas*”.

Para Mertens (1996), las competencias específicas se relacionan con los aspectos técnicos particulares de la ocupación.

La definición de competencia específica “*se expresa a través de conocimientos relacionados con la disciplina o habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes en el perfil definido*” (Yániz y Villardón, 2006: 25).

Las competencias específicas deben ser desarrolladas en cada campo particular del conocimiento, sin olvidar la evolución que van sufriendo las profesiones, producto del desarrollo tecnológico y científico mundial. Una de las principales características es que se trata de comportamientos observables que se relación directamente con el uso de habilidades particulares de un campo específico.

Competencias organizacionales

La organización Internacional del Trabajo, OIT (1999), define las competencias organizacionales claves a las resoluciones de problemas, comunicación, actitudes personales, competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de la lengua moderna. Esto significa que para su desarrollo es necesario considerar un enfoque holístico, ya que involucra todas las dimensiones organizacionales.

Para Franco (2000), las competencias organizacionales son aquellas características organizacionales que la hacen inimitable y que le aportan una ventaja competitiva a la organización.

Para Pacheco (2005), son un conjunto de comportamientos que expresan las habilidades psicosociales de liderazgo, trabajo en equipo y manejo y resolución de conflictos que una persona desarrolla en el ejercicio de un papel, tarea o función en cualquier ámbito de actividad.

Las competencias organizacionales claves, tienen un alto nivel estratégico para la organización, ya que sirve de guía para que la misma mantenga sus niveles de competitividad en el mercado. Por esta razón las empresas deben procurar el desarrollo de estas competencias y mantener su monitoreo para determinar si debe incluir nuevas o mejorar las existentes. Cada miembro de la organización debe exhibir capacidades asociadas dichas competencias.

Mertens (1996), nos señala la necesidad que tienen las empresas de trazar estrategias para afianzar competencias. Las organizaciones que están basadas en competencias tienen las siguientes características:

- Liderazgo dinámico y visionario, apoyado desde la alta dirección.
- Voluntad y actitud hacia los retos, basados en las competencias de los colaboradores
- Marco general para afrontar el cambio con visión compartida

- Compromiso para el desarrollo del programa de cambio, lo cual responde a:
- Una mayor versatilidad en una parte de la fuerza laboral
- Importancia mayor en las relaciones horizontales con menores barreras en el trabajo en equipo y la integración entre diversos niveles y entidades.

En otro orden Leboyer (1997), considera esencial que las organizaciones puedan elaborar un sistema de referencia, en el cual se pueda ofrecer una lista de competencias organizacionales con sus definiciones y descripciones claras y que a su vez puedan ser entendidas por las personas encargadas de gestionarlas y por todos los miembros de la organización. Considera que pueden ser agrupados en dos grupos, uno que se oriente hacia el individuo y otro hacia las actividades particulares del trabajo.

Para la autora existe una necesidad imperante de que cada empresa construya su propio sistema de referencias de competencias para su particular uso. Recomienda que deben incluir una lista de 4 categorías: Actitudes. Rasgos de personalidad, competencias genéricas y específicas que se vinculen a sus estrategias, culturas, estructuras y sector de actividad.

Ante la recomendación señalada anteriormente, Leboyer (1997), sugiere una lista como la realizada por Delewicz (1989), donde muestra lo que denomina Supra competencia.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1999), define las competencias organizacionales como competencias genéricas a las resoluciones de problemas, comunicación, actitudes personales, competencias aritméticas, uso de información tecnológica y uso de lengua moderna.



Ilustración 3. Competencias organizacionales

Para desarrollar esas competencias hay que considerar todas las dimensiones de la organización, es decir que tiene un enfoque holístico. También son consideradas como claves o esenciales y le ayudan a la empresa a ser más competitiva y a perdurar en el tiempo. Tienen además un alto impacto estratégico, por lo que deben ser identificadas y desarrolladas. Cada miembro de la organización, tanto del nivel directivo, como de los demás niveles deben mostrar en su comportamiento, las capacidades relacionadas con las competencias que la empresa haya identificado previamente como clave.

López y Leal (2002), consideran que las competencias tomadas de la National Skill Taskforce, relacionadas a la administración pública británica, con áreas y niveles competenciales diferentes, tales como:

- Competencias intermedias o profesionales, “Son las necesarias para desarrollar una ocupación específica o una familia profesional, pudiendo considerarse como genéricos a un grupo de empleados”.
- Competencias que permiten tener un desempeño correcto en el aspecto laboral: “Se emplean para vencer aquellos obstáculos que impiden el desempeño adecuado de una actividad laboral concreta”.

- Competencias asociadas a la tecnología de la información y de las telecomunicaciones, necesarias dentro del sector de las nuevas tecnologías.

Competencias laborales

Las competencias laborales son todas aquellas competencias que permiten a cualquier individuo ser exitoso en cualquier actividad laboral que les toque desempeñar, se considera también como, *“El conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar y querer hacer) que, aplicados en el desempeño de una determinada responsabilidad o aportación profesional, aseguran su buen logro”* (Sagi-Vela, 2004: 86).

Por otro lado Casanova y Montanaro (2000: 59), nos indican que la competencia laboral *“es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos que tal actividad supone”*.

Esta definición tiene un enfoque holístico, por lo que de manera general, contiene los 5 tipos de características competenciales que proponen Spencer y Spencer (1993):

1. Motivaciones que determinan el comportamiento de las personas hacia determinados tipos de acciones, logro, afiliación y poder.
2. Rasgos del carácter que justifican los tipos de reacciones ante determinadas situaciones.
3. Capacidades personales, valores relacionados con las actitudes, valores y auto-imagen.
4. Conocimientos. Conjunto de conceptos relacionados con las habilidades asociadas al desempeño.
5. Habilidades, capacidad para realizar determinados tipos de actividades físicas y mentales.

Alles (2005: 59), luego de hacer un análisis de la teoría de Spencer y Spencer afirma que *“Una competencia laboral es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o desempeño superior en un trabajo o situación”*, Con relación a este concepto, la autora realiza la explicación siguiente:

- Característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales.

- Cuando se indica que está causalmente relacionada significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento y desempeño.
- Estándar de efectividad significa que la competencia realmente predice quien hacer algo bien o pobremente, medido con un criterio general o estándar.

La misma autora, siguiendo a Spencer y Spencer (1993), concluye que las competencias son, en definitiva, características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo periodo de tiempo.

McClellan (1995), definió las competencias, como las características personales que son la causa de un rendimiento eficiente en el trabajo, pudiendo tratarse de razones, enfoques de pensamientos, habilidades o del conjunto de los conocimientos que se aplican. Afirmaba que para el éxito en la contratación de una persona, no era suficiente con el título que aportaba y el resultado de sus test psicológicos a los que se le sometía, sino de que pendía más de las características propias de las personas, es decir de sus competencias.

Sagi-Vela (2004), refiere que las competencias laborales tienen distintas características distintivas, dentro de lo que considera que es un concepto Multidimensional, tomando en cuenta que la competencia no es una actitud, un conocimiento o una habilidad aislada, sino la integración de todos ellos en el contexto de una determinada profesión y su ámbito de actuación. Cada comportamiento observable que se produce en el desempeño de una determinada competencia es el resultado de la combinación de los conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la misma.

Refleja la aportación más que la actividad o función en sí. La competencia está escrita en términos de aportación del trabajador a la empresa. No pretende reflejar como hace las cosas, sino que la hace en términos de aportación y del resultado de esa aportación.

- **Permanece en el tiempo.** Como vemos en el ejemplo anterior. la competencia tiene un carácter de permanencia en el tiempo. Pueden variar los medios utilizados para realizar la aportación, pero es difícil que varíe la aportación en sí.
- **Su aplicación supone la consecución de un logro.** La competencia aplicada siempre produce un resultado positivo. No se tiene una competencia si, al aplicarla, no se logra lo que se deseaba; en ese caso no se es competente. Por tanto se podrá decir que alguien es

bueno, muy bueno o excelente en esa competencia, pero no sería totalmente correcto decir que se tiene la competencia en grado insuficiente, ya que si se tiene será siempre en grado positivo. Esto tiene implicaciones también, como veremos, en la escala de evaluación utilizada.

- **Es mensurable.** La competencia se manifiesta a través de una serie de conductas observables en el trabajo diario. Mediante la observación y análisis de estos comportamientos podemos llegar a medir las competencias de una persona. La descripción de las competencias que realizaremos incluirá indicadores de competencia para facilitar su comprensión e evaluación.

Del Pozo (2012), manifiesta que evaluar competencias requiere, en primer lugar, la definición del contenido de la competencia, describiendo comportamientos, habilidades e indicadores de evaluación. Además, es necesario establecer los instrumentos de recogida de datos que permitan obtener las evidencias necesarias para determinar el grado en que se ha alcanzado la competencia en comparación en un estándar establecido.

Para el autor la evaluación de competencias laboral debe basarse en los siguientes principios:

- **Eficacia.** Ser ágil en su aplicación, empleando tiempos razonables para la obtención de evidencias, y económicamente rentable en cuanto a costes originados por la logística necesaria para su desarrollo.
- **Flexibilidad.** Ser capaz de obtener las evidencias de competencia que poseen los individuos, combinando la aplicación de una serie de métodos de distintas características.
- **Validez.** Ser capaz de obtener y mostrar evidencias suficientes y fiables relativas a los referentes que se utilicen en cada caso.

Para Leboyer (1997), las competencias se refieren a un conjunto de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que lo hace ser más eficaces en una situación determinada. Considera además que son observables en la realidad del trabajo, en los test psicológicos, y ponen en práctica de manera integrada aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos.

Otros autores que describimos a continuación tienen un enfoque que conectan de forma directa las competencias con los resultados del desempeño laboral:

- Boyatzis (1982), define las competencias como características subyacentes a las personas, que están casualmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo.
- La OIT refiere que es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente, una actividad laboral plenamente identificada. También señalan que es la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente.
- El consejo Federal de Cultura y Educación Argentina (1997) las define como el conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeño satisfactorios en situaciones reales de trabajos.
- Martin y Morfin (1995,1996), reconocen las competencias laborales como las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.
- Para Ducci (2002) la competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.
- De acuerdo a Bunk (1994), un individuo posee competencia profesional – dándole un giro a la concepción de competencia laboral - si dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

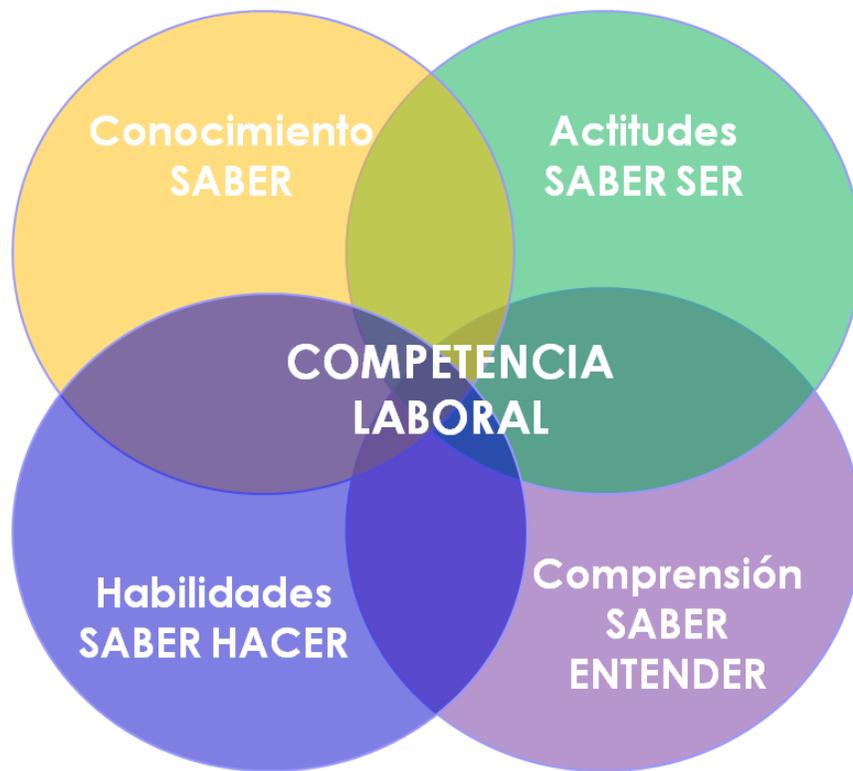


Ilustración 4. Competencias y las áreas del saber

Tobón (2006), indica que una competencia involucra simultáneamente conocimientos, desempeños y actitudes. Los conocimientos se relacionan con la dimensión del saber; los desempeños con el hacer y las actitudes con el ser.

Por lo tanto, es importante conocer qué tipo de estrategias de enseñanza contribuyen al desarrollo de los aspectos antes mencionados. El proceso del saber qué, cómo y porqué seleccionar una estrategia de aprendizaje, está relacionado con el desarrollo de habilidades meta cognitivas por parte del estudiante. Sin embargo, algunos de ellos pueden no ser conscientes de estos procesos; por lo tanto, es función del docente propender porque sus estudiantes sean conscientes de esto, ya que solo trabajando meta cognitivamente, estos podrán lograr un aprendizaje eficaz (Carrasco, 2004).

Una competencia es un proceso complejo mediante el cual la persona realiza actividades y resuelve problemas mediante la articulación del saber, el saber hacer y el saber ser, con autonomía, crítica y creatividad (Tobón, 2006).

Una competencia involucra simultáneamente conocimientos, desempeños y actitudes. Los conocimientos se relacionan con la dimensión del saber; los desempeños con el hacer e involucran procedimientos, desarrollo de productos y estrategias; y las actitudes están ubicadas en la dimensión del ser junto a la motivación, la iniciativa, la disposición y otras características que pueden identificarse en la personalidad de quien tiene la competencia.

Si hablaríamos de competencias profesionales y coincidiríamos con los planteamientos de Medina y Domínguez (2006), quienes definen la competencia socio-profesional como un conjunto de conocimientos que son teóricos prácticos, habilidades y capacidades para la ejecución de las tomas de decisiones en los problemas propios del a profesión, de la cultura y de la transformación de la sociedad. Para alcanzar un estilo coherente para entender, actuar y diseñar nuevos caminos para el proceso de desarrollo profesional”.

2.2.2 Las Competencias en los sistemas educativos

El enfoque por competencias ha implicado cambios y transformaciones en los distintos niveles educativos, con el propósito de establecer una educación de calidad, enfocados en el aprendizaje de los estudiantes, así como en sus necesidades. Actualmente el sistema educativo se ha preocupado por mejorar el nivel formativo de los jóvenes, desarrollando todo su potencial y ampliando su visión de lo que existe en su entorno.

Para ello se necesita que los profesores se encuentren en constante actualización, es decir, que asistan a talleres, capacitaciones, cursos, que le permita mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje a través del enfoque por competencias, siendo los docentes la base fundamental para poder encauzar el aprendizaje que le servirá al estudiante para desenvolverse en su contexto, así mismo tendrá la capacidad de seleccionar, buscar, comprender, sistematizar, crear y aplicar. En ese sentido, el educador tendrá como reto el investigar con qué aprendizajes llegan los educandos, qué expectativas tienen, qué es lo que han aprendido y lo que no, identificar los estilos de aprendizaje y crear momentos para la participación activa.

La educación tiene la responsabilidad de contribuir con garantizar el desarrollo de competencias básicas para poder vivir y convivir en una sociedad cada vez más exigente y compleja, tales como

el uso de herramientas para pensar como: el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el conocimiento, la capacidad para actuar en un grupo diverso y de manera autónoma. Debe considerar al momento de estructurar los programas formativos aquellas características esenciales de las competencias, tales como: saber hacer qué son las habilidades, los conocimientos y los valores y actitudes.

Walo Hutmacher (2003), señala que la razón por la cual las políticas educativas se interesan por el tema de competencias es una especie de revolución cultural que pretende situar la escuela y la educación en su contexto, teniendo en cuenta las grandes transformaciones ocurridas de las que subraya las siguientes:

- El aumento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento que genera el foso separador entre quienes poseen las competencias necesarias para ello y aquellos que carecen de las mismas, expuestos a la marginación y exclusión. El incremento del nivel general de formación, lo que no evita el que, contradictoriamente, un 10% aproximado de la población se quede sin ninguna titulación reconocida.
- La crisis permanente de los contenidos formativos, que pronto quedan obsoletos ante el rápido avance del progreso científico-técnico y las nuevas circunstancias económicas sociales que conlleva. Ello aumenta la importancia de fortificar la capacidad de aprender a lo largo de la vida más que proporcionar un gran bagaje de conocimientos.
- La orientación hacia la vida después de la escuela remarcando la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes y su adecuada aplicación en una diversidad de contextos.
- El equilibrio entre los métodos de gestión y la evaluación de los resultados, con el reconocimiento de que la calidad de los sistemas educativos depende no sólo de los recursos, con toda su importancia, sino de la evaluación y control de los resultados.
- Por último, el cambio de paradigma educativo, centrado no ya en el docente y la escuela, sino en el sujeto aprendiz.

Todo trabajo relacionado con el desarrollo de competencias ha tomado como referencia las recomendaciones del informe de Delors; según este, la educación en el siglo XXI tiene una doble exigencia ya que debe transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y, debe hallar y definir orientaciones que permitan tener un sentido crítico en el océano de informaciones disponibles. En cierto sentido, la educación debe proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, 1996).

Con estas perspectivas, se vuelve imposible continuar percibiendo la educación bajo un modelo que busca la acumulación temprana de conocimientos para su posterior recuperación, y se hace necesario pensarla bajo modelos que permitan a cada persona descubrir, despertar e incrementar sus capacidades y posibilidades creativas.

Para lograrlo según el informe de Delors (1996), la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión
- Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas

Los objetivos de un programa educativo basado en el sistema de competencias son organizados en cinco niveles diferentes:

- 1) Diseñar los objetivos de cómo queremos que el programa sea percibido por los participantes (estudiantes), que tipo de reacción buscamos generar.
- 2) Definir los objetivos del aprendizaje. Cuáles son las habilidades y conocimientos específicos que los participantes deben aprender? Estos objetivos constituyen luego los parámetros para una evaluación basada en competencias. Dichas evaluaciones, no hacen comparaciones entre estudiantes, sino que comparan las habilidades y conocimientos obtenidos por cada estudiante con un estándar definido por estos objetivos. Los estudiantes que logran el nivel estándar requerido son calificados como competentes.

- 3) Establecer los objetivos de empleo/aplicación. Este es el primer nivel que conecta en forma directa lo que pasa durante el curso, con la aplicación de las habilidades y conocimientos por parte de los participantes en el lugar de trabajo, después del curso.
- 4) La posibilidad de establecer, en conjunto con la industria, objetivos específicos de impacto a nivel del lugar de trabajo. Este nivel es crítico cuando se quiere medir la efectividad de un programa educativo para resolver problemas de negocio.
- 5) Cuando es posible establecer el valor en dinero, del impacto, se puede evaluar el programa educativo a un quinto nivel: el retorno en la inversión (ROI). Comparando el costo del programa educativo con los beneficios monetarios se puede concluir cuanto fue el retorno en esa inversión.

Un sistema educativo por competencias debe reconocer los conocimientos y habilidades que el individuo posee al momento de empezar el programa educativo, a través de un procedimiento formal de evaluación. Esta característica es una puerta de entrada al sistema educativo en general, para muchas personas cuyo aprendizaje ha ocurrido como consecuencia de una experiencia laboral significativa.

Son varios los trabajos que a nivel mundial tratan de determinar cuáles son las competencias que debe desarrollar todo ciudadano del siglo XXI. El primero de ellos nace después de la declaración de Bolonia en junio de 1999, donde *“se aboga por la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes”* (Comisión Europea, 2006) surge desde las universidades la iniciativa de realizar el proyecto Tuning, con el fin de sintonizar las estructuras educativas de Europa, más concretamente *“el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo”* (Comisión Europea, 2006).

El proyecto Tuning ha venido trabajando en cuatro líneas de enfoque: 1) competencias genéricas 2) competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido), 3) el papel del ECTS como sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos y 4) enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.

A diferencia de su antecesor, este proyecto se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos (Proyecto Tuning – LA, 2005). Diseñando su propia metodología enfocando su trabajo en cuatro grandes líneas, la primera, trata de identificar las competencias genéricas y específicas, la segunda, propone crear una serie de materiales que permitan visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de las competencias identificadas, la tercera, trabaja todo el tema de créditos académicos y la última, trabaja sobre la importancia de la calidad en los programas (Proyecto Tuning – LA, 2007). En particular este estudio se orientará por los resultados obtenidos en las dos primeras líneas de trabajo de este proyecto:

- La primera línea abarca los “**Fines y calidad de la educación en el siglo XXI** (globalización y autonomía)”, dentro de esta se especifica que se propenderá impartir y fortalecer lo que es la formación de aquellas competencias que contribuyen al trabajo y articulan con el mundo productivo.
- En la línea “**Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación**” se indica que todas las instituciones de educación deberán “Incentivar e implementar el uso de las TIC como estrategia básica para el desarrollo de competencias tecnológicas e informáticas aplicables en los diferentes ámbitos educativos” así como “el uso de estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo y el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC como alternativa pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (MEN, 2006).

Algunas universidades latinoamericanas tienen la creencia que ya ha iniciado el cambio de paradigmas en la educación con el uso del concepto de competencia, sin embargo la mayoría siguen trabajando orientados por los mismos currículos, los mismos propósitos, contenidos y textos obsoletos, se requiere hacer un mayor esfuerzo para que la transformación ocurra de forma más rápido, conforme a la necesidad que existe.

Hay que tener claro que el contexto en el que se desenvuelve la universidad está cambiando, lo que determina que esta también cambie para dar las respuestas que amerita ese nuevo ese contexto. Según Ginés Mora (2004) son diversos los cambios en la sociedad global para las universidades, entre los que se encuentran:

- La globalización en un doble sentido; el del mercado laboral de los graduados, donde

trabajan con bastante frecuencia en otros países y el de que lo pueden hacer en empresas transnacionales con métodos y procesos que tienen carácter global.

- La globalización, donde el conocimiento se mueve a una velocidad, que la estabilidad las profesiones unida a unos conocimientos constantes y a un entorno específico, ya no es una situación que impera.
- La competencia global de instituciones de educación superior.
- En una sociedad donde el conocimiento y la tecnología son los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social, adquiere mayor relevancia las universidades por su función de generar conocimiento y transmitirlo.

Para el referido autor, las universidades se han convertido en universales en tres sentidos:

1. En su expansión geográfica, extendiéndose a más lugares, y con diversas modalidades incluida la virtual.
2. En el acceso, de cada vez mayor número de personas.
3. En el sentido temporal, con la tendencia a ofrecer estudios a lo largo de toda la vida para atender la necesidad de la formación continua.

Para Napolitano la educación debe transformarse, considerando que la globalización es un hecho irreversible, esta transformación debe considerar un *“proyecto de autodesarrollo, que permite la independencia del hombre y lo transforma en un ser crítico, capaz de argumentar y proyectarse en libertad y autenticidad”* Napolitano (2007:21). Para lograrlo la educación debe ser interdisciplinaria, al conjugar la formación científica, tecnológica y humanista, en la búsqueda del humanismo integral y la justicia social. Esto sería posible si se conjuga la economía, con la distribución justa de las riquezas y la acción oportuna por ejemplo, de países en vías de desarrollo, al atender condiciones de su idiosincrasia sociopolítica como la corrupción, la autocracia, la desigualdad social, la inexistencia de estado de derecho, la acumulación de grandes riquezas en los que ostentan el poder y sobre todo la carencia de un sistema educativo equitativo, *“que permita discernir reflexivamente y que coloque al educando en condiciones de replantearse el significado de los contenidos”* Napolitano (2007: 23).

Otros autores como Huerta, Pérez, & Castellanos (2004), consideran que la influencia directa que tiene la globalización sobre la educación, se va extendiendo cada día más, imponiendo y

modificando constantemente las reglas de la economía y del trabajo, poniendo énfasis en aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados, a fin de controlar y elevar la calidad de la producción y sus productos y servicios derivados. Esto ha dado como consecuencia un debate acerca de los mecanismos en que las instancias educativas forman los recursos y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza en todos los niveles del quehacer educativo.

Una de esas respuestas la asume la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, al incentivar la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996:13), que presenta luego de numerosas reflexiones, principios a ser debatidos y quizás considerados al plantearse propuestas educativas en todos los niveles, considerando *"la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades como una vía para un desarrollo humano más genuino, para hacer retroceder la pobreza y la exclusión"* planteando las siguientes tensiones que necesita superar por la educación:

- Entre lo mundial y lo local, al surgir la necesidad de aprender a adaptarse sin negarse a sí mismos.
- Entre el corto y el largo plazo, donde se requieren reformas educativas concertada y negociadas pero también respuestas y soluciones educativas rápidas.
- Entre la competencia y la igualdad de oportunidades, que obligan a actualizar y aplicar el concepto de educación para toda la vida.
- Entre la proliferación del conocimiento y las capacidades de asimilación del ser humano, que invita a la educación a elegir los contenidos esenciales preservando los básicos.
- Entre lo espiritual y lo personal, donde la educación juega un papel importante la búsqueda del respeto al pluralismo y de la superación de sí mismo.

Según Brunner (2000), tanto la globalización, como la revolución de la tecnología y la multiculturalidad influyen en la educación, ya que imponen o una ausencia de referentes comunes o una proliferación de los mismos, lo cual provoca incertidumbre o ambigüedad valorativa, donde bajo el paradigma de la complejidad, la escuela como institución social no puede ser ya una institución estable de socialización, al competir con otro tipo de referentes y valores, a veces

antagónicos con los de ella, en la formación del ciudadano.

El autor sostiene que en el entorno global el conocimiento se encuentra en una renovación constante, influido por los continuos cambios que lo afectan en su caducidad y producción, afectando profundamente a la educación en su esencia, como operador sustancial del conocimiento, de su gestión, comunicación y expansión. Considerando que ya las instituciones educativas dejan de tener el protagonismo como principal canal para establecer contacto con la información y el conocimiento, al existir canales como los medios de comunicación masiva incluido Internet, tendrá que cambiar de papel y de objetivos, rescatando protagonismo en los procedimientos, *“en apostar por el aprender a aprender, ofreciendo criterios a seguir al trabajar la información, al trabajar su selección y discriminación, en medio de la tempestad informativa”* (Brunner, 2000:37).

En ese orden Edgar Morín (2000) mencionaremos los 5 más relevantes para la formación del futuro en cualquier sociedad y a los que conviene dedicar la labor educativa. Estos son:

1. Para la revisión de la ilusión y el error que puede amenazar todo conocimiento, por la interpretación que se realice de la información a causa de la percepción propia.
2. Relaciona con los principios de un conocimiento pertinente, ubicado en un contexto donde adquieran sentido y en el que la educación del futuro tendrá que intervenir revisando nuestros saberes actuales divididos o compartimentados.
3. Acerca de la condición humana tomando conciencia de la compleja identidad propia y humana.
4. Conectado con la enseñanza de la comprensión mutua de los seres humanos, propia de la comunicación, para lo cual es necesaria una reforma de las mentalidades que promueven las incomprensiones de género, raza, actividad y clases, asegurando una educación para la paz.
5. Y un saber que comprenda y se enfrente con las incertidumbres surgidas en las diversas ciencias por medio del análisis de informaciones sobre lo inesperado, lo inseguro, lo diverso variando las respuestas hacia las certezas que encaminen el conocimiento con una construcción ética.

En este sentido Valdez (2006) plantea un cambio de paradigma en la educación como respuesta a la globalización, reinventándola para dotarla de dimensión social, lo cual puede ser considerada como un valor de uso inmediato en la construcción de la visión que se tiene del mundo y la

posición que tenemos en él. Según el autor en el plano internacional el conocimiento actualizado se convierte en un elemento determinante para fijar la posición comparativa y competitiva de individuos, empresas y naciones, por lo que es importante ajustar los sistemas educativos para el trabajo, profesional y técnicos para satisfacer la equidad y eficiencia en la administración social del conocimiento.

Para Tobón (2006), nos encontramos ante del reto de consolidar un enfoque de competencias en la educación superior que tenga como base no sólo el contexto laboral-empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar-investigativo desde el pensamiento complejo, buscando de ese modo que la docencia se oriente a la formación de profesionales con competencias científicas además de profesionales, teniendo en cuenta la articulación del saber con el ser y el hacer, y buscando que la evaluación sea una construcción democrática, tanto en orden cualitativo como cuantitativo.

Si tenemos la oportunidad de analizar y explorar los sistemas educativos de los distintos países nos daremos cuenta que aún hay un largo camino para recorrer en relación a la demanda que exige un mundo globalizado con relación al papel que debe ejercer la educación.

En Europa existen grandes diferencias en la organización político administrativa de la educación. En Francia existe una gran centralización por lo que las decisiones importantes la toma el ministerio de educación, este mismo estilo es replicado en aquellos estados que tenían regímenes comunistas. En otros países de EU la educación es responsabilidad exclusiva de los gobiernos regionales, Alemania por ejemplo tiene una gran variedad de sistemas educativos. En Bélgica existen tres sistemas diferentes, con autoridades, administraciones y políticas distintas, aunque con acuerdos básicos en ordenación y en los sistemas de pensiones para el profesorado. El peso del sector público en la educación es preponderante, pero existen otros como Holanda que el sector privado tiene el control, financiado por el Estado, aunque, es responsabilidad está dividida en 50% el sector privado y 50% el público.

A pesar de la diversidad de forma en la educación Europea, sus problemas son bastantes semejantes. Existe unanimidad de los expertos al momento de identificar problemas y oportunidades de mejoras. Uno de los principales son los bajos resultados en etapa secundaria obligatoria, principalmente en los ciclos básicos. En España el principal problema educativo está en

los bajos resultados de la etapa secundaria obligatoria y en un 25% de los alumnos que no se superan. Este índice se ve afectado por el alto índice de abandonos de la educación secundaria posobligatoria.

Otro problema común en toda Europa es la débil conexión entre el sistema Educativo y el Sistema productivo. Las reformas que se están identificando persiguen intensificar y conseguir una mayor relación de las empresas con las instituciones formativas en la flexibilización del funcionamiento de los procesos de formación, en el incremento del uso de la nueva tecnología y en la diversificación y adaptación de las titulaciones a un sistema productivo muy cambiante.

Una preocupación en todos los países europeos son las dificultades derivadas de la incorporación masiva de la población inmigrante al sistema escolar. Los problemas principales que plante esta situación son los procesos de integración e incorporación normalizada a las distintas etapas del sistema educativo. No hay consenso entre los países en relación al sentido que debe darse a lo que se considera integración y al tratamiento de las diferentes minorías en relación a sus rasgos culturales, su lengua, etc.

Por otro lado la incorporación de las nuevas tecnologías de la información a la actividad didácticas al profesorado son insuficientes. También se ha producido una ruptura de la estabilidad y el orden en las escuelas con la aparición de brotes de violencia, el malestar de amplios sectores del profesorado, en especial en la secundaria obligatoria.

En Europa los valores han ido cambiando y la información ha ido fluyendo por muchos caminos diferentes al de las organizaciones escolares, debido a que los sistemas educativos existentes fueron diseñados en otro momento histórico, con funciones centrales en la trasmisión de valores y conocimientos. Estos sistemas educativos se han quedado rezagados, frente a las nuevas exigencias, sobre todo en la metodología educativa.

Según informe de (Eurydice, 2012), en toda Europa la adopción general de competencias clave ha ido acompañada por determinadas variaciones en términos específicos y en el contenido exacto del conjunto de competencias o capacidades que se están promoviendo. En función del país y del contexto, los documentos estratégicos hacen referencias a competencias fundamentales, destrezas básicas o claves, entre otros términos similares. El referido informe señala que la Unión Europea ha

definido 8 competencias claves, las cuales fueron recomendadas por el parlamento europeo en el 2006, representan una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarias para la realización y el desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo, las cuales citamos a continuación:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencias matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Para promover las competencias, los países o regiones de Europa, han adoptado distintos enfoques para promover la adquisición de las competencias claves, varían de acuerdo al país de que se trate y se enfocan de manera particular en una o dos de las referidas competencias. España, Lituania y Austria son países que cuentan con estrategias que consideran acciones para promover todas o la mayoría de las competencias claves.

En Polonia, la estrategia para el desarrollo educativo (2007-2013), contempla cambios en el currículo, poniendo mayor énfasis en el desarrollo de competencias claves para mejorar las posibilidades de ubicarse en el mercado laboral. Como consecuencia su nuevo currículo 2008 se organiza en torno a competencias claves como aprender a aprender, comunicación y pensamiento matemático. En España por su parte, la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2006), incluía por primera vez el término de competencias básicas en legislación sobre educación. Dicha ley definió 8 competencias básicas y ha descrito el modo en que cada área o materia contribuye al desarrollo de la misma. Asimismo se han puesto en marcha estrategias específicas para la lengua materna y extranjera, las ciencias, las competencias digital, el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor.

Aproximadamente la mitad de los países Europeos, cuentan con estrategias nacionales o planes de acción para la lectura, como una actividad de aprendizaje permanente. En Portugal la Estrategia Nacional de alfabetización lectora promueve una serie de iniciativas, lecturas en familia, anuncios televisivos relacionados con la lectura, así como la realización de actividades en diferentes instituciones, como las bibliotecas públicas, las asociaciones culturales, etc. En Irlanda, la Estrategia Nacional para la mejora de la lectoescritura y el cálculo en la infancia y en la juventud, 2011-2020, tiene como fin garantizar que todo alumno salga de la escuela dominando dichas competencias. En Lituania la promoción de la lectura, las matemáticas, las ciencias, las lenguas extranjeras, la educación cívica y el espíritu emprendedor, son mencionadas en las disposiciones de la Estrategia Nacional Educación, 2003-2012. Buscar elevar el nivel de competencia de los alumnos menores de 15 años que tienen niveles mínimos de conocimientos.

Con relación a las matemáticas, las estrategias nacionales para su desarrollo no son muy comunes. En muchos casos, la finalidad de dichas estrategias es animar a los alumnos a proseguir sus estudios o a elegir carreras en el campo de las matemáticas y la ciencia, con el fin de satisfacer la demanda de mano de obra. Entre los países que fomentan dichos estudios son Portugal, Reino Unido y los países bajos.

Por otro lado, menos de la mitad de los países de Europa cuentan con una estrategia nacional para fomentar el desarrollo de las lenguas extranjeras. Un ejemplo de esto es el programa a largo plazo para las lenguas extranjeras que se ha puesto en marcha en España. El programa integral para el aprendizaje de lenguas extranjeras (2010-2020), puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Deporte de España, pretende promover el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana y se conforma con las políticas públicas de carácter integral pionera para la mejora del conocimiento de idiomas.

De forma similar, menos de la mitad de los países Europeos han desarrollado estrategias nacionales para el desarrollo de competencias sociales y cívicas, siendo más común que existan estrategias dirigidas al sentido de la iniciativa y al espíritu emprendedor.

Contrariamente al panorama que se ofrecen en otras competencias claves, casi en todos los países Europeos cuentan con una estrategia nacional específica relacionada con la competencia digital. Estas estrategias generalmente son de gran alcance, abarcando áreas tales como Administración,

electrónica, infraestructura y la conectividad de bandas anchas. También la seguridad de información y el desarrollo de las competencias TIC.

En todos los países europeos las administraciones educativas establecen directrices acerca de lo que debe enseñarse o aprenderse en los centros educativos, las cuales llegan a formar parte de los currículos o planes de estudios. En los últimos años han sido muchos los países que han llevado a cabo reformas que han dado lugar a una reestructuración basada en nuevos conceptos, tales como competencias claves, resultados de aprendizajes y escalas de rendimientos. Los resultados de aprendizajes se enfocan más hacia el rendimiento del alumno que hacia los objetivos del profesor y suelen expresarse en términos de los que los estudiantes deben saber, comprender y ser. Los profesores en Europa utilizan la escala de rendimiento para evaluar el trabajo de los alumnos y obtener información que se oriente a su labor docente y el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación del alumnado es una parte integral del proceso de enseñanza. En toda Europa, la evaluación del alumno adopta gran variedad de formas y hace uso de distintos instrumentos y métodos de evaluación y aprendizaje y constituye una herramienta. Los modelos empleados, pueden ser tanto internos como externos, formativos o sumativos, y los resultados pueden utilizarse para diferentes fines.

El consejo Europeo, celebrado en marzo del 2000 en Lisboa, propuso como nuevo objetivo, lograr convertirse en la “Economía del Conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, acompañado de una mejor calidad y cantidad de empleo y de una mayor cohesión social”.

El término *competencia* ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “*Tuning Educational Structures in Europe*” para condensar en un término el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. La educación deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte del alumno. Se trata de centrar la educación en el estudiante. El papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias.

El proyecto Tuning Educational Structure en Europa sirvió de base para la discusión, coordinación y organización de los distintos planes de estudio que en el futuro se cursarán en la Unión Europea.

Estos resultados han sido de dos tipos. En primer lugar se ha hecho una propuesta de competencias generales que deben ser tomadas en consideración en la reforma de los planes de estudio para su adecuación al Área de Educación Europea. En segundo lugar, se han llevado a cabo propuestas de competencias específicas para determinadas áreas educativas como son: Empresariales, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física. Dicho proyecto consistió en la construcción de un cuestionario en el que se enumeraron un conjunto de competencias con el fin de conocer la opinión que sobre su importancia tenían tres colectivos considerados fundamentales: un colectivo de graduados que hubieran terminado sus estudios entre tres y cinco años antes de responder al cuestionario, un colectivo de empresarios que proporcionan empleo (empleadores), y otro de académicos ligados a las universidades.

Con el fin de preparar el cuestionario para graduados y empleadores se llevaron a cabo alrededor de veinte estudios en el campo de las competencias y destrezas genéricas. Se elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Con posterioridad se trabajó cuidadosamente en el análisis del significado de esas competencias con el fin de reducir el número de competencias a una cifra manejable y evitar el solapamiento y la repetición de significados. El resultado final fue una lista de treinta competencias que se organizaron de la siguiente forma:

Capacidad de análisis y síntesis	Competencias interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad de organizar y planificar •Conocimientos generales básicos •Conocimientos básicos de la profesión •Comunicación oral y escrita en la propia lengua •Conocimiento de una segunda lengua •Habilidades básicas en el manejo de ordenadores •Habilidades de gestión de información •Resolución de problemas •Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> •Capacidad crítica y autocrítica •Trabajo en equipo •Habilidades interpersonales •Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar •Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas •Apreciación de la diversidad y multiculturalidad •Habilidad de trabajar en un contexto internacional •Compromiso ético.

Tabla 7. Listado final de competencias

Esta lista de competencias fue sometida a juicio de graduados y empleadores. Para cada una de las competencias se les pidió dos tipos de respuestas: una valoración de la **importancia** que ellos concedían a esa competencia y otra valoración del **nivel de logro** que ellos habían alcanzado en cada competencia como resultado de la educación que habían recibido en sus respectivos programas.

La valoración se realizó en una escala de uno (ninguna importancia o nivel de logro) a cuatro (gran importancia o nivel de logro). Además también se les solicitó que ordenaran las cinco competencias que consideraran más importantes.

En el cuestionario que se pasó a los académicos se construyó sobre la base de los resultados obtenidos con los graduados y los empleadores. Solamente se incluyeron 17 competencias; once de

ellas fueron las que mostraron mayor grado de acuerdo entre graduados y a ellas se añadieron otras seis que también habían sido consideradas como muy importantes por los dos grupos. La petición que se hizo a los académicos fue que ordenaran por rango la importancia de las 17 competencias.

El proyecto Tuning Europa se llevó a cabo por iniciativa de un grupo de universidades Europeas, en verano del 2000, las cuales en el verano de 2000 pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates. Abordó varias de las líneas de acción y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. Para conseguir definir las competencias se consultó a personal universitario, estudiantes y empresarios sobre aquellas esperables en los titulados. No pretendieron ser moldes rígidos, sino que se definieron como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y, permitiendo así dotar a los planes de estudio de flexibilidad y autonomía.

Unas 100 instituciones, representativas de diferentes países de la Unión Europea y del Espacio Económico Europeo participaron en la primera fase del proyecto (años 2000-2002), el cual fue coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). El proyecto *Tuning* se apoyó en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los Proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus y de los proyectos piloto de la Universidad de Salamanca.

El término *Tuning* significa (afinar en términos musicales) y fue elegido para el proyecto con la intención de transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Desde el principio del proyecto *Tuning* procuraba proteger la rica diversidad de la educación europea, y no pretendió en

absoluto restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

En el marco del proyecto *Tuning*, se elaboró una metodología que tuvo como fin entender los planes de estudios y hacerlos comparables. Se eligieron cuatro grandes ejes de acción:

- 1) competencias genéricas
- 2) competencias disciplinarias específicas
- 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación
- 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad.

A continuación presentamos la estructura de los sistemas educativos de educación superior europeos, de 33 países y sus 38 sistemas educativos ya que Bélgica cuenta con tres comunidades y Reino Unido con cuatro comunidades con la finalidad de tener una panorámica de estos sistemas educativos. No se hacen valoraciones sobre el funcionamiento de cada uno de los sistemas. Simplemente pretendemos tener un conocimiento aproximado de los aspectos generales de la Educación en los países de nuestro entorno.

SISTEMA EDUCATIVO EUROPEO

Todos los países del continente Europeo detallados en el siguiente cuadro tienen incorporada la gestión educativa por competencia desde el nivel inicial hasta el mayor nivel de educación superior.

EDUCACIÓN SUPERIOR			
	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
BÉLGICA-C. FRANCESA	General y Profesional Puede ser de ciclo corto y largo. Se imparte en Universidades, Colegios Superiores y otras instituciones	Certificado de Educación Secundaria y test de admisión para algunas carreras	- Licenciatura, 3 años (180 ECTS) - Master, 1 ó 2 años más (60-120 ECTS) y 180 ó 240 ECTS en algunas carreras. - Doctorado al menos 3 años más (180 ECTS) También existen carreras de ciclo corto
BÉLGICA C. GERMAN.	Solamente la no universitaria de ciclo corto	Certificado de Educación Secundaria	
BÉLGICA C. FLAMENCA	General y Profesional Puede ser de ciclo corto y largo. Se imparte en Universidades, Colegios Superiores y otras instituciones	Certificado de Educación Secundaria y test de admisión para algunas carreras	- Licenciatura, 3 años (180 ECTS) - Master, 1 ó 2 años más (60-120 ECTS) y 180 ó 240 -ECTS en algunas carreras. - Doctorado al menos 3 años más (180 ECTS) También existen carreras de ciclo corto

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
BULGARIA	Se imparte en Universidades, Escuelas Superiores Especializadas y Colegios Independientes	Certificado de Educación Secundaria y examen de matriculación (en las universidades)	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 4 años (240 ECTS) - Master, 1 año más (60 ECTS) - Doctorado 3 años más a tiempo completo ó 4 a tiempo parcial. <p>Las Escuelas Especializadas ofrecen Master y Doctorados.</p> <p>Los Colegios Independientes proporcionan F.P. y se puede conseguir:</p>
REPUBLICA CHECA	Se imparte en Universidades, Escuelas Superiores Profesionales y Conservatorios	Certificado de Educación Secundaria y los propios criterios de admisión de cada institución.	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3-4 años - Master, 1-3 años más - Doctorado 3-4 años más y la defensa de una tesis.
DINAMARCA	Se imparte en Academias de F.P Superior, Colegios U. Especializados, Universidades e Instituciones Universitarias.	Certificado de Aptitud de la Secundaria Superior. Pueden existir otros requisitos para programas específicos y 3-4 años de Secundaria Superior profesional para la F.P. Super.	<p>Las Universidades ofrecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3 años (180 ECTS) - Master, 120 ECTS más y la tesis 30 ECTS más - Doctorado 180 ECTS más, la tesis, investigación, enseñanza. <p>En las Academias y Colegios Especializados pueden obtener una Licenciatura Profesional y se realiza combinando la educación teórica con la práctica (puesto de trabajo)</p>
ALEMANIA	Se imparte en Universidades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Superiores de Música y Bellas Artes, Institutos de Pedagogía, Escuelas para la Administración Pública.	Certificado de Educación Secundaria y otros requisitos según la opción elegida (pruebas de aptitud) y otros criterios si faltan plazas	Se pueden obtener Licenciaturas, Master y Doctorados. Estos últimos se obtienen en las universidades o instituciones equivalentes de Educación Superior.

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
ESTONIA	Se imparte en Universidades (programas académicos) y en Instituciones de Educación Profesional Superior (F.P. Superior)	Se accede con la Secundaria General o Profesional	Las Universidades ofrecen: - Licenciatura, 3-4 años (120-160 ECTS) - Master, 1-2 años (40-80 ECTS) - Los dos integrados, 6 años (200-240 ECTS)
IRLANDA	Se imparte en las Universidades, Institutos de Tecnología y centro privados. Las Universidades son autónomas pero están financiadas por el Estado	Depende de cada institución , pero generalmente se basa en el rendimiento en un examen nacional	- Licenciatura, 3-4, 5 ó 6 años - Master, 1 a 3 años más - Doctorado 2-4 años más
GRECIA	La constituyen los sectores Universitario y Tecnológico	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior y otro más obtenido tras un examen nacional.	El primer ciclo puede tener una duración de 4 años, 5 para las ingenierías y 6 para Medicina. Postgrado 1 año más y doctorado 3 años más después del postgrado.
ESPAÑA	Está formada por: - Enseñanza Universitaria - F.P. de Grado Superior - Enseñanzas de Régimen Especial	Se accede con el título de Bachiller y la prueba de acceso, con el título de Técnico Superior y mayores de 25 años con una prueba de acceso	En la universitaria se pueden obtener las titulaciones de: - Grado, 4 años (240 ECTS) - Master, el título de Grado + 2 años (60-120 ECTS) - Doctorado En la F.P. Superior se obtienen titulaciones de Técnico Superior en las distintas especialidades y pueden acceder a estudios de grado.

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
FRANCIA	<p>Se imparte en las universidades, establecimientos públicos administrativos y escuelas e institutos superiores privados. Hay 5 tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formación Universitaria - Preparación para las "grandes écoles" - Formación en las "grandes écoles" - Formación técnica superior - Formación especializada 	<p>A la universidad se accede con el título de Bachiller (sin selección).</p> <p>Para las demás si hay selección que se basa en un dossier (tipo de bachillerato, notas, etc).</p> <p>A las "grandes écoles" se accede después de 2 años de preparación en centros específicos y un examen de admisión</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, bachillerato + 3 años (180 ECTS) - Master, bachillerato + 4 ó 5 años (300 ECTS). Master profesional y master de investigación - Doctorado, 3 años después del master. - Diplomas intermedios, bachillerato + 2 años (120 ECTS)
ITALIA	<p>Universitaria y no universitaria. Esta última se imparte en Conservatorios, Academias, Escuelas de Arte, Institutos para las escuelas artísticas</p>	<p>Se accede con el certificado de Educación Secundaria</p> <p>Superior. Hay números clausus en algunas carreras a nivel nacional: Odontología, Medicina,...</p>	<p>Las Universidades ofrecen tres niveles:</p> <p>1º Licenciatura, 3 años (180 ECTS)</p> <p>2º Master, 2 años (120 ECTS)</p> <p>3º Doctorado de duración variable</p> <p>Las instituciones no universitarias emiten diplomas de los niveles 1º y 2º</p>

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
CHIPRE	Puede ser universitaria y no universitaria. Se ofrece en universidades públicas y privadas	Se accede superando los exámenes de entrada que establece el Ministerio	<p>En las Universidades públicas ofrecen los tres ciclos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 4 años (240 ECTS) - Master, 1- 2 años (90-120 ECTS) - Doctorado, 3-8 años <p>Las privadas también ofrecen los tres niveles</p> <p>Las instituciones no universitarias ofrecen programas académicos y profesionales y se pueden obtener certificados o diplomas y en algunos casos una licenciatura o un master</p>
LETONIA	Puede ser universitaria y no universitaria. Ofrece formación académica y profesional	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior y un examen nacional al final de la Secundaria	<p>En la Universitaria se ofrecen las titulaciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3- 4 años - Master, 1- 2 años - Doctorado, 3 - 4 años <p>La profesional ofrece diplomas y licenciaturas profesionales después de 2 o 3 años de estudio. Con 1 ó 2 años más se puede obtener un master profesional.</p>

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
LITUANIA	<p>Puede ser universitaria y no universitaria. Se imparte en universidades y Colegios</p> <p>Respectivamente</p>	<p>Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior. Puede haber exámenes de entrada</p>	<p>Ofrecen tres niveles:</p> <p>1- Básico. Licenciatura o cualificación profesional</p> <p>2- Master, de 1,5 a 2 años</p> <p>3- Doctorado</p>
LUXEMBURGO	<p>Puede ser académica y profesional.</p>	<p>Se accede con el diploma de Educación Secundaria Superior. Para acceder a la carrera de maestro/a de Infantil y primaria deben realizar exámenes</p>	<p>Se pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciaturas - Master - Doctorados <p>También puede emitir diplomas y certificados de cursos cortos.</p>
HUNGRÍA	<p>Puede ser universitaria y no universitaria. Se imparte en Universidades y Escuelas Superiores</p>	<p>Superar el examen final de Secundaria. Sería un examen de ingreso</p>	<p>En la Universitaria se ofrecen las titulaciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3- 4 años (180-240 ECTS) - Master, 1- 2 años (60-120 ects9) - Doctorado <p>La F.P. Avanzada proporciona diplomas</p>

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
MALTA		Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior y el Certificado de Matriculación	Ofrecen las titulaciones de: <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3- 4 años - Certificados y Diplomas de postgrado, 6 meses a 1 año - Master, 1,5- 2 años - Doctorado, 3 - 5 años También puede emitir diplomas y certificados en la superior de ciclo corto de 1 a 3 años.
PAISES BAJOS	Puede ser universitaria y de F.P. Superior	A la F.P se accede con los certificados de Secundaria. A la universitaria con el certificado de Secundaria Superior (pre-universitario)	Se pueden obtener licenciaturas y master en la F.P. y licenciaturas, master y doctorados.
AUSTRIA	Se imparte en: Universidades, Escuelas Técnicas, Academias, Colegios de Pedagogía. Puede ser Científica y profesional.	Se accede con los certificados de Educación Secundaria Sup., titulaciones de F.P. o un examen de acceso.	En las Universidades se pueden obtener: <ul style="list-style-type: none"> - Diplomas (240-360 ECTS) - Licenciatura, 3 años mínimo (180 ECTS) - Master: licenciatura y mínimo de 120 ECTS - Doctorado: master o diploma más 2 ó 3 años (120 ECTS) Las Escuelas Técnicas tienen unas titulaciones parecidas

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
POLONIA	Se imparte en: Universidades, Universidades Técnicas, Politécnicas, Academias.	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior. Algunas facultades tienen más requisitos	<p>Se pueden conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3 – 4 años, diploma en F.P. - Master, 5,5 ó 6 años - Doctorado <p><i>El estatus de Universidad lo da el poder expedir el doctorado.</i></p>
PORTUGAL	Puede ser universitaria y politécnica	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior y exámenes de entrada para el curso que se desea. Hay números clausus.	<p>Se pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3-4 años mínimo (180 - 240 ECTS). 3 años mínimos (180 ECTS) en la Politécnica. - Master: 1,5 – 2 años más (90 ó 120 ECTS) - Doctorado. Solo se imparte en las universidades
RUMANÍA	<p>Se imparte en: Universidades, Academias y Escuelas de Post-Graduados.</p> <p>Son autónomas</p>	Se accede con el título de Bachillerato o equivalente y con exámenes de entrada que a veces puede tener alguna institución	<p>Se pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3–4 años 180 créditos equivalentes a los ECTS - Master: 1 ó 2 años más 90 a 120 créditos - Doctorado: 3 años y una tesis.

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
ESLOVENIA	Puede ser académica y profesional	Se accede con el certificado general o profesional (matura) Al ciclo corto se accede con 4 años de secundaria o con 3 años de trabajo y un examen.	En las Universidades se pueden obtener: - Licenciatura, 180 ó 240 ECTS. Académica ó profesional - Licenciatura más master, 300 ECTS - Doctorado - Profesional de ciclo corto, 2 años. Se obtiene un diploma
ESLOVAQUIA	Se imparte en Universidades, Escuelas Profesionales Superiores y en los Conservatorios	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior. Cada institución puede exigir un examen	Se pueden obtener: - Licenciatura, 3-4 años - Master: 1 a 3 años - Doctorado: entre 3 y 4 años En las Escuelas P. Superiores y los Conservatorios (ciclo corto) se obtiene el título de Especialista
FINLANDIA	Se imparte en Universidades y en los Politécnicos	Se accede con el examen de matriculación finlandés, con distintas titulaciones. Hay números clausus	Se pueden obtener: - Licenciatura, 3 años 180 ECTS - Master: 2 años más 120 ECTS - Postgrados y Doctorado En las politécnicas se obtienen: - Licenciatura, 3 años y medio, 180 -240 ECTS

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
SUECIA	Se proporciona en la Universidades y Colegios Universitarios	Se accede con el certificado de un programa nacional de Educación Superior, además de otros requisitos	Hay 4 títulos generales y 40 títulos profesionales. Primer ciclo: Diploma de 2 años y Licenciatura de 3 años. Segundo ciclo: Master de 1 y 2 años. Los títulos profesionales varían entre 2 y 5,5 años
REINO UNIDO : *INGLATERRA, *GALES, *IRLANDA N. *ESCOCIA	Se imparte en las Universidades, Escuelas de Educación Superior y en algunos Colegios Universitarios.	Son organismos autónomos y cada uno determina su política y requisitos de admisión. Existen tarifas de puntos para todo el país (no obligatorias)	Se pueden obtener distintas titulaciones: certificados y diplomas, licenciaturas, licenciaturas con honores, postgrados y doctorados
ISLANDIA	Se ofrece en las Universidades y otras instituciones. Puede tener un enfoque académico o profesional.	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior (examen de matriculación)	Se pueden obtener: Licenciatura, 3-4 años, Master: 2 años y Doctorado: 3 años Para la F.P. y la Técnica se requiere, en muchas ocasiones, experiencia práctica.
LIECHTENSTEIN	Solo tiene una pequeña área de Educación Superior. El 90% del alumnado estudia fuera: Suiza, Austria y Alemania.	Se accede con el certificado de Educación Secundaria Superior o el de Post-Secundaria	Se pueden obtener: - Licenciatura de Artes o de Ciencias, mínimo 3 años (180 ECTS) - Master de Artes o de Ciencias, mínimo 2 años (120 ECTS) - Doctorado mínimo de 3 años

EDUCACIÓN SUPERIOR

	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
NORUEGA	<p>Se imparte en las Universidades, Instituciones Universitarias</p> <p>Especializadas y Colegios Universitarios. Además se imparte en otros Ministerios</p>	<p>Se accede después de finalizar la Educación Secundaria</p> <p>Superior. Hay acceso para mayores de 23 y 25 años</p>	<p>Están adaptados al proceso de Bolonia y pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3 años - Master: 2 años - Doctorado: 3 años <p>En Antiguos Colegios Universitarios hay otros modelos de duración distinta</p>
SUIZA	<p>Se imparte en: Escuelas Superiores, Universidades Cantorales, Escuelas Politécnicas Federales, Escuelas Especiales Superiores y establecimientos no universitarios</p>	<p>Se accede con el certificado de Madurez Federal</p>	<p>Se han incorporado al Plan Bolonia y se pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura, 3 años (180 ECTS) - Master: 1,5 a 2 años más (90-120 ECTS) - Doctorado: 3 a 5 años de investigación
CROACIA	<p>Puede ser universitaria y profesional. Se imparte en las Universidades, las Escuelas politécnicas y las de F.P. Superior</p>	<p>Se accede mediante concurso público de cada institución en igualdad de condiciones</p>	<p>Están adaptados al proceso de Bolonia y pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Undergraduate ,3 ó 4 años (180-240 ECTS) - Graduate, 1-2 años (60-120 ECTS) - Postgraduate después de 3 años. Obtienen el doctorado <p>En los dos primeros, después de 300 ECTS se obtiene el título de Master.</p>

EDUCACIÓN SUPERIOR			
	Tipos y centros	Acceso	Evaluación, promoción y cualificación
TURQUÍA	Se imparte en las Universidades, Institutos Tecnológicos Superiores y centros privados de F.P. superior	Se accede con Diploma de Escuela Secundaria y exámenes de entrada centralizados.	<p>En las Universidades se pueden obtener:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primer ciclo, licenciatura de 4 años de duración - Segundo ciclo, master con 2 años más o 1,5 años más en programas que no necesitan tesis - Doctorado 4 años de estudio e investigación - Profesional de ciclo corto, 2 años. Se obtiene un diploma <p>Hay carreras que necesitan 5 y 6 años (medicina, odont.)</p>

Tabla 8. Sistema educativo europeo

Las competencias en los sistemas educativos de América Latina

Según informe del Centro de Desarrollo de la OCDE, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF), en Veracruz, 2014. Además, América Latina creció por debajo de 1.5% en el 2014 y no se tenía la perspectiva de que hubiera una recuperación muy vigorosa de la economía para 2015. “Si deseamos evitar una década de bajo crecimiento económico en América Latina, debemos mejorar el nivel educativo, fortalecer las capacidades de los trabajadores e impulsar la innovación. Los formuladores de políticas deberán realizar esfuerzos significativos para lograr un crecimiento mayor y más equitativo”, comentó el 9 de diciembre el Secretario General de la OCDE, Ángel Gurría, durante el lanzamiento de las Perspectivas, en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Veracruz.

Los pronósticos del Banco Mundial señalan que región continuará creciendo, aunque sea de una manera tímida, alcanzando un 2.0%-2.5% en 2015. El crecimiento de América Latina podría ser aún más bajo, ante una desaceleración más profunda del crecimiento de China y, por un endurecimiento más rápido de las condiciones financieras de los Estados Unidos.

La educación, las competencias y la innovación son factores claves para lograr un crecimiento más dinámico de la economía de América Latina y que la misma supere la trampa del ingreso medio, fortaleciendo la emergente clase media de dicha región. Esta región está caracterizada como una de las regiones del mundo con mayor desajuste entre la oferta y la demanda de la competencia, a lo que va unido la elevada informalidad en el mercado laboral.

Existe una amplia brecha entre el rendimiento educativo de un estudiante de educación secundaria de América Latina y un estudiante de la OCDE: el equivalente a 2.4 años de escolarización adicional. Asimismo, las desigualdades socioeconómicas influyen sustancialmente tanto en el acceso a la educación como en sus resultados. Solo un 56% de los estudiantes de origen más modesto asiste a la educación secundaria, frente a un 87% en el sector de mayor ingreso.

Un 36% de las Empresas que operan en el sector formal de la economía de América Latina y el Caribe muestran dificultades para encontrar una fuerza laboral que cuente con la formación que requiere el mercado laboral, frente a un 21% del promedio mundial, y un 15% en la OCDE, según cifras del Banco Mundial.

Esto indica que la probabilidad de que una Empresa de América Latina enfrente problemas operativos serios como consecuencia de un déficit de capital humano es casi tres veces mayor que aquellas radicadas en otras regiones del mundo, tales como Asia del Sur.

Los sectores automotriz y de maquinaria sufren los mayores problemas para satisfacer la demanda de competencias en América Latina. Dichos sectores tienen un reto desafiante, considerando el grado de sofisticación, conectividad y complejidad.

No sólo existe una alta proporción de trabajadores de bajos niveles de formación en ocupaciones que requieren de competencias básicas, sino que además los retornos de la educación han ido disminuyendo. Para mejorar las competencias laborales se precisa de varias líneas de actuación, tanto dentro de la educación general, como a través del sistema de formación técnica, para lo cual es fundamental la colaboración entre el sector público y privado, indica el Banco Mundial.

La baja calidad en la educación también se refleja en la falta de capacidades y en los profundos desajustes que existen en el mercado laboral, afectando considerablemente la competitividad de las empresas latinoamericanas. Las grandes Empresas de la región enfrentan mayores desafíos que las de otras regiones en el mundo para encontrar empleados con las competencias adecuadas.

Para Chabbot y Ramírez (2006), el avance de la educación en cualquier país, mejora las condiciones de vida de las sociedades y por ende su desarrollo. La ausencia del progreso es a su vez un obstáculo a la expansión de las oportunidades educativas. La educación guarda una relación directamente proporcional con el desarrollo de los países.

El informe de la UNESCO (2002), señala que la perspectiva contemporánea que parece mejor ajustada a los principios de derechos humanos como a la evidencia científica, no es tanto que la educación sea causa o efecto del desarrollo, sino que la educación es desarrollo.

A continuación presentamos modelos de los sistemas educativos de algunos de los países de Latinoamérica, de los cuales detallaremos el sistema educativo por competencia de México.

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
ARGENTINA	<p>Educación Inicial (45 días a 5 años) obligatorio el último año</p> <p>Educación Primaria (a partir de los 6 años, consta de 6/7 años según jurisdicción)</p> <p>Educación Secundaria (dividida en dos ciclos)</p> <p>Educación Universitaria: la gran mayoría cuenta con cursos de ingreso que los aspirantes deben aprobar para ingresar</p>	<p>Sólo un 31% de los alumnos que ingresan en primer grado logra completar todo el ciclo educativo según establece la ley de educación”. La secundaria concentra el mayor porcentaje de abandono educativo de la población argentina, que según los datos del estudio de Proyecto Educar 2050 alcanza al 50% de los estudiantes.</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era inferior en Argentina del 23%</p>
BRASIL	<p>La educación básica: <u>La educación infantil</u> (para niños de 0 a 6 años): No es obligatoria</p>	<p>De acuerdo con un estudio difundido por la representación del Fondo de</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p><u>La enseñanza fundamental</u> (para alumnos de 6 a 14 años): es obligatoria.</p> <p><u>La enseñanza secundaria</u> (para alumnos de 15 a 17 años): con duración de tres años, es responsabilidad de las provincias</p> <p>La educación superior: comprende los cursos de graduación de las distintas áreas profesionales. También se incluye en este nivel de enseñanza el posgrado, que comprende programas de master y doctorado. Desde 2009, los estudiantes pueden utilizar la nota obtenida en el Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) para acceder a algunas universidades del país.</p>	<p>las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en Brasil, de los 4,6 millones de niños que se matriculan en la enseñanza primaria, sólo 2,47 millones terminan ese ciclo, lo que significa que prácticamente la mitad de ellos (46,3 %) abandona la escuela en algún momento de los ocho años que dura el ciclo primario</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Brasil del 23%,</p>
BOLIVIA	<p>Los niveles en el Sistema Educativo Boliviano son cuatro:</p> <p>Educación Preescolar (Inicial):</p>	<p>Según los indicadores de aprovechamiento educativo, publicado por el Ministerio de Educación de Bolivia, las</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>destinada a los menores de 0 a 6 años. Comprende dos ciclos: el ciclo de estimulación y desarrollo temprano de carácter no formal y no escolarizado dirigido a niños menores de 0 a 5 años, y el ciclo de preparación, escolarizado de un año de duración para niños de 5 años de edad. Implica dos secciones: la primera para niños de 4 a 5 años y la segunda para niños de 5 a 6 años.</p> <p>Educación Primaria: tiene una duración de 8 años divididos en dos ciclos: el ciclo de educación básica, cinco años y el ciclo de educación Intermedia, de tres años. A partir de la Reforma Educativa, estos dos ciclos se unifican para constituir un nivel de ocho años de duración,</p> <p>Educación Secundaria: se imparte en 4 grados, con materias comunes para todas las modalidades y específicas para cada una de ellas. Los dos últimos años dirigen a los alumnos hacia las siguientes variantes: Humanístico, Industrial, Técnico-Vocacional, Comercial, Artístico y Agropecuario.</p>	<p>tasas de abandono en Bolivia son del 1,4% en Primaria y un 3,5 en Secundaria</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era inferior a 20% en las zonas urbanas de Bolivia (9%)</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>Educación Superior: se imparte en las escuelas e instituciones de estudios superiores no universitarios, centros de postgrado y universidades.</p>	
CHILE	<p>Educación Parvularia o Preescolar: es voluntaria. Está orientada a la educación de los menores de 6 años.</p> <p>Educación Básica: es obligatoria, se ingresa a él a los 6 años de edad y tiene una duración de ocho años.</p> <p>Educación Media: no es obligatoria, está constituida por cuatro grados y se imparte en liceos científico-humanistas y técnico-profesionales, estatales, particulares subvencionados y particulares pagados, en las ramas comercial, técnica industrial, agrícola y marítima.</p> <p>Educación Superior: está constituida por tres tipos de planteles que se ofrecen a quienes egresan de la educación media: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.</p> <p>Las Universidades chilenas se adscriben</p>	<p>En el período 1992-2004, sólo el 83,5% de niños y niñas logró egresar de la educación básica, mientras que el 77,8% de los alumnos completa la enseñanza media, de acuerdo a la investigación “La deserción escolar en Chile”. El análisis determina, además, que la deserción es mayor en las zonas rurales y urbanas marginales, como también en hombres que en mujeres.</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>a un solo proceso de admisión, la Prueba de Selección Universitaria (PSU).</p>	<p>secundaria era 14%,</p>
<p>COLOMBIA</p>	<p>El sistema educativo colombiano lo conforman:</p> <p>La educación inicial,</p> <p>La educación preescolar</p> <p>La educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), gratuita desde enero de 2012</p> <p>La educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), gratuita desde enero de 2012</p> <p>La educación superior: cada institución de educación superior define los requisitos y pruebas de selección para sus aspirantes a cursar estudios. Sin embargo, existen requisitos comunes como la presentación del Examen de Estado, la terminación del grado 11 y el pago de los derechos de inscripción.</p>	<p>De acuerdo con datos del Gobierno nacional, la deserción escolar en Colombia descendió del 4,9 por ciento al 4,53 por ciento, lo que quiere decir que entre el 2010 y el 2011 se evitó que 26.000 niños abandonaran el sistema educativo.</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Colombia del 24%</p>
<p>ECUADOR</p>	<p>Educación Inicial: Se divide en dos subniveles: Inicial 1, que no es</p>	<p>Entre los años lectivos 1993-1994 y 2004-2005, la tasa de</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>escolarizado y comprende a infantes de hasta 3 años de edad; e, Inicial 2, que comprende a infantes de 3 a 5 años de edad.</p> <p>Educación General Básica: abarca diez niveles de estudio.</p> <p>Bachillerato General Unificado: todos los estudiantes deben estudiar un grupo de asignaturas centrales denominado tronco común, además los estudiantes pueden escoger entre dos opciones en función de sus intereses: el Bachillerato en Ciencias o el Bachillerato Técnico.</p> <p>Educación Superior se divide en cuatro niveles; terciario, postgrado, magíster y doctorado</p>	<p>deserción se redujo: nivel preprimario de 5.0% a 4.0%, nivel primario de 5.4% a 3.6% y nivel medio de 9.5% a 5.9%.</p> <p>Hay que tener en cuenta además, que el nivel de escolarización mantiene tasas muy bajas.</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Ecuador del 28%),</p>
MÉXICO	<p>La educación básica comprende la educación preescolar, primaria y secundaria.</p> <p>Preescolar: Atiende a niños de 3, 4 y 5 años de edad, es impartida generalmente en tres grados, no es un nivel</p>	<p>La tasa de abandono en primaria es del 1%, en secundaria del 6,4% y en media superior del 15,9%, según un estudio del INEE de México.</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>obligatorio.</p> <p>Educación Primaria: es obligatoria y es impartida en seis grados, a partir de los 6 años. La educación primaria es fundamental para cursar la educación secundaria.</p> <p>Educación Secundaria: es obligatoria y se proporciona en tres años a quienes han concluido la primaria. La secundaria es necesaria para continuar con estudios medios profesionales o medios superiores.</p> <p>Educación Media Superior: conocida como bachillerato o preparatoria y se cursa en un periodo de tres años, divididos generalmente en semestres. Para ingresar a este nivel es necesario contar con el certificado de la secundaria y regularmente se debe presentar también un examen de admisión.</p> <p>Educación Superior: Es posterior al bachillerato y se distingue en estudios de grado y posgrado, y su objetivo es formar profesionales. La mayor parte de las universidades públicas son</p>	<p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en México del (35%).</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>autónomas de los gobiernos federal y estatal.</p>	
PARAGUAY	<p>Los niveles educativos en Paraguay son:</p> <p>Educación Inicial y Escolar Básica: obligatoria, comprende la educación inicial (preescolar de un año) y tres ciclos de tres años cada uno (grados 1 a 9).</p> <p>Educación Media: no obligatoria, de tres años.</p> <p>Educación Superior: se desarrolla a través de universidades o instituciones de educación terciaria no universitaria.</p>	<p>La tasa de abandono en la Educación Media es del 4,7% Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Paraguay del 32%.</p>
PERÚ	<p>Los niveles que existen son:</p> <p>Educación Inicial: de 0 a 5 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. Se articula en dos ciclos: de 0 a 3 años (I ciclo de la Educación Básica Regular) y de 3 a 5 años (II ciclo de la Educación Básica Regular). Según la Constitución de 1993, es obligatorio un año de educación inicial, para la</p>	<p>En el año 2002, la tasa de deserción fue de aproximadamente 4 por ciento en el Nivel primario, mientras que se acercó al 7 por ciento en el nivel secundario.</p> <p>Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002,</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>población de 5 años de edad.</p> <p>Educación Primaria: dura 6 años y es obligatoria.</p> <p>Educación Secundaria: se organiza en dos ciclos: el primero, general para todos los alumnos, dura dos años el cual resulta obligatorio y que junto a la educación primaria constituyen el bloque de la educación obligatoria; el segundo, de tres años, es diversificado.</p> <p>Educación Superior: se imparte en escuelas e institutos superiores, centros superiores de post-grado y universidades</p>	<p>publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Perú del 16%.</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
URUGUAY	<p>El sistema educativo uruguayo se propone garantizar el libre acceso de todos los ciudadanos a la educación. En el marco que la constitución le confiere, esta garantía se expresa mediante la gratuidad de la oferta educativa en todos los niveles (en el plano volitivo) y mediante el establecimiento de la obligatoriedad de acceso a ella durante 11 años de escolarización (en el plano de equidad). Esta obligatoriedad ya ha sido ampliada a 14 años de escolarización mediante la incorporación de la</p> <p>Educación Preescolar: Atiende la población infantil comprendida entre los 3 a 5 años inclusive, tiene el carácter de obligatoria para los niños de 5 años de edad.</p> <p>Educación Primaria (6 años): Atiende a la población de 6 a 14 años. Es de carácter gratuita y obligatoria.</p> <p>Educación Media: ciclo básico (3 años) y segundo ciclo o bachillerato (3 años): Ciclo Básico: atiende a la población estudiantil egresada del ciclo de primaria, es común a todas las</p>	<p>En relación con las tasas de abandono nos encontramos con un 0,6% en el primario y un 2,7% en el secundario bajo Según el Panorama social de América Latina, 2001-2002, publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era en Uruguay del 32%.</p>

PAÍS	NIVELES EDUCATIVOS	TASA DE ABANDONO
	<p>orientaciones y es de carácter obligatorio.</p> <p>Segundo Ciclo: Bachillerato Diversificado y Educación Técnica. es requisito para el ingreso a estudios terciarios.</p> <p>Educación Técnica: Tiene distintas modalidades las que se extienden de 1 a 7 años. Educación Técnico Profesional: A través de sus cursos más avanzados habilita el ingreso a estudios Universitarios y de Formación Docente.</p> <p>Educación Terciaria o Superior: Este nivel se divide en Terciario Universitario y Terciario no Universitario. Terciario Universitario comprende la Universidad de la República (autónoma y gratuita), así como cuatro universidades privadas</p>	

Tabla 9. Modelos Sistemas Educativos de Latinoamérica.

América Latina, en las mayorías de sus países está enfrentando el reto de incorporar un sistema de gestión por competencia en todos los niveles educativos, no obstante se requiere de una voluntad que va más allá del ámbito de cada institución educativa, para lo cual algunos han logrado involucrar el estado como principal responsable para que dichas reformas sean llevadas a cabo.

2.2.3 Las competencias en República Dominicana

La educación como medio de desarrollo individual y factor primordial del desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos los sectores del país. La Constitución dominicana asigna al Estado el deber y la responsabilidad de *garantizar una educación integral, de calidad y en igualdad de condiciones y oportunidades, pudiendo ser ofrecida por entidades públicas, privadas y no gubernamentales*, con sujeción a los principios y normas establecidos en la Ley General de Educación 66-97. Para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, es obligación del Estado asumir políticas y proveer los medios necesarios, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los estudiantes en condiciones vulnerables, las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socioeconómica

La constitución y la Ley Orgánica que apoya de la Estrategia Nacional de Desarrollo convierten la educación en el reto mayor que enfrentará al país durante los próximos 15 años. En efecto, partiendo de un postulado general *“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”*.

En el siglo XXI no se puede tener una visión grande de una nación sin una visión grande de su educación. Más aun, la experiencia de países como Taiwán, Corea, Singapur y ahora Shanghái, demuestra que aun en medio de precariedades y urgencias extremas es posible adelantar el sistema educativo incluyentes y de calidad que sustenten un desarrollo equilibrado y se consoliden con ese desarrollo.

En la actualidad, tanto a nivel global como local, las sociedades están viviendo procesos de cambios vertiginosos que impactan los comportamientos de las personas en la sociedad y tocan ámbitos de la cultura en los distintos contextos, incluyendo los mercados laborales y el ámbito educativo. De ahí que estos acelerados procesos de transformación inherentes a la sociedad del conocimiento y de la información, demanden revisiones periódicas, en búsqueda de mejoras continuas, procurando de mayores niveles de coherencia en relación a las expectativas

de aprendizaje y los procesos formativos de las y los estudiantes, en un contexto de CALIDAD Y EQUIDAD.

Los itinerarios formativos de las generaciones presentes y futuras, han de irse ajustando y anticipando a las **demandas que plantea la sociedad actual**, para lo cual es vital el desarrollo integral y pleno de los sujetos, a partir de una propuesta de formación que les garantice el derecho a una educación de calidad con equidad, desde donde se responda para qué, qué, cómo, cuándo, dónde, con qué, con quién aprenden las niñas, niños, jóvenes y adultos, en un marco de respeto a los derechos humanos que les garantice una vida digna, productiva y el ejercicio de ciudadanía responsable

Desde el Ministerio de Educación se asume que el Currículo Nacional es, después de la Constitución del Estado, el documento de orientación más importante de una sociedad. A través del Currículo se expresan los saberes, valores, conocimientos y competencias que deben integrar los ciudadanos, para el ejercicio de sus derechos y deberes. Por ello, el Currículo es del interés de todos y todas. Constituye el itinerario formativo que dota de sentido y otorga direccionalidad a un sistema educativo, para que, año a año, los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que acuden a cada centro educativo adquieran, con orden y coherencia, las competencias necesarias para la vida ciudadana. En palabras de César Col, "el Currículo prescribe una utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad."

De ahí que desde esta perspectiva, se asumen como funciones sustantivas inherentes al desarrollo curricular las siguientes:

- 1 .Promover la formación integral de las personas, en correspondencia con las especificidades del contexto, para la construcción de la ciudadanía.
2. Poner en sintonía el sistema educativo con las demandas y expectativas globales, internacionales, nacionales y locales.
3. Otorgar direccionalidad y sentido a los planes de acción pedagógica, asegurando su coherencia respecto a las finalidades y orientaciones.

4. Sugerir un perfil del personal docente, administrativo y de apoyo en capacidad de gestionar el Sistema Educativo así como los recursos necesarios en un proceso de búsqueda permanente de calidad.

El Currículo dominicano ubica sus contenidos como mediadores para el logro de los propósitos educativos y otorga singular importancia a las estrategias metodológicas, que orientan los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Establece a su vez ejes transversales, a partir de los cuales deben trabajarse los grandes temas que surgen del contexto social y cultural. Asume también la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusión.

En materia curricular, la tendencia cada vez más generalizada es la de incorporar el denominado "Enfoque por competencias", útil para concretizar desarrollos curriculares pertinentes y relevantes y situar el aprendizaje en contexto. Sin embargo este enfoque en sí no es garantía de logro de aprendizaje.

El curriculum concebido como oportunidad de aprender se puede organizar en tres componentes:

- Curriculum intencionado: se refiere a las intenciones y expectativas de aprendizaje que se trazan en los planes y políticas (documentos curriculares).
- Curriculum implementado: se refiere a las estrategias y prácticas desarrolladas en el aula.
- Curriculum logrado: son los conocimientos y habilidades aprendidas por los estudiantes.

Hay evidencias de que, en promedio, los estudiantes no alcanzan los contenidos básicos planteados en dicho currículo (Pruebas Nacionales, Evaluación diagnóstica de inicio de 4to grado, SERCE 2006). La evaluación es un componente fundamental de cualquier política educativa y un poderoso instrumento para contribuir con la mejora. La evaluación permite visualizar en qué medida se han logrado los objetivos curriculares y la eficacia del sistema educativo.

El país cuenta hace varios años con las pruebas nacionales aplicadas a final de cada nivel educativo; más recientemente con pruebas diagnósticas del primer ciclo de educación básica y a partir del año que viene del primer ciclo de media.

Estas evaluaciones y estudios, aun con limitaciones, han aportado información valiosa sobre el desempeño de los estudiantes. El Ministerio de Educación se ha comprometido con la evaluación manteniendo estas diversas pruebas y ahora incorporándose a la próxima ronda de PISA para tener una referencia global y externa al propio sistema. La realización de evaluaciones solo tiene sentido en la medida que sirva para la mejora. Por ello es trascendental no solo participar en los distintos estudios sino analizar la información y tomar decisiones a distinto nivel considerando los resultados que arrojan. Algunos puntos para el debate:

1. ¿Cuáles competencias deben desarrollar los niños, niñas, jóvenes y adultos dominicanos del siglo XXI?
2. ¿Qué significativos resultan, culturalmente, y para el desarrollo individual y colectivo, los diferentes componentes del diseño curricular actual (propósitos, contenidos y estrategias), así como la estructura en que opera el Sistema Educativo (Niveles y Ciclos, Modalidades y Subsistemas)?
3. ¿Cuáles aportes generados por la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura en general deben ser incorporados al currículo dominicano, en sus fundamentos teóricos, metodológicos, y en el diseño curricular específico de cada nivel?
4. ¿Cuáles competencias básicas debe plantearse el currículo dominicano?
5. ¿Deben establecerse estándares ligados a la evaluación?
6. ¿El presupuesto debe plantearse en relación a lo que implica para cada escuela llegar a esos estándares?
7. ¿Se deben establecer niveles de desempeño?
8. ¿Qué sistema de indicadores necesitamos para dar seguimiento y orientar las políticas educativas?
9. ¿Cómo deben devolverse los resultados de evaluaciones al sistema, a la sociedad, a las escuelas de forma que sirva para la mejora? (informes, rankings, capacitación...)
10. ¿Cómo vincular la evaluación y los planes de mejora con los recursos? ¿Qué instancia da este apoyo a los centros educativos?
11. ¿Cuál modelo de evaluación de centros debemos seguir?
12. Ejecución de las líneas de trabajo acordada
13. Presupuesto
14. Supervisión y monitoreo de la ejecución
15. Cuestiones de transparencia

Como parte de las iniciativas del primer Plan Decenal de la Educación Dominicana se impulsaron en el país, a partir de mediados de la década de los 90', importantes acciones dirigidas a propiciar una mejora sustancial de la formación y capacitación de recursos humanos (docentes, directivos, técnicos y de apoyo administrativo) para el sector educativo.

Del proceso puesto en marcha surgió la creación del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) como órgano público descentralizado adscrito al Ministerio de Educación, al que se le asignó el rol de proponer políticas y desarrollar estrategias de formación (inicial) y capacitación en servicio para mejorar sus competencias para concebir e implementar innovaciones curriculares y de gestión de la calidad educativa.

Más recientemente (2009) se conformó la Comisión Interinstitucional para la Reforma de la Formación Docente, como un esfuerzo coordinado por los Ministerios de Educación y de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, y una amplia participación de las instituciones formadoras (IES) que ofertan la carrera de educación. Dicha comisión formuló recomendaciones para la formación profesional (inicial), la inserción en la Carrera Docente y el desarrollo profesional permanente, definiendo los criterios y factores claves para elevar la calidad de la formación y fortalecer la capacidad para un efectivo desempeño profesional.

Asimismo, de la Consulta Nacional Metas 2021 (2010) se deriva que en la República Dominicana se ha avanzado en la definición de normas y procedimientos para el ingreso, permanencia, promoción y condiciones de salida de quienes ejercen la profesión docente. Dentro de ello se destaca el Reglamento del Estatuto Docente en que se define la función docente así como las actividades que desarrollan los profesionales de la educación en lo referente a la docencia, gestión curricular, y el correspondiente conjunto de acciones de planificación, coordinación, supervisión y evaluación relacionadas directamente con el diseño y desarrollo de los procesos pedagógicos y de administración de los recursos requeridos.

No obstante todo lo anterior, de acuerdo con lo contemplado en el Plan Decenal de Educación 2008- 2018, sigue pendiente de satisfacer la necesidad de vincular la práctica profesional educativa con el establecimiento de una verdadera Carrera Docente a través de la puesta en marcha de una estrategia de contratación de los profesionales del sector educativo.

En la Sociedad Dominicana existe un amplio consenso en el sentido de que la calidad de la enseñanza y de la gestión innovadora de los centros educativos está directa y estrechamente

relacionada con la calidad profesional del personal docente a cargo del cual está la gestión de los aprendizajes. Esto implica que es aceptada la visión de que cualquier política pública dirigida a mejorar la calidad del servicio educativo que se proporciona a la Sociedad debe atender con sentido de alta prioridad los aspectos críticos relacionados con la formación, habilitación, selección, inducción, evaluación del desempeño y la certificación del personal docente.

En este sentido, la cuestión de la formación profesional (inicial) y la habilitación para el ejercicio de la Carrera Docente debe responder a estándares definidos y establecidos en función del logro de aspiraciones y metas realistas en términos del ideal de calidad educativa que demanda el país. Se trata de definir, establecer y adoptar el conjunto de criterios, indicadores y evidencias verificadoras de conocimientos, disposiciones latitudinales y competencias requeridos para el desempeño efectivo y eficiente en las actividades docentes.

Por otra parte, dicha formación profesional debe ser complementada con una bien concebida estrategia de formación continua orientada a la actualización profesional progresiva y al fortalecimiento de las competencias requeridas para acometer con éxito la importante y compleja tarea de educar con calidad en la sociedad del conocimiento.

Realización de un diagnóstico del estado y perfiles profesionales del personal docente del MINERD. Con este diagnóstico se persigue identificar y describir el personal docente por categorías, y clasificarlo según los perfiles profesionales existentes. Ello proveerá el conocimiento sobre los roles y funciones que desempeña cada categoría docente, así como sus correspondientes características profesionales que permitirán concebir y diseñar un sistema informático para la organización, actualización y control de expedientes de la plantilla docente del Ministerio.

Definición y establecimiento de estándares profesionales y del desempeño docente. Consiste en identificar, describir y establecer las aspiraciones y metas del ideal de calidad profesional y del desempeño docente. Dichos estándares contemplarán el conjunto de criterios, indicadores y evidencias verificadoras de los conocimientos, disposiciones latitudinales y competencias requeridos para el desempeño efectivo y eficiente de cada una de las categorías docentes. Asimismo, estos estándares proveerán las bases para formar, seleccionar, habilitar, inducir, certificar y mantener la plantilla del personal docente idóneo para propiciar una educación de calidad progresiva.

Una investigación cuyo propósito es describir las percepciones, expectativas, aspiraciones y actitudes de compromiso respecto a la Carrera Docente, así como examinar posibles correlaciones entre estas variables. El estudio incluirá las diferentes categorías docentes actualmente en servicio, estudiantes de la carrera de educación y estudiantes del segundo ciclo de la educación media. Los resultados de este proveerán las bases para fundamentar, diseñar una estrategia de comunicación dirigida a promover e impulsar una mejora del prestigio de la Carrera Docente en la Sociedad Dominicana.

Formulación de un plan estratégico para la certificación en el marco de la Carrera Docente. Trata del plan que contemplará la optimización progresiva del sistema de formación inicial y permanente, así como del impulso sostenido de la Carrera Docente que haga atractiva la profesión de educar, y para motivar y atraer a los mejores talentos de las nuevas generaciones para que decidan escoger y mantenerse en dicha carrera. Integra el conjunto de mecanismos, procedimientos y normas que se pondrán en marcha para lograr esta gran meta.

La carrera docente establecida en la Ley General de Educación tiene una gran relevancia en la educación de calidad que se aspira para la República Dominicana. Esta carrera como parte del ciclo de vida profesional, reclama urgente actualizaciones que hagan de la profesión docente una carrera atractiva y de reconocido prestigio social.

De ahí la necesidad de considerar su mejora como parte de las prioridades del Sistema

Educativo en su conjunto, desde una perspectiva que no sólo favorezca la permanencia en el sistema, sino el sentirse parte de una comunidad profesional competitiva, innovadora y motivada que aporta elementos esenciales al desarrollo del país y a su transformación.

También se introdujo la mayor innovación en términos psicopedagógicos del nuevo diseño curricular: la educación por competencias. Y desde este momento, todos los actores han ido adoptando ese enfoque, en el cual descansan las pues concretamente sobre él descansan las perspectivas de mejorar la calidad de la educación y así cumplir con el propósito que sirvió de motivación a la reforma curricular.

La educación por competencias es una novedad oficializada en República Dominicana en el 2013, dicho enfoque es usado en las mayorías de los países de Europa y América Latina, no sólo en la educación técnico-profesional, sino también en la educación general y básica.

El currículo vigente desde 1995 se apoyaba en el enfoque de aprendizaje de contenidos en todas las áreas curriculares, salvo en Lengua Española y en las lenguas extranjeras, inglés y francés, que compartían las mismas orientaciones: el enfoque funcional y comunicativo y el aprendizaje por competencias.

La educación por competencias en República Dominicana es una decisión bien recibida por aquellos sectores y personas preocupadas por el desarrollo del dicho sector, ya que lleva mayores y mejores ventajas sobre el enfoque que estaba vigente desde 1995. Toda innovación acarrea ventajas y desventajas. Las ventajas del nuevo diseño curricular son:

1. Mayor significatividad y funcionalidad en los aprendizajes
2. Mayor creatividad e innovación en el proceso educativo
3. Mayor adecuación a las situaciones y a las necesidades de los alumnos y de la sociedad
4. Mayor integración de las diversas capacidades, las destrezas y las habilidades así como de las áreas disciplinares
5. Mayor equidad en la elevación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos

Las dificultades que identificamos son los retos que hay que vencer para la ejecución de ese modelo:

1. Mayor complejidad en la conceptualización y en la ejecución del modelo educativo
2. Más y mejores actitudes de todos los participantes en el proceso educativo
3. Mayores condiciones a satisfacer en término de capacidades y recursos
4. Mayor integración y articulación de todas las instancias
5. Más eficacia en el seguimiento y la evaluación de cada uno de los actores y en las diferentes etapas del proceso para garantizar el resultado final esperado.

Este nuevo diseño curricular basado en competencias surge en un momento en que la calidad de la educación Dominicana estaba cuestionada por el bajo rendimiento de los estudiantes, el cual se reflejaba básicamente en lectura, matemáticas, ciencias y formación cívica y ciudadana. El principal

causantes de esos resultados no es sólo el diseño curricular sino otras variables, tales como el ambiente escolar, la baja formación de los maestros; las deficiencias de los materiales educativos; y las deficiencias de la gestión educativa, además de la falta de planificación ejecución o aplicación del currículo, baja supervisión o acompañamiento, monitoreo y evaluación.

Para lograr que el enfoque por competencia alcance los resultados que se esperan en cuanto a elevar y mejorar el nivel educativo, actualmente se están llevando a cabo una serie de medidas, entre las que podemos mencionar:

1. El fortalecimiento de la gestión curricular en los centros educativos, mejorando y dotándolos de directivos y docentes capaces, planificación y proyectos de centros y recursos suficientes y apropiados.
2. Divulgación del nuevo currículo en la comunidad educativa, principalmente entre los maestros, a fin de que sea conocido y pueda servir de referente normativo para las acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. La formación y la capacitación de los maestros en las competencias, los contenidos y las metodologías del nuevo currículo; a la elaboración y aplicación de programas de clase; y a la confección de nuevos libros de texto y otros materiales educativos adecuados al currículo.
4. Una rigurosa supervisión en las escuelas para dar seguimiento a la aplicación del currículo, identificar y sistematizar las necesidades, los problemas, los logros y resultados y tomar oportunamente las acciones pertinentes de mejora del proceso educativo.

El ministerio de Educación (MINERD), cuenta con un plan para la Educación Dominicana 2008-2018, en el cual se plantea la necesidad que existen en la educación para personas jóvenes y adultas, el mismo señala, que el 11% de la población es analfabeta y el 33% de la población de 15 a 29 años no ha completado la Educación básica y el 69% entre 20 y 29 años no ha completado la educación media.

La referida situación plantea urgentes respuestas en los siguientes aspectos:

- Elevar el nivel educativo tanto de la población joven como de la adulta.
- Responder a las demandas del sector laboral en cuanto a la formación para el trabajo.

- Desarrollo de modelo educativo basado en competencias básicas y específicas, que garanticen y promuevan mayor calidad en la educación.

El Plan decenal 2008-2018 se enfoca en las siguientes acciones:

- Que se enfatice en una nueva concepción curricular que facilite el tránsito de los participantes en diferentes direcciones, con un concepto flexible, funcional y de alta credibilidad de sus sistemas de acreditación y certificación basados en competencia.
- Articular programas de formación técnico y profesional impulsados por diferentes instituciones, gubernamentales y no gubernamentales.
- Integrar a la población joven y adulta a los distintos programas a través de redes de aprendizajes, que involucre a todos los sectores empresariales públicos y privados.
- Integrar recursos tecnológicos para facilitar el proceso de aprendizaje
- Diseño e implementación de un sistema de evaluación con fines diagnósticos y de acreditación de aprendizajes.
- Activar centros de capacitación laboral que ofrezcan opciones de educación y formación continua que contribuyan al fortalecimiento e integración interinstitucional.
- Desarrollo definitivo del subsistema de Educación de personas jóvenes y adultas en alianza con las organizaciones públicas y privadas.

La República Dominicana también es compromisorio de otros acuerdos internacionales para la educación de personas jóvenes y adultas, que procuran una sociedad más equitativa, por lo que tiene alrededor de 16 años participando en diversos debates a nivel internacional, particularmente en América Latina y el Caribe.

El currículo de los programas de educación básicas de niños y niñas ha permanecido durante muchos años sin tomar en cuenta las necesidades y etapas evolutivas del desarrollo del sujeto adulto. A pesar de todos los esfuerzos que se han realizado sigue siendo rígida, pautada por años y horas de clases. La promoción de los participantes en la mayoría de los casos, aún está condicionada a la culminación del año escolar y no en la validación y en la acreditación de los saberes de los estudiantes.

Hay que considerar que las personas jóvenes y adultas tienen saberes y aprenden fundamentalmente de su experiencia de vida y para lograr que los nuevos aprendizajes sean significativos se deben integrar en las funciones sociales que las personas desempeñan a nivel laboral, en su vida familiar, en la sociedad y como ciudadanos. El aprendizaje es potencializado cuando las personas participan responsable y autónomamente dando dirección a su proceso.

La población de la República Dominicana es esencialmente joven, el 83% se encuentra en rango de 0-49 años de edad, dentro de los cuales el grupo de 15 a 49 años representa un 52%, de los cuales el 34% no ha terminado su educación básica.

El currículo Dominicano expresa los saberes, valores, conocimientos y competencias que deben integrar los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos y deberes. Es un documento de suma importancia para cualquier para el desarrollo del país y el estado debe ser responsable de su revisión y vigencia.

El Currículo es una guía formativa que da sentido y otorga direccionalidad a un sistema educativo, para que los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que acuden a cada centro educativo adquieran, con orden y coherencia, las competencias necesarias para la vida ciudadana. Las funciones básicas de un Currículo son las siguientes:

- Promover la formación integral de las personas, para la construcción de la ciudadanía.
- Poner en sintonía el sistema educativo con las demandas y expectativas globales, internacionales, nacionales y locales.
- Otorgar direccionalidad a los planes de acción pedagógica, asegurando su coherencia respecto a las finalidades y orientaciones.
- Sugerir un perfil del personal docente, administrativo y de apoyo en capacidad de gestionar el Sistema Educativo en un proceso de búsqueda permanente de calidad.

De acuerdo al artículo 64 de la Ley General de Educación 66'97, el Currículo dominicano debe contener las siguientes características:

- Flexible y adaptables a las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados; a las características de los estudiantes y a las capacidades de los educadores

- Abierto a sufrir transformaciones a medida que las exigencias de la sociedad lo requieran y/o el desarrollo de la ciencia y la tecnología.
- Participativo, considerando la intervención de los diferentes sectores de la sociedad en las distintas etapas de su desarrollo.

El Sistema Educativo Dominicano, regido por la Ley General de Educación 66'97, establece en su artículo 63 que *“La educación dominicana estará siempre abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones. Los cambios deben ser producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores. Las innovaciones nacionales tomarán en cuenta el desarrollo de la educación a nivel internacional”*.

2.3. La educación superior y la formación por competencias

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1999: 1), la educación superior comprende *“todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado, como centros de enseñanza superior”*.

El referido organismo considera que la educación superior enfrenta desafíos y dificultades en cada parte del mundo que pueden sintetizarse en: *“la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional”* (UNESCO, 1999: 1).

Según Stramielo (2005), las inmensas transformaciones que acontecen a todos los niveles en el contexto global, han ocasionado desafíos a la educación en general y la superior en particular desde muchos aspectos, entre los que se encuentran la globalización, con sus elementos favorecedores para la sociedad y los que no lo son tanto y el avance de las tecnologías, en especial de la

información y la comunicación como ejes de acciones. Brunner (2000: 18-22), señala que el nuevo contexto donde la educación se desenvuelve y se desarrollará está influenciado por las características de la globalización en todos sus órdenes, para el autor la educación superior debe preparar su gestión para responder a las siguientes interrogantes:

- “*El conocimiento ya no es lento, escaso y estable*”, esta afirmación representa una mutación del contexto donde ha operado la educación, planteando interrogantes como: ¿qué se debe enseñar en el presente y futuro y cómo?; ¿podrá el currículo educativo adaptarse a los cambios y mantenerse actualizado?; ¿será suficiente incluir ciertos contenidos transversales o serán necesarios enfoques radicalmente distintos?
- “*El establecimiento educativo deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la educación*”, lo cual genera diversas preguntas, alguna de las cuales son: ¿permaneceremos en educación de espaldas a las nuevas tecnologías del aprendizaje o las aprovecharemos?; ¿para hacerlo se verá forzada a cambiar, en qué medida y cómo?; ¿podrá adaptarse a la cultura más variada, más icónica y menos focalizada de las nuevas generaciones?; ¿Cómo se enseñará a seleccionar y discriminar información en medio de tanta disponible, que conduzcan al aprender a aprender o esta será una consigna que no tendrá una expresión real?
- “*La palabra del profesor y del texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional*”, contándose con la televisión, la radio, los diarios, el teléfono, el fax, las revistas y los avisos publicitarios que permiten transmitir millones de caracteres escritos, imágenes y símbolos. A esto se agregan los medios de comunicación electrónica y digital de última generación; situaciones ante las cuales cabe preguntarse: ¿podrá mantenerse inalterado el papel del profesor y del salón de clases?; ¿qué métodos pedagógicos será necesario adoptar?; ¿qué influencias tendrán y cómo se verán influenciados la familia, las organizaciones sociales, políticas y el gobierno? ¿Cómo serán los espacios y tiempos formativos?
- “*La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, y los aprendizajes a que da lugar, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial*” donde las interrogantes llevan a plantearse ¿cómo reinventar el currículo formativo y los métodos de aprendizaje en la formación de competencias necesarias para una sociedad donde los conceptos de trabajo, empleo y tiempo libre están en cambio constante? ¿Esta sociedad de aprendizaje llegará a todas partes o solo a

determinados países?; ¿cómo se manejará la brecha entre los que tienen o no la oportunidad de un aprendizaje y del logro de competencias que establecerían un gran abismo de conocimientos y destrezas entre ambos?

- “*La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-Nación e ingresa ella también a la esfera de la globalización*”, envuelta en una mayor convergencia en el plano de políticas educacionales y en una tendencia creciente hacia la evolución y comparación internacional de sus resultados. Ante esta realidad, surgen diversos cuestionamientos: ¿las naciones se verán en la necesidad de competir en términos de desempeño educacional como lo hace en el desempeño del capital humano?; ¿habrá una pérdida progresiva de soberanía educativa por la transnacionalización de los procesos educacionales?; ¿peligra la autonomía de los modelos educativos de las naciones.

Con el objetivo de orientar las acciones futuras de educación superior de tal forma que satisfagan la equidad en oportunidades de estudios superiores para todos los ciudadanos, una mayor relevancia social, sistemas modernizados y vínculos con el sector laboral, la UNESCO realizó el 9 de octubre de 1998 la convocatoria para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París (Francia), donde sus miembros firmaron la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Esta se sustenta en el proceso de reflexión originado por anteriores documentos y declaraciones de reuniones previas, para la discusión de los cambios requeridos, los retos a afrontar y el desarrollo de la educación superior en el mundo. En esta Declaración (UNESCO, 1999) se aprecian diversos artículos como proclama de los miembros firmantes, de cuyo contenido se destacan:

- La misión de la educación superior, de educar, formar y realizar investigaciones, debe ser altamente calificada, conforme a las exigencias de los tiempos modernos; sustentados en el aprendizaje permanente, a fin de que pueda consolidar un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la paz y la democracia. La investigación debe ser fomentada como medio de promover, generar y difundir conocimiento como servicios a la comunidad. En otro orden debe contribuir a interpretar y preservar las culturas nacionales en un contexto de diversidad cultural y a contribuir al desarrollo de la educación a todos los niveles.
- La función ética, la autonomía y la responsabilidad de la educación superior, se evidenciaría al someterse sus actividades a la visión ética, la función crítica, la libertad

académica y la difusión de los valores universales.

- La igualdad de acceso a la educación superior, al cumplir los compromisos establecidos en la Declaración de los Derechos Humanos, sin discriminación de raza, sexo, idioma, religión o razones económicas. Se recomienda una nueva vinculación con los demás niveles de educación, con preferencia a la política de acceso por méritos.
- El equilibrio en la investigación fundamental y aquella con objetivos específicos, con la difusión amplia de sus resultados y el fomento a la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad orientados a las necesidades sociales y culturales.
- La pertinencia de la educación superior, orientada a largo plazo con imparcialidad política y normas éticas al considerar las necesidades sociales, ambientales y el respeto a cada cultura; evaluada con respecto a la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones educativas y lo que estas ofrecen.

En Junio del 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) bajo el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se centró en los retos y las oportunidades que se plantean en la educación superior en la región y *“su objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones”* (IESALC/UNESCO, 2008: 2).

Las políticas apuntarían a una educación superior para todos, a una mayor cobertura social con calidad y equidad, con el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes. Para ello sería esencial promover alianzas estratégicas entre gobiernos, el sector productivo, las organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología al considerar a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

La referida declaración plantea diversos escenarios, entre los cuales indicamos algunos relevantes:

- Vislumbrar a la educación superior como derecho humano y bien público social que se reafirme en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos, consolidada a través de políticas y acciones educacionales que favorezcan la calidad, pertinencia y equidad, por lo que los gobiernos deben fortalecer los mecanismos de

acreditación que garanticen la transparencia y la condición de servicio público.

- Ofrecer respuestas de la educación superior a las demandas de la sociedad con capacidad reflexiva, rigurosa y crítica por parte la comunidad universitaria, con libertad académica para poder determinar sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social, en autonomía.
- Forjar una educación superior que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; con la creación del conocimiento que conlleve a la transformación social y productiva de nuestras sociedades.
- Ofrecer un currículo flexible que le permita atender de modo eficiente los intereses y vocaciones particulares, permitiendo acceder a una formación polivalente, acorde con la demanda laboral con sistemas de educación superior fundados en la diversidad, la democratización, el pluralismo, la originalidad y la innovación académica e institucional.
- En la educación superior se hace imprescindible hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento dada la responsabilidad de *“llevar a cabo la revolución del pensamiento, pues ésta es fundamental para acompañar el resto de las transformaciones”*.
- Reivindicar el carácter humanista de la educación superior, orientándola a la formación integral de personas, la formación de ciudadanos y profesionales, con responsabilidad ética, social y ambiental para abordar los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de los países latinoamericanos.

De esta manera los participantes a la conferencia CRES (2008:10), ratifican el compromiso de la tarea impostergable para la integración académica latinoamericana y caribeña *“es necesaria para crear el futuro del Continente. Los participantes de la CRES 2008 han de asegurar esta tarea. Tenemos la obligación y la responsabilidad de crear un futuro propio”*.

Los egresados de educación superior de las mayorías de los países del mundo se encuentra con diversas situaciones al momento de incorporarse al mercado laboral debido a las reducidas plazas de empleo disponibles, los bajos salarios, la globalización, las nuevas exigencias tecnológicas y las características que se exigen en el perfil, ya que no se trata únicamente de requerirles el título profesional sino que son consideradas habilidades y competencias específicas, experiencia y

nuevos conocimientos de temas innovadores.

La incorporación al mercado de trabajo es para los individuos, una de las transiciones más relevantes en su trayectoria profesional, ya que son medios necesarios para la subsistencia y el bienestar y donde pueden emplear sus conocimientos, habilidades y actitudes, aprendidas durante sus años de estudios.

Para el egresado universitario la búsqueda de su primer empleo es un proceso complejo, debido a su falta de experiencia, lo cual se convierten en un obstáculo para los alumnos que egresan de las diferentes carreras universitarias. Cuando el desempleo es alto, los jóvenes sin experiencia laboral tienen que competir con otros profesionales, muchos de los cuales llevan ventaja por haber acumulado una experiencia previa.

La función universitaria es una institución que valida los conocimientos y habilidades de una persona mediante el otorgamiento de un título que en la mayoría de los casos coloca al individuo en posición de solicitar un empleo; respaldando sus capacidades ante el futuro empleador.

La UNESCO reconoce también que la educación de jóvenes y adultos permite a las personas desarrollar sus capacidades, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas o profesionales.

La educación superior, se encuentran en un proceso de transformación y busca adecuarse a los retos que representan los cambios, intentando responder a los patrones internacionales y la dinámica de los procesos de globalización económica. Vargas (2004), sustenta que el papel de la educación superior en el proceso de globalización, contribuye al desarrollo de los países, formando recursos con estándares internacionales de calidad, formación tecnológica y humanística, los cuales son el sustento de la competitividad de una economía abierta.

Las transformaciones actuales de los mercados, demandan de un perfil de egreso más formativo en las que intervienen diferentes procesos afectivos y cognitivos en los cuales se destacan no solo los conocimientos en las distintas áreas de estudio, si no las habilidades, valores y actitudes que lleven al óptimo desempeño de sus funciones.

Importantes estudios han demostrado la estrecha relación entre el desarrollo económico y la educación, entre ellos Kruger (2001:1101), argumenta que *“la educación es al mismo tiempo semilla y flor del desarrollo económico”* (Kruger, 2001: 1101), lo que se traduce en que la educación debe tenerse en cuenta como uno de los motores del desarrollo económico de un país o de una región; en su declaratoria la CEPAL (2010) argumenta que uno de los elementos insustituibles de los programas de educación superior es el perfil de egreso, el cual se ha considerado el eje de las preocupaciones fundamentales de la educación pública universitaria.

Para Barriga (2011:98) *“El perfil profesional se crea con base a las necesidades que tratará de solucionar el profesional, en el potencial del mercado ocupacional, en el análisis de las disciplinas que pueden aportar elementos para solucionar los problemas y en la investigación de las instituciones acerca de las actividades a realizar”*. Lo antes planteado, supone asumir un cambio en la forma de elaborar los programas y curriculum universitarios.

Para Sacristan (1999), la universidad tiene la función de fomentar la discusión de valores éticos y organizar el conocimiento social, interno y externo a ella, reproducirlo, ampliarlo y restituirlo a la sociedad de modo que esta tenga su máximo aprovechamiento, por ésta razón, la universidad debe tener una interacción con la comunidad y buscar el modelo educativo en el cual embazar su propuesta pedagógica, desde este complejo y dialéctico proceso de socialización la universidad cumple una función social, *“la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo”* (Sacristán, 1999: 19).

La Universidad debe hacer un gran esfuerzo para reorientar los vínculos con el sector empresarial a fin de abastecer con perfiles especializados y coherentes que apoyen la inserción de los egresados universitarios, lo cual contribuiría a disminuir el costo que tienen que incurrir las empresas para completar la formación de los nuevos profesionales que se insertan a la vida laboral.

En las últimas dos décadas se han producido profundas transformaciones como consecuencia de la globalización. En la economía y la tecnología, lo que ha producido fuertes demandas en el mercado laboral de todo el mundo y mayor flexibilidad en los procesos organizacionales y productivos, por lo cual se han tenido que adoptar nuevas estrategias en los procedimientos laborales y metodologías de trabajo.

Según Lladó, Sánchez y Navarro (2013), las tendencias actuales del mercado laboral imponen nuevas exigencias para que los trabajadores desarrollen los conocimientos y habilidades que están demandando las empresas, para afrontar los retos que requieren de un sistema pertinente y de calidad, orientado en desarrollar en las personas la capacidad de aprender por sí mismas.

La educación Superior tiene el reto y la responsabilidad de atender las demandas sociales y económicas que provoca la globalización. Según informe del Banco Central (2003), el proceso de aprendizaje debe fundamentarse en la capacidad de búsqueda y acceso al conocimiento y en su aplicación a la solución de problemas.

En las economías del conocimiento, las nuevas competencias que valoran los empleadores para que los profesionistas logren incorporarse y moverse en un mercado de trabajo globalizado y competitivo, se relacionan con la necesidad de aprender a aprender a transformar la información de nuevo conocimiento y aprender a traducir el nuevo conocimiento en aplicaciones.

Según este nuevo paradigma, la prioridad la tienen las habilidades analíticas. Así mismo, se promueve desarrollar las comunicaciones verbales y escritas, el trabajo en equipo y el trabajo independiente, enseñanzas entre pares, creatividad, capacidad de pensamiento visionario, de ajuste a los cambios, asumir responsabilidades, administrar el tiempo, planificar, además de tener iniciativa, adaptabilidad y lealtad.

El mercado laboral demanda de una serie de competencias que no necesariamente son las que se están fomentando en el sistema educativo superior. Las instituciones de Educación Superior, principalmente las universidades, deben responsabilizarse de formar a los graduados en las actitudes y habilidades que demanda la sociedad.

Navarro (2000), propone como concepto que el mercado laboral es el lugar en el que concurren tanto ofertas como demandas de trabajo, pudiendo ser este calificado o no calificado o con distinto nivel y tipo de calificación. Es el lugar donde se encuentran tanto quienes demandan trabajos, como quienes lo ofrecen, pudiendo ser mediante el desempeño de actividades de servicios o actividades productivas de diferentes ramas de producción.

Carnoy y otros (1982) , plantearon que los mercados laborales no son homogéneos ni estables, estos evolucionan en la medida en que cambian las condiciones del contexto y al producirse innovaciones científicas y tecnológicas que modifican el proceso productivo en las organizaciones laborales así como en el proceso de inserción a los mismos.

Gómez Campo y Munguia (1987) plantearon que el desarrollo y crecimiento económico de los países dependían de la acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico, por lo que es el sistema educativo el que tendría la tarea de acumular y transmitir el conocimiento necesario en el sistema productivo.

Para Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) las universidades empezaron a hablar de calidad a raíz del surgimiento de la gestión de la calidad en el mundo empresarial, además de una serie de condiciones y cuestionamiento que han venido surgiendo, dentro de las que podemos mencionar:

1. Aumento de la crítica social a la falta de pertinencia de sus programas.
2. Escasa investigación y falta de relevancia de la investigación para resolver los problemas sociales y empresariales.
3. Alto grado de ineficiencia y de ineficacia, que lleva a un mal empleo de los recursos que aporta el estado, las empresas y las mismas personas.
4. Alto desempleo de sus egresados por poca pertinencia de los estudios realizados.
5. Aumento significativo de la oferta de estudios en la educación superior, que genera la posibilidad de que una universidad vea disminuido de forma significativa el número de estudiantes.
6. Llegada de universidades extranjeras de gran prestigio.
7. Progresivo aumento de los países en los cuales la financiación estatal está sujeta a la demostración de impacto en las universidades.

Adonado (1994), define la gestión de la calidad como el modo en que la dirección planifica el futuro, implementa los programas y controla los resultados de la calidad con vista a su mejora permanente. Para este autor las organizaciones empresariales tienden a definir la calidad como el logro de satisfacción del cliente al menor costo posible; sin embargo otros autores como Galgano (1993), refiere que para lograr humanizar el concepto deben plantearse otros términos, tales como competitividad, entregas, costes, productividad, beneficio, calidad del producto, resultado, así como también moral, seguridad o atención al entorno.

La calidad en la educación superior es un proceso de mucha más complejidad que la gestión de la calidad de las empresas, considerando las siguientes razones:

- Las universidades, a diferencia de las empresas, son instituciones sociales que tienen el deber de contribuir a formar personas humanas integrales.
- Las universidades tienen como uno de sus ejes la construcción del conocimiento de alto impacto y de relevancia para el dominio público, mientras que las empresas generan conocimiento para su propio servicio.
- Las universidades son espacios de reflexión sobre la sociedad y el mundo empresarial, por lo cual no pueden estar sometidas ciento por ciento a las leyes del mercado.
- La construcción de conocimiento a partir de la investigación científica no se puede determinar con criterios precisos de eficacia y eficiencia debido a que es un proceso de búsqueda de la incertidumbre.
- Así mismo, se pueden definir tiempos para que los trabajadores de una empresa produzcan un producto, pero es imprescindible plantear tiempo estándar para que todos los estudiantes aprendan con el mismo ritmo y en los mismos niveles.

La gestión de la calidad en las universidades deben considerar sus tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión; y además tener en cuenta el aspecto profesional, social y empresarial, considerando que la docencia universitaria tiene como propósito formar hombres y mujeres integrales que puedan garantizar un ejercicio profesional pertinente.

La investigación está enfocada en crear y desarrollar nuevos conocimientos, metodologías y obras artísticas que contribuyan a los avances y cambios en la ciencia, la producción la cultura y la sociedad en general. Es por esta razón que podemos considerar que una universidad es de calidad cuando encamina a formar investigadores, desarrolla investigadores y forma profesionales con competencias investigativas.

González (2000) señala que la formación de profesionales no sólo debe estar enfocada en resolver problemas que surgen en la tecnología ya existente, sino que puedan establecer nuevos problemas y a la vez nuevas soluciones.

La extensión consiste en llevar a cabo procesos de formación continua para profesionales en temas específicos acorde a los requerimientos de estos, de sus empresas u organizaciones y el desarrollo científico disciplinar de la profesión. Además la extensión también debe encargarse de desarrollar proyectos sociales o empresariales mediante convenios con organizaciones públicas o privadas que permitan vincular a los estudiantes, docentes y personal administrativo en actividades en las cuales aporten análisis y soluciones de problemas propios del contexto en el cual se desenvuelve la universidad.

Para Tobón (2005), el enfoque de competencia contribuye a mejorar la calidad de la educación superior, dado que las competencias aportan elementos para superar algunas deficiencias muy importantes, arrastradas de la educación tradicional, dentro de las que podemos mencionar:

- El énfasis en la transmisión de los conocimientos.
- La escasa pertinencia de las carreras frente al contexto disciplinar, social, investigativo y social-laboral.
- El escaso trabajo interdisciplinario entre los docentes.
- El empleo de sistemas de evaluación autoritarios, rígidos y con baja pertinencia.
- La dificultad para homologar los estudios y validar el aprendizaje.

El referido autor plantea que el reto actual de las universidades es consolidar un enfoque de competencia en la educación superior que considere no sólo el contexto laboral sino también el contexto social y el contexto disciplinar investigativo desde el pensamiento complejo. La educación superior tiene calidad cuando considera las demandas y expectativas de la sociedad y de los estudiantes. Para ello se debe tener claridad respecto a las metas de los estudiantes, con la finalidad de evaluar de manera confiable el logro de dichas metas y planear de manera estratégica los programas de formación, buscando de esa forma los recursos adecuados y gestionar el talento humano docente y administrativo.

El enfoque de competencia en el marco de la gestión de la calidad de las universidades posibilita el establecimiento de metas claras, planes pertinentes de formación, evaluación integral y criterio de los aprendizajes, la gestión del talento humano, docencia enfocada en el desempeño y parámetros para facilitar reconocimientos, validación y homologación de los aprendizajes.

El enfoque de competencia se ha ido aceptando de manera considerable en las universidades, no obstante ha recibido una serie de críticas, fundamentalmente desde el campo académico universitario. La competencia no sólo consiste en adquirir conocimientos, sino en saber qué se hace con ellos (Rodríguez, 2006; Alonso, 2010).

La función del profesor debería ser la de dirigir y acompañar al estudiante en ese proceso de aprendizaje, no sólo en conocimientos sino en la capacidad para llegar a ser competente en el ámbito para el que se está formando. Seguir un proceso de enseñanza por competencias conlleva que el docente no sólo deba preocuparse de que sus alumnos aprendan una materia, sino de que la sepan ponerla en práctica.

Pereda y Berrocal (1999), refiere la crítica de que las competencias no tienen una existencia clara y concreta. Esa apreciación existe en la literatura reciente de Tobón (2006), donde se indica que las competencias no existen como tales, sino que son construcciones teóricas aglutinantes y articuladoras que representan las diversas dimensiones del desempeño idóneo.

Para Tobón, Rial, Carretero, & García (2006) esta negación de las competencias refleja en cierto sentido una fuerte resistencia al cambio por parte de los profesionales habituados a trabajar con planteamientos psicométricos o centrarse en comportamientos directamente observables, dentro de los que se sienten cómodos.

Otra consideración es que las competencias tienen un enfoque estrictamente laboral y no para la educación superior, ya que la misma debe tener la prioridad en la investigación. Tradicionalmente en las universidades han coexistido dos tradiciones: Una inspirada en el amor al conocimiento y otra orientada para el desempeño de una profesión, ante las demandas y requerimientos de la sociedad, sin embargo a través de los años, se fue generando la tendencia a asumir los estudios universitarios como meros conocimientos de teorías y artes y con poca importancia en la creación de conocimientos y cultura, olvidándose de los requerimientos sociales y laborales.

Diversos investigadores y docentes de distintas universidades han asumido las competencias como una moda, que igual ha ocurrido con otras reformas educativas se le hará mucha publicidad, de hablará por mucho tiempo de ello y luego se dejará.

2.3.1 La Educación Superior y la formación de profesionales: Perfiles y competencias

El reto de las universidades es ampliar su capacidad de respuesta a las experiencias sociales a las altas demandas y exigencias que tienen los profesionales en formación. El proceso para la formación profesional que se desarrolla en la educación superior es reconocido como un espacio de construcción de significado y sentidos, que implica el desarrollo humano progresivo.

Es en el referido proceso donde los individuos desarrollan el compromiso social y profesional, la flexibilidad hacia la cultura, la trascendencia y su capacidad de reflexión y creatividad, además de su capacidad para resolver problemas, toma de decisiones y su flexibilidad hacia los cambios.

Se hace necesario que el currículo universitario contenga todas las competencias que la universidad desea formar en sus estudiantes. Los cambios curriculares en la educación superior deben estar acordes con el contexto y escenario donde se desarrolla. El entorno político, económico, social y cultural debe considerarse para la definición del proceso educativo en las universidades.

Para perfeccionar el currículo universitario deben considerarse los avances científicos y tecnológicos, sin perder de vista los valores humanos y sociales. El proceso de formación de los profesionales es complejo y multidimensional. Para que la formación por competencia sea posible debe hacerse desde un espacio interdisciplinar, partiendo de una concepción participativa.

El origen de la formación por competencia se remonta al año, 1906 en EE.UU, en cursos de trabajos manuales para niños. Aunque algunos autores lo ven como un proceso nuevo. Tras varias experiencias posteriores, en 1973, el Departamento de Estado de los Estados Unidos designó a David McClelland, profesor de Harvard, para que realizara un estudio orientado a mejorar la selección de su personal. McClelland planteó un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a través de varias entrevistas y observaciones. El análisis tenía la intención de determinar las características de las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral. Como premisa fue considerado el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas de alto desempeño. Luego de un período de estudio, se llegó a la conclusión de que un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con características propias de las personas, con sus competencias, que con aspectos

como los conocimientos y habilidades, criterios utilizados normalmente como principales factores de selección de personal, junto a la experiencia laboral previa.

El enfoque de competencias, fue visto como una herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral, lo que permitiría que se elevara la productividad de su gente y fuera más competitiva. Se analizaba la relación entre los requerimientos y necesidades de las empresas y el contenido de los programas de capacitación, con el objetivo de tomar medidas que contribuyeran a que tuvieran mayor relación.

Otro aspecto importante es que los programas académicos tenían mayor enfoque en la adquisición de conocimientos y no en la aplicación que los mismos tendrían en su desempeño efectivo en el trabajo. Esto trajo como consecuencia la adopción de un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el ambiente laboral.

Hace alrededor de 20 años se inició la adecuación de la educación y capacitación vocacionales a las necesidades del sector laboral. Desde entonces, la educación basada en competencias ha causado controversias entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, generando un consenso como punto de partida para mejorar el desempeño laboral en un determinado país.

En la actualidad se están evidenciando nuevos estilos en la forma de producir o generar los servicios, y cada vez más en el perfil de los trabajadores se exigen nuevas características que están transformando radicalmente la forma de concebir la formación para el trabajo en su estructura institucional.

Es importante que sean tomadas medidas en la educación superior para poder responder a la demanda del sector laboral *“Esta sociedad, que está en continua transformación, demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral”* (Castejón, Cantero y Pérez, 2008:17).

Trabajos como los realizados por Delgado-García (2005, 2006) en el ámbito nacional, – basados en experiencias del campo jurídico– o proyectos clásicos como Tunning (González

y Wagenaar, 2006), o el más reciente Aqueduct (Lakerveld y Gussen, 2011) –para el caso concreto de formación en humanidades y patrimonio– así como los trabajos de Cano (2008) y Alonso-Martin (2010), reflexionan sobre las propias competencias clave y sobre cómo pueden ser desarrolladas en la educación superior. Pensar en las competencias que un estudiante debería adquirir en la universidad, supone una reflexión acerca de las aportaciones que cada uno de ellos ha de ser capaz de ofrecer a la sociedad –como profesional– al terminar sus estudios. Se espera que sea competente en el desarrollo de las actividades y tareas que le sean propias, en el campo en el que se ha formado durante el periodo en el que cursó un postgrado.

Los cambios originados en la estructura del empleo, la evolución de los procesos productivos, los grandes avances que ha tenido la tecnología y el uso de las TICs, la globalización cultural, de mercado y en la educación universitaria, han convertido a la formación curricular por competencias en el soporte fundamental de los cambios y transformaciones que se vienen produciendo en la educación superior.

Organismos como la UNESCO y la OCDE, han estado observando hace muchos años que: *“Ya no basta que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podría recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo de permanente cambio”* (Delors, 1996: 95).

Desde el año 2000, las principales instituciones de la unión Europea han asumido este desafío, después de reconocer que *“El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación, tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos”* (CE, 2000: 3).

“La formación basada en competencias permite que haya una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de los programas de formación. De tal manera, quienes ejecuten la formación tendrían un referente para adecuar sus programas y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad que se adaptan a las necesidades” (Valverde, 2001: 69).

Las características principales de la formación por competencia son las siguientes:

- Las competencias son cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La instrucción se centra en el desarrollo de cada competencia y a cada una de ellas le acompaña su correspondiente evaluación
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- La instrucción es predominantemente individualizada y el progreso de los participantes en el programa es el ritmo de cada uno.
- Requiere la participación del alumnado en la elaboración de la estrategia del aprendizaje.
- La experiencia de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

La sociedad del siglo XXI demanda un aprendizaje permanente donde se integren la educación formal e informal, ya que estos deben ser complementarios en vista de que se aprende mientras se vive. *“Un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en familia, en el ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano. El aprendizaje en amplitud también nos demuestra que enseñar y aprender son papeles que se pueden cambiar e intercambiar en diferentes momentos y lugares”* (CE, 2000: 9).

Para Tobón (2005), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. La complejidad se refiere a la articulación en diversas dimensiones humana. A continuación describiremos el significado de los términos que componen la definición.

- Los procesos se refiere a las acciones que se realizan con un fin determinado.
- Complejos se refiere a la multidimensionalidad y a la evolución.
- El desempeño se refiere a la actuación en la vida real. El mismo es observable en las actividades que realizamos o en el análisis de la resolución de problemas.
- Idoneidad se refiere a cumplir con los estándares, criterios e indicadores al momento de realizar actividades o resolver problemas.
- Contextos es todo el campo disciplinar, social, cultural y ambiental.
- Responsabilidad es asumir las consecuencias de nuestros propios actos.

La formación basada en competencia ha recibido algunas críticas, entre las cuales podemos mencionar:

- Su mayor orientación se enfoca a lo laboral y descuida la formación disciplinar.
- Se centra en el hacer y descuida el ser. La educación pone menor énfasis en los valores.
- Los docentes consideran que la competencia se refiere a lo que siempre han hecho

La formación por competencias promueve la autonomía en la construcción de conocimiento, valora la creatividad, la innovación, el emprendimiento y el trabajo interactivo y grupal, propiciando el desarrollo de destrezas, habilidades, talento y maestría, aplicados a condiciones de trabajo.

La formación por competencias aspira a desarrollar un conjunto de aptitudes que contribuyen a conformar en los educandos un “Core de Competencias”, sustentadas en destrezas:

- Lingüísticas (comprensión y expresión).
- Lógicas (razonamiento matemático-científico).
- Estéticas (sensibilidad artística).
- Interpersonales (sociales y de interacción).
- Organizacionales (individual y laboralmente).
- Territoriales (local y global).

La velocidad de cambio de cada universidad para asumir la formación por competencia estará determinada por la capacidad de cambio, su gestión y la consistencia que tenga la transformación cultural en cada institución de la educación superior.

No se trata de un proceso que puede ser meramente impuesto desde arriba sino de un proceso que requiere de un amplio y complejo proceso de análisis, discusión, persuasión, y que pone a prueba la capacidad de liderazgo de los equipos directivos en los más distintos niveles.

La formación basada en competencia en la educación superior es un enfoque que pretende retomar de manera articulada las dos grandes tradiciones de la formación universitaria que son: la investigación, creación y resignificación del conocimiento y de la cultura (incluido el arte), y la formación profesional enfocada a los requerimientos actuales y futuros, buscando la empleabilidad de los egresados.

2.3.2 El sistema de Educación superior en República Dominicana: Contextos sociales, económicos, cultural e institucional.

Los orígenes del sistema educativo superior dominicano se remontan a la época colonial cuando fue creada nuestra Universidad Autónoma de Santo Domingo, fundada el 28 de octubre del 1538. La historia de la universidad primada de América está directamente relacionada con los avatares de la vida colonial pre-republicana y con mayor fuerza aun, a la etapa de construcción y desarrollo nacional independiente iniciado desde la fundación de la Republica Dominicana en el 1844.

Entre los años 1844 y 1930 la universidad en República Dominicana estaba centrada de manera exclusiva en Santo Domingo, manteniendo un periodo de inestabilidad, que implico cierres y reaperturas, cambios de denominación y un impacto mínimo en la formación de los recursos humanos calificados de la nación.

La tendencia de desarrollo de la Educación Superior Dominicana fue marcada en la década del 1960. Los siguientes 30 años se caracterizaron por el surgimiento de la autonomía y democratización universitarias, la asignación presupuestaria de fondos especializados mediante la ley 5778 del 31 de diciembre del 1961 y el surgimiento de la educación superior privada, con la creación de la Universidad Católica Madre y Maestra, mediante la ley 6150 del 1962.

A medida que iba creciendo la matricula estudiantil en la educación superior y ya mediante decretos emitidos por el poder ejecutivo se fueron creando más de 20 instituciones de educación superior hasta alcanzar 29 universidades y 6 institutos de educación superior.

Actualmente la educación superior dominicana se encuentra en la fase de búsqueda de una regulación que le permita reorientar la expansión de instituciones, que aseguren una gestión más efectiva, una base legal transparente y una administración de procesos que le asegure la calidad y la acreditación de resultados mediante procesos de evaluación que garanticen el desarrollo de las instituciones educativas superiores.

Los últimos años del siglo pasado, se caracterizaron por un crecimiento inestable y anárquico del sistema educativo superior y por la carencia de un marco jurídico claro y preciso, que garantizara un

desarrollo sostenible que responda a las demandas de la modernización. Solamente algunas instituciones lograron importantes cambios con proyectos de impacto.

Como consecuencia de la situación que atravesaba la educación superior y con el propósito de regular las universidades privadas se creó mediante decreto el Consejo Nacional de Educación Superior en la década de los 80.

El propósito fundamental de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber: formar profesionales diplomados altamente cualificados, ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles evaluaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.

Establecer un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades, endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz; promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas; contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas; contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente. La visión de la Educación superior se basa fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- El acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se de preferencia al planteamiento basado en los méritos. Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

Los valores esenciales en que se fundamenta el quehacer de la educación superior, la ciencia y la tecnología en la república dominicana son los siguientes:

- a) La identidad y cultura nacional, como punto de partida para la universalidad del patrimonio cultural.
- b) El respeto al ser humano, su dignidad y su libertad.
- c) La libertad de discusión y el pluralismo ideológico, político y religioso.
- d) El espíritu democrático, la justicia social y la solidaridad humana.
- e) El rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda y construcción del conocimiento.
- f) La creatividad, la criticidad, la integridad y la responsabilidad.
- g) La igualdad de oportunidades en el acceso a los beneficios de la educación superior, sin que medien prejuicios por origen social, etnia, religión o género.
- h) La autoestima cultural y del talento nacional; el aprecio de la capacidad innovadora y de invención.
- i) La actitud de servicio y rendición de cuentas a la sociedad como beneficiaria y sustentadora de las actividades académicas, científicas, tecnológicas y culturales.
- j) La actitud de cooperación y solidaridad entre los seres humanos, las organizaciones y las naciones.
- k) La actitud prospectiva, de apertura al cambio y la capacidad de adaptación a los cambios nacionales e internacionales.

De conformidad con la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán basarse en los siguientes principios éticos:

- Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;
- Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;

- Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, y alerta.
- Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado en la Constitución de la UNESCO;
- Disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;
- Aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Para la formulación de políticas en la mayoría de los países, constituye un verdadero reto la creación de instrumentos adecuados para asegurar que el acceso a la educación superior sea abierto y justo. Una de las principales barreras para el acceso a la educación superior se relaciona con la disparidad en las oportunidades en la institución misma, la vinculación de la educación secundaria con la educación superior, el proceso de admisión a la educación postsecundaria y el costo para los estudiantes y sus familias de la participación en la educación superior.

El Gobierno de la República Dominicana se propone que todos, sin excepción, sean tratados de la misma manera tanto en el acceso al sistema de educación superior como en la participación en éste. Así, el *Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018* (SEESCyT, 2008) incluye el objetivo de incrementar el acceso para grupos vulnerables, incrementar las tasas de permanencia y graduación y suministrar mejores oportunidades en las zonas rurales fortaleciendo la oferta regional de servicios de educación postsecundaria. El presente capítulo analiza estos retos.

En 1950, la matrícula de la educación superior en la República Dominicana era de sólo 1,987 estudiantes. Hacia 2009, este número aumentó a 372,433 estudiantes, o sea 29.1% de la cohorte de 19-24 años de edad. La Tabla 8 muestra el consiguiente crecimiento de la población entre 1950 y 2009 y el crecimiento constante en las tasas de participación en las IES y la creación de éstas.

Las comparaciones con países latinoamericanos muestran que la República Dominicana se encuentra ligeramente sobre el promedio en lo relativo a la matrícula bruta en educación superior durante 1994-2007 pero cayó al promedio en 2008 (MESCyT , 2010).

Año	IES	Matrícula	Población total	Edad 18-24	Cobertura bruta (%)
1950	1	1,987	2,135,900	307,777	0.6
1960	1	3,729	3,047,100	390,253	10
1970	4	20,602	4,009,500	499,383	4.1
1985	19	123,748	6,416,289	958,739	12.9
1990	23	102,069	7,179,330	1,031,717	9.8
1995	28	136,467	7,885,758	1,060,472	12.9
2000	31	245,056	8,553,739	1,141,547	21.5
2005	43	322,311	9,226,449	1,247,708	25.8
2009	43*	372,433	9,755,954	1,277,827	29.1

Tabla 10. Matrícula en educación superior en comparación con la población, 1950-2009

Más del 50% de la matrícula estudiantil en República Dominicana, cursan sus estudios en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la cual mantiene también la cobertura a más del 70% de los planes de estudios que se ofertan en el país.

La oferta de formación más importante de la UASD se encuentra en el área del desarrollo social y económico del país. Solo en las áreas de las ciencias de la educación atiende a 27 mil estudiantes, muchos de los cuales son maestros en servicio pendientes de titulación o tras la búsqueda de niveles superiores de formación.

La enseñanza relacionada con las artes, la filosofía, las letras, biología, química, física, agronomía, medicina, veterinaria, entre otras, son áreas ofertadas exclusivamente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

En la actualidad una parte importante de la matrícula estudiantil universitaria está siendo atendida directamente en el interior del país mediante las extensiones de sedes de las universidades. La

UASD se ha convertido en una universidad nacional, ya que dispone de 9 centros universitarios distribuidos en toda la geografía nacional.

El crecimiento de la matrícula en el sistema superior ha sido orientado especialmente desde la demanda y las visiones del mercado de trabajo el cual ha tenido una fuerte concentración de su matrícula en unas cuantas carreras, más de 130 mil (casi el 70%) de ellos, se encontraban concentrados en sólo siete carreras:

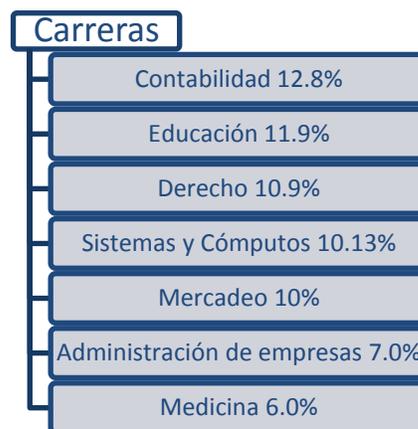


Ilustración 5. Concentración de carreras Sistema Educación Superior

Las carreras altamente demandadas por los estudiantes son en general carreras tradicionales, con mercados de trabajo saturados, como en el caso de mercadeo, sin una clara visión del papel que jugarán estos profesionales en la conformación de la fuerza de trabajo en el país.

La rápida expansión en la educación superior afectó de manera sensible el rendimiento cualitativo. En América latina un alto porcentaje de los estudiantes que finalizan una carrera, terminan aceptando posiciones que podrían ser asumidas con una educación menos avanzada que la calificación que proporciona la universidad.

No se han creado las condiciones para mantener determinados estándares de calidad en este proceso de masificación y de diversificación de la oferta educativa. Por lo que existe un importante desfase entre la oferta curricular, el mercado de trabajo, y la formación que proporcionan nuestras instituciones de educación superior.

Una debilidad del Sistema de Educación Superior es que no se le ha dado una relevante importancia a la investigación. La función científica de la universidad ha recibido muy poco apoyo, lo cual tiene relevancia en torno a los problemas nacionales relacionados con el desarrollo científico tecnológico del país.

El crecimiento concentrado de la matrícula ha sido significativo en los últimos 40 años, sin embargo, esta población atendida sigue siendo solo un 2.75% de la población en edad de escolarización superior, lo cual nos deja muy por debajo del 18% del resto de América latina y ni hablar de los países desarrollados en los cuales es superior al 60 y 70% y mantienen una política de promoción del acceso a toda la población, en las distintas modalidades que abarca la educación superior.

Las universidades actualmente buscan respuestas a los desafíos de un currículo que se globaliza al ritmo de la integración económica mundial y al empuje de nuevas tecnologías en el campo de las telecomunicaciones y de la telemática. De igual forma avanzan hacia el fortalecimiento de un nuevo marco jurídico legal que incluye a todas las instituciones del sistema educativo superior.

Los esfuerzos individuales de varias universidades por readecuarse a las demandas de este nuevo tiempo lo constituyen los convenios bilaterales y multilaterales entre instituciones educativas superiores nacionales y del exterior tras la oferta de programas de postgrado, perfeccionamiento y educación permanente que están salvando y reposicionando la calidad de la formación postsecundaria en la República Dominicana.

Quedan pendientes importantes interrogantes y desafíos en la educación superior dominicana de cara a su modernización y a la consolidación de sus instituciones, muchas de ellas vinculadas a la pertinencia de lo que se realiza en el sistema.

2.3.3 La Educación Superior y la formación de Profesionales en RD

La historia político-económica de la República Dominicana tiene impacto en el medio de la educación superior actual. La educación se desarrolló en todos los niveles posteriormente a la era de Trujillo. Hacia mediados de la década de 1980, se había logrado una educación primaria casi universal pero la matrícula de la secundaria representaba sólo 45% de las personas en edad de asistir

a la escuela. La educación superior tuvo el crecimiento más impresionante. A la muerte de Trujillo sólo había una universidad, la Universidad de Santo Domingo, con aproximadamente 3,500 estudiantes.

Hacia finales de la década de 1980, había más de veintiséis instituciones de educación superior, con una matrícula total de 120,000 estudiantes. Hacia el 2000, el número de instituciones de educación superior había aumentado a 31 con 245,000 estudiantes. En 2009, había 47 instituciones de educación superior con una matrícula de 373,000 estudiantes.

Por lo tanto, actualmente, la educación en general, y la educación superior en particular, funciona por un lado como la base para la formación del capital humano y, por otro, como mecanismo de distinción. Tener un diploma de educación superior confiere prestigio social pero no conduce necesariamente a la obtención de destrezas y habilidades, ni demuestra que se tengan cerca de un tercio de la población de República Dominicana, o sea 1.6 millones de la población joven, es menor de 15 años de edad. La población adolescente de 10 a 19 años es de casi dos millones, lo cual representa 20% de la población. La provisión de educación seguirá siendo una prioridad social y económica de gran importancia durante los próximos 20 años. En 2006, 75% de la población era menor de 40 años de edad y 5% tenía menos de 65 años de edad. Se estima que dicha población aumente a 6.5% en 2010, lo que representaría 650,000 personas.

El envejecimiento de la población, y la consecuente disminución de la población en edad de trabajar, serán una creciente preocupación, pero no serán problemáticos en el mediano plazo. Pese a que la relación potencial entre la población activa y la población inactiva (*potential support ratio*, PSR, es decir, el número de personas entre 15-64 años para cada persona mayor de 65 años) decreció moderadamente de 16.2 en 1950 a 14.5 en 2000, se proyecta que baje a 4.2 hacia el 2050 (Naciones Unidas, 2006). El costo social del envejecimiento de la población ejercerá más presión en el presupuesto gubernamental y exigirá mayor participación de la fuerza laboral en la productividad. Se necesitará que se preste mayor atención a la formación de destrezas y habilidades durante la próxima década para aumentar la capacidad necesaria para el incremento de la productividad.

El censo nacional de población de 2010 mostró la distribución de la población residente en las diferentes provincias. La capital, Santo Domingo, representa un cuarto de la población. Las cuatro

provincias más grandes, Santo Domingo, Santiago, Distrito Nacional y San Cristóbal, representan la mitad de la población. Como se muestra en la Tabla 2.2, las diez provincias más grandes representan 70% de la población, mientras que 30% de la población reside en el resto del país.

Esta distribución de la población residente presenta retos para las oportunidades de acceso a la educación superior y la consiguiente provisión de servicios de educación superior. Como se indica en la Tabla 9 hay deferencias considerables en los porcentajes de participación y de nivel de escolaridad relativas a consideraciones geográficas y de género. Los niños de las zonas rurales no cursan estudios por tanto tiempo como los de las zonas urbanas. En las zonas urbanas, los niños no continúan por tanto tiempo como las niñas y en las zonas rurales, las niñas no continúan por tanto tiempo como los niños. Estas diferencias parecen reflejar condiciones socio-económicas y factores culturales fuertemente arraigados, incluidas las actitudes y prácticas relativas a las adolescentes en las zonas rurales (UNESCO, 2011).

Provincias más grandes por población	Residentes en 2010
Santo Domingo	2,359,327
Santiago	942,509
Distrito Nacional	935,058
San Cristóbal	557,270
La Vega	379,372
Puerto Plata	328,95
San Pedro de Macorís	300,207
Duarte	290,375
La Altagracia	268,314
La Romana	250,220

Fuente: MEPyD (2011).

Tabla 11. Población residente de la República Dominicana por provincia, 2010

Porcentaje de adolescentes de 10-17 años actualmente en las escuelas				
Edad	Zona Urbana		Zona Rural	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños
10	95.6	93.9	94.6	95.2
11	96.6	94.2	95.5	95.9
12	94.5	95.4	94.7	93.5
13	94.2	91.5	95.6	94.3
14	94.8	90.2	92.9	90.9
15	91.1	92.3	88.2	85.4
16	85.9	84.9	76.9	80.9
17	81.8	75.4	67.3	69.1

Tabla 12. Matrícula escolar de los niños de 10-17 años.

Población, total (millones)	10.1
Crecimiento población (% anual)	1.4
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer)	22.4
Tasa de nacimientos (por 1 000 población)	73
Esperanza de vida al nacer, personas (años)	2.7
Tasa de mortalidad, infantil (por 1 000 nacimientos con vida)	27
Ingreso Nacional Bruto (USD, mil millones)	45.0
INB per cápita (método Atlas, USD)	4,550
Desempleo, personas (% del mercado laboral total)	14
Inflación (IPC, por ciento estimado)	7.6
Tasa de alfabetización, mujeres (% 15 años y más)	88
Tasa de alfabetización, hombres (% 15 años y más)	88

Fuente: Banco Mundial, Base de datos estadísticos.

Tabla 13. República Dominicana: Indicadores Claves, 2010

El país sufre de profundas disparidades en el ingreso; la mitad más pobre del país recibe menos de un quinto del PIB, mientras que los más ricos gozan de aproximadamente 40% del PIB. El alto desempleo y el sub- desempleo siguen siendo un reto de largo plazo (Banco Mundial, 2010). Se estima que dos por ciento de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza

internacional de USD 1.00 diarios (Dominicana en Cifras, 2011). Sin embargo, en su estudio de la pobreza de 2006, usando otras líneas de pobreza vinculadas a circunstancias específicas a los países, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Secretaría Técnica de la Presidencia de la República Dominicana identificaron niveles de pobreza más altos de lo que se esperaba.

El desempleo de los jóvenes es un problema particularmente persistente. En 2008, la tasa de desempleo de la cohorte de 15-19 años de edad fue de 29.7% (31.3% de la población urbana, 19.5% de los hombres y 47.7% de las mujeres). La tasa de desempleo ese mismo año para la cohorte de 20-24 años de edad fue de 24.4% (16.1% de la población urbana, 15.1% de los hombres y 36.9% de las mujeres (Banco Central, Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo, 2008). Las encuestas indican que las tasas de desempleo de los jóvenes se deben a la falta de adquisición de habilidades y destrezas en lectura, escritura y aritmética en las escuelas y al abandono escolar (USAID, 2010).

Nivel de escolaridad de la población adulta

Como se muestra en la Tabla 12, en 2007 casi la mitad de la población adulta (47.5%) no contaba con educación secundaria y menos de una de cada cinco personas tenía un grado o diploma de educación terciaria. La fuerza laboral cuenta con porcentajes más altos de personas con grado o diploma de educación terciaria, pasando de 6.4% en 1997 a 10.3% en el 2000 y a 18.7% en 2007 (OIT, 2010). La proporción de mujeres con estudios de nivel terciario es ligeramente más alta que la de los hombres. Cabe resaltar la falta de personas con grado o diploma postsecundario no terciario, según la clasificación ISCED, destinados a preparar a los estudiantes para estudios en el nivel 5, o sea carreras que preparan para el ingreso directo al mercado laboral.

	25 +años (000s)	Sin educación (%)	Primaria incompleta (%)	Primaria (ISCED 1) (%)
Hombres	2,381	8.8	35.9	13.6
Mujeres	2,393	9.3	35.7	11.7
Personas	4,774	9.0	25.8	12.7

	Primer ciclo secundaria (ISCED 2) (%)	Segundo ciclo Secundaria (ISCED 3) (%)	Terciaria (ISCED 5-6) (%)
Hombres	13.4	12.3	16.0
Mujeres	10.0	12.1	21.2
Personas	11.7	12.2	18.7

Fuente: UNESCO (2009), Compendio Mundial de la Educación 2009: Comparación de las Estadísticas de Educación en el Mundo, Instituto de Estadística de la UNESCO, París.

Tabla 14. Nivel de escolaridad de la población de 25 años de edad y más por niveles educativos más altos, República Dominicana, 2007

Teniendo en cuenta, en lo sucesivo, las recomendaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE y otras agencias, y su propio análisis de los retos y de las opciones, el Gobierno de la República Dominicana ha adoptado una ambiciosa estrategia de largo plazo, como se observa en la *Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030* del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD), el *Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018* del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018*.

En el 2010, el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD) publicó un documento de base de su *Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030*. Esa estrategia fue convertida en la “Ley Orgánica de la Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030”, aprobada en 25 de enero del 2012. A continuación se explica la estrategia a largo plazo que se lleva a cabo.

República Dominicana es un país próspero, donde las personas viven dignamente, apegadas a valores éticos y en el marco de una democracia participativa que garantiza el Estado social y democrático de derecho y promueve la equidad, la igualdad de oportunidades, la justicia social que

gestiona y aprovecha sus recursos para desarrollarse de forma innovadora, sostenible y territorialmente equilibrada e integrada y se inserta competitivamente en la economía global. (MEPyD, 2010).

La *Estrategia Nacional de Desarrollo* (END) persigue reducir la pobreza considerablemente, pasando del 34% actual a 15% y asegurar una cobertura educativa para el 100% de la población. Los objetivos de desarrollo de la estrategia incluyen reducir la proporción de la población en pobreza extrema; o sea del 10% a 5% entre 2010 y 2020, y aumentar el ingreso bruto per cápita de USD 4,390 en 2010 a USD 7,753 en 2020.

Con respecto al desarrollo económico, la END apoya el establecimiento de nuevos nichos de mercado que le permitan al país posicionarse de forma competitiva en el mercado mundial. Asimismo, persigue incrementar la confianza de los inversionistas y figurar en el 30º percentil más alto del Índice de Percepción de la Corrupción en el cual ocupa el 55% más alto.

La educación, la ciencia y la tecnología son consideradas como elementos claves y se brinda una atención particular al aumento de la calidad de la enseñanza, al incremento de la alfabetización de los adultos y al fortalecimiento del adiestramiento vocacional.

Con respecto a la educación superior, la *Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030* articula las siguientes líneas de acción para consolidar un sistema de educación superior de calidad, que responda a las necesidades de desarrollo de la Nación:

- Actualizar el currículo de la educación superior para alcanzar estándares internacionales de calidad.
- Establecer un sistema nacional de acreditación de profesores y carrera académica.
- Crear una masa crítica de docentes investigadores formando maestros y doctores en universidades de reconocida calidad mundial y atrayendo, con las mismas condiciones, a profesionales de alto nivel residentes en el exterior, con criterios de igualdad de oportunidades.
- Crear un sistema de incentivos a instituciones y estudiantes para asegurar la formación de profesionales en las áreas de ciencia y tecnología y otras especialidades que son

claves para el desarrollo de la competitividad, como es el caso de la formación de docentes para una educación de calidad.

- Establecer cuotas de admisión (numerus clausus) para carreras sobredimensionadas en universidades que reciben recursos públicos.
- Desarrollar los institutos técnicos superiores para facilitar la incorporación de los jóvenes y las mujeres al mercado laboral.
- Desarrollar la educación a distancia y virtual en las instituciones de educación superior, como forma de ampliar el acceso a toda la población.
- Establecer un sistema nacional de acreditación de instituciones de educación superior para asegurar un crecimiento ordenado y eficiente de la oferta de educación superior y garantizar su calidad.
- Fortalecer mecanismos que garanticen la igualdad de oportunidades entre los distintos grupos poblacionales en el acceso y permanencia en la educación superior, como préstamos educativos y becas.
- Fortalecer alianzas estratégicas con instituciones extranjeras de educación superior, como medio de elevar la calidad.
- Promover una oferta curricular de formación continua que posibilite la actualización profesional de los egresados universitarios.
- Fomentar el espíritu emprendedor en los programas de educación superior.
- Establecer con carácter obligatorio una prueba de orientación y aptitud académica que cualifique si el estudiante posee los conocimientos y habilidades mínimas requeridas para iniciar los estudios de nivel terciario.
- Fortalecer, en las instituciones de educación superior, programas de nivelación para aquellos estudiantes que no han completado satisfactoriamente la prueba de orientación y aptitud académica, previo retomar nuevamente dichas pruebas y garantizando la igualdad de oportunidades.
- Promover la certificación de las competencias profesionales de los egresados de educación superior.
- Propiciar la desconcentración regional de las funciones administrativas y académicas del sistema público de educación superior, con el fin de facilitar una mayor articulación de la academia con las necesidades de desarrollo de la región y promover la especialización de los recintos, de acuerdo a las áreas del conocimiento.

- Establecer un sistema de detección de necesidades de profesionales y técnicos a futuro, en función de las necesidades de desarrollo del país.

La END establece líneas de acción con miras a “fortalecer el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación para dar respuesta a las demandas económicas, sociales y culturales de la nación y propiciar la inserción en la sociedad y economía del conocimiento”.

2.3.3.1 Ministerio de Educación Superior de la RD.

Es el único organismo oficial responsable de liderar, establecer, desarrollar, regular y administrar al Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para alcanzar estándares de calidad y excelencia que propicien el desarrollo sostenible. Según la Ley 139-01 la estructura de la MESCYT comprende dos órganos:

- a) Un órgano superior denominado Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (CONESCYT), el cual, a su vez, integra las subcomisiones de Educación Superior y la de Ciencia y Tecnología.
- b) Un órgano ejecutivo, constituido por el Secretario de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, una Subsecretaría de Educación Superior, una Subsecretaría de Ciencia y Tecnología y una Subsecretaría Administrativa.

La MESCYT es el órgano del poder ejecutivo, en el ramo de la educación superior, la ciencia y la tecnología, encargado de fomentar, reglamentar y administrar el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. De acuerdo con sus atribuciones, vela por la ejecución de todas las disposiciones de la ley 139-01 y de las políticas emanadas del poder ejecutivo. Es responsabilidad de este despacho la supervisión del sistema como un todo. Por ello, vigila el cumplimiento de las políticas, la evaluación de todos los órganos y la coordinación de sus labores. Con ese fin, se fundamenta en los vice ministerios de Educación Superior y de Ciencia y Tecnología, en estudios de las dependencias y en las decisiones del Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Entre las funciones de este despacho, asistidas por el Consejo y las entidades técnicas, está velar por la calidad de la educación superior, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la apertura o el cierre de instituciones pertenecientes al Sistema.

En la actualidad, el Despacho de Educación Superior, Ciencia y Tecnología está dirigido por la Licda. Ligia Amada Melo de Cardona. Esta funcionaria define su labor en los siguientes términos: En forma general, la misión del titular de este Ministerio es impulsar la política nacional en educación superior y en ciencia y tecnología, que son dos campos inseparables, como lo establece la ley 139-01. Aunque se trata de una compleja misión, detalladamente descrita en la ley mencionada, en los diversos reglamentos y en directrices del Presidente de la República, podrían proponerse tres grandes compromisos para el Ministro de esta materia. El primero es lograr que las instituciones funcionen como un sistema, es decir que colaboren, que se integren armónicamente con el resto de los órganos del Estado y con organismos homólogos en la región y en el mundo. El segundo compromiso en que debemos esforzarnos, no menos importante por supuesto, es en la calidad de nuestra labor: nuestras instituciones deben formar a los mejores profesionales y nuestros centros de investigación deben generar ciencia y tecnología que impulsen verdaderamente el desarrollo nacional. Con ese propósito, están comprometidos en la permanente evaluación y al desarrollo de diagnóstico quinquenales. Una tercera obligación que podría mencionarse es la comunicación y la información. Es imprescindible que las instituciones comprendidas por el Sistema mantengan mecanismos de información cualitativa y cuantitativa que permitan la autoevaluación, la rectificación constante, la relación con los otros organismos y con los sectores a los cuales nos debemos. Estadísticas confiables sobre todos los procesos, sistemas de información, publicaciones impresas y digitales, y buen servicio a los usuarios en todos los puntos en que nos encontremos con ellos y ellas, serían manifestación de este último compromiso.

Los departamentos que tienen mayor incidencia para fines de nuestra investigación son los siguientes:

- 1) Dirección de Planificación y Desarrollo:** Es la dependencia encargada de formular e instrumentar los estudios y estrategias de planificación que permitan a las áreas determinativas fundamentar sus decisiones y adoptar políticas adecuadas para el mejor desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, con las políticas de desarrollo social y económico del país. Entre las labores características de esta dirección está investigar sobre aspectos sociales, económicos y culturales que ayuden al desarrollo de la educación superior, ciencia y tecnología. Es crucial para esta Dirección mantener actualizada la información cualitativa y cuantitativa, de carácter estadístico, que se requiere para planificar.

- 2) Dirección de Currículum:** Su función principal es establecer los criterios de evaluación y seguimiento de la oferta curricular de los programas de los niveles técnico superior, maestría y doctorado y elaborar los procedimientos e instrumentos para implementar los procesos de evaluación.
- 3) Departamento Técnico Superior:** Establece los criterios y políticas en la elaboración y evaluación de los planes y programas de estudio para el nivel de técnico superior y la fijación de estándares de acreditación para las instituciones de educación superior.
- 4) Dirección de Fomento a la Calidad y la Excelencia:** Elaborar, hacer ejecutar y supervisar la aplicación de políticas y normativas de calidad y excelencia de los diversos programas, proyectos y procesos del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología a fin de impulsar de manera eficiente y real la modernización y perfeccionamiento de la Educación Superior en la República Dominicana. **5) División de Fomentos a las TIC:** Contribuir a la disminución de la brecha digital y elaborar una estrategia de salas digitales en la Universidad del Estado y otras instituciones, con el fin de ofrecer a los estudiantes universitarios opciones de uso de acceso gratuito a Internet.

2.4 Percepciones y demandas educativas

La demanda de educación la constituye las necesidades, deseos y aspiraciones de los ciudadanos respecto a la educación. A nivel social, se fundamenta en la idea de que la educación es un bien para la sociedad. Esta demanda social, tiene a la educación como inversión. A nivel individual está fundada en los derechos humanos y en el interés del hombre en su formación para poder mejorar e invertir en educación.

En adición a estos tipos de demanda existe también una demanda genérica de educación, es decir, que toda la población reciba una educación general básica. Y una demanda específica, de profesiones especialistas específicas (psicólogos, arquitectos...).

La demanda de educación se produce tanto por necesidades económicas como políticas, creando así una necesidad objetiva de educación, que unida a otra necesidad subjetiva hacen que la educación se desarrolle. Si la referida demanda se explica desde el aspecto económico y social, es importante conocer las características de la sociedad actual, la cual se distingue por:

- La explosión demográfica (que incrementa el nº de posibles alumnos)

- El desarrollo económico
- La lucha contra el hambre
- La implantación de la democracia

Otras peculiaridades son:

- La revolución científica y técnica
- La multiplicación de conocimientos
- La promoción de las masas y la creación
- La multiplicación de medios de información y comunicación

Sus principales objetivos en la sociedad son:

- La alfabetización y EGB,
- La formación profesional media y superior.

Todos los países están haciendo un gran esfuerzo por cambiar. En la actualidad se asiste a un período de turbulencias y de cambios drásticos en todos los órdenes de la vida, por lo que todos los países están haciendo un gran esfuerzo por cambiar. Estamos ante una nueva etapa, caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro: cambian las demandas de la sociedad y de las personas, en vista de los continuos cambios que se están dando en la situación internacional, se proponen nuevas reglas del juego, cambia el rol de los agentes permanentes y surgen nuevos actores sociales. La educación no es ajena a estas transformaciones.

Existe una plena conciencia muy fuerte al considerar que los estilos tradicionales están llegando a su fin y que lo que conviene ahora es dar paso a la creatividad e innovación. Además de que debemos ser resistentes a los cambios y a la incertidumbre.

En América Latina el reto tiene mayor complejidad. La década de los ochenta concluye con una gran crisis económica, con el caos que produce el desvanecimiento de una época histórica y la esperanza que genera el comienzo de otra. Se encuentra sumida entre la crisis derivada de los problemas acumulados del pasado, que todavía no ha resuelto y que se han agudizado en la década perdida de los ochenta, y la crisis asociada a las transformaciones planetarias que dan cuenta de los cambios de los sistemas productivos, de las nuevas tecnologías y de los nuevos modos de

organización, que originan un nuevo orden competitivo basado en el conocimiento (García Guadilla, 1991).

Frente a esta realidad, es necesario tener en cuenta un modelo de transformación y de desarrollo alternativo que considere como estrategias básicas:

- El fortalecimiento de los sistemas democráticos, pluralistas y participativos que posibiliten la integración nacional, la cohesión social, la proyección de las culturas locales, el mayor protagonismo de las personas y de los grupos, la elevación de las capacidades técnicas, la representatividad en el ámbito de la actividad política y social y el logro de mayores grados de consenso en la proposición de objetivos y metas,
- La transformación de las estructuras productivas en el marco de la globalización cada vez mayor de la economía, que les permita adecuarse a un nuevo paradigma caracterizado por la competitividad internacional, el crecimiento económico suficiente y sostenido y la modernización productiva,
- La distribución justa y equitativa de los bienes y servicios que produce una sociedad, que compatibilice el crecimiento económico con una mayor equidad, que dé respuestas a las altas demandas sociales y que promueva la organización solidaria en la satisfacción de las necesidades básicas,
- La incorporación y difusión del progreso científico y tecnológico, en especial el derivado de la microelectrónica y vinculado al procesamiento y transmisión de información, que genera nuevas formas de saber y desencadena innovaciones que penetran todas las actividades y provocan cambios de gran importancia en la vida de las personas y de las instituciones,
- La adopción de nuevas concepciones organizacionales caracterizadas por el desmontaje de estructuras piramidales, jerárquicas, verticalistas, con mando fuerte, y su sustitución por unidades autónomas y dinámicas; el aumento de la flexibilidad y de la adaptabilidad a situaciones cambiantes; la mejora continua de la calidad de los procesos y de los resultados, y el desarrollo de capacidades de cooperación y de negociación (Pérez, 1990).

La mayoría de los sistemas educativos se encuentran ante un proceso que conlleva grandes reformas, como consecuencia del agotado modelo tradicional de la educación.

Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos pasa a ser una prioridad esencial de los países. Enunciamos a continuación las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos y que se incorporan a las agendas de especialistas y de gobernantes:

- Preparar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad. En consecuencia, los sistemas educativos serán responsables de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria, y formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica. Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa: grupos cada vez más numerosos de individuos con buena formación, impulso de la autonomía individual, logro de un mayor acercamiento entre el mundo de las comunicaciones, la esfera del trabajo y de la educación y otorgamiento de prioridad a las necesidades del desarrollo económico: los usuarios, los mercados laborales y las empresas que utilizan conocimientos.
- Capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida (Mello, 1993). Le corresponde a los sistemas educativos impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científica y tecnológica. Deben desarrollar capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, para orientarse frente a los cambios, para generar nuevos cambios, para asumir con creatividad el abordaje y resolución de problemas. Los miembros activos de una sociedad no sólo necesitan tener una formación básica, sino que deben incorporar conocimientos sobre informática y tecnología, aspectos que no eran imprescindibles hace sólo una década.

La educación se encuentra inmersa en una desafiante transición hacia una Sociedad basada en el Conocimiento, donde la realidad que impera es que la información fluye libremente en distintos formatos y medios de comunicación de forma masiva y exponencial. Esta es una de las principales problemáticas que deben ser superadas (ACRL, 2004).

La nueva sociedad demanda un acceso a la información digital de forma ágil, segura y confiable, de tal manera que las personas puedan prepararse e informarse en la misma intensidad en que cambian los ecosistemas de negocio y de enseñanza. El internet con sus diversas herramientas Web y motores de búsqueda, incluidos los sitios web personales (Blogs, Wikis, Twitter, Facebook) y los destinados a instituciones de educación formal, incluidos los centros de información, bibliotecas, y de la organización de la sociedad civil (comunidades, asociaciones, afiliaciones) ofrecen cientos de miles de nuevos recursos de información en cantidades abrumadoras, de forma que nuestra perspectiva de ver el mundo ha cambiado drásticamente, esto también tiene un impacto significativo en la educación, tanto en la forma de aprender como en la forma de enseñar.

El reto que se presenta es de importancia mayor, si consideramos un fenómeno que impacta a nivel global y a todos los niveles de desarrollo de bienestar económico y social, llamado "brecha digital", un término que es empleado para distinguir los segmentos de la población cuyo acceso a la tecnología como la telefonía (fija y/o móvil), la computadora y el Internet son una actividad de rutina e imprescindible para sus vidas, de aquellos grupos de población cuyo acceso es nulo (OECD, 2001).

El problema que se presenta, es que la llamada "brecha del conocimiento digital" entre los que pueden acceder a la información, así como a las herramientas de aprendizaje disponibles en el Internet y aquellos que no pueden. Hacia una sociedad basada en conocimiento es fundamental garantizar que toda persona tenga las mismas oportunidades de acceso a la tecnología y al conocimiento para desarrollar las habilidades necesarias que les permita desenvolverse en su entorno, ya que las personas que no cuenten con estas oportunidades estarán destinadas a vivir precariamente y las sociedades se verán privadas de sus contribuciones.

A través del observatorio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología se reporta el papel fundamental que juegan las tecnologías de la información en la educación, para proporcionar a los educadores las herramientas necesarias para impactar de manera

creativa el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles superar los retos que demanda un ambiente global y disruptivo hacia una sociedad basada en el conocimiento (UNESCO, 2011).

La pregunta que nos debemos formular no es hasta donde se debe involucrar el uso del Internet y las nuevas tecnologías de información en los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de programas y estrategias de formación educativa, las instituciones y organizaciones de formación no tienen otra alternativa si su visión es permanecer vigentes en un entorno global y económico caracterizado por el continuo cambio de las regulaciones de gobernabilidad comercial y niveles de competencia.

2.4.1 Necesidades y demandas educativas del sector Empresarial

La situación mundial actual exige al sector Empresarial latinoamericano desarrollar capacidades de innovación que le permitan competir en el mercado global, apoyado en una productividad creciente, derivada de un sistema científico y tecnológico fuerte y en constante desarrollo. De ahí que, la universidad y el sector productivo deben unirse para estimular del desarrollo científico y tecnológico que todos los países, en especial los de América Latina requieren para superar el atraso y la pobreza.

El objetivo de esta unión desde el punto de vista de la universidad, ayuda a elevar la calidad de la investigación y de la docencia universitarias y a lograr su mejor integración con las necesidades sociales. Desde el punto de vista de la empresa, esta unión tiene como objetivo elevar su competitividad en el mercado a través del incremento de la productividad. Los principales actores para que esta integración sea posible lo tienen la universidad, el sector productivo y el estado, cada uno de los cuales desempeñan un papel exclusivo.

La universidad es la responsable de la formación de miles de jóvenes que año con año ingresan a sus aulas con la finalidad de adquirir conocimientos en el área de su interés. Para lo cual, la universidad ha llevado a cabo, tradicionalmente, tres funciones: docencia, investigación y extensión universitaria y su actividad ha estado orientada, fundamentalmente, a la enseñanza para capacitar profesionalmente a los estudiantes.

La universidad moderna tiene como objetivos formar profesionales y no sólo capacitar profesionalmente a estudiantes; crear conocimientos a través de la investigación y formular respuestas a los grandes problemas de la sociedad, basándose fundamentalmente en su actividad científica y tecnológica orientada hacia las áreas que resultan prioritarias para el país. Para lo cual, la universidad se basa en el desarrollo sostenido de sus tres funciones sustantivas, docencia, investigación y extensión, a través de las cuales se vincula con la sociedad en determinadas materias. Las exigencias que demanda el desarrollo han llevado a que la universidad busque vínculos más estrechos con la sociedad en materias específicas que tienen relación con el desarrollo económico, tal como es el caso de la búsqueda de contactos con el sector productivo, como una forma de contribuir por un lado, al fortalecimiento de la docencia y de la investigación universitarias, y por otro, al desarrollo económico del país.

Aunque la universidad latinoamericana, en general, no se encuentra preparada para asumir las tareas que demanda el sector productivo, esta consiente del beneficio que tiene ponerse de acuerdo en relación a la realización de un trabajo conjunto para vincular los intereses del sector productivo a los programas que ofrecen las universidades. De ahí que, las instituciones que se interesan por la relación con el sector productivo deben recoger las experiencias exitosas que otras universidades han tenido y además aprender acerca de la preparación, negociación y ejecución de los contratos que se establezcan con el sector productivo (Potrillo y Arias, 1991).

En los países industrializados, la pequeña y mediana empresa es exitosa en la medida que incorpora elementos tecnológicos innovadores, tanto en sus procesos de producción como en sus productos, para lo cual se sustentan en un sistema que estimula el desarrollo tecnológico, a través de apoyos financieros de instituciones privadas o públicas dispuestas a asumir riesgos (Ruiz, 1992).

En América Latina, la mayoría de las empresas son pequeñas y medianas. En México, más del 70% corresponden a esta categoría, incluso hay quienes afirman que el 90% son pequeñas y medianas empresas, las cuales producen, en general, con bajos niveles de productividad, debido al escaso componente de innovación incorporado a sus procesos y productos. Además, son pocos los empresarios que invierten en tecnología en América Latina, y esta puede ser una de las razones que explique la incapacidad del sector productivo para generar volúmenes de riqueza compatibles con las necesidades de la población (Majluf, 1991).

La vinculación entre la universidad y el sector productivo es un proceso que demanda, cada vez con mayor fuerza, la sociedad moderna, como expresión de un concepto maduro de la función que ambas instituciones puede realizar en beneficio del desarrollo de los países. Se esgrimen múltiples argumentos en tomo a la necesidad de la vinculación entre la universidad y el sector productivo, entre ellos se consideran los siguientes:

- La universidad en América Latina, por lo general cuenta con los mejores laboratorios y especialistas, con costos relativamente fijos, los cuales no pueden ser asumidos por la mayoría de las empresas y en particular, por las pequeñas y medianas (Potrillo y Arias, 1991).
- La universidad latinoamericana demanda, en forma creciente, financiamiento adicional para cumplir sus funciones.
- Los egresados de las universidades latinoamericanas son asimilados con dificultad por el mercado laboral.
- La creciente competitividad del mercado exige a las industrias contar con acceso permanente y oportuno a los nuevos conocimientos que se generan en centros de desarrollo científicos y tecnológicos, que en su mayoría se encuentran en las universidades.
- Aunque la vinculación no resuelve el problema de financiamiento, existen cada vez menos diferencias entre la investigación básica y la investigación aplicada, y en cambio, un creciente contenido científico de las tecnologías. De ahí que, la vinculación entre la universidad y el sector productivo aparezca como una relación que, a fines del siglo XX, se debe dar sin mayores tropiezos (Potrillo y Arias, 1991).

La relación entre la universidad y el sector productivo se ha visto limitada por una serie de obstáculos, entre los cuales se encuentran:

- Escasa o nula comunicación entre la universidad y el sector productivo. Esto impide que las universidades orienten sus proyectos científicos y tecnológicos a la resolución de problemas en la producción de bienes y servicios, que abran líneas de investigación para el desarrollo y que realicen innovaciones tecnológicas destinadas a mejorar, ampliar y dinamizar los procesos productivos (Muga, 1991).

- El sector productivo tiene reservas dada la posibilidad de que la universidad no pueda mantener discreción en relación con los resultados que se obtengan de algún convenio de desarrollo tecnológico o de otra índole con la universidad. No hay que olvidar que para el empresario el secreto en cuanto a sus formas de producir representa una ventaja frente a sus competidores, esto se explica porque, en general, lo que con el paso del tiempo ha cambiado, ha sido el cómo se produce, más que el tipo o clase de bienes que se producen.
- El empresario es renuente a ventilar los problemas que aquejan a su empresa, escudándose en razones de mercado o financieras para no proporcionar una información oportuna y adecuada. Esto hace que la oferta universitaria surja dispersa y con difíciles probabilidades de éxito (Muga, 1991).
- Diferencias culturales de la universidad con el sector productivo. Estas se manifiestan en sus estilos de trabajo, tal es así, que el tiempo tiene un valor y tratamiento diferente para ambas instituciones: mientras los académicos de la universidad prefieren trabajar, por lo general, a largo plazo, al empresario le urge resolver sus problemas en los plazos más breves. Esto conduce a que el empresario latinoamericano no esté dispuesto, en su mayoría, a incrementar el valor agregado de numerosos productos de exportación, en los que se tienen ventajas comparativas, a través del quehacer científico y tecnológico que realizan las universidades (Muga, 1991).
- Escasa legitimidad de la universidad como prestadora de servicios tecnológicos. Existe desconfianza en el sector productivo acerca de la utilidad del trabajo universitario. Se arguye que dada la condición académica de sus profesionales, lo que entrega la universidad no es compatible con las exigencias del mercado

La universidad que se interesa en la vinculación con el sector productivo debe diseñar una forma de organización que contribuya al logro de los objetivos que se ha trazado. Para ello se proponen los siguientes pasos básicos:

- Identificación de las capacidades, carencias y necesidades del sector productivo en materia de procesos, productos y niveles de investigación y desarrollo.
- Evaluación de la capacidad científica y tecnológica universitaria, para dar respuesta a las necesidades del sector productivo.
- Reconocimiento del ambiente académico, para enfrentar organizadamente las tareas de la vinculación.

- Creación de consensos en el interior de la universidad acerca de la necesidad de la vinculación tanto para la institución, los académicos, los estudiantes, como para la sociedad en general.
- Elaboración de la oferta universitaria enfocada a la resolución de los problemas a que se enfrenta o a que se puede enfrentar en el futuro, el sector privado.
- Planificación conjunta de programas de educación continua.
- Apoyo técnico de la universidad a las asociaciones empresariales de la pequeña y mediana empresa.
- Proyectos de inversión intelectual diseñados por investigadores universitarios a partir de una demanda hipotética del sector productivo.

Los beneficios que el sector productivo logre de su vinculación con la universidad están relacionados con la calidad de la oferta universitaria. Estos beneficios están condicionados, a que, (Muga, 1991; Waissbluth, 1991):

- La universidad forme profesionales con altos niveles de excelencia, identificados con la realidad empresarial.
- Los métodos de producción se basen en la obtención de productos cada vez más intensivos en conocimientos.
- La oferta tecnológica de la universidad responda a la detección temprana de novedades científicas.
- La empresa cuente permanentemente con un staff de calidad técnica.

Además, la relación con la universidad beneficiará al sector productivo en la medida que haga posible que este sector cuente con una base tecnológica en constante evolución, que le permita estar permanentemente a la cabeza de la innovación, tanto en sus procesos y productos, como en sus métodos de trabajo y de organización. Para lo cual, el sector productivo debe ver a la universidad como una fuente confiable y segura de tecnología capaz de elevar la competitividad y la ganancia de las empresas, que le asegure que habrá un flujo adecuado de investigadores, suficientemente entrenados para desarrollar y transferir tecnologías.

La relación de la universidad con el sector productivo, traerá aparejados beneficios que se reflejarán en la calidad de la formación de sus egresados, en la actualización de sus planes y

programas de estudio, en la calidad de su infraestructura, en una mayor presencia dentro de la sociedad, entre otros.

Los beneficios que la universidad logre de su vinculación con el sector productivo (Muga, 1991; Potrillo y Arias, 1991; Waissbluth 1991), están relacionados con:

- Lograr la formación integral de sus estudiantes.
- - Incrementar su capacidad tecnológica.
 - Obtener reconocimiento y confianza de diversos sectores nacionales.
 - Obtener ingresos propios que le permitan equipar laboratorios y realizar otras inversiones en la universidad.
 - Formar recursos humanos que permanezcan en la universidad. Mejorar la infraestructura.
- - Lograr la participación de los estudiantes en proyectos concretos, que le permitan la aplicación inmediata de los conceptos teóricos adquiridos en sus cursos regulares.
 - Contar con base de datos que podrá ser utilizada en investigación en docencia o para el desarrollo y mejoramiento de ofertas universitarias al sector productivo.
 - Recibir retroalimentación técnica de la industria.
 - Contar con futuras generaciones de investigadores suficiente y adecuadamente entrenados.

2.4.2. La oferta Curricular: Universidades y docentes

El diseño curricular está definido como una actividad de selección de contenidos esenciales para vivir en la sociedad y desempeñarse adecuadamente en ella, lo cual implica elegir actitudes, habilidades procedimentales y conocimientos básicos y excluir otros.

González (2002), define el diseño por competencia como un currículum aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y la experiencia en el trabajo, y promueve una enseñanza integral que privilegia el cómo se aprende, el aprendizajes permanente, la flexibilidad en los métodos y el trabajo en equipo.

El diseño del currículo universitario por competencia se elabora a partir de la descripción del perfil profesional, para lo cual se toman en cuenta los requerimientos del mundo laboral-profesional, así

como también los grandes problemas de la sociedad y la investigación. En el nivel de macrocurrículo, comprenden los campos de acción y competencias de los egresados, la estructura organizativa del plan de estudio y planificación del diseño.

Según Tobón, Rial, Carretero, & García (2006) el diseño del currículo por competencias para la educación superior surgió de:

- La necesidad de identificar las competencias a formar en los futuros profesionales, teniendo en cuenta tanto el desarrollo disciplinar e investigativo, como las actividades de desempeño actuales y las tendencias laborales, sociales e investigativas hacia el futuro.
- La necesidad de sistematizar el currículo para mejorar la gestión de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La necesidad de modernizar los sistemas de formación universitaria con el fin de optimizar los recursos físicos, materiales y financieros, además del talento humano.
- La necesidad de sistematizar los planes de estudio acorde con los requerimientos del entorno, para que haya coherencia entre los perfiles de competencia, el establecimiento de los cursos y los contenidos pedagógicos y didácticos de estos.

Un currículo basado en competencias posee las siguientes características:

- La adopción de una estructura modular que responda directamente a las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que los estudiantes necesitan desarrollar en su contexto.
- La definición del perfil profesional como referente del mundo productivo, que orienta la determinación de metas en términos de competencias profesionales o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que el sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo laboral (Vargas, 2008).
- El desarrollo de un enfoque integrador respecto de todas sus dimensiones, tales como capacidades, contenidos, teorías, prácticas, actividades y evaluación.
- Estructurarse en torno a logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes.
- Organizar las competencias considerando tiempos diferenciales según las demandas provenientes de las mismas competencias.

- Focalizar apropiadamente el aprendizaje, proporcionando a los estudiantes las oportunidades para alcanzarlos.
- Criterios para la aprobación de los distintos módulos que se basan en los de la evaluación establecida en la norma.

Para Mertens (2004) un currículo por competencias toma en cuenta la forma de aprender, concede mayor importancia a enseñar la forma de aprender que a la asimilación de los conocimientos, logra mayor pertinencia que en el enfoque basado en disciplinas o especialidades académicas y permite mayor flexibilidad que otros métodos.

En la formación del currículo por competencia se valora más el contenido que en la formación tradicional. En esta se espera que el aprendizaje sea demostrado con resultados, que los estudiantes puedan exponer a partir de aquello que saben con base en el conocimiento: que dichos resultados reflejen habilidades, actitudes y conocimientos teóricos-prácticos desarrollados por el profesional, y que la evaluación este basada en la confirmación de resultados fundados en estándares (Hans-Juguer, 2000).

Para el diseño de un currículo por competencia se plantean las siguientes fases:

1. **Organización y planeación:** El proyecto de diseño curricular debe corresponderse con los parámetros legales establecidos por el estado, los recursos económicos, físicos y materiales disponibles y la propia filosofía institucional. En esta fase de planeación es conveniente conformar un equipo institucional que sea el líder del proyecto y por cada una de las carreras y sensibilidad además a toda la comunidad universitaria.
2. **Capacitación:** Esto implica la preparación de personal directivo, administrativo, docentes, investigadores, estudiantes y organizaciones que posean algún vínculo con la universidad, en temas relacionados al pensamiento complejo, diseño curricular, diseños de módulos, estrategias didácticas y evaluación.
3. **Estudio del contexto:** Consiste en realizar un estudio concreto y específico de las actividades y problemas que deben estar en condiciones de realizar y resolver egresados de una determinada carrera, junto con los criterios de idoneidad y los saberes requeridos. El contexto disciplinar se refiere a la teoría o teorías básicas que conforman el campo disciplinar de la profesión.

4. **Estructura curricular:** En esta fase se establece el perfil profesional de egreso, con las competencias específicas y genéricas que se van a formar en los estudiantes, a partir de la caracterización de la profesión, y del estudio de actividades y problemas hallados en el estudio del contexto disciplinar, investigativo, social y profesional laboral. El perfil profesional de egreso es el que orienta todos los planes de formación, las estrategias didácticas y los procesos de evaluación. En él se describen con suficiente precisión las competencias que se esperan formar al finalizar todos los estudios en una determinada carrera.
5. **Diseño de módulos:** Los módulos se refieren a planes completos de formación de una o varias unidades de competencia, ya sea específica o genérica, con una determinada asignación de créditos
6. **Gestión de Calidad:** Se debe procurar que el currículo siempre mantenga su calidad y aumente día a día, para lo cual se llevan a cabo procesos de evaluación continuas, innovaciones, planes de mejoramiento, autoevaluación continua, innovaciones, planes de mejoramiento, autoevaluación, auditorias y certificación de calidad mediante normas ISO y la acreditación.

La primera fase del diseño curricular por competencia es el proceso de identificación del perfil profesional, el cual requiere una profunda investigación en la literatura y el campo laboral, considerando las demandas específicas del sector. Solar (2005) define el perfil profesional como la descripción del conjunto de atributos de un egresado, en términos del ejercicio de una profesión dada (competencias asociadas a las prácticas de la profesión.), diferenciando entre perfil académico, de egreso y profesional. Cada competencia de egreso integra competencias básicas (cognitivas, técnicas y metodológicas), genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), específicas y transversales.

Un programa educativo determina de 5 a 7 competencias genéricas, que prioriza para una formación específica. Cuando se refiere a titulaciones o programas educativos afines, como es el caso de las ingenierías, se identifican las competencias genéricas comunes a todas las titulaciones, que forman parte del bagaje formativo de este nivel.

Las competencias son acumulativas y su organización curricular usualmente requiere que una preceda a la otra. Para garantizar un desempeño profesional adecuado, es imprescindible tener

competencias básicas, que generalmente son necesarias para adquirir las competencias genéricas. Asimismo se hace necesario haber adquirido ciertas competencias genéricas para poder asimilar otras específicas.

Una vez hayan sido identificadas las competencias, se determinan los módulos, el cual se refiere a un conjunto de actividades planificadas para lograr los resultados del aprendizaje. Un módulo parte de las capacidades que se pretenden promover o de un problema derivado del campo profesional en cuya solución se integran dichas capacidades, como base para seleccionar los contenidos y las actividades a ser implementadas, El módulo garantiza la existencia de un perfil profesional y de egreso para cada nivel.

Castañón (2005), expone las siguientes consideraciones al módulo en un diseño curricular:

- El propósito formativo de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con las unidades y elementos de competencias.
- No busca organizar la enseñanza en torno a la disciplina, sino de las funciones profesionales.
- Se orienta a integrar el conocimiento, en torno a la acción profesional.
- Los contenidos son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- Incluye actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas materias, y la formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.
- Se base en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con el desarrollo de competencia.
- El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significado que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.
- Toma en cuenta el contexto de los proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.
- Buscar dotar al alumno de la capacidad de transformar el entorno.

En Estados Unidos, Canadá, Europa y Latinoamérica está abierta la discusión sobre los distintos niveles del sector educativo, de tal forma que es considerado un discurso pedagógico ampliamente difundido y que conlleva cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008).

El enfoque por competencias desde sus inicios ha enfrentado una serie de desafíos para su desarrollo, mostrando posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países.

Los docentes, considerados como el eje del proceso educativo, forman parte de las principales preocupaciones derivadas del modelo por competencias que, para ser congruente con las nuevas exigencias de la sociedad tendrá que poner al día la formación inicial y continua del profesorado, actualizar su desempeño, así como desarrollar diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

Existe un interés acercar la escuela a las necesidades del mundo laboral, con la pretensión de formar profesionales más flexibles, creativos e innovadores, y contar con ciudadanos más conscientes y participativos.

Se espera que las competencias ayuden a revisar los diseños curriculares y las estrategias que garanticen su logro. Asimismo, podrán contribuir al diseño de las formas de evaluación de las competencias seleccionadas, enfocándose más a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente y al menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje. Esto implica un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación, una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar.

Al momento de evaluar a los estudiantes en relación al desarrollo de sus competencias, la información obtenida además de servir como retroalimentación para el mismo estudiante, también es retroalimentación para el docente y la misma universidad, lo cual permite determinar si las estrategias del docente, los recursos y el plan formativo están contribuyendo al desarrollo de esa competencia, conforme lo establece el currículo, los módulos y los indicadores establecidos.

La evaluación de las competencias debe servir de retroalimentación al docente para mejorar la calidad de los procesos didácticos y la valoración de los estudiantes debe servir para mejorar la calidad de los cursos, la misma metodología de valoración y los programas formativos (Zalbalza, 2003).

Begoña (2000) considera al profesor de nivel superior como un docente e investigador. No se trata solamente de que los mismos transfieran sus conocimientos, sino de ir más allá para generar nuevos conocimientos. Ante esta definición surge la inquietud de ver si están los profesores recibiendo la orientación que necesitan para desempeñar de manera eficiente su rol docente, para lo cual se requeriría de escuelas especializadas para educarlos eficientemente.

Para ser docente de nivel superior se requieren de conocimientos y exigencias mayores que en los niveles escolares, debe tener un espíritu investigador y conocer de psicología y pedagogía ya que tiene bajo su responsabilidad la preparación de los profesionales que asumirán cargos de relevancia en el país.

Un docente del nivel superior debe cursar al menos un diplomado en competencias docentes que le proporcionarán las bases y retos que debe cumplir como perfil básico para desempeñarse como docente independientemente del subsistema en que labore y la asignatura que imparte. Entre las múltiples competencias de nivel superior, las siguientes competencias son requeridas por el modelo de Formación Universitaria Integral de la UASLP como básicas para su personal docente:

1. Competencia para la reflexión, interpretación y transformación del trabajo docente.
2. Competencia para la planificación y diseño del trabajo docente.
3. Competencia para la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Competencia para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Competencia para la incorporación de la tecnología al trabajo docente.
6. Competencia para la colegiación y fortalecimiento del compromiso institucional.

Los retos que actualmente está enfrentado la educación para poder adaptarse con éxito a las exigencias de un mundo globalizado, conllevan una transformación que pone en cuestionamiento los esquemas de la educación tradicional y la enfoca hacia su transformación a la educación por competencias.

Es preciso tomar en consideración que en todos los contextos escolares, es necesario evolucionar y dirigir el proceso educativo para que estén a la vanguardia para responder los requerimientos de una sociedad demandante para los estudiantes del nivel superior, los cuales deben incorporar nuevas actitudes, habilidades, destrezas.

El mundo está en proceso de continuo cambio, presentándose acontecimientos y tendencias que marcan el siglo XXI, en lo que se refiere a aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, lo cual tiene un impacto en el aspecto educativo, que lleva a los docentes a cambiar su metodología y su manera de ver el proceso educativo, de tal forma que pueda satisfacer las necesidades de los jóvenes enfrentan en un mundo globalizado.

Martí (2010), señala que la educación es vida y necesariamente preparación para la vida, esto significa que el ser humano juega un papel activo en el proceso educativo desde que nacen hasta que muere. Es necesario que el educador no pierda de vista que la educación es para toda la vida y que esto requiere que los alumnos adquieran y desarrollen herramientas para adaptarse a las transformaciones que afectan su vida en sociedad. El docente debe considerar que la educación se manifiesta en todos los contextos de la vida y que debe motivar y estimular al joven a tener una educación permanente en donde él tenga el deseo, la iniciativa y la responsabilidad de aprender. Esto requiere por otro lado que el docente tenga una formación continua y proponga cambios en donde el alumno sea capaz de reflexionar, crear, investigar, etc. y así ser él quien maneja su propia formación.

En la conferencia mundial sobre educación superior que se llevó a cabo en París en 1998, se puso de manifiesto que todas las regiones del mundo viven un proceso de transformación universitaria. En dicha conferencia se hizo hincapié en las capacidades y la flexibilidad en la formación. El documento afirma que los graduados deberían adquirir competencias generales, cultivar capacidades sociales y de comunicación y sobre todo ser flexible para que puedan estar preparados para el empresariado, es decir que deben estar listos para la empleabilidad.

El perfil del profesional universitario que se desprende de los estudios de la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo es un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente.

En la República Dominicana se han realizado muchos esfuerzos a nivel oficial para la titulación y formación de los docentes, no obstante han tenido muy poco impacto en las prácticas docentes y en la calidad del aprendizaje de los maestros. Los resultados de las pruebas nacionales y los estudios internacionales nos colocan en los últimos lugares entre los países de la región. De acuerdo al informe de progreso educativo 2010, *“República Dominicana es uno de los países de peor desempeño estudiantil”* (PREAL, 2010:21).

La inducción de los profesores debe ser un proceso guiado por docentes con alta experiencia y experticia en el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de los cuales los neófitos *“puedan aprender y formarse en la práctica, y así, ir asumiendo progresivamente mayores tareas, responsabilidades y funciones dentro del aula y del establecimiento”* (CPUC, 201: 17).

Según Terigui (2010: 27), la carrera docente *“está ligada al desarrollo profesional del docente, a su formación continua, que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimiento, en el marco de mecanismos institucionales que promuevan la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos, para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, y retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación”*.

Flores (2008), afirma que en la República Dominicana la mayoría de los estudiantes que ingresan a los estudios de educación proceden de sectores humildes y con serias limitaciones académicas y culturales. Ante esta situación deben tomarse medidas efectivas a través del Estado para hacer más atractiva la carrera docente, como son mejores remuneraciones y un perfil mejorado para la selección de los mismos.

A medida que el docente se apropia de las tecnologías, toma conciencia de la importancia que estas tienen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como, que el potencial de éstas, radica en el sentido pedagógico que este les dé (Boude y Ruiz, 2008).

La competencia no sólo consiste en la adquisición de conocimientos, sino en saber qué se hace con ellos (Rodríguez, 2006; Alonso, 2010). Ante esta consideración la función del profesor debería ser la de dirigir y acompañar al estudiante en ese proceso de aprendizaje, no sólo en conocimientos sino en la capacidad para llegar a ser competente en el ámbito para el que se está formando. Seguir un proceso de enseñanza por competencias conlleva que el

docente no sólo deba preocuparse de que sus alumnos aprendan una materia, sino de que la sepan poner en práctica, de que sean competentes en su aplicación.

Actualmente, existen dos grandes compromisos que deben ser asumidos por los docentes, para cumplir con su rol social de educar. Por un lado, responder a las demandas y requerimientos educativos que la sociedad, en constante cambio les impone; y por otro, suscitar las transformaciones que posibiliten escenarios de autorrealización y de reales oportunidades de vida para las personas a su cargo (Flores, 1998).

En ese sentido, la función docente es presentada como una tarea variada y compleja que desafía el profesionalismo de los profesores, motivándolos a ejercer un liderazgo que les permita guiar, motivar y movilizar a los demás participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo efectivos y significativos aprendizajes en sus alumnos para que alcancen su pleno desarrollo personal, en sana y justa convivencia con los demás. De modo que el docente, dentro del campo de la educación, está llamado a asumir la responsabilidad de crear oportunidades para promover el acto educativo, de allí que es tan importante el desarrollar un liderazgo eficaz. Por tal razón, un docente en su rol de líder es fundamentalmente un agente de cambio, que amerita toda la astucia necesaria para que su liderazgo sea efectivo, y promueva ambos significativos y perdurables en sus seguidores (Bernal, 2000).

En virtud de ello se puede definir que el liderazgo es un proceso de influencia sobre las actividades de individuos o grupos, para lograr metas comunes en situaciones determinadas (Cantón, 2001). Son diversos los elementos que intervienen en el desarrollo de un liderazgo eficaz, tal como lo plantea Kreitner (1997) en su definición de liderazgo, lo cual significa visión, estímulo para los demás, entusiasmo, amor, confianza, vigor, pasión, obsesión, consistencia, prestar atención con mucha disposición del escuchar inclusive, entrenar y sobre todo ir a la aventura con decisión y muchas cosas más, ya que el liderazgo estará siempre presente en todos los niveles de una organización bien sea de tipo gerencial, educativa, de servicio o de salud.

Es importante destacar que la UNESCO a través de un informe del Banco Mundial en el año 1998, establece la importancia de la formación del personal de educación superior en la construcción de una enseñanza de calidad de excelencia, mediante la preparación del docente universitario a través del desarrollo de competencias personales, dirigidas a cultivar en los educandos habilidades hacia la

toma de decisiones, el trabajo colectivo y la educación en valores (Fielden, 1998). En tal sentido, se espera que los líderes educativos del futuro, desarrollen la competencia de un liderazgo efectivo, en busca de soluciones novedosas e innovadoras, preocupándose porque el trabajo siempre tenga un significado y un propósito para sus seguidores, logrando que el producto final tenga un significado para todos los involucrados en el proceso (Bernal, 2000).

Asimismo, otro autor expresa que el liderazgo es un proceso de permanente readecuación e inherente a toda la vida, ya que busca transformar, a todo momento, las potencialidades de sus colaboradores, desarrollando sus capacidades, motivaciones y valores, para mejorar su desempeño académico y por ende su desempeño laboral en el futuro (Grinberg, 1999). Desde esta óptica, se requiere un líder docente que posea el entendimiento, el conocimiento, la visión, los hábitos de pensamiento, la acción y la disposición de indagar, cuestionar, problematizar, obteniendo una visión más clara y precisa de los acontecimientos, alcanzando así a experimentar y evaluar las ventajas que trae el crear espacios sanos de trabajo, donde se practique la responsabilidad, el respeto, la confiabilidad, el estímulo, cultivando comunidades de aprendizaje donde se avancen hacia la democracia, la equidad, la diversidad y la justicia social (Grinberg, 1999).

En síntesis, todo hace pensar que el docente universitario debe ir en busca de un liderazgo que atienda a las exigencias actuales, las cuales demandan más atención al ser humano, más integración, más participación de todos los actores de una organización, donde la pirámide de mando se rompe para dar paso a un trabajo integrado holístico, que considera a todos los miembros de una institución indispensables e importantes para ejercer un buen trabajo grupal (Grinberg, 1999).

2.4.3 Percepciones y demandas de los estudiantes

Se ha comprobado en diversos estudios que los individuos que realizan estudios universitarios, tienen mayores probabilidades de acceder a mejores posiciones socioeconómicas respecto a los que prefieren otras vías formativas. El hecho de obtener un título universitario ha estado menos relacionado con la realización de trabajos manuales no cualificados en el futuro (Soler, 2008), más asociados a tasas de paro, precarización, salarios bajos y peores condiciones de trabajo. Además, Planas (2010) y Fachelli (2014) muestran que la inserción laboral y social de las personas graduadas está poco condicionada por filtros sociales, es decir, la universidad discrimina poco por razones de

origen familiar en su tarea de elevación del nivel de estudios de la población y en la movilidad social, una vez se ha accedido al sistema de educación superior. Podemos afirmar que la universidad representa un motivo de ascenso social para gran parte de las personas que acceden a ella, el hecho es que, en efecto, no todas presentan la misma probabilidad de acceder.

Varias investigaciones han planteado un análisis de los factores que actúan en la demanda de estudios universitarios. A continuación, exponemos una revisión de la literatura existente, en los cuales fueron identificados los factores clave para construir un modelo de elección educativa capaz de dar cuenta de la demanda de estudios universitarios que fueron llevados a cabo en el 2009.

Entendemos la demanda de educación como un proceso de elección individual de acudir a un nivel educativo determinado. En este proceso de elección, actúan una serie de factores que la condicionan. Como hemos observado, la elección de demandar un nivel educativo no es, en ningún caso, aleatoria o espontánea entre la población, sino que se utilizan ciertas informaciones o elementos para ello, sea esta elección más o menos consciente y deliberada. A continuación, los describiremos explicando qué papel desempeñan como condicionantes y veremos qué resultados han obtenido en investigaciones precedentes:

- a. Hijo menores en el hogar: Es considerada la premisa de que los menores en el hogar comportan una carga económica (Behrman y Taubman, 1989), por lo que la existencia de ellos puede representar un indicador de los recursos económicos disponibles. De acuerdo con la teoría del capital humano, cuantos menos recursos tenga el individuo o la familia, más reducida resulta su capacidad para afrontar una inversión educativa. Se presume, pues, una relación entre la existencia de menores en el hogar y una demanda inferior de estudios universitarios, como han podido observar Peraita y Sánchez (1998), Rahona (2006) y De Pablos y Gil (2007).
- b. El nivel formativo de los padres y de otros miembros del hogar: Rahona (2006, 2009) describe tres relaciones causales entre el nivel formativo de los padres o de otros miembros del hogar y la demanda de estudios universitarios. La primera representa una explicación bourdieuana relacionada con el capital cultural. Se afirma que el nivel educativo de los padres constituye el capital cultural que se transmite a los hijos, entendiendo por ello sus habilidades cognitivas y culturales. Otra dimensión cultural considera el nivel formativo.

- c. Nivel de renta del hogar: Este factor es el indicador por excelencia de los recursos disponibles en el hogar. Se ha evidenciado una relación positiva entre el nivel de renta y la demanda de estudios universitarios (González y Dávila, 1998).
- d. Proporción de desempleados en el hogar: Representa otro indicador de los recursos económicos disponibles en una familia. La proporción se entiende como el número relativo de personas en edad de trabajar que están desempleadas respecto al total de personas en edad de trabajar. Albert (2000) define dos posibles efectos de esta variable en la demanda de estudios universitarios: por un lado, puede haber un efecto renta, a mayor proporción de desempleados, menores recursos y, por tanto, menor demanda de nivel educativo superior. Por otro lado, puede haber un efecto de sustitución, en el sentido de que, a mayor proporción de desempleados, menor preferencia por el mercado laboral y, por tanto, mayor demanda de estudios universitarios. Tanto Albert (2000) como De Pablos y Gil (2007) obtienen un efecto renta.
- e. Sexo: Las mujeres tienden a acceder a estudios universitarios en mayor proporción que los hombres (González y Dávila, 1998; Ariño y Llopis, 2011). Esto podría explicarse por el hecho de que ellas tienen unas tasas de paro más elevadas y menos coste de oportunidad de seguir estudiando (Albert, 2000). Además, Mora (1997) y Merle (2009) afirman que las mujeres necesitan un nivel educativo superior para poder competir con los hombres en el mercado laboral. Otras perspectivas atribuyen este hecho a diferentes expectativas y motivaciones derivadas de procesos de socialización diferentes (López, 1995). La mayoría de los estudios realizados sobre el acceso a la universidad contemplan esta variable y la confirman como significativa (De Pablos y Gil, 2007).
- f. Tamaño del hogar: Se presupone que, cuanto más grande sea un hogar, en referencia al número de miembros que conviven en él, menores son los recursos de los que disponen y, por lo tanto, menor demanda educativa se produce. Esta idea la sostienen, entre otros, Carabaña (2004) y Escribà (2006) pero centrándose principalmente en la cantidad de hermanos.

La demanda de estudios universitarios representa una elección dentro de algunos de los itinerarios juveniles y se adapta a la elección que mejor responde a los deseos y a los recursos del individuo en cada momento y situación (Fur-long, 2006). La perspectiva de la transición que sustenta este modo de entender la juventud y sus elecciones nos subraya la importancia del contexto y de la situación de la persona en cada momento de escoger a la hora de analizar correctamente su comportamiento

(Casal, 2006; Pollock, 2009). No todos los jóvenes potenciales a matricularse en estudios universitarios se encuentran en la misma situación biográfica, sino que lo hacen dentro de trayectorias juveniles diferentes.

La demanda de educación la constituye las necesidades, deseos y aspiraciones de los ciudadanos respecto a la educación. A nivel social, se fundamenta en la idea de que la educación es un bien para la sociedad. Esta demanda social, tiene a la educación como inversión. A nivel individual está fundada en los derechos humanos y en el interés del hombre en su formación para poder mejorar e invertir en educación.

En adición a estos tipos de demanda existe también una demanda genérica de educación, es decir, que toda la población reciba una educación general básica. Y una demanda específica, de profesiones especialistas específicas, tales como psicólogos, arquitectos, etc. La demanda de educación se produce tanto por necesidades económicas como políticas, creando así una necesidad objetiva de educación, que unida a otra necesidad subjetiva hacen que la educación se desarrolle.

En América Latina la década de los ochenta concluye con una gran crisis económica, con el caos que produce el desvanecimiento de una época histórica y la esperanza que genera el comienzo de otra, que originan un nuevo orden competitivo basado en el conocimiento (García Guadilla, 1991). Frente a esta realidad, es necesario tener en cuenta un modelo de transformación y de desarrollo alternativo que considere como estrategias básicas:

- El fortalecimiento de los sistemas democráticos, pluralistas y participativos que posibiliten la integración nacional, la cohesión social, la proyección de las culturas locales, el mayor protagonismo de las personas y de los grupos, la elevación de las capacidades técnicas, la representatividad en el ámbito de la actividad política y social y el logro de mayores grados de consenso en la proposición de objetivos y metas,
- La transformación de las estructuras productivas en el marco de la globalización cada vez mayor de la economía, que les permita adecuarse a un nuevo paradigma caracterizado por la competitividad internacional, el crecimiento económico suficiente y sostenido y la modernización productiva,
- La distribución justa y equitativa de los bienes y servicios que produce una sociedad, que compatibilice el crecimiento económico con una mayor equidad, que dé respuestas a las

altas demandas sociales y que promueva la organización solidaria en la satisfacción de las necesidades básicas,

- La incorporación y difusión del progreso científico y tecnológico, en especial el derivado de la microelectrónica y vinculado al procesamiento y transmisión de información, que genera nuevas formas de saber y desencadena innovaciones que penetran todas las actividades y provocan cambios de gran importancia en la vida de las personas y de las instituciones, la adopción de nuevas concepciones organizacionales caracterizadas por el desmontaje de estructuras piramidales, jerárquicas, verticalistas, con mando fuerte, y su sustitución por unidades autónomas y dinámicas; el aumento de la flexibilidad y de la adaptabilidad a situaciones cambiantes; la mejora continua de la calidad de los procesos y de los resultados, y el desarrollo de capacidades de cooperación y de negociación (Pérez, 1990).

La mayoría de los sistemas educativos se encuentran ante un proceso que conlleva grandes reformas, como consecuencia del agotado modelo tradicional de la educación.

Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. El funcionamiento óptimo de los sistemas educativos pasa a ser una prioridad esencial de los países. Enunciamos a continuación las principales demandas que los cambios plantean a los sistemas educativos y que se incorporan a las agendas de especialistas y de gobernantes:

- Preparar ciudadanas y ciudadanos capaces de convivir en sociedades marcadas por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad. En consecuencia, los sistemas educativos serán responsables de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria, y formar a las personas en los valores, principios éticos y habilidades para desempeñarse en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución

tecnológica. Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa: grupos cada vez más numerosos de individuos con buena formación, impulso de la autonomía individual, logro de un mayor acercamiento entre el mundo de las comunicaciones, la esfera del trabajo y de la educación y otorgamiento de prioridad a las necesidades del desarrollo económico: los usuarios, los mercados laborales y las empresas que utilizan conocimientos.

- Capacitar al conjunto de la sociedad para convivir con la racionalidad de las nuevas tecnologías, transformándolas en instrumentos que mejoren la calidad de vida (Mello, 1993). Le corresponde a los sistemas educativos impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científica y tecnológica. Deben desarrollar capacidades de anticipación del futuro y de actualización permanente para seleccionar información, para orientarse frente a los cambios, para generar nuevos cambios, para asumir con creatividad el abordaje y resolución de problemas. Los miembros activos de una sociedad no sólo necesitan tener una formación básica, sino que deben incorporar conocimientos sobre informática y tecnología, aspectos que no eran imprescindibles hace sólo una década.

CAPÍTULO 3.
DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

CONTENIDOS

3.1 La investigación educativa

3.1.1. Diseño y fases

3.2 Población y muestra

3.3 Técnicas y estrategias para la recogida y análisis de datos

3.3.1 El análisis documental

3.3.2.....La entrevista

3.3.3.....El cuestionario

3.1. La investigación educativa

La investigación Educativa surgió con la intención de dar respuesta a la preocupación de las universidades y centros educativos superiores de enfrentar los grandes retos que tiene el mundo actual en materia de educación. Su origen nace a fines del siglo XIX cuando la Pedagogía, a semejanza de lo que anteriormente habían realizado otras disciplina humanísticas, como la Sociología, Psicología entre otras, adoptó la metodología científica como instrumento fundamental para constituirse en una ciencia.

Según Martínez (2007), la investigación educativa es cuando se analiza con rigurosidad y objetividad una situación educativa, la cual es entendida en sentido amplio, *“La finalidad es conocer con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran”* (Martínez, 2007:18).

Jean Pierre Vielle (1989), define el concepto afirmando que la investigación se entiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. Se considera además como un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, las cuales se apoyan en un marco teórico o de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes.

Las características básicas de la investigación educativa permiten la presencia de acciones intencionales y sistemáticas, son realizadas con apoyo en un marco teórico o uno de regencia, conducen al descubrimiento de algo nuevo y se obtiene a través de diversas naturaleza: conocimientos, teorías, ideas, conceptos, modelos, productos, artefactos, maquinas, medios, valores y comportamiento.

Tiene como objetivos principales conocer los distintos puntos de vista sobre la naturaleza de la investigación, adquirir el conocimiento y el dominio de la terminología básica en la investigación,

conocer los diversos enfoques metodológicos aplicados a la educación por los investigadores. Y capacitar al alumnado para la lectura e interpretación críticas.

Uno de los aspectos más debatidos en la investigación educativa es el que hace referencia a los criterios de rigor por los que se regulan las diversas metodologías. En la medida en que el investigador aplique unos criterios reguladores que garanticen el rigor método lógico, existirá una mayor confianza en los resultados de la investigación.

La investigación centrada en el trabajo con y sobre seres humanos no justifica de ninguna manera el trato de los mismos como simple objeto de estudio, sino que exige que sean considerados desde el respeto a su integridad como ser humano. Los límites de orden moral hacen referencia al freno que se debe poner a todo tipo de intervención que pueda repercutir de manera negativa sobre el propio individuo, es decir, sobre su personalidad, intimidad, desarrollo emocional, intelectual, físico, etcétera. Esto significa que es necesario investigar a partir de la consideración de los derechos inalienables de la persona y llevando a cabo, por lo tanto, un tipo de investigación que se adscriba a una postura moral lícita.

Una vez tengamos determinada la necesidad de investigar en educación, se deben agotar varias fases para llevar a cabo un proceso riguroso y exitoso, lo que conlleva describir las diversas acciones a llevar a cabo en los distintos momentos de este proceso. Romero Guisado (2010), define 5 fases de la investigación científica en la educación, la cual definiremos a continuación:

- **Planteamiento de la investigación**, la cual está dirigida a delimitar y definir el tema que se pretende investigar en función de las circunstancias que han propiciado el interés del tema. También son diseñados los objetivos generales y específicos, en algunos casos, dependiendo de la investigación de que se trate pueden proponerse algunas hipótesis.
- **Diseño y planificación de la investigación**, de esta fase dependen la calidad de los resultados y las conclusiones que se obtengan sobre el tema de la investigación. En la misma se dedica un amplio espacio a tratar todos los pasos que integran este diseño, tales como que variables nos interesa investigar, y que tipos de relaciones pretendemos esperar entre ellas, sobre quien se orientará el estudio (población, muestra), que procedimientos de recogida de información serán utilizados y cuales técnicas de análisis serán las más convenientes.

- **Ejecución del diseño de la investigación**, en esta fase se requiere aplicar los procedimientos de recogida de información previstos, organizar y analizar los datos que se obtengan para poder llegar a los resultados esperados.
- **Interpretación y reflexión**, una vez analizado los datos se debe hacer un análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos, esta fase constituye una de las más relevantes en el proceso de la investigación educativa, porque es donde se establecen los verdaderos significados de la información recogida.
- **Redacción y difusión del informe**, generalmente se realiza un informe que detalla las actividades realizadas, los resultados obtenidos, las conclusiones del estudio y las decisiones que se tomen.

Según Rodríguez (2011), la metodología de la investigación es definida como la disciplina que elabora, sistematiza y evalúa el conjunto de aparato técnico procedimental del que dispone la ciencia, para la búsqueda de datos y la construcción del conocimiento científico. La metodología consiste en un conjunto más o menos coherente y racional de técnicas y procedimientos cuyo propósito fundamental apunta a implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico. Para Tamayo y Tamayo (2005), es concebida como un procedimiento ordenado que se establece como forma de buscar respuestas y de alcanzar de manera sistemática los objetivos de una investigación, para lo cual se apoya en conceptos, modelos o paradigmas que determinan como, donde y a quien investigar. También se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea.

Hernández, Fernández y Batista (2006), afirman que desde la segunda mitad del siglo XX se conocen dos enfoques principales, el cualitativo y el cuantitativo de la investigación, siendo valiosos para el avance del conocimiento y el complementario al servir a una función específica para reconocer un fenómeno y para conducir a una solución de diversos problemas y cuestionamientos. El enfoque cuantitativo *“utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población”* (Hernández, 2003: 5). Gomes (2010), afirma que la investigación cuantitativa es la que analiza diversos elementos que pueden ser

medidos y cuantificados. Toda la información se obtiene a base de muestras de la población, y sus resultados son extrapolables a toda la población, con un determinado nivel de error y nivel de confianza. Por otro lado considera que la cualitativa da cuenta de la credibilidad de la comunicación, o de los conceptos, o de los beneficios ofrecidos. Los estudios cualitativos observan al individuo encuestado, por un lado, y por otro lado observan el producto, u objeto de la investigación y sobre la que se encuesta y que es el estímulo generador de determinadas conductas entre los individuos. Estas observaciones adquirirán un carácter probabilístico, y, por ende, proyectable al universo en una segunda etapa de la investigación que ya será cuantitativa (Daniela Gomes, 2010).

La metodología cuantitativa tiene como características principales:

- La objetividad, debido a que se utiliza la medición exhaustiva y controlada, buscando exactitud y seguridad.
- El objeto de estudio es el elemento singular empírico, ya que el investigador tiene una perspectiva desde afuera.
- La teoría es el elemento fundamental de la investigación social.
- Comprensión explicativa y predictiva de la realidad, bajo una concepción objetiva, unitaria, estática y reduccionista
- Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva

El enfoque cualitativo *“por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones”* (Hernández, 2003: 5). Las características principales de una investigación cualitativa se pueden encontrar básicamente en la siguiente explicación:

La primera se manifiesta en su estrategia para tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad y no a través de la medición de sus elementos. La segunda es el uso del método que hacen menos comparables las observaciones en el tiempo y en diferentes circunstancias culturales, es decir busca menos la generalización. La tercera características se refiere al papel del investigador en su trato intensivo con las personas involucradas en el proceso de la investigación, para entenderlas (Daniela Gomes, 2010).

CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Basada en la inducción probabilística del positivismo lógica	Centrada en fenomenología y comprensión
Medición penetrante y controlada	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Objetiva	Subjetiva
Inferencia más allá de los datos	Inferencia en sus datos
Confirmatoria, inferencial, deductiva	Exploratoria, inductiva y descriptiva
Orientada al resultado	Orientada al proceso
Datos "sólidos y repetibles"	Datos ricos y profundos
Generalizable	Particularista
Realidad estática	Realidad dinámica

Tabla 15. Diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa

En los siguientes apartados describiremos el proceso metodológico que fue llevado a cabo para la realización de la presente investigación, en lo que respecta al método implementado, el tipo de investigación que fue llevada a cabo, las diversas fases seguidas, la muestra establecida, los instrumentos utilizados para la recolección de la información y todo lo que se relaciona al procesamiento de los datos.

3.1.1. *Diseño y fases*

En nuestra investigación utilizaremos un enfoque metodológico mixto, utilizando la triangulación de datos, fuentes, técnicas e instrumentos que nos arrojaran información de tipo cuantitativa y cualitativa. Será de carácter exploratorio descriptivo.

Considerando el enfoque que utilizaremos conviene abordar una serie de perspectivas de la investigación metodológica, cuyo enfoque tal como lo plantea Patton (1990) se centra en cómo las personas comprenden los significados de los eventos. Entre las características más destacadas que aporta la investigación fenomenológica cabe señalar:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.

- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Son escasos los estudios de este tipo en el ámbito educativo, los realizados se orientan a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones. La finalidad de la investigación fenomenológica a diferencia de otras estrategias constructivistas es el estudio de las experiencias humanas intersubjetivas a través de la descripción de la esencia de la experiencia subjetiva.

Para Latorre (1996) el propósito de la fenomenología es describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido. Los investigadores que siguen el método fenomenológico estudian la experiencia descrita e intuyen y describen las estructuras esenciales de las experiencias, con el fin de llegar al significado «eidético», fundamental, de las experiencias descritas.

En nuestra investigación pretendemos definir perfiles de competencias para egresados de la carrera de Administración de las Universidades Dominicanas. La misma es de carácter exploratorio descriptivo, en la cual recogeremos y contrastaremos las opiniones de los siguientes sectores:

- a) Educativo: En este sector consideraremos a la universidad estatal, y 5 las universidades privadas. La muestra a seleccionar estará conformada por los directivos académicos, estudiantes, profesionales y profesores universitarios que serán entrevistados y encuestados, en relación al tema de las competencias.
- b) Laboral: En este sector hemos seleccionado una muestra de 55 de las principales empresas/instituciones del sector público y privado, asegurando que estén representando los principales sectores económicos del país y considerando el impacto que tienen en la vida económica y como empleadores del país.
- c) Profesionales de diversos niveles de puestos en instituciones públicas y privada, los cuales trabajan o supervisan egresados de la carrera de Administración y son conocedores de los perfiles y exigencias esperadas en los referidos profesionales.

Nuestra investigación también es exploratoria-descriptiva, ya que consideramos opiniones en relación al concepto de competencias genéricas, la experiencia en su utilización y la importancia en los programas universitarios; al mismo tiempo estimar el valor a diversos criterios de valoración

como son: La importancia para el desempeño de un egresado universitario, las competencias genéricas más importantes, la consideración de la misma en los distintos programas universitarios, las expectativas del sector laboral en relación al perfil ideal del egresado, hasta lograr definir el perfil ideal esperado para los egresados de las universidades Dominicanas.

Durante el proceso de la investigación agotamos las siguientes fases:

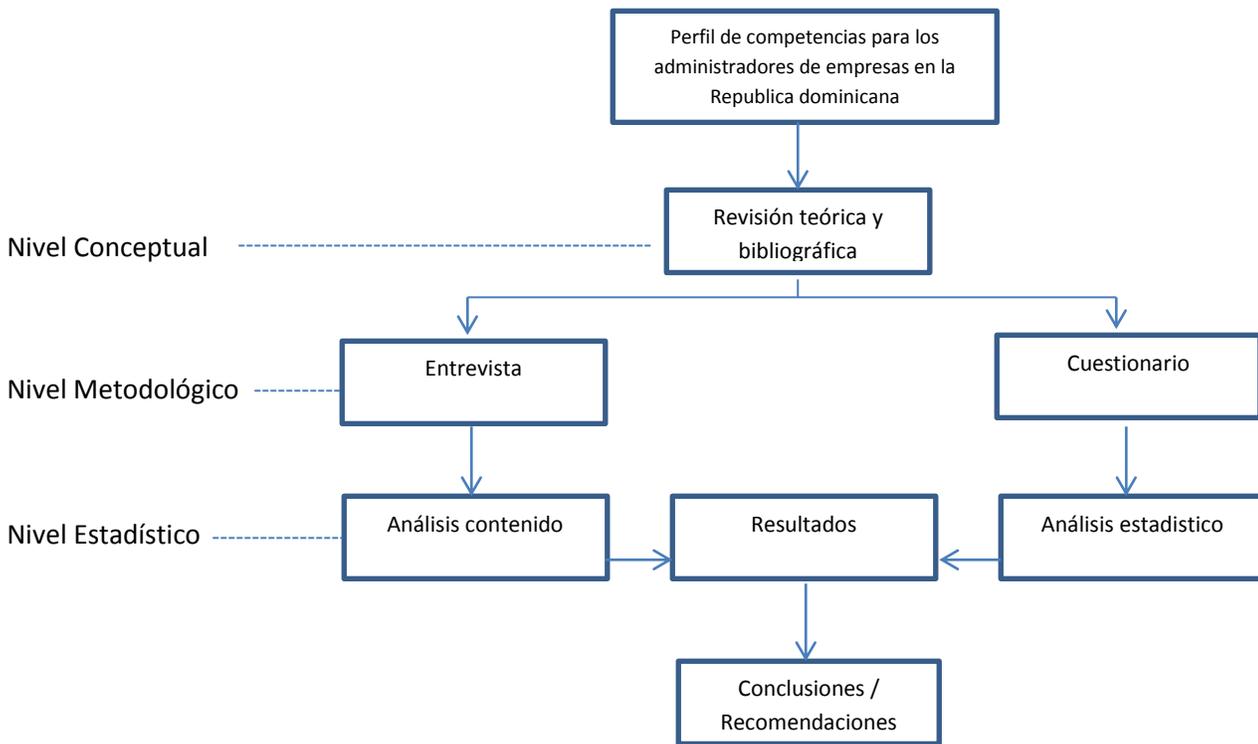


Ilustración 6. Fases del proceso de investigación

La estructuración del tema de la investigación estuvo motivada del interés de determinar la pertinencia de los programas que están impartiendo las universidades dominicanas a los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas, con relación a la demanda del sector laboral. Este cuestionamiento surge de situaciones vividas en la gestión de recursos humanos y donde en ocasiones se enfrenta la dificultad de encontrar la personas con el perfil idóneo en algunos puestos especializados relacionados con la carrera, además de diversas quejas expuestas por empresarios y organismos reguladores en periódicos y revistas de circulación nacional, en relación al bajo nivel de los egresados universitarios en varias carreras, entre estos la de Administración de Empresas.

Partimos de esta idea hasta delimitar y estructurar el problema de la presente investigación, a través del planteamiento de objetivos que guiaron su desarrollo y a través de preguntas que delimitaron el problema a ser investigado. Adición a lo planteado pudimos estimar la importancia y el impacto que la presente investigación tendría en la comunidad educativa y empresarial de nuestro país, la conveniencia de lo investigado, lo relevante del problema, las implicaciones prácticas de la investigación, su trascendencia y valor teórico y metodológico de la misma.

Luego de que estuvo planteado el problema procedimos con la revisión de la literatura, hasta conformar lo que sería el marco teórico, el cual según Tamayo (2012), nos amplía la descripción del problema y consiste en integrar el tema de la investigación con las teóricas, enfoques teóricos, estudios y antecedentes en general que se refieren al problema de la investigación. El marco teórico sirve de respaldo y predice la importancia que tendrá el problema que se investiga. Permitiendo al investigar conocer su historia y su alcance y nos brinda elementos que justifican la importancia del estudio. Además nos permite obtener información de investigaciones previas y contrastar dicha información para robustecer el tema investigado. Con base a este soporte estimamos la manera más convenientes para recolectar los datos de este problema y visualizamos el lugar donde obtenerlo, considerando lo que conlleva determinar la población y su delimitación para determinar la muestra, la cual fue dividida en dos muestras de investigación y las consideraciones técnicas que permitieron la recolección de los datos de la forma adecuada, para la cual fueron consideradas dos modalidades por medio de diseño de 3 cuestionarios, los cuales están dirigidos a los sujetos considerados en la muestra:

- El primer cuestionario dirigido a estudiantes de términos y/o egresados de la carrera de Administración de Empresas en una muestra seleccionada en las 6 universidades consideradas en la muestra.

- El segundo cuestionario dirigido a docentes universitarios y autoridades académicas de la carrera de Administración de Empresas en las universidades seleccionadas.
- El tercer cuestionario fue diseñado para ser aplicado a los directivos de gestión humana de 55 empresas de diversos sectores económicos público y privados de nuestro país.

Los 3 instrumentos buscaban conocer las percepciones sobre el nivel de importancia que tienen las competencias genéricas y específicas para los egresados de la carrera de Administración de Empresas y que tanto son demostradas por parte de los mismos. Arrojan además las 5 competencias que son consideradas indispensables para su ejercicio profesional, lo cual mediante el análisis de todas las audiencias encuestadas nos arrojará una propuesta del perfil de competencia que debe ser considerado por las universidades para la estructuración de sus programas académicos.

Una entrevista semi-estructurada para ser aplicada a profesionales de distintos niveles en varias empresas, incluyendo algunos administradores y ejecutivos principales, los cuales trabajan o supervisan egresados de la carrera de Administración y son conocedores de los perfiles y competencias esperadas de los mismos. Se buscaba medir el nivel de conocimiento que se tienen sobre las competencias, su significado y la importancia que tienen en el ejercicio profesional.

Para la elaboración de ambos instrumentos, se siguieron procedimientos para la adecuada, concepción, elaboración, aplicación y recolección de datos, de tal forma que luego de sus respectivos análisis nos arrojaron las informaciones que respondieron a las preguntas de nuestra investigación, conformando lo que es el nivel estadístico-analítico de nuestra investigación.

En el caso de las universidades, fue necesario buscar la autorización de esas instituciones para poder aplicar la encuesta a sus académicos, profesores y estudiantes. En ese sentido donde tuvimos mayor dificultad para obtener la información fue con las autoridades académicas. En el caso del cuestionario aplicado a las empresas, fue realizado mediante contactos directos con los directivos responsables de la gestión de capital humano. Ambas poblaciones expresaron que aunque el cuestionario resultaba extenso, no presentaban dificultad para su comprensión y llenado.

3.2 Población y muestra

Es necesario delimitar las características de la población antes de seleccionar la muestra, ya que la misma es un factor de suma importancia en el proceso de investigación estadística. Cuando nos referimos a población consideramos un conjunto de los elementos que estemos estudiando que tengan características comunes, a los cuales abordamos con el interés de sacar conclusiones.

“La población es pues la totalidad de elementos individuales que tienen ciertas características similares sobre las cuales se desea hacer inferencias o unidades de análisis, que pueden ser analizados a partir del alcance, el tiempo, los elementos y las unidades de muestreos a partir de los mismos” (Bernal, 2006: 165).

Tomando en consideración lo expuesto por Cadena (1974), en relación a que la población se refiere a un conjunto de elementos que poseen características comunes, la seleccionada para el presente estudio está constituida por los distintos agentes que participan en el proceso de formación, demanda y uso de los profesionales de Administración de Empresas en la República Dominicana. A continuación presentamos la población que consideraremos objeto de estudio y los criterios que hemos seleccionado:

POBLACIÓN	CRITERIOS DE SELECCIÓN
a) Sector Educativo Académico b) Sector Laboral c) Profesionales diversos niveles y Empresas	a) Actividad/ área a la que se dedican los sectores b) Tipo/carácter de actividad (pública/económica) c) Funciones de los encuestados dentro de cada actividad d) Naturaleza pública o privada de las instituciones educativas

Tabla 16. Población objetivo y los criterios de selección

Los sectores señalados anteriormente son claves para emitir opiniones en relación al tema de las competencias:

- Como encuestados, sobre la valoración que tienen acerca de los criterios preestablecidos para describir perfiles de competencias genéricas y específicas para los egresados de las universidades Dominicanas

- Como entrevistados, sobre los diversos aspectos que abordaremos sobre las competencias, tales como su definición conceptual, su importancia, la experiencia en la utilización o gestión. Esta incluye los siguientes segmentos:
 - Centros de enseñanza a nivel superior y sus representantes: Vicerrectores docentes, decanos, directores de escuela, coordinadores de cátedra y profesores que imparten asignaturas de administración a los estudiantes de esa carrera.
 - Los estudiantes de términos de la carrera de Administración
 - Los egresados de esa carrera en los últimos cinco años de las universidades del país
 - Los empleadores de los egresados de la carrera de Administración, tomando en cuenta los del sector público y del privado. De los empleadores del sector público se tomará en cuenta los del área financiero y de servicio, refiriéndose específicamente a aquellas instituciones que concentran la mayor parte de los servidores de este sector.

La dispersión espacial o geográficas de dichos agentes estuvo limitada a aquellos que se están ubicados en la ciudad de Santo Domingo y el Distrito Nacional. En estas dos provincias se concentra la mayor cantidad de las universidades, estudiantes, egresados y empleadores públicos y privados del país.

En el sector educativo superior en la República Dominicana se encuentra conformado por 28 universidades, dentro de las cuales sólo una pertenece al Estado, que es la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la cual cuenta con el mayor número de matriculados en la mayoría de las carreras, ya que se encuentra ubicada en las principales provincias de nuestro país. Para fines de nuestra investigación estamos considerando, además de la UASD, 4 de las principales universidades privadas, que son la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, la Universidad APEC y la Universidad Organización y Métodos. En esta muestra se encuentran representados distintos niveles de nuestra sociedad, ya que el costo de la matrícula es más elevado en la PUCMM y en INTEC que en APEC y O&M.

Más adelante describiremos la muestra que fue seleccionada en cada una para fines de nuestra investigación.

UNIVERSIDAD	SIGLAS	MATRICULA GENERAL	MATRICULA ADM. EMPRESAS	FEMENINO	MASCULINO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SANTO DOMINGO	UASD	179,468	8,519	6,141	2,378
PONTIFICIA UNIV. CATÓLICA MADRE Y MAESTRA	PUCMM	14,908	1,771	826	945
UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO HENRIQUEZ UREÑA	UNPHU	4,585	332	191	141
UNIVERSIDAD APEC	UNAPEC	8,943	1,166	621	545
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ESTE	UCE	8,405	255	148	107
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO	INTEC	5,001	448	231	217
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EXACTAS	INCE	723	133	62	71
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SANTIAGO	UTESA	67,536	5,926	3,819	2,107
UNIVERSIDAD O&M	O&M	43,910	2,215	844	1,371
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA	UNIBE	5,392	744	288	456
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DOMINICANA	UNAD	2,570	161	83	78
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA	UNICA	264	23	10	13
INSTITUTO TECNOLÓGICO DEL CIBAO ORIENTAL	ITECO	4,685	272	212	60
UNIVERSIDAD CATÓLICA TECNOLÓGICA DEL CIBAO	UCATECI	7,426	430	270	160
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTO DOMINGO	UCSD	6,822	1,084	577	507
UNIVERSIDAD EUGENIO MARIA DE HOSTOS	UNIRHEMOS	2,177	4	3	1
UNIVERSIDAD NACIONAL EVANGÉLICA	UNEV	12,528	724	568	152
UNIVERSIDAD ISA	UNISA	874	51	33	18
UNIVERSIDAD CULTURAL DOMINICO AMERICANA	UNICDA	345	78	45	33
UNIVERSIDAD FEDERICO HENRIQUEZ Y CARVAJAL	UFHEC	3,446	260	140	120
UNIVERSIDAD DE LA TERCERA EDAD	UTE	2,986	257	154	103
UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS	UAPA	11,740	1,321	831	490
UNIV. CATÓLICA TECNOLÓGICA DE BARAHONA	UCATEBA	1,902	194	121	73
UNIVERSIDAD DEL CARIBE	UNICARIBE	28,257	4,026	3,006	1,020

UNIVERSIDAD	SIGLAS	MATRICULA GENERAL	MATRICULA ADM. EMPRESAS	FEMENINO	MASCULINO
UNIVERSIDAD PSICOLOGÍA INDUSTRIAL DOMINICANA	UPID	691	122	80	42
UNIVERSIDAD NACIONAL TECNOLÓGICA	UNNATEC	717	129	89	40
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ESTE	UCADE	952	129	93	36
UNIVERSIDAD CATÓLICA NORDESTANA	UCNE	3,981	500	336	164
TOTALES		431,234	31,274	19,822	11,448

Tabla 17. Población Estudiantil Universidades Dominicanas/ Matriculados de Administración de Empresas.

El mercado laboral dominicano es muy diverso, existiendo en la actualidad alrededor de 46,000 empresas, de las cuales el 98% son pequeñas y microempresas. Estas empresas se encuentran agrupadas en los siguientes sectores:

Sector
Agropecuario
Industrias
Explotación de Minas y Canteras
Manufactura Local
Manufactura Zonas Francas
Construcción
Servicios
Energía y Agua
Comercio
Hoteles, Bares y Restaurantes
Transporte y Almacenamiento
Comunicaciones
Intermediación Financiera, Seguros y Actividades Conexas
Alquiler de Viviendas
Administración Pública y Defensa; Seguridad Social de Afiliación Obligatoria
Enseñanza
Salud
Otras Actividades de Servicios

Tabla 18. Sectores productivos de la República Dominicana

El sector industrial uno de los más dinámicos de todo el caribe, el cual cuenta con más de 8,000 mil empresas, divididas entre grandes, medianas, pequeñas y microempresas, las cuales generan más de 400 mil empleos directos. Este sector es el que realiza mayor aporte al producto interno bruto. La concentración mayor de industrias dominicanas se encuentra en Santo Domingo.

En el 2014, la Dirección General de Impuestos internos en la República Dominicana realizó un Ranking para categorizar a aquellas Empresas que realizar el mayor aporte impositivo en los consumos pagados, la misma la detalla en el siguiente orden de importancia:

Razón Social	Actividad económica
Refinería Dominicana de Petróleo	Fabricación productos Refinación de Petróleo
Cervecería Nacional Dominicana	Elaboración de bebidas alcohólicas
Compañía Dominicana de Teléfonos	Comunicaciones
Brugal y Compañía	Elaboración de bebidas alcohólicas
Philip Morris Dominicana	Tabaco
Orange Dominicana	Comunicaciones
Coastal Petroleum Dominicana	Comercio
Esso Estándar Oil	Comercio
Cervecería Ambev	Bebidas alcohólicas
Seguros Universal	Intermediación de Seguros

Tabla 19. Ranking según impuesto del consumo

Realizan además otro ranking conforme al impuesto que se realiza a los ingresos, tal como se detalla a continuación:

Razón Social	Actividad económica
Compañía Dominicana de Teléfonos	Comunicaciones
Orange Dominicana	Comunicaciones
Banco Popular Dominicano	Banco Múltiples
AES Andres BV	Energía
Empresas generadoras de electricidad	Energía
Banco BHD	Banco Múltiples
Corporación Minera Dominicana	Minas y canteras
Refinería Dominicana de Petróleo	Refinamiento de petróleo
Banco de Reservas de República Dominicana	Bancos múltiples
Brugal y Compañía	Elaboración de bebidas

Tabla 20. Ranking según impuesto al ingreso

Muestra.

Para Tamayo y Tamayo (2005) es esencial considerar en la selección de la muestra diversos aspectos propios del proceso de investigación, tales como el problema a investigar, los objetivos perseguidos, el marco teórico de referencia, las fuentes de investigación, la metodología, las técnicas e instrumentos a utilizar, los recursos disponibles, el diseño muestral, la recolección y el tipo de análisis o tratamiento de los datos. Tomando en cuenta estos aspectos, consideraremos un tipo de muestreo no probabilístico, *“donde se desconoce la probabilidad que tiene cada elemento de la población de formar parte de la muestra y donde la escogencia se hace en base a criterios establecidos por el investigador luego de seleccionar las unidades a partir de las cuales se obtendrán los datos que permitirán extraer inferencias acerca de la población sobre la cual se investiga”* (Hurtado, 2000: 160).

Definiremos un tipo de muestra intencional *“donde el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual requiere un conocimiento previo de la población que se investiga para poder determinar cuáles son las categorías o elementos que se pueden considerar como tipo representativo del fenómeno que se estudia”* (Tamayo y Tamayo, 2005: 178).

Los criterios de selección que serán utilizados son los siguientes:

- a. Actividad/área a la que se dedican las instituciones, empresas u organizaciones por considerarlas de vital importancia para alcanzar los objetivos de la investigación. Con esto podremos analizar distintos puntos de vistas, enfoques u orientaciones en relación al tema que nos permitirán determinar y validar perspectivas diversas.
- b. El tipo o carácter de la actividad puede ser pública o privada considerando la importancia particular que tiene cada una dentro del proceso de investigación.
- c. Característica de la entidad encuestada, si es de naturaleza pública o privada.
- d. Funciones de la persona encuestada dentro de cada una de las instituciones, asociaciones o empresas. Es importante considerar el aporte que desde el punto de vista de su experiencia puedan aportar a la investigación.

Una vez considerados los criterios establecidos para delimitar la población, quedaron establecidos dos abordajes de la realidad a estudiar, mediante dos muestras objeto de estudio, delimitadas de acuerdo a las preguntas y objetivos propuestos en la investigación, siendo las siguientes:

- Una muestra constituida por actores que pertenecen a diversos organismos dentro de los tres sectores seleccionados, que permiten la obtención de datos producto de la medición y observación sistemática y objetiva, que lleven a la comprobación o confirmación por medio del método deductivo, a través del análisis estadístico de los datos, provenientes de la aplicación de un cuestionario. Por medio del mismo se indaga sobre la importancia que para el desempeño de un egresado universitario tienen determinadas competencias genéricas y específicas, el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes en la universidad de esas competencias genéricas, la importancia de que las mismas sean desarrolladas en la universidad y cuáles competencias son consideradas las más importantes, como objetivos propuestos en la investigación.
- Una muestra conformada por profesionales ubicados en diversos organismos dentro de los tres sectores seleccionados, que permita la obtención de información descriptiva desde el propio marco de referencia de los sujetos, abordada a través del método inductivo y que lleven a la comprensión, interpretación y confirmación. Se utiliza para ello una entrevista semi-estructurada que indaga sobre el concepto de competencia genérica y específica, su importancia, la experiencia en su aplicación y en su gestión, como uno de los objetivos de la investigación.

A continuación se presenta un esquema que representa las muestras objeto de estudio, apreciadas en cada uno de los tres sectores incluidos: el educativo (público y privado, estudiantes, personal académico y profesores; el laboral (público y privado) y la muestra de la entrevista semi-estructurada aplicada a profesionales.

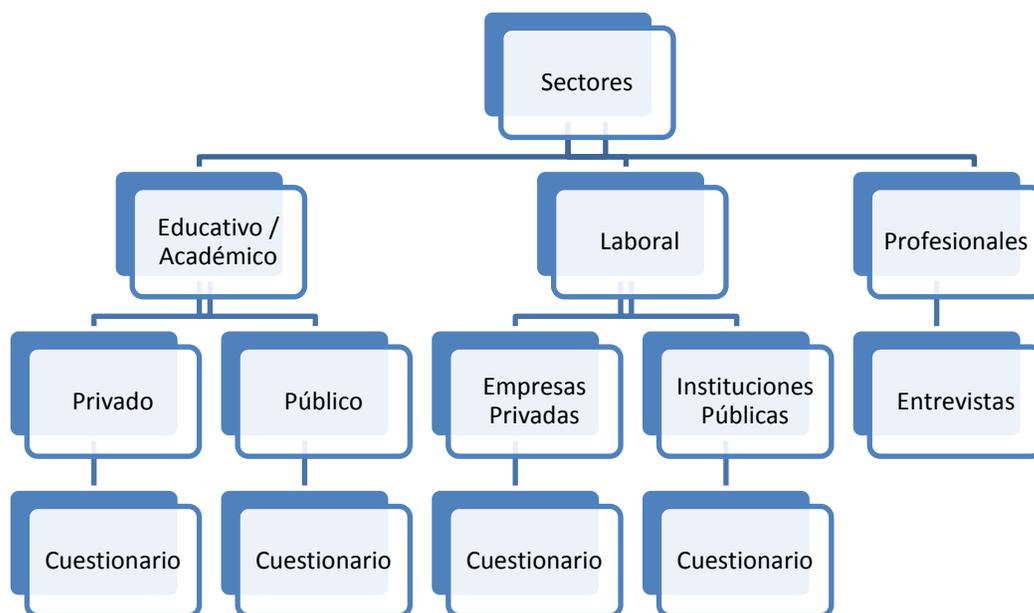


Ilustración 7. Esquema Muestra Objetivo

Sector educativo académico público y privado

En este sector consideraremos para nuestra investigación coordinadores curriculares y/o empleados que trabajan en el diseño curricular en las universidades, decanos, vicedecanos, profesores y estudiantes de término de la carrera de Administración de Empresas en la universidad estatal UASD y en 4 privadas, tales como PUCMM, O&M, APEC e INTEC. La muestra quedará conformada como sigue:

Agentes	Sector		Total Encuestados
	Público	Privado	
Vicerrectores	1	5	6
Decanos	1	5	2
Directores de Escuelas	1	5	2
Profesores	7	25	32
Estudiantes	15	50	65
Egresados	10	50	60
Total	35	140	167

Tabla 21. Distribución de la muestra

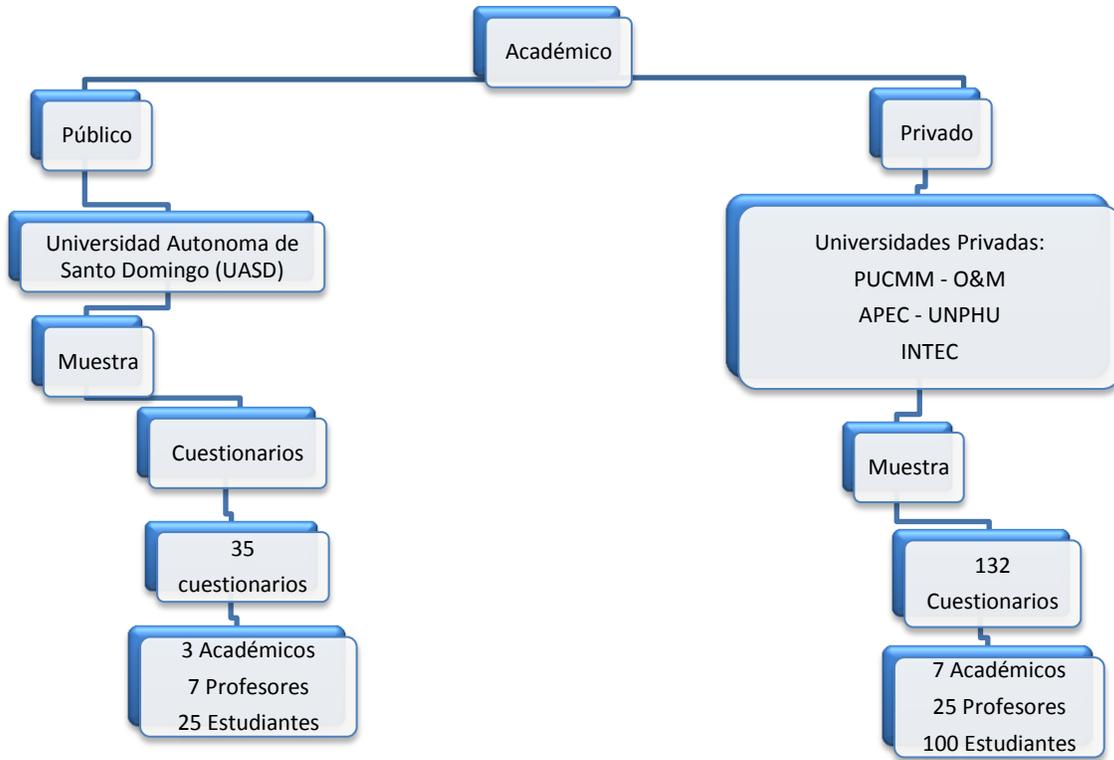


Ilustración 8. Distribución de la muestra

Conforme el artículo 24, de la ley de educación superior, las universidades son aquellos centros autorizados para impartir carreras y otorgar títulos a nivel técnico superior, de grado y de postgrado en las diferentes áreas del conocimiento. Para otorgar títulos de doctorados se requerirá el desarrollo de un programa de investigación en el área en que se concedan dichos títulos.

Sector educativo académico público:

Ilustración 9. Distribución de la muestra. Sector educativo académico público

1) Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD): La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) es una universidad pública de la República Dominicana, y la única universidad estatal en el país. Su sede central se encuentra en la ciudad de Santo Domingo, capital del país, y tiene recintos en las provincias de Puerto Plata, La Vega, Monseñor Noel, Santiago, San Cristóbal, Higüey, Barahona, San Francisco de Macorís, Sánchez Ramírez, San Pedro de Macorís, Mao, Santiago Rodríguez, San Juan de la Maguana, Hato Mayor, Neiba, Jimaní, Duvergé, Nagua, La Romana y Bani.

La Universidad Autónoma de Santo Domingo fundada en 1914, se considera heredera de la Universidad Santo Tomás de Aquino que fue creada mediante la bula papal In Apostolatus Culmine el 28 de octubre de 1538. La universidad de Santo Tomás de Aquino formó, junto con la primera

catedral, el primer hospital y la primera oficina de aduanas; el conjunto de instituciones primadas de América instaladas en la ciudad de Santo Domingo de Guzmán.

La naciente universidad toma como modelo la Universidad de Alcalá de Henares, y como tal fue porta-estandarte de las ideas renacentes que surgían del mundo medieval, del que emergía la España de los días de la conquista.

La Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, está conformada por las siguientes carreras: Licenciatura en Administración de Empresas, Licenciatura en Administración Pública, Licenciatura en Contabilidad, Licenciatura en Contabilidad Mención Auditoría, Licenciatura en contabilidad, mención Contabilidad Gerencial y Mención Sistema de Información Financiera, Licenciatura en Economía, Licenciatura en Estadística Mención en Informática y Mención Socioeconómica, Licenciatura en Mercadotecnia y en Sociología, Técnico en Contabilidad, En Estadística y Técnico Superior, en Administración, Técnico Superior En Administración Servicios Turísticos.

ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UASD/MUESTRA ENCUESTADA		
	POBLACIÓN	MUESTRA
ESTUDIANTES ADM. EMPRESAS	8519	25
PERSONAL DOCENTE	3493	7
PERSONAL ADMINISTRATIVO	3986	3

Tabla 22. Distribución de la muestra. Estudiantes de administración de empresas en la UASD

Sector Educativo Académico Privado:

Para nuestra investigación estamos considerando 5 de las principales universidades privadas Dominicanas, las cuales están consideradas como las mejores del sector privado.

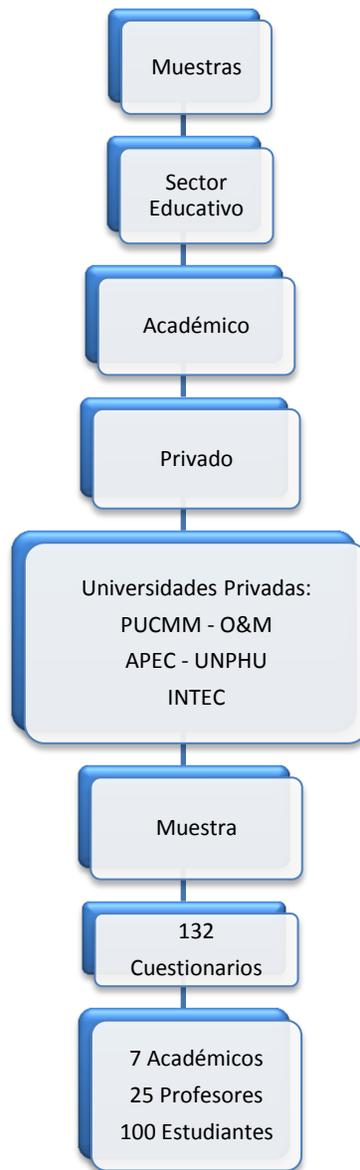


Ilustración 10. Distribución de la muestra. Sector educativo académico privado

A continuación detallamos tablas donde se muestran el total de la población de estudiantes, docentes y personal administrativo de la carrera de Administración de Empresas, en las 4 universidades privadas que fue posible encuestar. Como se puede observar la población total de las 4 asciende a 5,600. La que tiene mayor cantidad de estudiantes de Administración de Empresas es la O&M con un total de 2,215, seguida por PUCMM con 1,771 estudiantes. El 71% de los estudiantes encuestados en las universidades privadas pertenecen a las referidas universidades.

POBLACIÓN UNIVERSIDADES VS MUESTRA DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS			
	POBLACIÓN	%	MUESTRA
O&M	2215	40%	39
PUCMM	1771	31%	32
UNAPEC	1166	21%	21
INTEC	448	8%	8
,TOTAL	5600		100

Tabla 23. Población universidades vs muestra de estudiantes encuestados

De la población total de profesores existentes en las 4 universidades encuestadas, lo cual asciende a 1,280, fueron encuestados 25 profesores en las universidades privadas de los cuales el 48% pertenece a la O&M, debido a que tiene un número mayor de profesores.

POBLACIÓN PERSONAL DOCENTES UNIVERSIDADES PRIVADAS VS. MUESTRA SELECCIONADAS			
	POBLACIÓN	%	MUESTRA
PUCMM	324	25%	6
UNAPEC	69	5%	2
INTEC	279	22%	5
O&M	608	48%	12
TOTAL	1280		25

Tabla 24. Población personal docentes universidades privadas vs Muestra seleccionadas

En relación al personal académico de las universidades privadas es importante señalar la dificultad que tuvimos en nuestra investigación para conseguir citas para el llenado de la encuesta, lo que entendemos se debe a las múltiples responsabilidades que tienen y a la burocracia existentes en algunas de las universidades visitadas.

2) Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM): Es la primera universidad privada, católica y educacional creada en la República Dominicana. La universidad otorga títulos de grado, postgrado y doctorado a través de sus campus y recintos. Su campus principal está ubicado en la ciudad de Santiago de los Caballeros. También posee un segundo campus en la ciudad de Santo Domingo nombrado en honor a Santo Tomás de Aquino, y un recinto de mayor extensión en Puerto Plata. Fue fundada por la Conferencia del Episcopado Dominicano el 9 de septiembre de 1962, en la ciudad de Santiago de los Caballeros. Actualmente es considerada como una de las mejores de Latinoamérica y ha logrado ser la primera en hacer innovaciones a nivel académico y cultural en la República Dominicana, por ejemplo, fue la primera universidad en ofrecer Ingeniería Industrial, Eléctrica, Mecánica y Electrónica y actualmente es la única que imparte la carrera de Ingeniería Telemática en el país. En el área de administración y negocios, leyes y ciencias económicas, es considerada una de las mejores. Académicamente, la universidad está dividida en cuatro grandes Facultades: La Facultad de Ciencias y Humanidades, la Facultad de Ciencias Sociales y Administrativas, la Facultad de Ciencias de la Ingeniería y la Facultad de Ciencias de la Salud.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra nace como una respuesta a las necesidades que en materia educativa fueron surgiendo en el país en su proceso de desarrollo económico y social a raíz de la muerte de Rafael Leónidas Trujillo, y atendiendo especialmente a las necesidades educativas de la región del Cibao, sobre todo de Santiago, segunda ciudad del país e importante centro de la economía nacional. Se denominó Madre y Maestra como homenaje a la Gran Encíclica Social de Su Santidad Juan XXIII, en cuyos principios fundamentales se inspira. Inició sus labores con las carreras de Derecho, Educación y Filosofía; 60 estudiantes y 15 profesores, bajo el rectorado del Primer Obispo de Santiago y en aquel entonces presidente del Episcopado Dominicano, Monseñor Hugo Eduardo Polanco Brito, quien fuere su primer rector y uno de sus principales mecenas. En el año 1967 consolida su desarrollo institucional y bases para su crecimiento en infraestructura física.

Desde su fundación, la Madre y Maestra estuvo atenta a los signos de los tiempos, manteniendo así una visión realista del futuro de la República Dominicana. Ha sido pionera en el ofrecimiento de carreras nuevas en el país, necesarias para su desarrollo, así como en la introducción en el sistema educativo superior, de los procedimientos de administración académica aplicados en las modernas universidades de Estados Unidos, Europa y Latinoamérica.

En el año 1987, en la celebración del Jubileo de Plata de la Universidad, Su Santidad Juan Pablo II reconoció a la universidad como Universidad Católica y Pontificia. La PUCMM es la institución encargada de asignar los dominios de Internet en República Dominicana, a través del Centro de Información de Redes. Esta función le fue delegada en 1991 por la Internet Assigned Numbers Authority (IANA), actualmente operada por ICANN.

Tiene las siguientes Facultades y Carreras de Pregrado: Facultad de Ciencias de la Ingeniería, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad en Ciencias Sociales y de la Salud, Facultad de Ciencias y Humanidades. A continuación detallamos la muestra que fue posible encuestar en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. De las 4 universidades privadas encuestadas esta es la segunda con mayor cantidad de estudiantes de administración de empresas inscritos.

POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA PUCMM		
	POBLACIÓN	MUESTRA
ESTUDIANTES ADM. EMPRESAS	1771	32
PERSONAL DOCENTE	324	6
PERSONAL ADMINISTRATIVO	3986	2

Tabla 25. Población total vs. Muestra obtenida PUCMM

3) Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC): INTEC es resultado de las inquietudes de un grupo de profesores universitarios dominicanos que, en 1971, tomaron la decisión de fundar “una pequeña institución orientada principalmente al ofrecimiento de programas de postgrado en áreas no tradicionales, de programas de educación permanente, de programas para ejecutivos e investigación”. El Instituto Tecnológico de Santo Domingo inició sus actividades docentes el 9 de octubre de 1972, con tres programas de postgrado: ingeniería industrial, economía y administración de empresas. INTEC se convirtió así en la primera institución del país en ofrecer ese nivel de estudios. En julio de 1973 se integran a la oferta los programas de licenciatura en ingeniería civil, ingeniería industrial, medicina, economía, administración, contabilidad y ciencias sociales. Ya para el año 1980, INTEC ya había consolidado su imagen como institución con vocación de calidad y gozaba de una aceptación generalizada en la sociedad dominicana. La demanda de sus egresados, de las actividades de educación permanente e investigación situaban a INTEC en una posición de liderazgo en la educación superior dominicana.

A través de los años, INTEC ha logrado una consolidación que ha implicado no sólo un crecimiento físico y cuantitativo sino también una afirmación a través de logros cualitativos que la han convertido en una universidad de muy alta reputación. Es la primera universidad dominicana en recibir la acreditación de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación, ADAAC, con la participación de evaluadores de países hermanos. INTEC planifica su futuro, tomando como marco de referencia los estándares de acreditación, nacionales e internacionales.

En el año 2006 se toma la decisión de limitar la población en alrededor de 5,000 estudiantes. A partir de entonces y con el propósito de hacer una mejor selección para la admisión a las carreras de grado, se inicia la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica, PAA, del College Board, que permite tener estándares de ingreso comparables internacionalmente.

Actualmente se están ejecutando proyectos importantes para el desarrollo institucional, la educación superior y la sociedad dominicana. Entre éstos cabe mencionar el Programa de Protección Ambiental en consorcio con The Nature Conservancy, y el primer Haas Técnica Center en América Latina con el apoyo de Penn State University.

Con financiamiento del BID, INTEC ejecuta junto a Jamaica, Panamá, Haití y Belice el proyecto para establecer un Sistema Regional de Acreditación de las Ingenierías en el Gran Caribe.

En relación a la contribución para el mejoramiento de la educación dominicana, el Centro de Estudios Educativos, CEE-INTEC, desarrolla iniciativas y proyectos de acompañamiento a centros educativos públicos y privados tales como PREPA-INTEC, que agrupa a 50 centros educativos en un programa de evaluación y capacitación. Además, el Programa Piloto de Centro Educativo con énfasis en las Ciencias, la Ingeniería y las Matemáticas (CIM), en asociación con la Secretaría de Estado de Educación y la Universidad de Columbia.

A continuación mostramos el total de encuestados en la universidad INTEC, lo cual representa un 8% del total de muestras obtenidas en el sector académico privado.

POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA INTEC		
	POBLACIÓN	MUESTRA
ESTUDIANTES ADM. EMPRESAS	448	8
PERSONAL DOCENTE	279	5
PERSONAL ADMINISTRATIVO	338	1

Tabla 26. Población total vs. Muestra obtenida INTEC

4) La Universidad APEC (UNAPEC): es una universidad privada de la República Dominicana, situada en Santo Domingo, capital del país. La Universidad APEC fue fundada en el año 1965. En principio tuvo como nombre "Instituto de Estudios Superiores." Las escuelas de Administración de Empresas, Secretariado Ejecutivo Español y Bilingüe, y Contabilidad, fueron las primeras en esta casa de estudios. Para el año 1968 el gobierno le concede la personalidad jurídica que le capacita para el otorgamiento de títulos académicos superiores. Es desde ese momento que el Instituto alcanza la categoría de universidad. El cambio de nombre al que lleva en la actualidad se realiza el 11 de agosto del año 1983, lo cual fue autorizado el 29 de enero de 1985 por el gobierno dominicano. También es conocida como UNAPEC.

Es una institución focalizada a los negocios, tecnologías, y servicios omitiendo el área de humanidades (en la cual no tiene oferta académica). Tiene como visión ser la primera opción entre las universidades dominicanas por su excelencia académica en los negocios, la tecnología y los servicios. Sus valores institucionales son: Compromiso y responsabilidad, Sentido de pertenencia en la institución, Trabajo colectivo/en equipo, Calidad en el servicio, Eficiencia, Perseverancia, Respeto a la diversidad.

Ofrece las siguientes carreras: Administración de Empresas, Administración Turística y Hotelera, Artes Industriales, contabilidad, Negocios Internacionales, Derecho, Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica en Comunicaciones, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería de Software, Ingeniería en Sistemas de Información, Ingeniería Industrial, Mercadeo y Publicidad. A continuación detallamos la muestra que fue posible obtener en la universidad UNAPEC.

POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA UNAPEC		
	POBLACIÓN	MUESTRA
ESTUDIANTES ADM. EMPRESAS	1166	21
PERSONAL DOCENTE	69	2
PERSONAL ADMINISTRATIVO	650	2

Tabla 27. Población total vs. Muestra obtenida UNAPEC

5) Universidad Dominicana, O & M (Organización & Métodos): Es un centro de altos estudios fundada el 12 de enero de 1966 por un selecto grupo de profesores y docentes encabezados por Dr. José Rafael Abinader. Se encuentra localizada en la ciudad de Santo Domingo, capital de la República Dominicana. Y tiene extensiones en cinco ciudades, Santiago, Moca, La Romana, Puerto Plata y San José de Ocoa. Su población estudiantil actualmente ronda por los 30 mil estudiantes y lo que la convierte en la segunda mayor de las universidades no públicas del país, después de la Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA.

La O&M es una Institución de Educación Superior totalmente privada, se financia con recursos propios y cuenta con el auspicio de la Fundación Universitaria O&M. Muchos de sus estudiantes cursan su preparación gracias al auspicio de becas que la Institución confiere a sus más destacados alumnos, o mediante financiamiento otorgado por la Fundación de Crédito Educativo (FUNDAPEC).

La Universidad Dominicana O&M, surgió en una etapa de incertidumbre y dificultades en la República Dominicana. Inició sus actividades docentes impartiendo cursos de corta duración y carreras a nivel técnico en las áreas de Contabilidad, Administración, Economía, Mercadotecnia, Ventas, y Computación. Su matrícula inicial fue mínima, apenas 18 estudiantes se matricularon en su primera carrera técnica, pero la excelencia académica mostrada desde sus principios provocó un rápido crecimiento, el cual no se ha detenido hasta la actualidad. Hoy, después de 40 años, la Universidad Dominicana O&M es parte fundamental de la educación universitaria de nuestro país, siendo el Alma Mater de más de 35 mil egresados en diferentes ramas del saber.

La acogida favorable que ha tenido la O&M es un reflejo de la calidad en la enseñanza y de la seriedad y responsabilidad que ha mostrado en el transcurso de su existencia. Como ente integral de la sociedad dominicana la O&M tiene como misión esencial la de ser una Universidad que llega con

excelencia académica a todas las clases sociales, promoviendo el aprendizaje y la investigación científica, despertando el espíritu crítico de los jóvenes que acuden a sus aulas, y dotándoles de las herramientas básicas que les permitan superarse y ser útiles a la sociedad dominicana en el papel que les toque desempeñar.

Dentro de las carreras que ofrece tenemos: Administración de Empresas, Administración de Oficinas, Administración Turística y Hotelera, Arquitectura, Comunicación Social, Contabilidad, Derecho, Educación, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Sistemas, Mercadotecnia y Psicología. A continuación presentamos la muestra encuestada en la universidad O&M, la cual tiene inscrito el mayor número de estudiante de la carrera de Administración de Empresas, además de que pudimos obtener la muestra más amplia.

POBLACIÓN TOTAL VS. MUESTRA OBTENIDA O&M		
	POBLACIÓN	MUESTRA
ESTUDIANTES ADM. EMPRESAS	2215	39
PERSONAL DOCENTE	608	12
PERSONAL ADMINISTRATIVO	414	2

Tabla 28. Población total vs. Muestra obtenida O&M

Sector Laboral Público y Privado.

El sector público de la República Dominicana está compuesto por 366 instituciones y/o empresas estatales, de las cuales 282 son centralizadas del estado y 84 descentralizadas. En el sector privado existen alrededor de 46,000 empresas, de las cuales alrededor del 98% son pequeñas y microempresas.

Considerando la diversidad de sectores y empresas que conforman el sector laboral de la República Dominicana, determinamos como muestra a 18 instituciones públicas y 37 del sector privado, de acuerdo al siguiente detalle:

Agentes	Sector		Total Encuestados
	Público	Privado	
Sector Financiero	5	7	12
Sector Industrial		10	10
Sector Comercio		10	10
Sector Servicios	13	10	23
Total empleadores	18	37	55

Tabla 29. Muestra Empleadores

Empresas del sector público encuestadas

Empresas y/o organismos del Estados	Sector
Banco Central	Financiero
Banco de Reservas de la Rep. Dominicana	Financiero
Superintendencia de Bancos	Regulador
AFP Reservas	Financiero
Banco Nacional de la Vivienda	Financiero
Seguros Banreservas	Asegurador
Refinería Dominicana de Petróleo	Petrolero
Dirección general de Impuestos Internos	Financiero
Ministerio de Trabajo	Regulador
Cámara de cuentas	Regulador
Contraloría General de la República	Financiero
Centro tecnológico comunitario	Social
Corporación Dominicana de Electricidad	Energía
Ministerio de Administración pública	Regulador
Ministerio de Economía y planificación	Financiero
Superintendencia de Electricidad	Energía
Tesorería de la Seguridad Social	Financiero

Tabla 30. Empresas del sector público encuestadas

Empresa del sector privado encuestadas

Empresas	Sector
BHD	Financiero
Scotiabank	Financiero
AES Dominicana	Energía
Asociación popular de Ahorros y préstamos	Financiero
Nestle Dominicana	Industrial
Distribuidora Corripio	Comercio
Grupo Ramos	Comercio
GBM Dominicana	Tecnología
Laboratorios la Unión	Industrial
Laboratorios Rodríguez	Industrial
Palic	Asegurador
Sanut Dominicana	Industrial
Plaza Lama	Comercio
Laboratorios Dr. Collado	Industrial
Chempro	Industrial
Capilo Español	Industrial
Seguros Constitución	Asegurador
Metaldom	Metalúrgica
Grupo M	Zonas Franca
Grupo Actual	Consultoría
Ocean Blue	Hotelero
Cervecería Nacional Dominicana	Alcohol
Supermercados Bravo	Comercio
ARS Humano	Asegurador
Ferretería Americana	Comercio
Dekolor	Comercio
Funeraria Blandino	Funerario
Triology Dominicana	Tecnología
Leadership y developing consulting	Consultoría
Tricom	Comunicaciones
Bonanza Dominicana	Automotriz
Quala Dominicana	Industrial
Xerox	Comercio
Banco Popular Dominicano	Financiero
JMMB	Financiero
Colorin SRL	Servicio

Tabla 31. Empresa del sector privado encuestadas

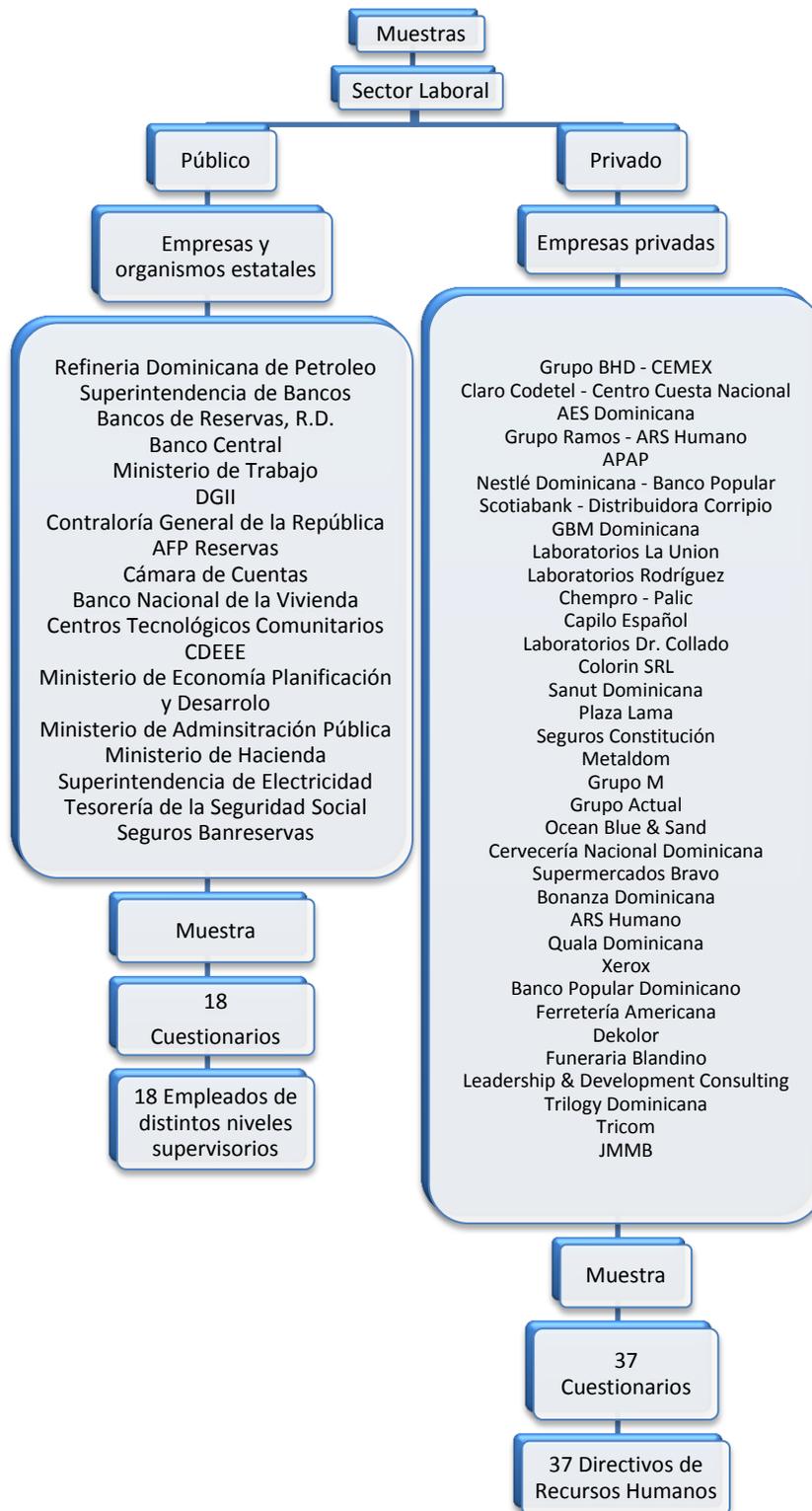


Ilustración 11. Empresas públicas y privadas del sector laboral utilizadas en la muestra

En el sector Público estamos considerando seleccionar 7 Empresas y/o Instituciones del estado de las más reconocidas e importantes de nuestro país, que pertenecen al estado Dominicano y de distintos sectores económicos y como Empresas privadas elegiremos 13 en total, conforme a la descripción detallada en el organigrama anterior. Es importante observar que las empresas seleccionadas pertenecen a diversos sectores y tienen un impacto importante en la economía de nuestro país y en el mercado laboral.

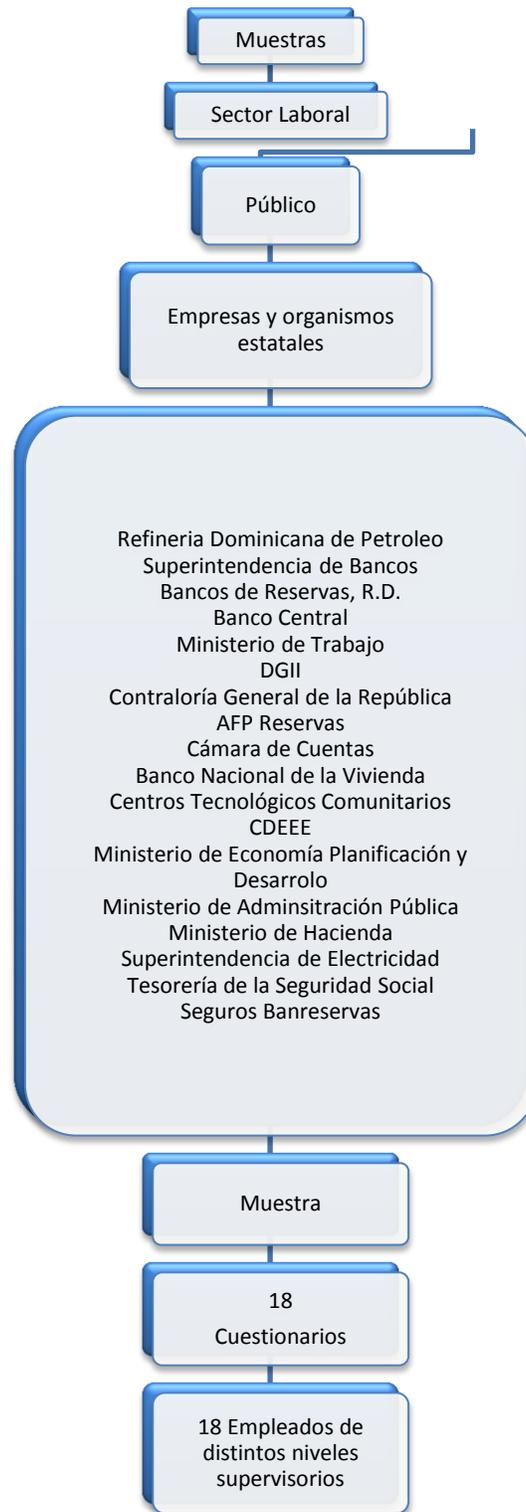
Sector Laboral Público:

Ilustración 12. Instituciones públicas del sector laboral utilizadas en la muestra

A continuación damos una breve descripción de algunas de las Empresas y/o instituciones seleccionadas para la muestra.

1) Refinería Dominicana de Petróleo: La Refinería Dominicana de Petróleo, S.A, (REFIDOMSA) fue inaugurada oficialmente el 24 de febrero de 1973, resultado de una sociedad entre el Gobierno Dominicano y Shell International Petroleum Company, Ltd. Los primeros productos fueron producidos refinando "Crudo Reconstituido", importados desde Venezuela en barcos de 70,000 toneladas. REFIDOMSA ha satisfecho la necesidad de hidrocarburos del país de manera eficiente, segura y confiable, ahorrando divisas al país, teniendo en cuenta la protección del medio ambiente, la salud y seguridad de empleados y contratistas y respetando a nuestros vecinos. La refinadora estatal de República Dominicana, Refidomsa, se dedica a la producción y suministro de petróleo, combustibles y GLP. La compañía posee y opera una refinadora de hidrocarburos y derivados ubicada en las cercanías del puerto Haina Occidental. Tiene una capacidad instalada de 34.400b/d, lo que equivale aproximadamente al 25% de las necesidades de combustible del país. Sus principales productos son: gasolina, gasoil, GLP, kerosene, avtur y fuel oil.

2) Superintendencia de Bancos R. D. La Superintendencia de Banco es el órgano mayor del banco Central una de sus funciones; es realizar con plena autonomía funcional, la supervisión de las entidades de intermediación financiera con el objeto de verificar el cumplimiento por parte de dichas entidades de lo dispuesto en la ley, reglamentos, instructivos y circulares.

3) Banreservas: Es el mayor banco de la República Dominicana por activos, y el segundo mayor de la región de Centroamérica. Pionero en el servicio de banca dominicano, manejado por el estado. El Banco de Reservas además de proveer servicios de banca personal, empresarial y estatal maneja la nómina de la gran mayoría de las oficinas públicas y se encarga de realizar los pagos de las mismas. El Banco de Reservas de la República Dominicana es el segundo banco más grande del país, solo superado por el Banco Central, es además pionero en la banca de República Dominicana, fue creado en 1941 por decreto presidencial. El Banco de Reservas de la República Dominicana desde sus mismos orígenes, no ha sido sólo una institución financiera que ha contribuido exclusivamente al desarrollo económico nacional, sino que además, por filosofía y compromiso tiene una participación destacada en el fomento de la música, la literatura, la educación, el deporte, las artes plásticas, y todo lo que signifique el desarrollo integral del ser humano, colaborando

hombro con hombro con instituciones de amplia proyección social al servicio de los más necesitados.

4) Banco Central de la República Dominicana: El Banco Central de la República Dominicana fue creado el 9 de octubre de 1947, de conformidad con la Ley Orgánica No.1529, e inició sus operaciones el 23 de octubre del mismo año, instituyéndose como una entidad descentralizada y autónoma. En la actualidad se rige por la Ley Monetaria y Financiera. El órgano superior del Banco Central es la Junta Monetaria.

5) Ministerio de Trabajo. El Ministerio de Trabajo es la más alta autoridad por ley en materia de administración del trabajo asalariado. Asume un papel protagónico, armonizando los aspectos de la Legislación Laboral Nacional que resultan afectados por los procesos de integración económica. Fomentando el diálogo social asume, nuevos métodos que impiden el estallido de conflictos laborales. Es la institución responsable de elaborar de Políticas Nacionales en materia de empleo así como de propiciar una mayor autonomía de los sectores sociales para regular las relaciones de trabajo. Igualmente, diseña una modalidad de control de la aplicación de las normas y regularización laboral, asumiendo un rol más educativo de cara a la concienciación que a la implementación de las medidas en forma coercitiva. Desde la entidad estatal se hace cumplir el Reglamento 522-06, el cual define el control de la higiene y seguridad en el trabajo para disminuir los riesgos laborales. Durante la primera ocupación norteamericana en 1916 se creó el Departamento de Trabajo, como una dependencia de la Secretaría de Interior y Policía, para llevar un registro de desocupados y puestos vacantes. Fue muy efímero por la realidad socioeconómica del país. En 1920, se crea la Secretaría de Estado de Trabajo y Comunicaciones con la siguiente misión: 1. Mantener relaciones con los centros obreros. 2. Estudiar las resoluciones o las iniciativas tomadas por las conferencias de obreros del mundo. 3. Proteger y procurar trabajo al obrero dominicano. 4. Días y horas que trabajan. 5. Establecer seguro y consagrar los deberes de los empleadores y trabajadores. 6. Promover la construcción de casa para obreros. El Reglamento Orgánico y Funcional de la Secretaría de Estado de Trabajo se dictó en el año 1954, mediante el Decreto No. 9946 del 21 de mayo, cuando esta institución se denominaba "Secretaría de Estado de Trabajo, Economía y Comercio". Que luego se dictó en fecha 20 días del mes de julio del año dos mil uno (2001), el Reglamento Orgánico y Funcional de la Secretaria de Estado de Trabajo.

6) Dirección General de Impuestos Internos DGII: La Dirección General de impuestos internos es la institución que se encarga de la administración y/o recaudación de los principales impuestos internos y tasas en la República Dominicana. La DGII surge con la promulgación de la ley 166-97, Que fusiona las antiguas Direcciones Generales de Rentas Internas e Impuestos Sobre la Renta. En fecha 19 de julio del año 2006 se promulgó la Ley No. 227-06 que otorga personalidad jurídica y autonomía funcional, presupuestaria, administrativa, técnica y patrimonio propio a la Dirección General de Impuestos Internos. Su Misión es "Administrar de forma ética y transparente el sistema tributario, facilitando a las y los contribuyentes el cumplimiento oportuno de sus obligaciones, aplicando las leyes tributarias con integridad y justicia, para contribuir al desarrollo y la cohesión social de la República Dominicana". Su Visión es "Ser una administración tributaria al servicio de la ciudadanía, reconocida por su eficiencia en la administración del ciclo de vida del contribuyente, que promueve el cumplimiento voluntario aplicando las mejores prácticas internacionales". Los valores que le permiten cumplir con su visión y misión Son la Honestidad, la Lealtad, El Dinamismo, el Respeto, el Compromiso y Orientación al Servicio.

7) Contraloría General de la República: La Contraloría General de la República Dominicana, fue fundada el 03 de mayo del año 1929, mediante la Ley No.1114, Emitido por el Presidente Horacio Vázquez por la necesidad de contar con un organismo de alto nivel gubernamental que vele por el buen uso de los fondos públicos. Esto con el objetivo de fomentar la transparencia y la rendición de cuentas, la calidad del gasto y estandarizar los controles interno del Estado. El Sistema Nacional de Control de la República Dominicana descansa en la actualidad en dos pilares fundamentales: Control Externo y Control Interno, teniendo el primero como organismo ejecutor a la Cámara de Cuentas y, el segundo, a la Contraloría General de la República. La Ley 10-07, del 4 de enero de 2007, designa a la Contraloría General de la República como Órgano Rector del Control Interno del Estado.

8) AFP Reservas: La administradora de Fondos de Pensiones Reservas, S.A. (AFP Reservas) es una entidad financiera filial del Grupo Reservas, cuyo objeto principal es el desarrollo de todas las actividades y funciones necesarias para la administración de planes y fondos de pensiones, a los cuales se afilien voluntariamente trabajadores del sector público y privado que así lo determinen. Su misión es administrar los Fondos de Pensiones de forma ética y eficiente, para otorgar una pensión que contribuya a mejorar la calidad de vida de nuestros afiliados y al bienestar socioeconómico de los dominicanos. Su visión e ser reconocida como la Administradora modelo del Sistema

Dominicano de Pensiones, brindando un servicio de alta calidad a nuestros afiliados. Sus valores corporativos son la lealtad, solidaridad, integridad, seguridad y compromiso.

9) Cámara de Cuentas: La Cámara de Cuentas es el organismo fiscalizador del Patrimonio Público de la República Dominicana, encargado de dar descargo a los administradores por su gestión. Sus orígenes vienen desde la Primera Constitución en 1844, pues aunque no se consignaba una Cámara de Cuentas como la que conocemos hoy, sí se establecía un Consejo Administrativo compuesto de funcionarios públicos encargados de verificar anualmente las cuentas generales e informar de ello al Congreso Nacional.

10) Banco Nacional de la vivienda: El Banco Nacional de Fomento a la Vivienda y la Producción (BNV), se dirige a un nuevo escenario. Busca ser el Banco Nacional de Desarrollo y de las Exportaciones (Bandex), con el propósito de financiar a los sectores productivos y las exportaciones.

11) Centros Tecnológicos Comunitarios: Promueven el desarrollo humano de las comunidades. Utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para brindar acceso a la educación, al conocimiento y a la información. Su fin es ofrecer a los ciudadanos la utilización de las TIC, con el propósito de mejorar su educación y acceso a la información, al mismo tiempo que mejora su comunicación con el resto del mundo para así poder enfrentar los retos del siglo XXI. Los Centros Tecnológicos Comunitarios promueven el desarrollo humano de las comunidades, convirtiendo estos accesos en una oportunidad de desarrollo con servicios que cubren las necesidades de cada comunidad y dan sostenibilidad económica al centro.

Sector laboral privado:



Ilustración 13. Empresas privadas del sector laboral utilizadas en la muestra

A continuación detallaremos las 13 Empresas privadas que seleccionaremos para nuestro estudio. La selección se realizó considerando su impacto en el mercado laboral, el sector al que pertenecen y su posicionamiento en el mercado.

1) Grupo BHD Es un conglomerado financiero diversificado con sede en Santo Domingo, República Dominicana. El grupo fue fundado en 1982 y se dedica a prestar servicios de naturaleza financiera: intermediación financiera (préstamos, inversión y captaciones de depósitos y financiamientos), administración de fondos de pensiones, seguros, tarjetas de crédito y su procesamiento, gestión de inversiones, corretaje de valores y estudios de factibilidad sobre proyectos. BHD es el accionista mayoritario del Banco BHD, el tercer banco del país; el Banco de Ahorro y Crédito Pyme BHD; el banco panameño BHD International Bank; y el asegurador Mapfre BHD, a través del Centro Financiero BHD (CFBHD).

2) Claro Codetel: Claro es la mayor compañía de telecomunicaciones en la República Dominicana y ofrece servicios de voz local, larga distancia e inalámbricas, así como servicios de Internet e IPTV, a unos cuatro millones de clientes. CODETEL comenzó a ofrecer servicio de telefonía en la República Dominicana en el 1930 como una filial de la firma estadounidense General Tetepona and Electronics, y mantuvo un monopolio de facto hasta mediados de 1990. Después de que el gobierno dominicano promulgara la Ley 153 de 1998 previendo la liberalización efectiva y mejorando la regulación pro-competencia, los nuevos entrantes habían erosionado la posición predominante de CODETEL dejándola sólo con el 50% del tráfico internacional a los Estados Unidos (contabilizando el 70% del total el tráfico internacional). En el año 2000, se forma Verizon tras la fusión de Bell Atlantic y GTE, con CODETEL continuando sus operaciones como una subsidiaria de la nueva compañía. En noviembre de 2003, CODETEL seleccionó a Nortel Networks para proporcionar una red de Voz sobre Protocolo de Internet destinada a converger el tráfico de voz y datos, que ayudaría a impulsar la reducción de los costes operativos y proporcionar servicios avanzados en todo el país.

4) Grupo Ramos. “Grupo Ramos es la empresa líder en ventas al detalle de la República Dominicana.” Desde el año 1965 sirve al mercado dominicano a través de sus diferentes marcas y formatos de negocio. Actualmente opera en 24 multacentros La Sirena, 5 supermercados Pola, 7 tiendas de descuento y 1 centro comercial Multiplaza, distribuidos en las principales zonas geográficas del país. Tiendas reciben en conjunto más de 45 millones de visitas al año. Cuenta con

más de 10,000 empleados que trabajan en sus tiendas, oficinas corporativas, panificadora y centros de distribución, Son uno de los principales empleadores privados de la República Dominicana. Grupo Ramos es el principal contribuyente en el sector comercial, con aportes anuales al fisco de más de RD\$4,200 millones de pesos.

6) Nestlé Dominicana. Fundada en 1866 es hoy día la mayor empresa de alimentos y bebidas del mundo. Con 283,000 empleados, 456 plantas y oficinas en más de 84 países. Nestlé es propietaria de las marcas: Carnation, Nescafé, Supligen, La Lechera, Nido, Helados Nestlé, Maggi, Nesquik, Cheerios, Buitoni, Perrier, San Pellegrino, Vittel, Purina, Friskies y Alpo. Para mayor información, consulte a www.nestle.com. En la República Dominicana Nestlé tiene 52 años contribuyendo decisivamente con la salud y el bienestar del pueblo dominicano, ofreciendo productos de la más óptima calidad aportando una nutrición adecuada a todos sus consumidores.

7) Scotiabank. Como el banco más internacional de Canadá, Scotiabank ha estado operando en República Dominicana desde 1920, y hoy opera con más de 2,000 empleados, 90 cajeros automáticos y 74 sucursales y 20 puntos de venta. Esto unido a una amplia gama de productos y servicios financieros, que ofrecemos a los segmentos de Banca Personal, Banca Privada, Banca Comercial, Corporativa y de Inversión. Asimismo, a través de Soluciones Scotiabank atendemos el segmento minorista y microcrédito. Scotiabank ha evolucionado, junto a la historia de crecimiento y desarrollo de República Dominicana, desde el mismo momento que abrió su primera sucursal en la Calle Isabel La Católica en Santo Domingo y luego en San Pedro de Macorís en el año 1920. Su trayectoria ha sido compartida con generaciones de empresas y clientes, apoyando sus necesidades financieras, sus proyectos y siendo parte importante en su desarrollo y crecimiento. Además siendo firmes partidarios de distintas iniciativas comunitarias con amplia contribución a programas de educación, salud, arte y cultura.

8) CEMEX Dominicana. CEMEX es una compañía global de materiales para la industria de la construcción que ofrece productos de alta calidad y servicios confiables a clientes y comunidades en América, Europa, África, Medio Oriente y Asia. Su red de operaciones produce, distribuye y comercializa cemento, concreto premezclado, agregados y otros productos relacionados en más de 50 países, a la vez que mantenemos relaciones comerciales en aproximadamente 102 naciones. Desde 1997 está establecida en la República Dominicana cuando adquirió la Compañía Cementos Nacionales.

9) Centro Cuesta Nacional. Centro Cuesta Nacional es una empresa que nació en 1935 con el “Colmado Mercedes”, fundado por Manuel González Cuesta, ubicado en la calle José Reyes esq. Mercedes. En 1948 el Colmado se traslada a la Avenida Mella esquina Santomé, y cambia de nombre, surgiendo así el Colmado Nacional. En 1956 Colmado Nacional dio paso a Autoservicio Nacional, siguiendo las corrientes observadas en otros países donde el negocio del retail (venta al detalle) eran más avanzadas. El año de 1965 produjo grandes cambios en la ciudad de Santo Domingo por motivo de la guerra civil. Esa circunstancia provocó la necesidad de que se instalara un “supermercado de campaña” en la esquina que hoy ocupa el Supermercado Nacional de Ave. 27 de Febrero con Abraham Lincoln. En 1967 se inaugura un supermercado de dimensiones nunca vistas en nuestro país, y precursor de las grandes superficies e hipermercados de hoy día. A partir de 1967 la empresa ha tenido un vertiginoso crecimiento, surgiendo Ferretería Cuesta, Librería Cuesta, Juguetón, Supermercados Económicos La Despensa, Hipermercados Jumbo y Jumbo Express. Juguetón establece una alianza estratégica con otras tiendas de juguetes de Chile, Ecuador, Perú, El Salvador, Costa Rica y Guatemala, convirtiéndose en la primera cadena de juguetes latinoamericana. La empresa ha logrado su posición de líder, gracias al reconocimiento de los clientes al ofrecerles día a día un ambiente de compra placentero y fundamentado en una esmerada atención, la variedad, la alta calidad de los productos y su amplia gama de servicios.

10) AES Dominicana. AES inicia operaciones en República Dominicana en 1997 con la firme convicción de aportar valor al mercado energético nacional y contribuir con el desarrollo de las comunidades a las cuales sirve. Hoy, AES Dominicana se posiciona como el principal Grupo inversor con modernas facilidades de energía, con tecnología de última generación y con la canasta de combustibles más competitivos en precios de los que se utilizan para la generación de electricidad en el mercado nacional. AES Dominicana es el único Grupo con presencia local que cuenta con dos infraestructuras portuarias de gran calado. La terminal de Gas Natural Líquido, ubicada en el parque energético de AES Andrés, es la entrada exclusiva de gas natural al país; mientras que el Puerto Internacional Itabo, es el único puerto con capacidad de descargar de 1,100 toneladas por hora de recepción de carbón y otros tipos de granos. Las inversiones de AES Dominicana superan los 800 millones de dólares e impactan directamente en la vida de 300 trabajadores. Este Grupo constituye uno de los principales soportes para el Sistema Eléctrico Nacional Interconectado (SENI) al aportar alrededor del 40% de la energía que se demanda en el país.

11) ARS Humanos. Es la primera Administradora de Riesgos de Salud en República Dominicana, después de la promulgación de la Ley 870-01 que creó al Sistema Dominicano de Seguridad Social. Actualmente cuenta con más de un millón de afiliados. Tiene 12 años de existencia en el mercado. ARS Humano provee una gran variedad de amplios y flexibles planes de salud y otros servicios relacionados, a través de una red que incluye los principales prestadores de salud. Sus servicios están respaldados por más de 130 clínicas, más de 125 laboratorios, más de 100 farmacias y más de 3,000 médicos. ARS Humano está formada por un grupo de profesionales cuyo objetivo es servir a nuestros clientes. Un equipo humano altamente comprometido con nuestra visión de continuar siendo la Administradora de Riesgos de Salud preferida por los dominicanos. A nivel de imagen se ha posicionado como una marca importante en la República Dominicana. Logrando por seis años consecutivos ser identificados como la marca más admirada de acuerdo a la revista de negocios Mercado, con un índice de 40.8%, así como también encontrándonos entre las top 50 empresas a nivel nacional como “Best Place to Work”, obteniendo el lugar #4 de las empresas en el renglón de 300 a 999 empleados y en el lugar #13 de las 15 mejores empresas del país.

12) Asociación Popular de Ahorros y Préstamos (APAP). La Asociación Popular de Ahorros y Préstamos (APAP) es una institución financiera privada, de carácter mutualista, creada mediante Ley No. 5897, del 14 de mayo de 1962, con el objetivo de promover el ahorro para el financiamiento de la compra, construcción y/o mejoramiento de la vivienda familiar. Más allá de su tradicional liderazgo en el financiamiento de viviendas económicas y de clase media, y como parte de su estrategia de diversificación, APAP ha extendido su apoyo a los más importantes sectores productivos del país, consolidando su participación en el sistema financiero dominicano. Los logros alcanzados en áreas tan importantes como el fortalecimiento institucional, la gobernabilidad corporativa y la responsabilidad social, hacen de APAP una institución coherente con los principios y valores que le sirven de sustento. Con 50 sucursales distribuidas en Santo Domingo, Santiago, San Francisco de Macorís, Bávaro, Verón, San Cristóbal y Haina, APAP ha sentado las bases para continuar su crecimiento sostenido en un mercado financiero cada vez más competitivo: capital humano de calidad excepcional, estrategia de vanguardia y tecnología de punta. Tiene la visión de ser la principal entidad financiera de la familia, admirada por su compromiso con la excelencia y su sentido de responsabilidad social. Su Misión es satisfacer las necesidades financieras de la familia, contribuyendo a mejorar su calidad de vida.

13) Banco Popular Dominicano. El Banco Popular es uno de los bancos pioneros en la banca personal y empresarial de República Dominicana, fue fundado el 23 de agosto de 1963 y abrió sus puertas al público el 2 de enero de 1964, distinguiéndose desde sus inicios por ofrecer facilidades de crédito a las pequeñas industrias, por atender a las necesidades ahorro y préstamos del sector rural, y por la apertura de cuentas de ahorros y corrientes con bajos depósitos. El Popular ha sido presidido por tres banqueros: de 1963 a 1986 por su fundador, Alejandro E. Grullón E., actual presidente del Consejo de Directores del Grupo Popular; de 1986 a 1990, por Pedro A. Rodríguez, quien se desempeña como miembro del Consejo de Directores, y desde marzo de 1990 hasta la fecha, por Manuel A. Grullón, quien es, además, presidente ejecutivo del Grupo Popular. Hoy, el Banco Popular cuenta con una cartera de más de un millón seiscientos mil clientes, cuyas necesidades financieras son atendidas por un capacitado grupo de 4,500 empleados. Ocupa el segundo lugar en el mercado financiero de la República Dominicana.

3.3. Técnicas y estrategias para la recogida y análisis de datos

Para Hurtado (2000), la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos implica determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación que está buscando. La calidad de los datos que se obtengan en la investigación dependerá de la efectividad de los mismos. Los instrumentos de medición “*Son procedimientos sistemáticos y estandarizados que permiten observar la conducta humana, a fin de hacer inferencias sobre determinados constructos, rasgos, dimensiones o atributos*” (Ruiz e Inspizua 1989: 23).

Considerando el tipo de investigación y los objetivos que pretendemos alcanzar, consideraremos la utilización de 3 técnicas de las múltiples que existen para la recogida de información: Análisis documental, entrevistas y cuestionarios.

3.3.1. El análisis documental

La definición de análisis documental ha sido expuesta por diferentes investigadores, los cuales han expuestos diferentes puntos de vistas, que han tenido validez por muchos años. Solís Hernández (2003) lo define como el proceso que consiste en seleccionar ideas informativamente relevantes de

un documento, a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información contenida en él. Fox (2005:21) se refiere a la expresión «tratamiento documental», dentro de la cual incluye al análisis que se aplica a los documentos cuando entran a formar parte de un fondo documental, y cuya finalidad es elaborar una nueva representación de su contenido para facilitar su consulta.

El **análisis documental** es un proceso que consiste básicamente en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida. Las fases del Análisis Documental son el análisis formal y el análisis de contenido. El análisis formal es aquel que recoge todos los elementos objetivos del documento: tipo, autor, título, editorial, fecha, número de páginas, idioma original, etc. Se trata de un análisis externo del documento que extrae aquellos datos que lo distinguen típicamente de los demás. El análisis de contenido es aquel proceso intelectual o automático, según la cual se describe sobre aquello que trata el documento, dando como resultado un resumen. La secuencia de información debería ser, primero definir/conceptualizar que es el análisis documental, tipos/modelos/estrategias; y después describir el proceso seguido para su realización.

Fue utilizado en la presente investigación para el estudio del contenido teórico en relación al tema de las competencias y de todo el marco teórico conceptual contenido en la presente investigación.

3.3.2. La entrevista

El significado de "entrevista" proviene del francés "entrevoir", que significa "verse uno al otro". Según Acevedo y López (2000), en sus orígenes fue considerada una técnica exclusivamente periodística y por tanto se le ha definido como la visita que se le hace a una persona para interrogarla sobre ciertos aspectos que deben ser informados posteriormente al público. Sin embargo, la entrevista se ha convertido en una herramienta utilizada en muchos campos profesionales, por lo que se ha utilizado con el propósito de desarrollar un intercambio de ideas significativo encaminado a una mutua ilustración. Este concepto de mutua ilustración es importante ya que permite diferenciar la entrevista del discurso, del interrogatorio o de la conversación (cuyo objetivo es la obtención de placer por medio del intercambio verbal). Para estos autores, la entrevista es una "forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como

finalidad obtener información en relación a un objetivo". Adicionalmente, los mismos autores consideran la entrevista como un experimento controlado, ya que se trata de una forma estructurada de interacción que es artificial y planificada, dirigida a objetivos concretos, y que busca la objetividad y el control (sin necesidad de que el entrevistador se ciña a un procedimiento rígido y mecánico).

La entrevista es una interacción verbal, que nos permite recopilar información durante un encuentro de carácter privado y cordial entre dos personas, donde la persona entrevistada ofrece su punto de vista y consideraciones sobre los hechos que el entrevistador, en forma abierta y libre busca indagar sobre un tema o problema específico. De esta manera se convierte en una técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideren fuente de información, de una forma espontánea y abierta con la oportunidad de poder profundizarse en algunas informaciones de interés para el estudio (Bernal, 2006).

Para Colas y Buendía (1998), la entrevista supone un proceso de recogida de información sobre aspectos desconocidos y de interés para el investigador. *“A menudo constituye una vía fructífera para conocer pensamientos, sentimientos o intenciones anteriores a la observación, que pueden explicar determinadas organizaciones y grupos de personas”* (Colas y Buendía, 1998: 260).

Symond (1931), sostiene que la entrevista es un método para reunir datos durante una consulta privada o reunión, en lo que una persona se dirige al entrevistador y ofrece cierto tipo de información del interés del entrevistador.

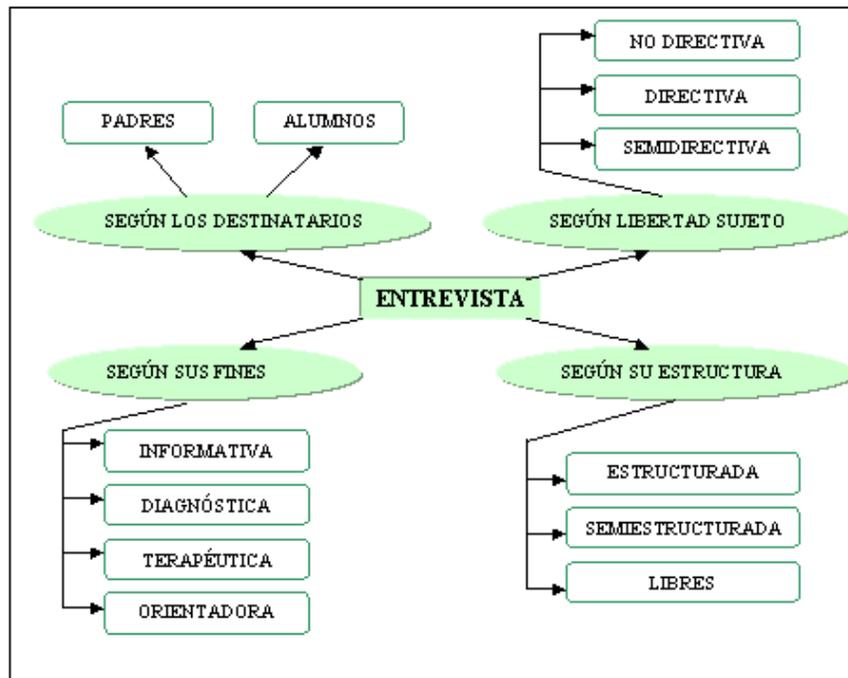
Existen varias clasificaciones de las entrevistas, para los autores Kahn y Cannel (1957) existen cuatro niveles según esta clasificación:

- a) La entrevista como técnica: Durante su formación, estos profesionales se enfrentan a literatura especializada en entrevista, debido a que necesitan de un entrenamiento centrado en las diversas técnicas de entrevista, ya que su éxito vocacional depende mayormente de sus habilidades como entrevistadores.
- b) La entrevista como método primordial: (Psiquiatras, terapeutas, psicólogos clínicos, sociólogos, trabajadores sociales y periodistas). A este tipo de profesionales no se les

llama entrevistadores como tal, ya que la entrevista es usada como una técnica adaptada a diversos campos especializados de conocimiento.

- c) La entrevista como habilidad auxiliar: (Medicina y derecho). En este tipo de profesiones no se le concede mucha importancia a las habilidades de entrevista, y existe poca literatura relacionada con el tema, aunque se puede ofrecer cierto nivel básico de entrenamiento en las técnicas de entrevista.
- d) La entrevista como herramienta implícita: (Supervisores, profesores, administradores). En ciertas profesiones y roles empresariales la entrevista es usada pero es poco reconocida, por ende, no se reconoce como una habilidad necesaria para el éxito profesional y no existe ningún nivel de entrenamiento, así como tampoco literatura especializada en el tema.

El cómo clasificar o agrupar las entrevistas no es una tarea fácil, ya que son muchas las variables que pueden ser tenidas en cuenta para agrupar los diferentes tipos de entrevistas. Sin embargo, en el cuadro siguiente presentamos las clasificaciones más comunes encontradas en la literatura especializada:



Clasificaciones de la entrevista [Adaptación de Lázaro y Asensi (1987); CED (1979); Cabrera y Espín (1986); Bermejo (1997); Serrano y Olivares (1989); ...].

I

Ilustración 14. Clasificaciones de la entrevista

Según su estructura tiene las siguientes denominaciones:

- a) Entrevistas *estructuradas*: las cuales están cuidadosamente preparadas, en ellas, las preguntas y las respuestas están prefijadas, es decir, el entrevistador formula las cuestiones tal cual están escritas y el entrevistado tiene que contestarlas según las opciones o alternativas de respuesta; la secuencia y la redacción de las preguntas es prefijada y deja poca libertad al entrevistador para introducir modificaciones; poseen valor psicométrico puesto que permiten comparación de respuestas entre situaciones e individuos. Este tipo de entrevistas tiene como inconveniente la imposibilidad de profundizar en los temas.
- b) Semiestructuradas: Las cuales deben comenzar con un análisis previo a través del cual se seleccionan núcleos de contenidos de los cuales se quiere obtener información. El orden de las preguntas no está establecido, pero si se debe tener la precaución de trabajar todos los núcleos de contenidos. El entrevistador puede dar y/o recabar más información por lo que el margen para que aparezcan matices y/o aspectos no planificados es mayor.
- c) Libre, informal o no estructurada: Para este tipo de entrevista normalmente no se sigue un esquema previo. El contenido, el orden y la formulación dependen del orientador. Este tipo de entrevista exige un alto nivel de calidad del entrevistador. Su uso es recomendable en la recogida de información exploratoria.

Según sus fines la entrevista puede ser

- a) Entrevista informativa: Mediante la cual se obtiene información de aspectos personales, escolares, familiares, etc. del sujeto, bien porque se traten datos que sólo se puedan conseguir por este método o por completar o contrastar datos obtenidos a través de otros medios.
- b) Diagnóstica: Desde esta perspectiva, la entrevista se utiliza casi siempre como técnica auxiliar, con un objetivo de completar y contrastar datos obtenidos previamente por medio de otras técnicas.
- c) Terapéutica: Este La cual pretenden producir cambios en la situación del sujeto cuando se encuentra con dificultades personales e inadaptaciones sin demasiada gravedad.
- d) Orientadora: Este modelo más utilizado por el orientador, y en muchos casos ha sido realizada por los maestros de manera informal y asistemática. Los fines de la entrevista orientadora según Lázaro y Asensi (1987: 292) son los siguientes:
 - Influir sobre ciertos aspectos de la conducta.

- Ayudar al sujeto a conocerse a sí mismo.
- Orientarle sobre la manera de resolver sus dificultades.
- Aclararle sus posibilidades.
- Estimularle y responsabilizarle ante las opciones que tenga que realizar.
- Guiar, en suma, su proceso de madurez personal.

Para nuestra investigación utilizamos una entrevista semiestructurada y focalizada para obtener los diferentes puntos de vistas de todos los sectores involucrados en el estudio. Lo que facilitó obtención de informaciones, considerando la experiencia que aportan desde cada una de sus funciones. Se realizó de manera presencial, virtual y a través de medios telefónicos. Para Ruiz e Ispizua (1989: 153) *“la entrevista enfocada pretende responder a cuestiones muy concretas, tales como estímulos más influyentes, efectos más notorios y diferencias de sentidos entre sujetos sometidos a la misma experiencia”*. En este tipo de entrevista enfocada semiestructurada el entrevistador orienta su estrategia de conversación enfocando la entrevista hacia el tema objeto de estudio, o foco de interés, realizada a personas previamente seleccionados en base a ciertos conocimientos o experiencias acerca de ese tema, permitiendo una manifestación libre de los entrevistados, bajo un esquema semiestructurado que encamina el proceso hacia un diálogo informativo recíproco.

La entrevista de nuestra investigación se enfoca en directrices generales, que fueron previstas antes de su realización, las cuales se trataron con los entrevistados, a fin de asegurar que sean cubiertos todos los temas de mayor relevancia e interés que nos permitan obtener el resultado deseado. Para su realización procedimos realizamos un guión con los temas o aspectos claves, que guiaran el proceso hacia la obtención de información relevante para los objetivos de la investigación. En la referida entrevista incluimos preguntas para obtener la información relacionada con:

- Conocimiento de los entrevistados sobre las competencias genéricas y específicas.
- Aplicación de las competencias en los programas universitarios
- Experiencia en relación a su aplicación y gestión.
- La posibilidad de desarrollarla a través de la formación universitaria.
- Las competencias que consideran más importantes para un egresado de AE.
- Importancia sobre el desempeño laboral.
- Implicaciones en el desarrollo profesional.

La siguiente matriz nos detalle de qué manera estas preguntas se relacionan con la presente investigación.

OBJETIVOS	PREGUNTAS ENTREVISTA
Identificar las competencias genéricas y específicas para el profesional de administración de empresas que están demandando las empresas de República Dominicana.	7. ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo? 8. ¿Cree que las empresas están gestionando sus recursos humanos por competencia?
Analizar en qué medida la oferta curricular para la carrera de Administración de Empresas de las Universidades Dominicanas puede suplir las competencias genéricas y específicas que están demandando las empresas.	6. ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?
Determinar la percepción de estudiantes de término de la carrera de Administración de Empresas de Universidades Dominicanas respecto del dominio de las competencias genéricas y específicas que demandan las empresas.	
Explorar la importancia que para el desempeño de los egresados de la carrera de Administración de las Universidades Dominicanas tienen determinadas competencias genéricas y específicas, a través de la opinión de todos los sectores seleccionados.	11. ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?
Proponer medidas para fortalecer las capacidades de las universidades para garantizar que las personas egresadas de la carrera de Administración adquieran las competencias genéricas que demandan las empresas Dominicanas.	12. ¿Deben ser las universidades responsables del grado de competencia que adquieran sus egresados? 13. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?
Determinar el perfil ideal que las universidades deben garantizar para los egresados de la carrera de administración de Empresas.	

Tabla 32. Matriz de objetivos asociados a la entrevista

Para asegurar la validez del guión como instrumento para orientar la entrevista, solicitamos la colaboración para su revisión de una Psicóloga que trabaja en reclutamiento y selección por

competencias por más de 5 años, la cual se documentó acerca de los objetivos de la investigación. La misma nos observó varias sugerencias que fueron incorporadas en la redacción de las preguntas.

A continuación presentamos el formato de entrevista tal como fue aplicada, fue ampliada o reducida conforme a la interacción lograda con los entrevistados



GUIA DE ENTREVISTA

Competencias genéricas y específica para egresados Administración de Empresas

Nombres

Apellidos

Empresa para la cual trabaja

Puesto que ocupa:

Tiempo en el puesto:

Funciones en el puesto que realiza:

Favor contestar las siguientes preguntas:

1. Definición personal de competencias

2. ¿Qué es una competencia genérica?

3. ¿Por qué entiende que es importante desarrollar competencias genéricas?

4. ¿Qué es una competencia específica?

5. Mencione algunas competencia que conozca

6. ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?

7. ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo?

8. ¿Cree que las empresas están gestionando sus recursos humanos por competencia?

9. Experiencia personal en relación a la gestión por competencias.

10. Competencias genéricas y específicas adquiridas durante sus estudios universitarios.

11. ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?

12. ¿Deben ser las universidades responsables del grado de competencia que adquieran sus egresados?

13. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?

Ilustración 15. Formato de la entrevista

Fueron entrevistados: Directivo de organizaciones, instituciones y empresas y en otros casos Directores y Gerentes de Recursos Humanos, además de personal técnico especializado que podrán dar aportes valiosos. Estos actores tienen el derecho de opinión sobre el tema, en vista de que dicho concepto está presente en el quehacer diario de las funciones que desempeñan.

Nº	Puesto que ocupa	%	Tiempo en el puesto	%
24	Consultor	13%	1-5 años	53%
	Analista	19%	6-10 años	27%
	Encargado	19%	>10 años	20%
	Gerente	38%		
	Presidente	13%		

Tabla 33. Estadísticas generales de la entrevista

El procedimiento seguido para la realización de las diferentes entrevistas, fue realizado mediante encuentros individuales con los diversos informantes y a través de un link creados para estos fines. La modalidad de la invitación para la participación se realizó a través de una conversación telefónica o vía correo electrónico. En todos los casos se efectuaron de forma armónica, permitiendo una conversación fluida entre el entrevistado y el entrevistador, que proporcionó información clave para los objetivos de la investigación. La duración aproximada para el llenado de la entrevista tuvo una duración aproximada por sesión de 45 minutos, siendo necesario aclaraciones concernientes a términos, significados o interpretaciones sobre el tema abordado.

Los sujetos participantes entrevistados proporcionaron datos relativos a las competencias genéricas, los conocimientos alrededor de su concepto, la experiencia en su aplicación y gestión, la importancia otorgada a las mismas, los puntos de vista desde las acciones que ejercen, la relación de esas competencias con la formación de las mismas en las universidades y la adecuación de modelos de formación y gestión del recurso humano en base a modelos por competencias.

Al mismo tiempo enfatizamos la confidencialidad acerca de algunos aspectos, al considerar que fueron recogidas informaciones valiosas, que en muchos casos estaba relacionada con temas de interés a nivel organizacionales.

El lugar donde se realizó cada una de las entrevistas fue en algunos casos en las instalaciones de las empresas u organizaciones respectivas, donde se desempeñan los entrevistados, en otros casos los entrevistados fueron contactados telefónicamente para que llenen el link creado para los fines.

Cada sesión de entrevista, con cada uno de los informantes fueron digitadas de forma textual en el link, para posteriormente ser analizadas.

Una vez obtenida y recopilada la información producto de las entrevistas, se comenzó el proceso de análisis e interpretación de los contenidos, realizado de una manera sistemática y reflexiva, sin rigidez. Con el interés de detallar el procesamiento seguido para el análisis de los datos, se presentan a continuación diversas fases o etapas transitadas, que evidencia el trabajo realizado y la secuencia seguida hasta llegar a la posibilidad de concluir con resultados y sus interpretaciones, apoyados en la propia experiencia y en el aporte que autores ofrecen sobre el proceso a seguir.

Prepararse para el análisis mediante la realización de lecturas, varias veces repetidas, del contenido de las entrevistas una vez transcrito, con la finalidad de captar su esencia, los temas centrales y las dinámicas que los aglutinan o los diferencian, en un intento por comprender el mundo construido por el sujeto informante. Para ello es imprescindible *“la estructuración o constructo tal y como lo construye el propio entrevistado, para luego captar el significado que encierra y transmitir constructo y significado, comunicándolo al mundo exterior”* (Ruiz e Ispizua, 1989: 147). Manipular y reducir los datos cualitativos, donde en una primera instancia se enumeró cada una de las líneas de todo el contenido transcrito, con el propósito de tener una referencia para la recopilación y organización de información en unidades manejable. Realizar el análisis del contenido de las entrevistas; al focalizar, seleccionar, simplificar, abstraer e intentar reducir y transformar los datos brutos de las notas informativas, en estructuras con significado. Teniendo como guías el sistema de categorías previamente establecido, se señalaron palabras resaltantes, subrayando frases con sentido para el tema, efectuando anotaciones a los bordes del contenido o colocando abreviaciones y símbolos a los márgenes del escrito, sobre conceptos centrales que pudieran transformarse en núcleos alrededor de los cuales se reestructurara la entrevista, en una

reconstrucción continua sobre la realidad que el entrevistado transmitió y el investigador intentó reproducir. A continuación se presenta el sistema de categorías establecido previo a la realización del proceso de categorización. Buscar regularidades o núcleos en la información, que giraran alrededor de conceptos o eventos y que se consideraran como aportes para la investigación, procediéndose a otras revisiones que aseguraran la reducción de los datos, con la intención de facilitar su tratamiento y su comprensión y la sistematización en categorías que agruparan datos sobre un mismo tópico, completando el análisis exploratorio y siguiendo lo afirmado por Pérez (1994: 102) cuando afirma que el sentido del análisis de datos en la evaluación cualitativa consiste en *“reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información, con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”*. Categorizar la información, realizando la clasificación y codificación de cada unidad temática o de sentido, asignándole términos o expresiones inequívocas que lo describan; que se trata según Martínez (1998: 98) de *“asignar clases significativas, diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, en la medida que emerge el significado de cada evento, hecho o dato”*.

Sistema Categorial de la entrevista

Dimensión I. Conocimiento acerca de las competencias: son todas aquellas expresiones que aluden a abstraer el significado de las competencias, de su concepto a partir del conocimiento acerca de las mismas y que se relacionan a preguntas como: *¿Según su opinión qué es una competencia?, ¿Qué es una competencia genérica?, ¿Qué es una competencia específica?, mencione algunas competencias que conoce.* Luego del análisis se obtuvieron tres categorías al tomar en cuenta la forma de referirse a la pregunta, al igual que palabras resaltantes sobre el tema en cuestión producto del diálogo guiado o abierto.

DIMENSIONES	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA
Definición de competencia	I.a .Definición de las competencias I.b Definición de competencias genéricas I.C Importancia en el desarrollo de competencias genéricas I.d Definición de competencias específicas I.e Competencias conocidas	Implicaciones
Rol de la Universidad en el desarrollo de las competencias en los profesionales de administración	II.a. Contribución de la universidad en el desarrollo de las competencias de los egresados de Administración de Empresas. II.b Orientación hacia el empleo. II.c Responsabilidad de la universidad.	Implicaciones
Importancia de las competencias para el sector laboral	III.a. Uso de las competencias en el trabajo III.b. La gestión por competencias en las Empresas.	Implicaciones
Experiencia en la gestión por competencias	Dimensión IV.a. Experiencia personal en la gestión por competencia. IV.b. Competencias adquiridas en la universidad	Implicaciones
Papel del estado en la gestión por competencias en las universidades.	Dimensión V.a Responsabilidad en el aprendizaje por competencias en las universidades.	Implicaciones

Tabla 34. Sistema Categorial de la entrevista

Categoría I.a. Definición de competencia: Términos que apuntan a establecer una definición de competencia de acuerdo a la visión propia, a la de un área del conocimiento, una organización para la cual trabaja o para una actividad económica.

Categoría I.b. Definición de competencia genérica: Expresiones que tienden a definir la competencia genérica, como un tipo de competencia, que reúnen determinadas características para la persona, un área determinada, la formación, para la función económica o para una ocupación.

Categoría 1.c. Importancia en el desarrollo de las competencias genéricas. Aquellos comentarios que hacen referencia al valor que asignan los sujetos informantes a las competencias genéricas para el idóneo desempeño laboral, académico o social.

Responde a interrogantes como: ¿Por qué entiende importante desarrollar competencias genéricas?

Categoría 1d .Definición de competencias específica. Expresiones que tienden a definir las competencias específicas, reuniendo determinadas características.

Categoría 1e. Diversas competencias que conoce. Se busca conocer las distintas competencias que conocen los entrevistados, a fin de determinar su claridad en el tema.

Sub-categoría: Implicaciones: Alusiones de los informantes sobre las consecuencias, discrepancias, alcances o acciones derivadas de las competencias y competencias genéricas y específicas en relación a su origen y su definición.

Dimensión II. Rol de la Universidad en el desarrollo de las competencias en los profesionales de administración: Son todas aquellas opiniones que expresan los entrevistados en relación a su percepción del papel que es llevando a cabo la universidad para desarrollar las competencias en los egresados de la carrera de Administración de Empresa. Las preguntas están orientadas de la siguiente manera ¿Entiende usted que las universidades están formando a los egresados de Administración de Empresas con las competencias que necesitan para ser exitosos en sus empleos? ¿Entiende usted que las universidades están formando profesionales con las competencias que deberían dominar? ¿Es la universidad responsable del grado de competencias que adquieren sus egresados? ¿Están las universidades formando profesionales de Administración de Empresas para ser exitosos en sus empleos?

Categoría II.a. Contribución de la universidad en el desarrollo de las competencias de los egresados de Administración de Empresas. Se recoge las percepciones respecto al desempeño que están teniendo las universidades en el desarrollo de las competencias que adquieren los egresados de la carrera de Administración de Empresa y a la vez se determina el su visión en relación al perfil esperado.

Categoría II.b Orientación hacia el empleo. Se explora sobre la percepción que tienen los profesionales en relación a si las universidades están considerando las necesidades del sector laboral, en las competencias que están desarrollando en las universidades.

Categoría II.c Responsabilidad de la universidad. De determina la claridad que tienen los profesionales entrevistados en relación a sobre quién debe caer la responsabilidad de la educación superior. Se explora además consideraciones en ese sentido.

Dimensión III. Importancia de las competencias para el sector laboral: Expresiones y opiniones que indican la importancia concedida a la competencia genéricas y específicas como recurso a ser usado en forma idónea en situaciones que tienen que responder los profesionales en el ambiente laboral que les toque desempeñarse.

Categoría III.a. I Uso de las competencias en el trabajo: Referencias acerca de la importancia concedida a las competencias para ser aplicadas por los individuos al resolver situaciones en el trabajo.

Categoría III.b. La gestión por competencias en las Empresas. Se busca determinar si existe claridad en relación a la gestión por competencias en las empresas a fin de determinar las demandas de los mismos en el desarrollo de competencias particulares.

Sub-categoría: Implicaciones: Alusiones de los informantes sobre las consecuencias, discrepancias, alcances o acciones derivadas del desempeño de las competencias en contextos laborales

Dimensión IV. Experiencia en la gestión por competencias. Opiniones donde se podrá determinar la claridad que tienen los entrevistados sobre el conocimiento y gestión de las competencias. Se abordan en cuanto a su experiencia personal en la gestión por competencias y en cuanto a las competencias que entienden que adquirieron durante sus años de estudios.

Dimensión IV.a. Experiencia personal en la gestión por competencia. Se analiza la claridad que tienen sobre la gestión de competencias en las empresas, lo que permite además ver que tan amplio es su conocimiento en relación a las mismas.

Dimensión IV.b. Competencias adquiridas en la universidad. Se explora si las universidades están enfocadas en la formación por competencia y si los egresados también tienen claridad al respecto.

Sub-categoría: Implicaciones: Expresiones de los informantes sobre las consecuencias, discrepancias, alcances o acciones a partir de la gestión de modelos o sistemas de competencias, en contextos académicos de la educación superior y laborales.

Dimensión V. Papel del estado en la gestión por competencias en las universidades. Se explora en relación a las percepciones de que si el estado tiene responsabilidad en la formación que se adquiere en las universidades.

Dimensión V.a. Responsabilidad en el aprendizaje por competencias en las universidades. Se indaga sobre si el estado debe incidir para garantizar que la formación universitaria considere el desarrollo de competencias, en este caso particular de los egresados de la carrera de Administración.

3.3.3. El cuestionario

Para poder obtener las informaciones que se pretende estudiar en cualquier investigación es necesario utilizar instrumento de recolección de datos que puedan servir al investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. De este modo el instrumento sintetiza en si toda la labor previa de la investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto a las variables o conceptos utilizados.

Carlos Ruiz (2002) plantea un procedimiento para el diseño y desarrollo de los instrumentos de medición que permite tomar un conjunto de decisiones antes, durante y después de dicho proceso, que sigue las siguientes fases:

- La claridad en la finalidad del instrumento según el tipo de investigación, que permita la determinación del tipo más idóneo en cuanto a las ventajas y desventajas que ofrece por sus alcances y limitaciones.
- La conceptualización del constructo, que se centra en la claridad del objeto que se pretende medir, donde se hace necesaria la búsqueda y revisión de la literatura relacionada a fin de revisar las investigaciones previas realizadas en el área y conocer si el constructo ha sido previamente medido, “*pudiéndose realizar la reconceptualización del mismo, de acuerdo a los criterios del investigador*” (Ruiz, 2002: 25).
- La operacionalización del constructo, donde se transforma el concepto del objeto de medición en un procedimiento concreto, a través de un conjunto de preguntas o ítems, los cuales permitirán validar el mismo.
- La integración del instrumento, relativo a la precisión en la extensión y la redacción del contenido y a la claridad en su presentación, realizándose la validez de contenido del instrumento
- La realización de la prueba piloto.

Considerando que nuestro objetivo es determinar el perfil de competencias para los egresados de Administración de Empresas en las universidades dominicanas, a partir de las opiniones sobre diferentes criterios que emitan distintos sectores dentro de lo que tenemos educativo y empresarial, utilizaremos el cuestionario como uno de los instrumentos de recolección de información.

Para el diseño de los instrumentos de levantamiento de información en campo se realizó una revisión bibliográfica que detallaremos más adelante sobre otros estudios relacionados con el tema de las competencias cuyos instrumentos de recolección pudieran servir de referencia, sin dejar de lado los objetivos de la propia investigación, buscando que la información recolectada pueda dar respuestas a los mismos. Ruiz (2002: 29) han definido el cuestionario como *“un procedimiento que permite obtener respuestas a preguntas, mediante el uso de un formulario que el sujeto puede llenar por sí sólo”*. Según Ruiz (2002: 29) los cuestionarios *“son instrumentos conformados por un conjunto de preguntas de naturaleza variada y expresadas en diferentes formatos a los fines de sus repuestas”*. Como instrumento formal requiere de especificaciones técnicas, especialmente en lo que respecta al establecimiento de normas de validez y objetividad de la medida. Es por tanto un instrumento de recolección de datos, integrado por preguntas que solicitan información referida a un problema, objeto o tema de investigación, que es normalmente administrado a un grupo de personas. Para Hernández (2006: 310) *“un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, siendo el contenido de las preguntas tan variado como los aspectos que mide”*.

Una vez realizado el proceso de la revisión bibliográfica sobre el tema y constatadas diversas investigaciones que contemplaron como objetivo la determinación de un perfil de competencias para los egresados de la carrera de administración de Empresas, se seleccionaron 2 estudios referidos al mismo, teniendo como criterios la trascendencia de los mismos. Los dos estudios reconocen el enfoque de competencias como una posibilidad para la calidad y pertinencia de la formación en los sistemas de educación superior; utilizan definiciones similares de competencia genérica y se interesan en el estudio por parte del sistema educativo. Los estudios considerados son los provenientes del Proyecto Tuning Europa (2004) y el Proyecto Tuning América Latina (2007); ambos se describen brevemente a continuación.

En la comunidad Europea se llevó a cabo un proyecto a nivel macro de rediseño curricular por Competencias para Europa, denominado Tuning (Tuning Project, Tuning Educational Structures in Europe) iniciado el 4 de mayo de 2001, que surge a partir del acuerdo de los Ministros de Educación Europeos de la creación para el 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, suscribiendo la declaración de Bolonia, con diversas líneas de acción. El proyecto Tuning Europa buscaba la creación de un espacio de educación superior europea integral, producto de un amplio proceso de reflexión y como respuesta a los cambios en la sociedad, que facilite la convergencia y la comparabilidad y que incentivara a las universidades a desarrollar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas y específicas. A su vez pretendía la adopción de un sistema de titulación fácilmente reconocible y comparable, basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Fueron realizadas consultas a 135 universidades, a través de cuestionarios suministrados a graduados, empleadores y académicos de siete áreas temáticas, en 101 departamentos universitarios, de 16 países de Europa. De estos respondieron 5.183 graduados, 944 empleadores y 988 académicos, además de realizarse reflexiones y grupos de discusión y consultas sobre destrezas genéricas y específicas de cada disciplina. A partir del análisis estadístico fueron determinadas 30 Competencias Genéricas, derivadas de tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas y donde cada encuestado evaluó la importancia y el nivel de realización de logro por titulaciones de cada área temática, en una escala de valoración de 1 a 4, como también la jerarquización de las cinco competencias genéricas consideradas como las más importantes de cada una de las incluidas (Proyecto Tuning Europa, 2004).

Otro estudio considerado fue el Proyecto Tuning América Latina, que comienza a partir del encuentro de seguimiento del espacio común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002 donde los representantes de América Latina que participaron mostraron el interés por emprender un proyecto similar con América Latina que una vez concebido fue presentado por un grupo de Universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003. Fue concebido como un proyecto intercontinental, con aportes de profesores tanto europeos como latinoamericanos, para impulsar a escala latinoamericana un nivel de convergencia en Educación Superior, en cuatro líneas de trabajo: las competencias genéricas y específicas, los enfoques de enseñanza y aprendizaje, los créditos académicos y la calidad de los programas. En cuanto a las competencias se plantearon el desarrollo de perfiles profesionales en términos de competencias

genéricas y de específicas en 12 áreas temáticas o disciplinas seleccionadas: Administración de Empresas, Derecho, Arquitectura, Educación, Física, Enfermería, Historia, Geología, Ingeniería Civil, Medicina, Matemáticas y Química. En el proyecto participaron 181 Universidades, de 18 países Latinoamericanos, que elaboraron en forma conjunta en la primera reunión general del proyecto llevada a cabo en Buenos Aires, en el 2005, la lista de competencias genéricas que se consultarían a través de un cuestionario a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina. En la segunda reunión general del proyecto realizada en Belo Horizonte, también en el 2005, se presentó el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas, quedando establecidas 27 competencias genéricas (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

A partir del análisis de los resultados se obtuvo y definió el perfil de competencias genéricas, conformado por veinte competencias genéricas, agrupadas de acuerdo a características afines y mencionadas en el orden de importancia asignado, en tres categorías: Operativas, Interpersonales y de Relaciones con el Entorno. Los resultados guardan relación con la opinión de algunos autores incluidos en el estudio, sobre las Competencias Genéricas del Perfil y las categorías establecidas.

Las competencias genéricas obtenidas a partir de los dos estudios mencionados guardan concordancia con las mencionadas por diversos autores consultados, considerándolas como importantes para un alto desempeño profesional, considerando las características sociales actuales. Esto sirvió de base para decidir la inclusión de todas las competencias genéricas y específicas necesarias para ser incluidas en los cuestionarios, constituyéndose en el proceso de operacionalización del constructo, donde el objeto de medición es representado por reactivos o ítems, en este caso las diversas competencias genéricas y específicas incluidas.

Fueron elaborados tres cuestionarios semi-estructurados: uno dirigido a estudiantes de término y egresados de la carrera de Administración, uno dirigido Directivos de Recursos Humanos de Empresas públicas y privadas y otro dirigido directivos y personal docente de las universidades. Los cuestionarios están divididos en dos secciones, una primera parte recoge información general de la persona entrevistada y la segunda trata sobre las competencias genéricas. En la segunda sección se trata de identificar el nivel de familiarización de estos grupos con el concepto de competencias genéricas, se busca una valoración de las competencias genéricas que en nuestra investigación

hemos definido como primordiales, las cuales se corresponden con las listadas para el proyecto Tuning América Latina, y se busca que los entrevistados señalen las competencias genéricas que a su entender son más relevantes para el buen desempeño del profesional de la carrera de administración.

En el caso del cuestionario dirigido a estudiantes y egresados de la carrera de Administración, para facilitar el análisis y el procesamiento de la información, se elaboró una lista de las principales competencias señaladas por este grupo poblacional durante la prueba piloto del instrumento. Esta lista fue incluida como alternativa de respuestas a la pregunta que busca que enuncien las competencias genéricas que consideran deben ser parte del perfil del egresado de la carrera de Administración, que en principio se estructuró como pregunta abierta. Los cuestionarios elaborados combinan una serie de preguntas abiertas y cerradas que están orientadas a dar respuesta a los objetivos y a las preguntas de investigación. El cuestionario dirigido a estudiantes y a egresados/as fue sometido a una prueba, siendo aplicado en la Universidad Autónoma de Santo Domingo a una cantidad que representa el 10% de la muestra compuesta por estudiantes y egresados/as de todas las universidades seleccionadas. Se solicitó a los participantes llenaran el cuestionario y que al final, compartieran sus observaciones sobre el mismo. A partir de las observaciones que resultaron de este ejercicio, se realizaron algunas modificaciones:

- Se redujo el número de preguntas abiertas, para facilitar el proceso de llenado.
- Se combinaron preguntas, aunque pueden ser separadas para fines de tabulación, con el fin de reducir la longitud del cuestionario.
- Se incluyó una breve descripción de que son las competencias genéricas, ya que la mayoría de las personas no estaban familiarizadas con el término.

Estas mismas modificaciones fueron realizadas a los cuestionarios dirigidos a empresas y al personal docente de las universidades, además de las implementadas por sugerencias que se hicieron en el marco de la asesoría metodológica de esta investigación. Los cuestionarios, en su versión final, están divididos en tres secciones, una primera parte recoge información general de la persona entrevistada, una segunda que trata sobre las competencias genéricas y una tercera sobre las competencias específicas. Todos incluyen unas listas de competencias que la persona encuestada debe valorar, desde su posición como estudiante/egresado, académico o empleador. Esta lista se corresponde con las del proyecto Tuning América Latina.

El cuestionario para el personal docente incluye una cuarta sección, referida a la implementación de estrategias para fomentar el desarrollo de competencias en los/as estudiantes.

A continuación se explica que información se está levantando con cada uno de los cuestionarios y su vinculación con los objetivos de la investigación.

OBJETIVOS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
<p>Identificar las competencias genéricas y específicas para el profesional de administración de empresas que están demandando las empresas de República Dominicana.</p>	<p>2.1 (Cuestionario Docentes, Empleadores) La tabla siguiente muestra una lista de competencias genéricas, para cada una de las cuales se pide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas. b. Valorar el nivel en que cada competencia está siendo desarrollada desde la oferta curricular universitaria. <p>3.1 (Cuestionario Docentes, Empleadores) La tabla siguiente muestra una lista de competencias específicas para el profesional de administración de empresas, para cada una de las cuales se pide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas. b. Valorar el nivel en que cada competencia está siendo desarrollada desde la oferta curricular universitaria.
<p>Analizar en qué medida la oferta curricular para la carrera de Administración de Empresas de las Universidades Dominicanas puede suplir las competencias genéricas y específicas que están demandando las empresas.</p>	<p>2.2 (Cuestionario Empleadores) La tabla siguiente muestra una lista de competencias genéricas, para cada una de las cuales se pide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas. b. Valorar en qué medida el personal actual que es egresado o está finalizando la carrera de administración posee o demuestra estas competencias. <p>3.1 (Cuestionario Empleadores) La tabla siguiente muestra una lista de competencias específicas para el profesional de administración de empresas, para cada una de las cuales se pide:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Valorar su importancia para el profesional de

OBJETIVOS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
	<p>la administración de empresas.</p> <p>b. Valorar en qué medida el personal actual que es egresado o está finalizando la carrera de administración posee o demuestra estas competencias.</p>
<p>Determinar la percepción de estudiantes de término de la carrera de Administración de Empresas de Universidades Dominicanas respecto del dominio de las competencias genéricas y específicas que demandan las empresas.</p>	<p>2.1 (Cuestionario Estudiantes) La tabla siguiente muestra una lista de competencias genéricas, para cada una de las cuales se pide:</p> <p>a. Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas.</p> <p>b. Valorar el nivel en que cada competencia está siendo desarrollada desde la oferta curricular universitaria.</p> <p>3.1 (Cuestionario Estudiantes) La tabla siguiente muestra una lista de competencias específicas para el profesional de administración de empresas, para cada una de las cuales se pide:</p> <p>a. Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas.</p> <p>b. Valorar el nivel en que cada competencia está siendo desarrollada desde la oferta curricular universitaria.</p>
<p>Explorar la importancia que para el desempeño de los egresados de la carrera de Administración de las Universidades Dominicanas tienen determinadas competencias genéricas y específicas, a través de la opinión de todos los sectores seleccionados.</p>	<p>2.2 (Cuestionario Docentes, Empleadores, Estudiantes) De las competencias descritas en la P2.1, seleccione las 5 competencias que considera indispensables para garantizar que cualquier egresado de Administración pueda insertarse en el mercado laboral y tener un desempeño adecuado en sus labores.</p> <p>3.2 (Cuestionario Docentes, Empleadores, Estudiantes) De las competencias descritas en la P3.1, seleccione las 5 competencias que considera indispensables para garantizar que cualquier egresado de Administración pueda insertarse en el mercado laboral y tener un desempeño adecuado en sus labores.</p>

OBJETIVOS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
Proponer medidas para fortalecer las capacidades de las universidades para garantizar que las personas egresadas de la carrera de Administración adquieran las competencias genéricas que demandan las empresas Dominicanas.	
Determinar el perfil ideal que las universidades deben garantizar para los egresados de la carrera de administración de Empresas.	

Tabla 35. Matriz de objetivos asociados a los cuestionarios

Cuestionario para personal de Recursos Humanos de las empresas / instituciones

Con este cuestionario se busca obtener información sobre “las competencias genérica y específicas para el área de administración que están demandando las empresas seleccionadas” y está dirigido a la persona encargada de reclutamiento dentro de cada institución seleccionada. Dentro del cuestionario la persona encuestada debe señalar las competencias que demanda la institución del personal del área administración, debe valorar en qué medida el personal actual demuestra estas competencias, tanto genéricas como específicas. En adición debe indicar las competencias que considera prioritarias tanto de tipo genérica como específica.

Cuestionario dirigido al personal docente de la carrera de administración

El instrumento que se elaboró para vicerrectores académicos, decanos, directores de escuelas de Administración, coordinadores de cátedra y profesores de esta disciplina, recoge información que permite “analizar en qué medida la oferta curricular de la carrera de Administración en las universidades seleccionadas, puede suplir las competencias genéricas que están demandando las empresas”. Con estos fines, la persona encuestada debe identificar cuáles son las principales competencias genéricas y específicas que deben ser parte del perfil del profesional de la carrera de administración y hacer una valoración de la medida en que la oferta curricular de la universidad garantiza el desarrollo de estas competencias. El cuestionario también levanta información sobre la integración de las competencias genéricas y específicas a las clases, incluida la etapa de planificación y las técnicas pedagógicas que se implementan para fomentar su desarrollo en los/as estudiantes.

Cuestionario para estudiantes de término y egresados de la carrera de Administración.

En este cuestionario se recaba información para “determinar la autopercepción de estudiantes de término de la carrera de Administración de las universidades seleccionadas, respecto del dominio de las competencias genéricas que demandan las empresas”. Para ello el instrumento contiene preguntas en las que la persona encuestada valora en qué medida la oferta curricular de la universidad garantiza el desarrollo de las competencias genéricas y específicas que fueron delimitadas en la investigación y debe identificar cuáles de ellas considera como principales para la inserción exitosa de las y los egresados de Administración en el mercado laboral.

Los cuestionarios diseñados para esta investigación incluyen preguntas demográficas necesarias para esta investigación. Estas preguntas nos arrojan información sobre la edad, sexo, universidad donde estudia o trabaja, cargo que ocupa, formación academia y años de experiencia.

Sobre el cuestionario

Los cuestionarios están divididos en cuatro secciones:

- Datos de la persona entrevistada
- Las competencias genéricas en la carrera de Administración
- Las competencias específicas en la carrera de Administración
- La actuación docente basada en competencias en la carrera de Administración

Para seleccionar las competencias genéricas y específicas que los encuestados considerarían imprescindibles en el egresado de la carrera de Administración, se colocaron dos tablas en el cuestionario, una con 43 competencias genéricas y otra con 20 competencias específicas. En estas tablas, para cada competencia, los encuestados debían:

- Valorar su importancia para el profesional de la administración de empresas.
- Valorar el nivel en que cada competencia está siendo desarrollada desde la oferta curricular universitaria.

Utilizando la siguiente escala:

1. Nada
2. Un poco
3. Bastante
4. Mucho

Una vez diseñado el cuestionario se determinó la validez de contenido del mismo, donde se pretendió determinar: *“dónde los ítems de un instrumento son representativos de los contenidos de la propiedad que se desea medir, la claridad en la redacción y su congruencia, estimados generalmente de manera subjetiva, por medio del juicio de expertos”* (Ruiz, 2002). Para cada cuestionario fue determinada una muestra según la naturaleza de este. En el caso de los ejecutivos de las universidades se realizó una carta formal invitándoles a llenar la encuesta. Los cuestionarios fueron aplicados mediante tres vías:

- Autoadministrado
- Correo electrónico
- Formulario electrónico

Una vez planificada la presentación de los cuestionarios, estos quedaron estructurados en un formato de fácil llenado y lógica distribución que lleva a los encuestados a llenarlos con precisión y claridad. En el caso de los cuestionarios autoadministrados, estos fueron entregados directamente a los estudiantes universitarios seleccionados aleatoriamente en los distintos centros educativos. En los cuestionarios enviados vía correo electrónico, fueron contactados previamente vía telefónica para motivar el llenado y explicar el objetivo del estudio a realizar. Los formularios electrónicos fueron diseñados en la plataforma informática de encuestas JotForm, la cual genera un link que es compartido vía correo electrónico con la población objetivo. Una vez finalizada la recopilación por esta vía, se genera una base de datos con los resultados de cada participante, lo que permite realizar el análisis estadístico.

Para el procesamiento estadístico de los datos se siguió el siguiente procedimiento:

- Diseño de los formatos en Microsoft Excel para agrupar los datos recopilados por los distintos medios de aplicación de la encuesta.
- En este efecto se elaboraron tres bases de datos, una por cada cuestionario. En cada una se incluyeron cuatro hojas. Una para la digitación de toda la información levantada en las encuestas, otra para el análisis de los datos demográficos, una para análisis de competencias genéricas y otra para competencias específicas.
- Se procedió con la tabulación de todos los cuestionarios recibidos, según su tipo y vía de aplicación. Se disgregaron en cada base de datos y en sus respectivas hojas la valoración de las competencias genéricas y específicas.

- Para jerarquizar las competencias genéricas y específicas se tomó el promedio de todas las respuestas por competencia y se eligieron las cinco con más puntuación, en orden descendente, como las competencias imprescindibles que el egresado de Administración de Empresas debe tener.

CAPÍTULO 4.
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE
RESULTADOS

CAPÍTULO 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CONTENIDOS

4.1. Competencias genéricas y específicas del administrador de empresas demandadas por las empresas.

- 4.1.1. Datos generales
- 4.1.2. Nivel mínimo de formación
- 4.1.3. Competencias genéricas
- 4.1.4. Matriz de priorización. Competencias Genéricas
- 4.1.5. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado
- 4.1.6. Competencias específicas
- 4.1.7. Matriz de priorización. Competencias específicas
- 4.1.8. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado

4.2. Planteamientos curriculares de la carrera de Administración de Empresas.

- 4.2.1. Datos generales
- 4.2.2. Competencias genéricas
- 4.2.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas
- 4.2.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado
- 4.2.5. Competencias específicas
- 4.2.6. Matriz de priorización. Competencias específicas
- 4.2.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado
- 4.2.8. La actuación docente basada en competencias en la carrera de Administración

4.3. Percepciones de los estudiantes respecto de las competencias demandadas

- 4.3.1. Datos generales
- 4.3.2. Competencias genéricas
- 4.3.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas
- 4.3.4. Top 5 competencias genéricas indispensables para el estudiante
- 4.3.5. Competencias específicas
- 4.3.6. Matriz de priorización. Competencias específicas

4.3.7. Top 5 competencias específicas indispensables para el estudiante

4.4. Importancia de las competencias desde la perspectiva de los diferentes agentes

4.4.1. Datos generales

4.4.2. Competencias genéricas

4.4.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas

4.4.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado

4.4.5. Competencias específicas

4.4.6. Matriz de priorización. Competencias específicas

4.4.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado

4.6. Perfil de competencias.

4.1. Competencias genéricas y específicas del administrador de empresas demandadas por las empresas

4.1.1. Datos generales

N°	Edad	%	Sexo	%	Formación Profesional	%	Departamento en que trabaja	%	Puesto que ocupa	%	Tiempo en el puesto	%
55	31-40	43%	Mujer	80%	Psicología	47%	Recursos Humanos	87%	Gerente RR.HH.	35%	1-5 Años	60%
	41-50	24%	Hombre	20%	Administración de Empresas	29%	Administrativa	7%	Director RR.HH.	29%	11-15 Años	17%
	51-60	20%			Recursos Humanos	10%	Planificación	4%	Encargada RR.HH.	18%	6-10 Años	15%
	25-30	11%			Ingeniería en Sistemas	4%	Operaciones	2%	Analista RR.HH.	7%	>15 Años	8%
	>60	2%			Mercadeo	4%			Administrador	4%		
					Contabilidad	4%			Consultor RR.HH.	4%		
				Ingeniería Química	2%			Coordinador RR.HH.	4%			

Tabla 36. Datos generales. Cuestionario profesionales RR.HH.

Para la aplicación de estos cuestionarios, fueron identificadas las principales empresas de cada sector en el mercado laboral de la República Dominicana, en algunas de las cuales ya teníamos previamente identificadas a las personas responsables del área de capital humano, ya que se trataba de colegas conocidos, en las demás nos auxiliamos de la Asociación Dominicana de Administradores de Recursos Humanos, quien nos suministró un listado con los nombres y direcciones electrónicas de los mismos. Una vez identificadas estas personas fueron contactadas de manera telefónica, a fin de tener un contacto inicial con ellos y luego le fue enviado un Link donde se encontraba el cuestionario, donde ellos tenían que dar sus respuestas, además de una comunicación donde se le exponía el tema de la investigación y las referencias de la universidad y la Doctoranda.

Fueron encuestados 55 Directivos y/o personas responsables de gestionar el área de capital humano en empresas de diferentes sectores de la vida económica de la República Dominicana, tanto del sector público como el privado. Dentro de los cuales se encuentra el sector financiero, servicio, industrial, entre otros. Es importante indicar que para poder lograr la muestra aquí descrita, tuvimos que dedicar alrededor de 6 meses de llamadas y contactos reiterativos.

Del total de los encuestados el 43% se encuentran entre 31-40 años de edad, el 24% entre 41-50 años, el 20% entre 51-60, el 11% entre 25-30 años y sólo el 2% tienen mayor de 60 años de edad. Esta información demuestra que un 67% de estos puestos están ocupados por personas entre 30-50 años, lo que significa que se encuentran en una edad madura. Otra información importante es que el 80% de las referidas posiciones están ocupadas por mujeres, con apenas un 20% de hombres en la función de gestión de capital humano.

En otro orden se refleja que el 47% de estos puestos están ocupados por Psicólogos, seguidos por un 29% del área de Administración de Empresa, un 10% están ocupadas por técnicos del área y un 12% distribuidos entre las carreras de Ingeniería en Sistemas con un 4%, Mercadeo con un 4%, Contabilidad con un 4% e ingeniería Química con apenas un 2%. La referida distribución refleja la realidad que vive el sector laboral en nuestro país, donde no siempre se tiene la oportunidad de conseguir un empleo en nuestra área de especialidad.

Se refleja también la relevancia y nivel de importancia que está tomando el área en las Empresas, ya que el 64% de estos puestos tienen un nivel Directivo y gerencial dentro de las estructuras jerárquicas de las empresas de los diversos sectores encuestados.

4.1.2. Nivel mínimo de formación

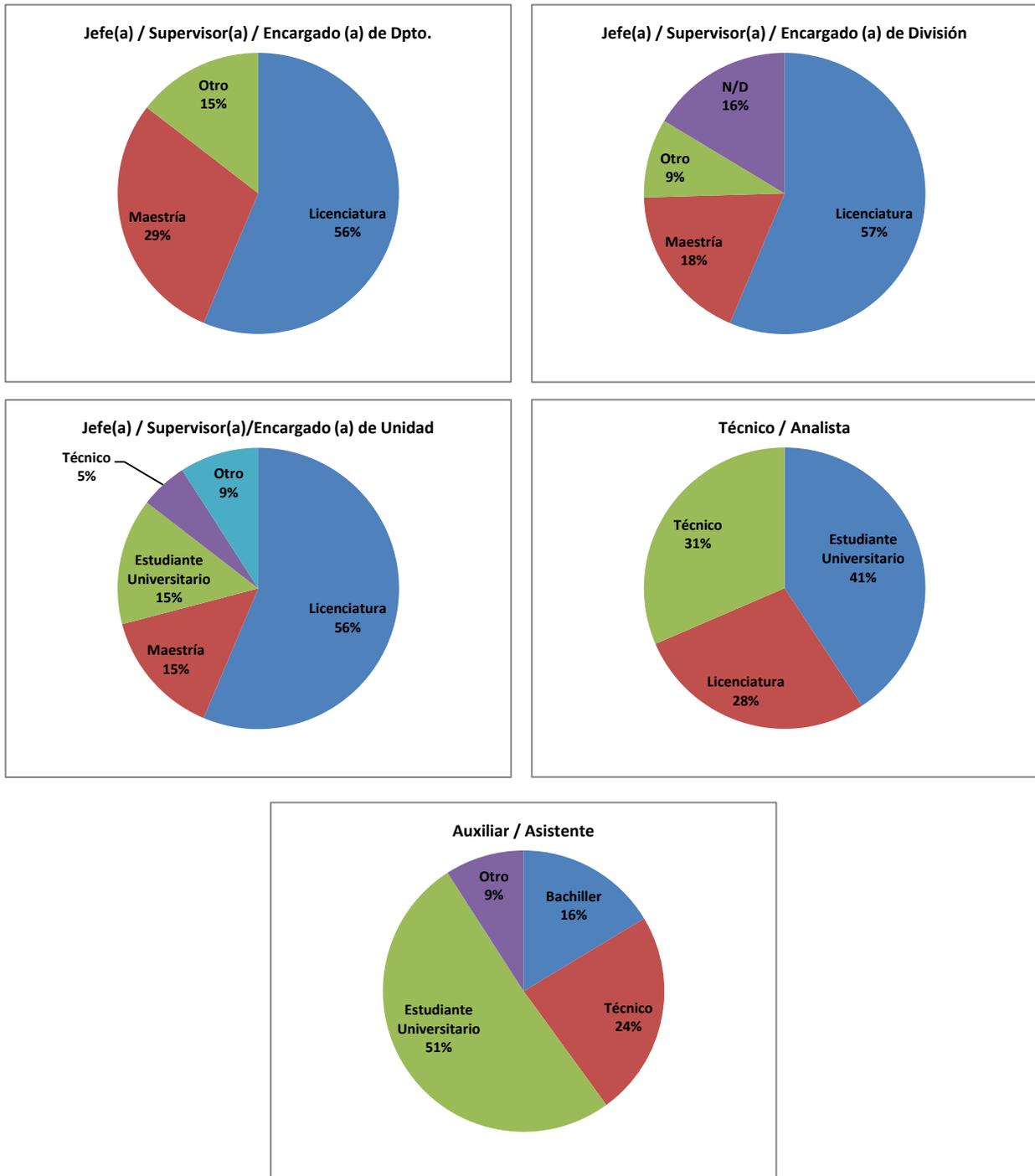


Ilustración 16. Gráficos Nivel mínimo de formación. Cuestionario Profesionales de RR.HH.

En estas gráficas vemos que el mayor nivel de las personas que ocupan los puestos de capital humano, tiene un buen nivel educativo, más del 60% con niveles de licenciatura, un promedio de un 18% tienen niveles de maestrías. Sólo en los puestos técnicos de analistas, auxiliar y asistentes, lo ocupan personas con una preparación técnica media y por estudiantes universitarios.

4.1.3. Competencias genéricas

	DEMUESTRA	IMPORTANCIA
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	2.31	3.73
G2. Aprender y actualizarse continuamente	2.53	3.67
G3. Abstractar, analizar y sintetizar	2.15	3.60
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua	2.55	3.67
G5. Organizar y planificar	2.40	3.73
G6. Motivarse en base a logros	2.53	3.47
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes	2.36	3.61
G8. Criticar y autocriticarse	2.09	2.95
G9. Orientarse hacia la calidad	2.56	3.76
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	2.39	3.62
G11. Trabajar en un equipo interdisciplinario	2.69	3.64
G12. Tomar decisiones	2.29	3.73
G13. Diseñar y gestionar proyectos	2.04	3.35
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	2.20	3.51
G15. Comunicarse en una segunda lengua	2.04	3.04
G16. Trabajar en un contexto internacional	1.72	2.91
G17. Aplicar estrategias de Costos / Beneficios	2.19	3.39
G18. Trabajar en forma autónoma	2.13	3.22
G19. Establecer relaciones interpersonales	2.80	3.69
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	2.42	3.76
G21. Demostrar solidez teórica sobre el área de estudio y la profesión	2.65	3.35
G22. Responsabilizarse socialmente, comprometiéndose como ciudadano	2.19	3.31
G23. Adaptarse actuando ante nuevas situaciones	2.55	3.56
G24. Comprometerse éticamente	2.55	3.80
G25. Usar las tecnologías de la información y de la comunicación	2.81	3.78

	DEMUESTRA	IMPORTANCIA
G26. Buscar, procesar y aplicar información procedente de fuentes diversas	2.43	3.20
G27. Actuar como agente de cambio	2.13	3.47
G28. Planificar estratégicamente	2.06	3.64
G29. Conocer las culturas y costumbres de otros países	1.85	2.69
G30. Apreciar la diversidad y multiculturalidad	2.06	3.07
G31. Negociar	2.22	3.58
G32. Trabajar en equipo	2.88	3.82
G33. Comunicarse con expertos en otras áreas	2.19	3.29
G34. Asumir riesgos calculados	1.96	3.17
G35. Comprometerse con la preservación del medio ambiente	2.00	3.04
G36. Emitir respuestas	2.48	3.31
G37. Demostrar destrezas gerenciales	2.26	3.58
G38. Demostrar elevada autoestima	2.69	3.33
G39. Demostrar responsabilidad	2.76	3.78
G40. Desarrollar a otras personas	2.09	3.53
G41. Comprometerse con la organización	2.55	3.78
G42. Orientarse hacia el cliente	2.70	3.73
G43. Demostrar vocación de servicio	2.48	3.64

Tabla 37. Competencias genéricas identificadas por los profesionales de RR. HH.

Análisis Resultados

Estos resultados arrojan información que nos muestra que las 43 competencias genéricas detalladas en el formulario tienen un nivel de importancia mayor para los profesionales de recursos humanos, que los que son demostrados por los egresados universitarios en el ambiente laboral, lo cual guarda estrecha relación con los resultados de la entrevista, en la cual el 100% de los profesionales encuestados de distintas ramas consideraron que las competencias son importantes para el trabajo.

Estas consideraciones contrastan con los resultados de los estudiantes, profesores y docentes. Los cuales le dan menor nivel de importancia que la considerada por las Empresas. En todas las competencias se refleja que los egresados no demuestran el desempeño esperado por las empresas, conforme al nivel de importancia que tienen. Esto nos indica que evidentemente las universidades no están respondiendo a las demandas y expectativas que tiene las Empresas de sus egresados.

Esta situación refleja que los currículos universitarios en la República Dominicana no están ajustados a las necesidades y competencias que requiere el mercado laboral, por lo que se requiere que se hagan mayores esfuerzos de unificar ambos intereses y dar un giro a la educación, para facilitar la inserción de los egresados y disminuir la inversión en capacitación que tienen que hacer las empresas para nivelar y ajustar el desempeño esperado de aquellos que son contratados, aún con esas deficiencias.

Con la finalidad de evaluar las opiniones obtenidas sobre las 43 competencias genéricas y específicas utilizamos la matriz de priorización, mediante 4 cuadrantes, la cual permite la selección de opciones sobre la base de la ponderación y la aplicación de criterios. En el eje vertical se refleja el nivel de importancia de las competencias y en el eje horizontal observamos que tanto se demuestran las competencias, conforme al criterio de los encuestados. Conforme a la matriz de priorización, las competencias, G1 identificar, plantear y resolver problemas, la G4, comunicarse de manera oral y escrita en su propia lengua, la G9, orientarse a la calidad, la G11, trabajar en equipo, la G19, establecer relaciones interpersonales, la G24, comprometerse éticamente, la G25, usar la tecnología de la información y la comunicación, la G39, demostrar responsabilidades y la G42, orientarse a los clientes se encuentran entre las que mayor nivel de importancia tienen para los responsables de la gestión de Recursos humanos en las Empresas y las que más se demuestran por parte de los egresados, aunque es importante observar que existe una gran diferencia entre ambas variables. Se ve reflejado que ninguna de las competencias guarda una correlación similar entre ambos criterios. A pesar que estas son las que más se acercan, el nivel de demostración de las competencias tiene desventajas significativas en relación al nivel de importancia que tienen para las empresas.

Las competencias que a pesar de ser consideradas importantes para las empresas tienen un nivel de demostración menor son trabajar en contextos internacionales, asumir riesgos calculados y conocer culturas y costumbres de otros países. Este resultado nos muestra que los programas tienen un enfoque local y no global, tal como se demanda en un entorno cambiante y globalizado.

Es necesario alinear los programas universitarios a las necesidades del sector laboral, lo que impactará en que los egresados estén en la capacidad de responder a los niveles esperados en relación a sus competencias.

Las universidades y/o los organismos que la regulan deben establecer mecanismos que permitan monitorear constantemente los cambios que experimenta el mercado laboral y establecer procedimientos ágiles dentro de las instituciones educativas que permitan actualizar los programas. En la entrevista realizada a profesionales de diversas ramas, los mismos consideraron en un 67% que el estado debe asumir responsabilidad para que este proceso sea llevado a cabo de forma regular y exista una garantía para que los egresados universitarios adquieran las competencias genéricas y específicas que necesitan.

Las competencias genéricas facilitan el aprendizaje de otras competencias específicas, ya que son la base para el desarrollo de cualquier área profesional, tal como como consideraron Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior

4.1.4. Matriz de priorización. Competencias Genéricas

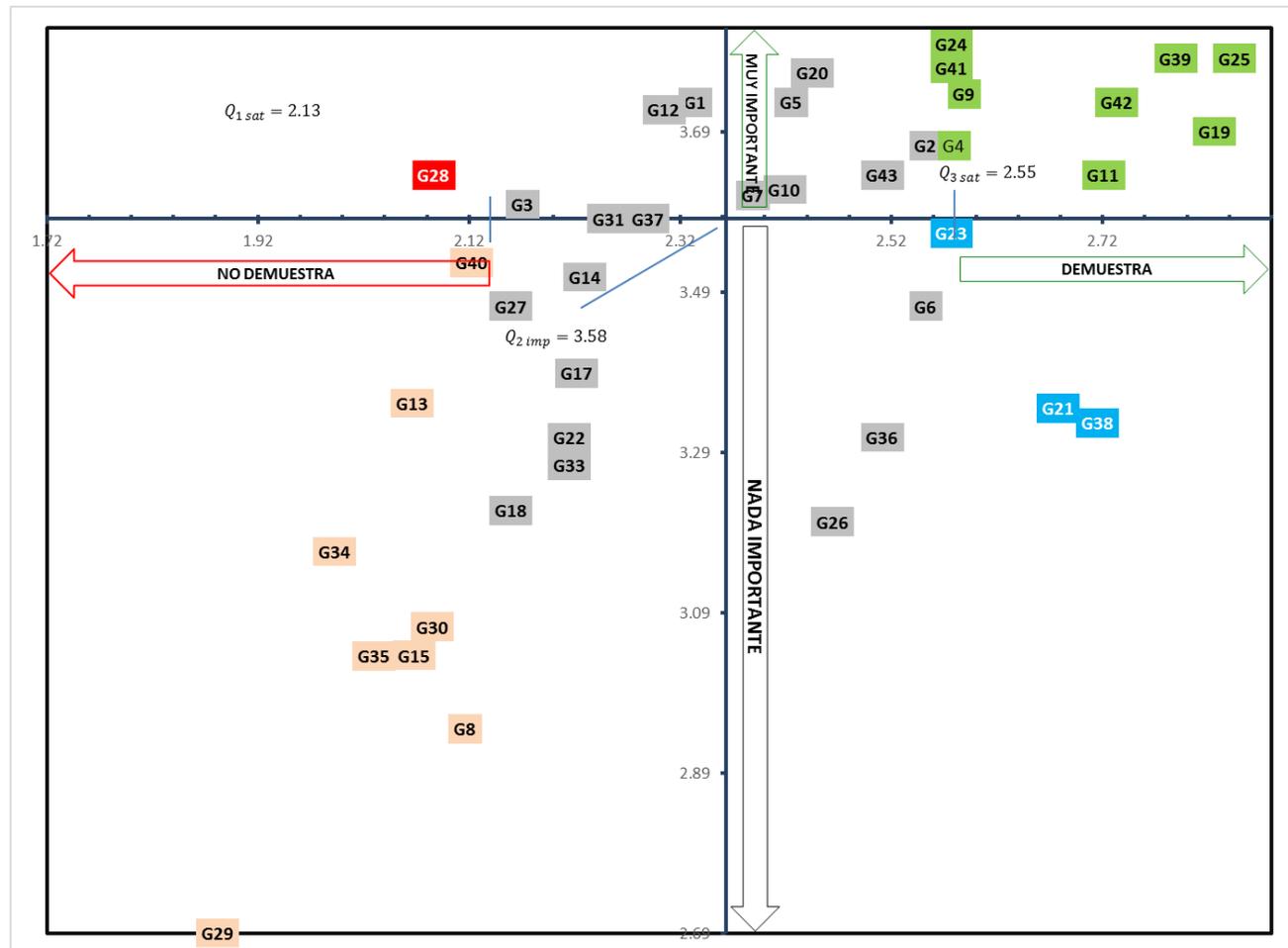


Ilustración 17. Matriz de priorización. Competencias Genéricas. Profesionales de RR. HH

4.1.5. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado

Competencia	Cantidad	%
G1. Identificar plantear y resolver problemas	40	73%
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes	20	36%
G5. Organizar y planificar	19	35%
G9. Orientarse hacia la calidad	18	33%
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua	16	29%

Tabla 38. Top 5 competencias genéricas indispensables identificadas por los profesionales de RR. HH.

Las competencias detalladas en el cuadro anterior se encuentran entre las consideradas como indispensable para el desempeño exitoso de los egresados de la carrera de Administración de Empresas. Un 73% de las empresas encuestadas consideran a G1 identificar, plantear y resolver problemas, un 36% a G7, Liderar o conducir hacia metas comunes, un 35% a G5 Organizar y planificar, un 33%, G9, orientarse hacia la calidad y un 29% Comunicarse en forma oral y escrita.

Entre todos los sectores encuestados, la competencia de plantear, identificar y resolver problemas se encuentra entre las 5 competencias genéricas consideradas indispensables para el egresado universitario, por lo que se hace necesario que las universidades incorporen a los programas educativos mecanismos prácticos para su desarrollo, ya que los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las empresas se demuestra que no están siendo desarrollada conforme a la importancia que tiene.

Tal como observamos en la matriz de priorización se encuentra entre las que menos son demostradas por los egresados universitarios. Esto nos indica que esta competencia genérica, la cual debe adquirirse en la educación básica y reforzada en la universidad, tiene oportunidades significativas y debe ponerse mayor atención.

La referida competencia no fue mencionada en la entrevista realizada a profesionales de distintas ramas, lo que significa que no existe suficiente claridad en relación a la definición de la misma, por lo que podemos considerar que no está siendo desarrollada de manera enfocada.

Las competencias organizar y planificar y comunicarse de manera oral y escrita, fue identificada por más de un 30% de los encuestados, lo cual indica que existe mayor nivel de conciencia en relación a su importancia para el desarrollo profesional.

En el caso de las competencias, G7, liderar hacia metas comunes, liderar o conducir hacia metas comunes y G5 organizar y planificar, se evidencia que tienen un alto nivel de importancia y tienen un nivel de demostración aceptable, aunque hay se evidencia que aún deben ser reforzadas.

Las competencias G4, comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua y G9 orientarse a la calidad, también tienen un nivel de demostración por encima a las mayorías de las competencias, aunque según las informaciones obtenidas por parte de las empresas, también deben ser reforzadas.

Las 5 competencias genéricas consideradas indispensables por parte de las empresas deben ser incluidas al perfil esperado para los egresados de la carrera de Administración, a fin de que puedan ser incorporadas a los programas universitarios y de esa forma poder lograr mayor equilibrio ente el nivel esperado por las empresas y el desarrollado por las universidades.

4.1.6. Competencias específicas

	DEMUESTRA	IMPORTANCIA
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	2.08	3.60
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	2.13	3.54
E3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.	2.19	3.60
E4. Administrar un sistema logístico integral.	2.13	3.33
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	2.40	3.50
E6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	2.37	3.60
E7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	2.10	3.21

	DEMUESTRA	IMPORTANCIA
E8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	2.00	3.37
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	2.23	3.62
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	2.25	3.60
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	2.17	3.50
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	2.31	3.91
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	2.31	3.83
E14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.	2.14	3.38
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	2.19	3.67
E16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	2.21	3.45
E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.	2.55	3.67
E18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.	2.04	3.00
E19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.	2.04	3.14
E20. Formular planes de marketing	2.12	3.04

Tabla 39. Competencias específicas identificadas por los profesionales de RR. HH.

En este cuestionario se evidencia que las competencias que tienen mayor nivel de importancia son E12. Ejercer liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización y E13. Administrar y desarrollar el talento humano de la organización, la cuales alcanzan el mayor puntaje en promedio de todos los encuestados, sin embargo estas competencias no son las que mayormente son demostradas por los egresados, conforme a la puntuación expresada en la encuesta por parte de los profesionales de Recursos Humanos.

Consideran que las competencias específicas que más se demuestran son E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión, E5. Desarrollar, implementar y gestionar

sistemas de control administrativo y E6. Identificar interrelaciones funcionales de la organización. Esto nos muestra que se evidencia un auge significativo del uso de los medios tecnológicos para simplificar y mejorar los procesos.

Del mismo modo que las competencias genéricas los niveles de importancia para todas las competencias son mayores que el nivel de demostración reflejado en los resultados de las encuestas, sin embargo se refleja un mayor equilibrio en las competencias específicas que en las genéricas.

En la entrevista realizada a profesionales cuando se les pidió que mencionaran las competencias que conocían, la mayoría de los encuestados indicaron competencias genéricas, lo cual es un indicador de que en nuestro país la gestión por competencia no está llevándose a cabo en todas las empresas. La competencia específica más conocida es el Liderazgo.

4.1.7. Matriz de priorización. Competencias específicas

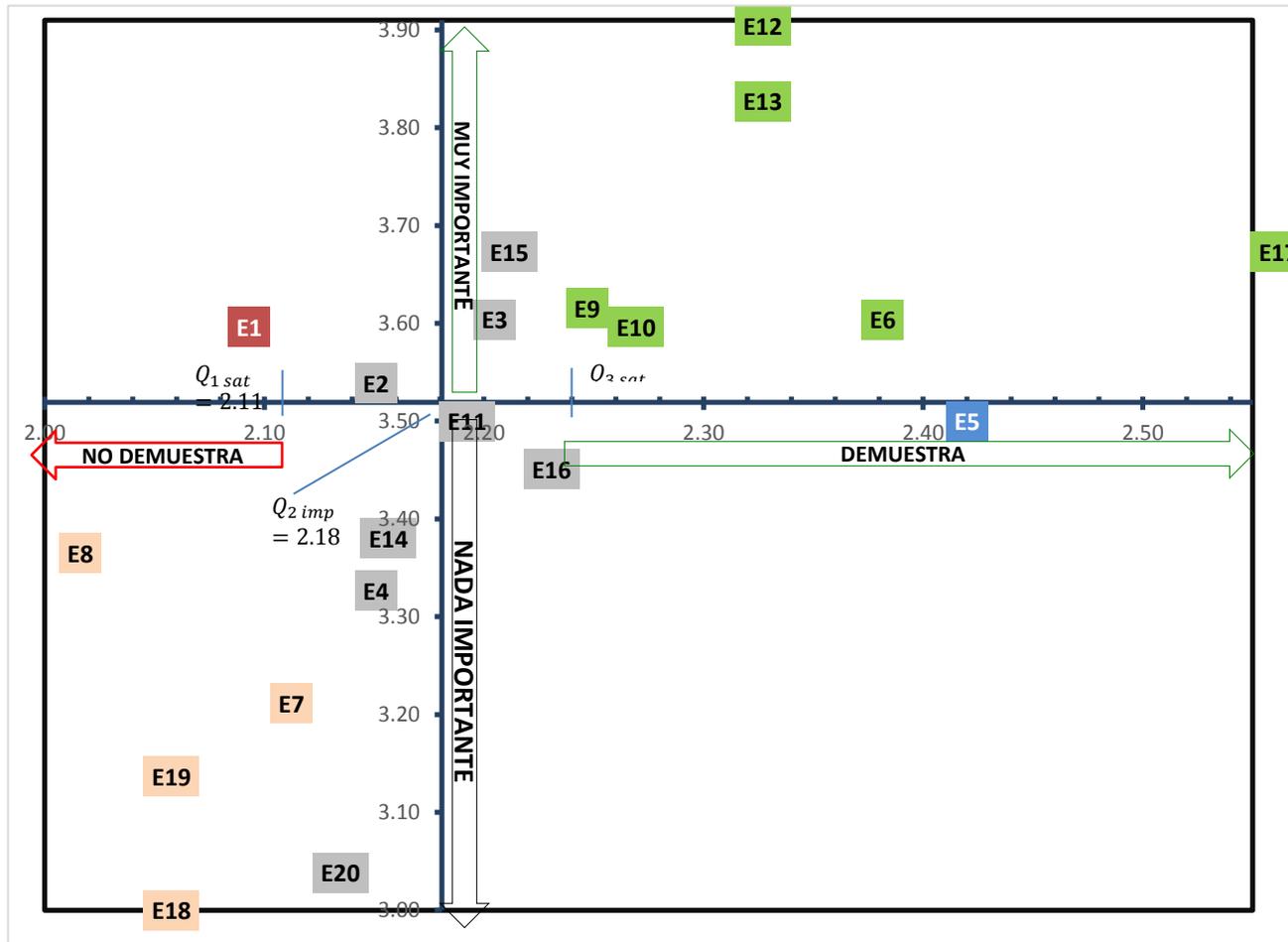


Ilustración 18. Matriz de priorización. Competencias específicas. Profesionales de RR. HH

4.1.8. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado

Competencia	Cantidad	%
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.	32	58%
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	23	42%
E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	22	40%
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.	21	38%
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	20	36%

Tabla 40. Top 5 Competencias específicas indispensables identificadas por los profesionales de RR. HH.

Aquí presentamos un resumen de las 5 competencias específicas que son consideradas indispensable para el desempeño para los egresados de administración, siendo E1. Desarrollar un planeamiento estratégico la que tiene mayor porcentaje con un 58%, sin embargo esta realidad no está reflejado cuando fueron presentadas para fines de recolectar el nivel de importancia y el de demostración de la competencia. Se evidencia un bajo nivel de demostración de la misma, lo que significa que no se está desarrollando lo suficiente.

En segundo lugar tenemos la competencia E12. Ejercer el liderazgo para el logro y la consecución de las metas de la organización, es considerada también indispensable, siendo seleccionada por un 42% de los encuestados, seguida por E 5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo con un 40%, la E9. Interpretar la información contable y la formación financiera para la toma de decisiones gerenciales con un 38% y la E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos con un 36%.

Para las Empresas estas 5 competencias tienen impacto directo en el tema organizacional del negocio, conforme a los temas que deben ser tratados en la carrera de Administración de Empresas, por lo que se demuestra que el currículo universitario debe ser revisado, ya que el sector laboral expresa, tal como se refleja en el resultado de la encuesta que los egresados no lo demuestran conforme al nivel esperado.

Estas 5 competencias específicas, igual que las 5 genéricas expresadas como indispensables por las empresas deben ser parte del perfil del egresado de la carrera de Administración de Empresas.

La competencia E1. Desarrollar planeamiento estratégico, táctico y operativo fue la que obtuvo el mayor nivel de importancia dentro de las 5 competencias indicadas por cada uno de los sectores encuestados, el empresarial, los docentes y los estudiantes. Las empresas consideran que tienen muy bajo nivel de desarrollo con relación a su importancia.

En el caso de las consideraciones de los docentes y estudiantes, los mismos consideran que tiene un nivel de desarrollo mayor, aunque ligeramente por debajo al nivel de importancia que tiene.

4.2 Planteamientos curriculares de la carrera de Administración de Empresas

4.2.1. Datos generales

N°	Edad	%	Sexo	%	Título de Grado	%	Título de Maestría	%	Título de Doctorado	%	Formación Pedagógica	%	Tiempo Ejercicio	%
32	41-50	45%	Hombre	59%	Administración de Empresas	32%	Gestión de Negocios	31%	Administración de negocios	4%	SI	81%	Menos de 3 años	10%
	51-60	38%	Mujer	41%	Economía	16%	Administración de Empresas	15%	Contabilidad	4%	NO	19%	De 3-6 años	33%
	31-40	10%			Otros	8%	Mercadeo	15%	Economía	4%			De 7-10 años	24%
	>60	7%			N/D	44%	Finanzas	12%	Educación	4%			Más de 10 años	33%
							Otros	8%	N/D	85%				
						N/D	19%							

Tabla 41. Datos generales. Cuestionarios docentes

Fueron encuestados un total de 32 profesores, de los cuales el 45% se encuentran entre 41-50 años de edad, el 45% pasa de los 50 años y apenas un 10% entre 31-40 a 164 años. Estos datos revelan que un alto porcentaje de la población docente universitaria pertenece a una generación donde existen profundas barreras con la tecnología, lo que impacta en el modo de transferir conocimientos a las nuevas generaciones. Por esta razón es necesaria una inversión mayor en la formación de los referidos docente.

Observamos también que un 59% de los mismos son hombres contra un 41% de población femenina. En este sentido se nota una mayor participación de los hombres en sector educativo docente, lo que contrasta con la cantidad de matrícula de estudiantes inscritos en la mayoría de las universidades, en las cuales se observa una mayor participación de mujeres.

En cuanto a la formación universitaria, el 48% de los encuestados indicó pertenecer a la rama de la administración y la economía, contra un 52% que no especificó su formación universitaria. La información que si fue suministrada por un 81% de los docentes fue el nivel de estudios superiores que poseen, los cuales se encuentran en las áreas de administración, gestión de negocios, economías y Finanzas. Solamente el 16% indicó tener estudios superiores de Doctorados, con un 4% en educación, un 4% en contabilidad, Un 4% en Administración de Negocios y un 4% en economía.

El 81% de los encuestados indicó tener formación pedagógica, mientras que el 19% no la tiene. Por otro lado también observamos que un 33% tiene más de 10 años en las labores docentes, mientras que el 67% tiene menos de 10 años.

4.2.2. Competencias genéricas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	3.41	3.78
G2. Aprender y actualizarse continuamente	3.41	3.78
G3. Abstractar, analizar y sintetizar	3.18	3.38
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua	3.41	3.68
G5. Organizar y planificar	3.41	3.63
G6. Motivarse en base a logros	3.33	3.63
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes	3.38	3.50

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G8. Criticar y autocriticarse	3.21	3.53
G9. Orientarse hacia la calidad	3.51	3.80
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	3.44	3.73
G11. Trabajar en un equipo interdisciplinario	3.36	3.55
G12. Tomar decisiones	3.46	3.78
G13. Diseñar y gestionar proyectos	3.38	3.63
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	3.28	3.65
G15. Comunicarse en una segunda lengua	3.31	3.63
G16. Trabajar en un contexto internacional	3.21	3.50
G17. Aplicar estrategias de Costos / Beneficios	3.41	3.53
G18. Trabajar en forma autónoma	3.00	3.58
G19. Establecer relaciones interpersonales	3.38	3.58
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	3.41	3.63
G21. Demostrar solidez teórica sobre el área de estudio y la profesión	3.38	3.58
G22. Responsabilizarse socialmente, comprometiéndose como ciudadano	3.23	3.40
G23. Adaptarse actuando ante nuevas situaciones	3.28	3.48
G24. Comprometerse éticamente	3.38	3.73
G25. Usar las tecnologías de la información y de la comunicación	3.41	3.70
G26. Buscar, procesar y aplicar información procedente de fuentes diversas	3.33	3.45
G27. Actuar como agente de cambio	3.28	3.55
G28. Planificar estratégicamente	3.51	3.78
G29. Conocer las culturas y costumbres de otros países	3.31	3.35
G30. Apreciar la diversidad y multiculturalidad	3.26	3.40
G31. Negociar	3.56	3.78
G32. Trabajar en equipo	3.61	3.78
G33. Comunicarse con expertos en otras áreas	3.53	3.70
G34. Asumir riesgos calculados	3.47	3.60
G35. Comprometerse con la preservación del medio ambiente	3.31	3.43
G36. Emitir respuestas	3.49	3.60
G37. Demostrar destrezas gerenciales	3.38	3.75
G38. Demostrar elevada autoestima	3.26	3.53
G39. Demostrar responsabilidad	3.56	3.80

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G40. Desarrollar a otras personas	3.49	3.50
G41. Comprometerse con la organización	3.51	3.73
G42. Orientarse hacia el cliente	3.36	3.65
G43. Demostrar vocación de servicio	3.47	3.64

Tabla 42. Competencias genéricas identificadas por los docentes

Conforme a las informaciones obtenidas de las opiniones expresadas por los docentes la competencia que tiene mayor nivel de importancia es la G39, demostrar responsabilidades, lo cual coincide con la expresada por las Empresas y la que alcanzó tanto el mayor nivel de desarrollo como de importancia fue la competencia G32. Trabajar en equipo. Por otro lado la que reflejó menor nivel de importancia fue la G29. Conocer culturas de otros países y la que tuvo menor nivel de desarrollo fue la G18. Trabajar de forma autónoma.

En el caso de la Competencia G29, conocer culturas de otros países, la misma está considerada dentro de las 5 competencias específicas indispensables, consideradas por las Empresas, por lo que amerita atención especial, conforme al nivel de desarrollo considerado por los docentes. La competencia G3, abstracción, análisis y síntesis, es una de las que menos importancia tiene para los docentes, y que además tiene bajo nivel de desarrollo con relación a las demás, seguida por la de trabajar de forma autónoma.

Si comparamos tanto el nivel de desarrollo como el nivel de importancia alcanzada por todas las competencias dado por los estudiantes y docentes, podremos observar que están consideradas mucho más alto que lo que son considerados por las Empresas. Esta brecha es la que causa el desfase que existe entre los profesionales que están formando las universidades y las demandas que tiene el sector laboral en relación a las mismas competencias.

Para los docentes y estudiantes todas las competencias revisten importancia similar, lo que contrasta con las opiniones presentadas por las empresas, ya que no existe coherencia entre lo que espera el sector laboral y lo que se está ofreciendo en las universidades.

De acuerdo a las opiniones expresadas por los docentes, se refleja que los mismos poseen poca claridad en relación a las expectativas del sector laboral, por lo que ellos desde su función deben

participar activamente en diálogos que contribuyan a la realización de un esfuerzo conjunto para apoyar las universidades en la revisión de sus programas académicos.

4.2.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas

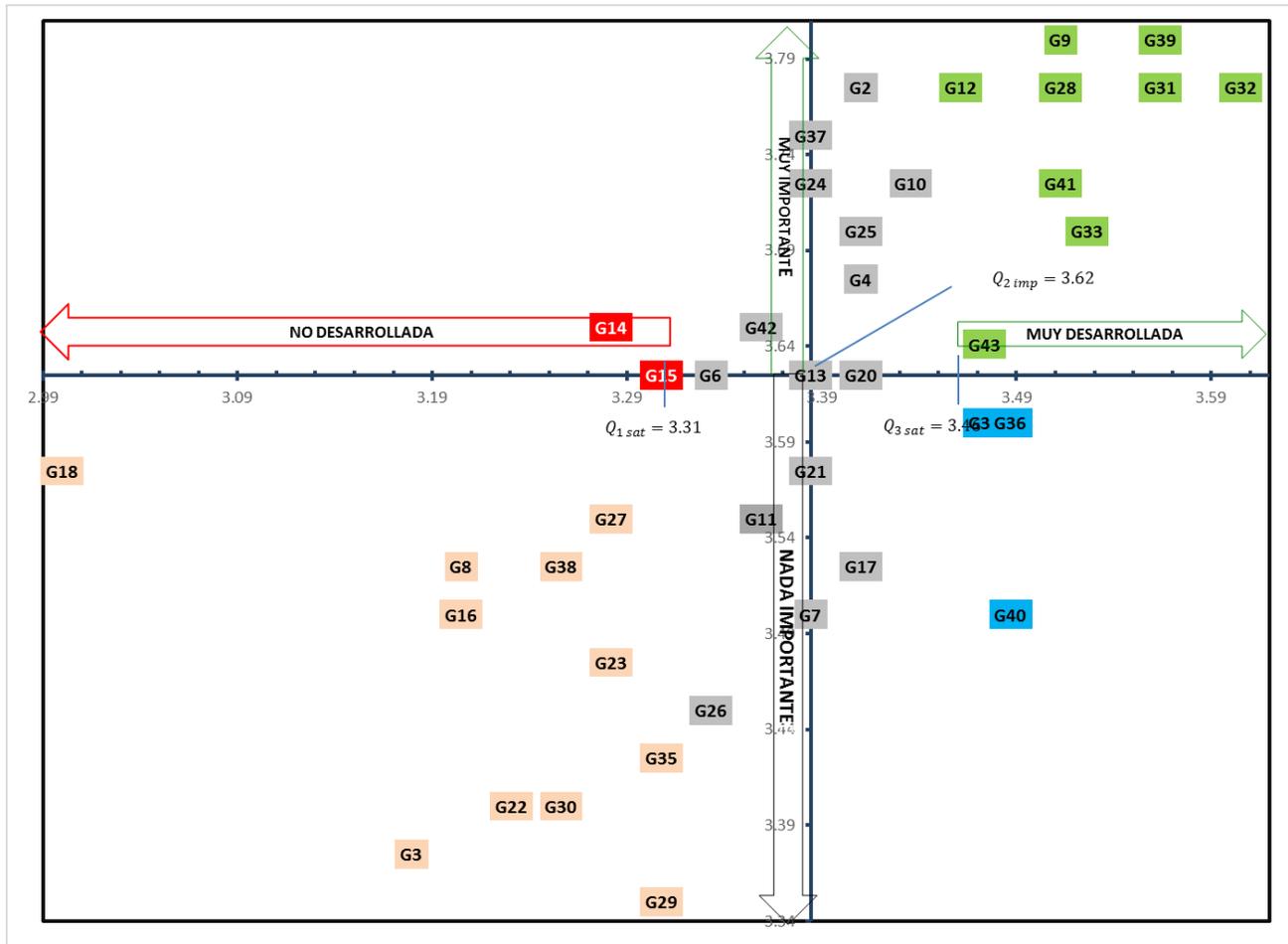


Ilustración 19. Matriz de priorización. Competencias genéricas. Docentes

4.2.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado

G31. Negociar	12	36%
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	10	30%
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	7	21%
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	7	21%
G8. Criticar y autocriticarse	7	21%

Tabla 43. Top 5 Competencias genéricas indispensables identificadas por los docentes

Como podemos observar para los docentes, la competencia genéricas considerada más indispensable para los egresados de la carrera de administración es la G31. Negociar. Dicha opinión coincide con la opinión expresada por los estudiantes, los cuales la colocaron en el 2do orden de importancia. La referida competencia en cambio no está considerada como indispensable por parte de los encuestados del sector laboral, lo que habría que analizar la visión con lo que están formando los docentes y la realidad encontrada cuando los egresados se enfrentan a sus primeros empleos.

La competencia G1. Identificar, plantear y resolver problemas, está considerada por todos los grupos encuestados como indispensable, aunque no en el mismo orden de importancia. El mayor nivel de importancia de esta competencia genérica se lo da el sector laboral, la cual le da un porcentaje de un 73%, en relación a un 51% que le dan los estudiantes y un 30% el personal docente.

En ninguna de las demás competencias coinciden los 3 sectores encuestados, lo que significa que nos encontramos ante tres puntos de vistas distintos de ver una misma realidad. Tal situación demuestra que hay que unificar criterios entre los tres sectores. Para lo cual, se requiere la intervención de un organismo superior que se enfoque en realizar un esfuerzo que lleve al consenso de todos los sectores.

4.2.5. Competencias específicas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	3.33	3.68
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	3.33	3.60
E3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.	3.21	3.58
E4. Administrar un sistema logístico integral.	3.18	3.33
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	3.28	3.50
E6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	3.31	3.48
E7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	3.41	3.55
E8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	3.31	3.40
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	3.23	3.48
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	3.23	3.50
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	3.36	3.70
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	3.41	3.63
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	3.31	3.68
E14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.	3.33	3.55
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	3.46	3.60
E16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	3.36	3.65
E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.	3.51	3.65
E18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.	3.38	3.40

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.	3.46	3.50
E20. Formular planes de marketing	3.41	3.58

Tabla 44. Competencias específicas identificadas por los docentes

Para los docentes la competencia que tiene mayor nivel de importancia para los egresados de la carrera de administración es la E11. Tomar decisiones de inversión y financiamiento, aunque para ellos no es la que tiene mayor nivel de desarrollo. La Más desarrolla, conforme a estos datos es la E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.

Estos datos no coinciden con los expresados por el sector laboral, donde tanto el nivel de desarrollo como de demostración es significativamente diferentes.

Es importante observar que conforme a los datos mostrados los docentes consideran que guarda estrecha relación el nivel de importancia con el nivel de demostración que tienen las mayorías de las competencias encuestadas.

La E9, relacionada a informaciones contables y la E10 relacionadas con costo, según los docentes tienen un nivel de importancia y desarrollo inferior a las demás competencias.

La de menos importancia y la de menor desarrollo es la E4. Administración logística integral. Observamos de igual modo se observa en los datos obtenidos de los estudiantes que le dan muy buen nivel de importancia y desarrollo a todas estas competencias específicas, por los que ambos resultados tienen un comportamiento similar, lo cual tiene una diferencia significativa en relación a los datos obtenidos en el sector laboral encuestado.

De las 3 poblaciones encuestadas, el mayor peso de consideración lo debe tener el sector laboral, en vista de que es aquí donde se debe demostrar la capacidad que se tiene para responder a las exigencias de un entorno cambiante y competitivo.

4.2.6. Matriz de priorización. Competencias específicas

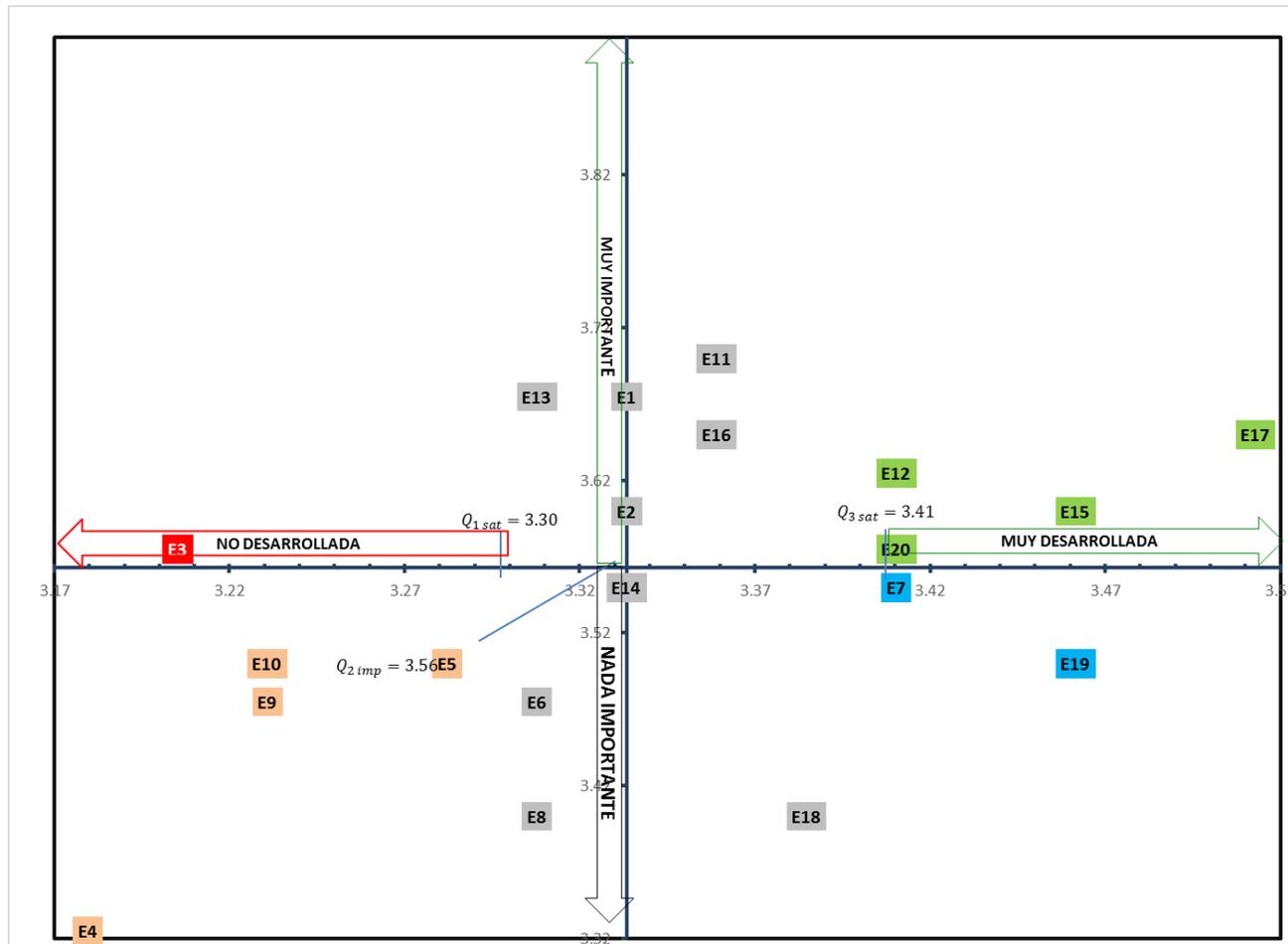


Ilustración 20. Matriz de priorización. Competencias específicas. Docentes

4.2.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado

Competencia	Cantidad	%
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	13	39%
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	11	33%
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	11	33%
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	8	24%
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	6	18%

Tabla 45. Top 5 Competencias específicas indispensables identificadas por los docentes

La competencia E1. Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y Operativo, es considerada con el mayor porcentaje, dentro de las 5 competencias específicas, por parte de los docentes. Este dato coincide tanto con las opiniones expresadas por los estudiantes y sector laboral, ya que todos los grupos encuestados le dan el mínimo orden de importancia.

Otra de las competencias consideradas como indispensable por el sector laboral y que coincide con este sector es la E12, ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización. Dicha competencia mencionada en la entrevista que fue aplicada a profesionales de diversas ramas profesionales en relación a las competencias que consideran importantes para un egresado de la carrera de Administración de Empresas.

Otra de las que coincide con la opinión de los estudiantes y docentes es la competencia E10. Usar la información de costos para el planteamiento, el control y la toma de decisiones. Dicha competencia no está considerada indispensable por parte del sector laboral.

El análisis de estas 5 competencias en los distintos sectores encuestados nos proporcionará insumo para la elaboración del perfil esperado para los egresados de la carrera de Administración. En este

proceso debe darse especial atención a las opiniones expuestas por el sector laboral y en las entrevistas realizada.

4.2.8. La actuación docente basada en competencias en la carrera de Administración

4.1 En la planificación y desarrollo de las clases que imparte a los estudiantes de administración de empresas, ¿toma en cuenta las competencias?

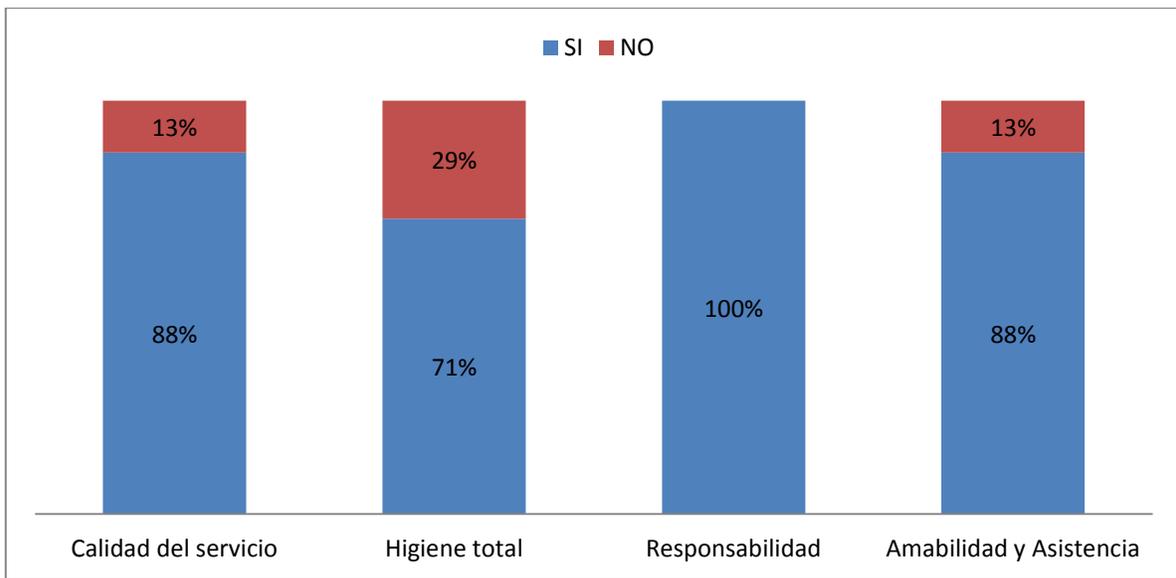


Ilustración 21. Competencias planificadas y desarrolladas en clases

El 100% de los docentes encuestados incorpora en la planificación y desarrollo de las clases desarrollan la competencia de responsabilidad a sus estudiantes, el 88% incorpora el servicio al cliente y la amabilidad, el 88% y solamente el 71% de ellos incorpora la higiene. Con este resultado podemos observar que existe la necesidad de desarrollar competencias genéricas que deben ser cubiertas en los estudios básicos en los estudios superiores.

Aunque un promedio de un 86.75% indica considerar las competencia en la planificación, partiendo del tipo de competencia que exponen se percibe poca claridad en relación al tema de las competencias, ya que de todas las expuesta solamente la calidad del servicio total es considerada una competencia a desarrollar, los demás son comportamientos/

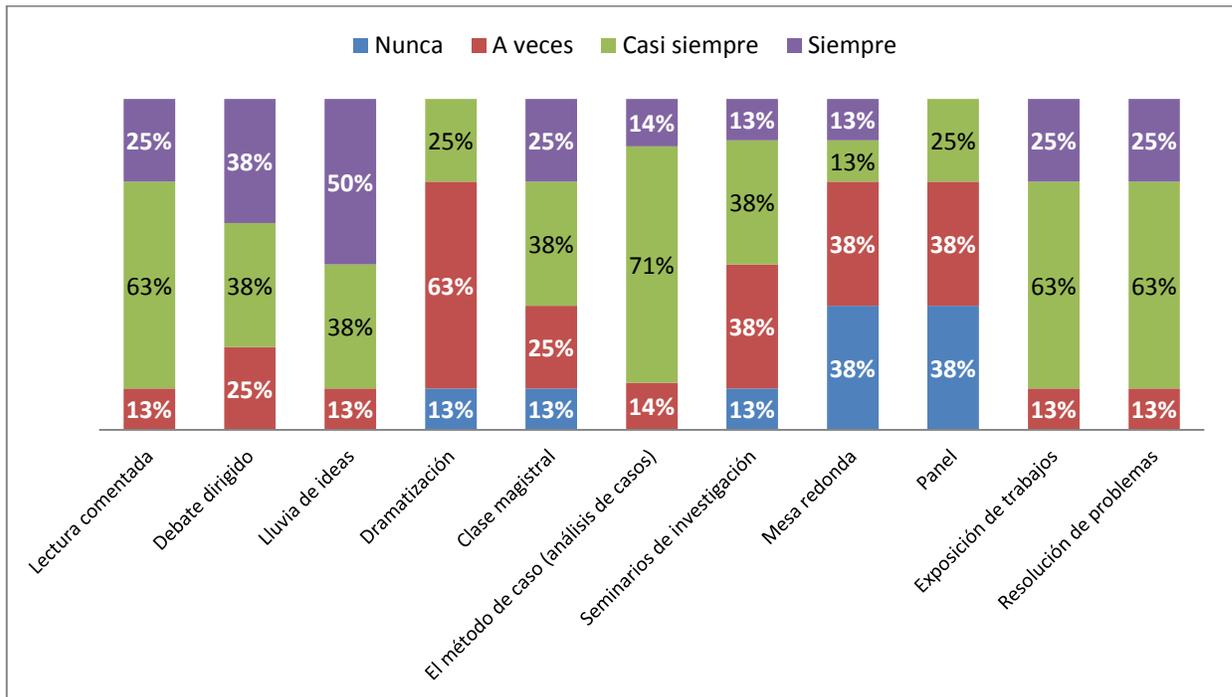


Ilustración 22. Técnicas empleadas para fomentar el desarrollo de competencias y frecuencia de utilización.

En esta gráfica podemos observar las principales técnicas usadas con más frecuencia es la de la lluvia de ideas, el 50% indica que siempre utiliza esta técnica, el 38% dice que casi siempre y sólo un 13% señala que a veces. Seguida por esta competencia tenemos las técnicas que hacen referencia a exposición de trabajo en el aula, resolución de problemas, lectura comentada en el aula, técnica de análisis de casos y seminarios de investigación. Las de menor uso por parte de los docentes son las mesas redondas, paneles y dramatización.

Con estos resultados podemos confirmar que los docentes de la carrera de Administración de Empresas tienen a la mano una variedad de técnicas para apoyar el aprendizaje que facilitan el desarrollo de las competencias de las carreras, sin embargo es alto el porcentaje que no hace uso de las mismas.

Las universidades deben velar sin embargo para que el 100% de los docentes universitarios tengan la obligación de diversificar el uso de estas técnicas, asimismo orientar sus clases a aquellas

técnicas que aseguran el aprendizaje a través de la práctica, de esa manera se contribuye a dar garantía que los egresados han adquirido las competencias requeridas en los curriculum universitarios.

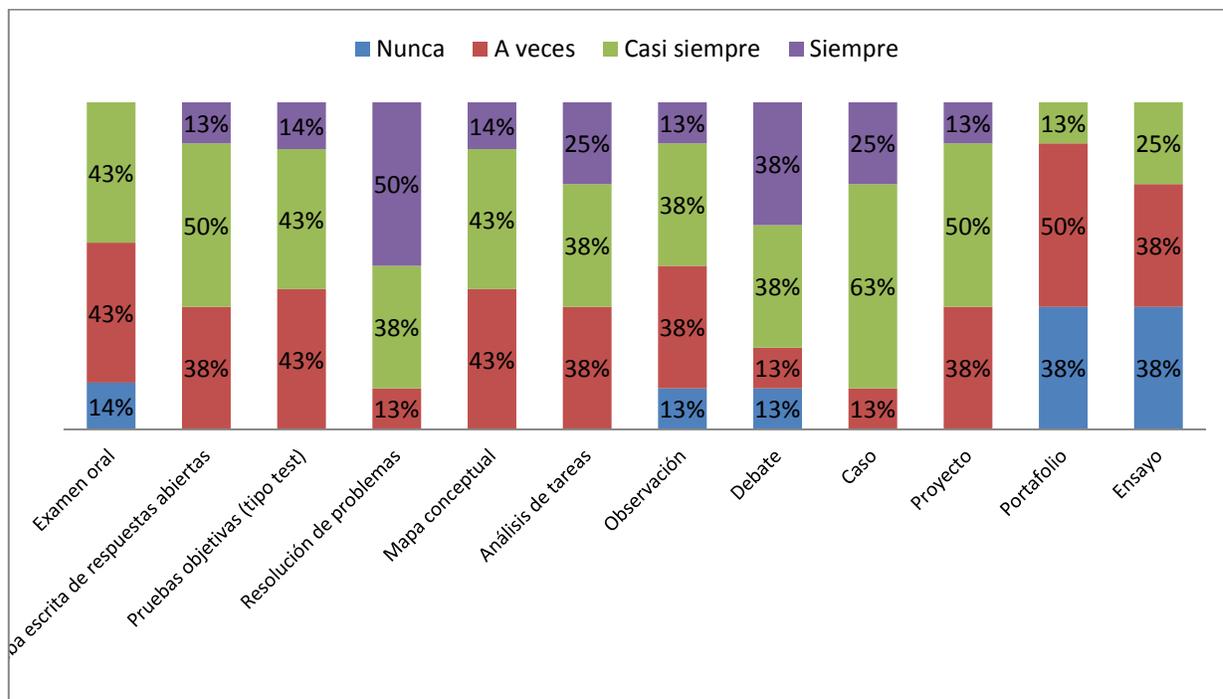


Ilustración 23. Técnicas utilizadas para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias y la frecuencia con que se utiliza.

Las técnicas utilizadas con más frecuencia para evaluar el nivel de competencia alcanzada por parte de los estudiantes en las clases son la de examen oral, las pruebas escritas de respuestas abiertas, las de exámenes tipo test y la de resolución de problemas.

Seguidas de las expuestas anteriormente en frecuencia de uso tenemos las de estudios de casos, proyectos, debates y análisis de las tareas asignadas. Las menos usadas son la de portafolio y los ensayos.

Nos llama la atención la frecuencia del uso de la técnica de observación, la cual aunque tiene cierto grado de subjetividad, con un uso experto puede arrojar resultados confiables en relación a si fue o no logrado el aprendizaje de la competencia.

4.3. Percepciones de los estudiantes respecto de las competencias demandadas

4.3.1. Datos generales

Nº	Situación Académica	%	Edad	%	Sexo	%	Situación laboral actual	%	¿Trabaja en su área de estudios?	%	¿Ha trabajado en su área de estudios?	%
125	Estudiantes	52%	20-24	45%	Mujer	54%	Trabajando	64%	SI	53%	SI	36%
	Egresados	48%	25-29	37%	Hombre	46%	He trabajado, estoy desempleado y buscando	16%	NO	47%	NO	64%
			30-34	9%			Buscando Trabajo por primera vez	8%				
			35-39	6%			Nunca he trabajado y no estoy buscando	8%				
			>40	3%			He trabajado, estoy desempleado, no buscando	4%				

Tabla 46. Datos generales. Cuestionario estudiantes

En la tabla 46 se muestra que fueron aplicadas 125 encuestas a estudiantes de términos y egresados de la carrera de Administración de Empresas de los cuales el 81% se encuentran entre 20 -30 años de edad y el restante 19% mayores de 30 años. El 56% de los encuestados son mujeres y el 46% son hombres, por lo que es evidente el mayor porcentaje poblacional de las universidades está compuesto por mujeres.

El 64% de los encuestados se encontraba empleado y un 16% desempleado y en busca de un empleo. El 8% busca trabajo por primera vez y e restante 8% no le interesa trabajar. También se observa que apenas el 54% de los que están empleados están trabajando en empleos relacionados a su área de estudio y el 47% trabaja en empleos no relacionados a su carrera.

4.3.2. Competencias genéricas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	3.23	3.64
G2. Aprender y actualizarse continuamente	3.27	3.70
G3. Abstractar, analizar y sintetizar	3.27	3.60
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua	3.27	3.65
G5. Organizar y planificar	3.31	3.68
G6. Motivarse en base a logros	3.07	3.50
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes	3.18	3.58
G8. Criticar y autocriticarse	3.16	3.46
G9. Orientarse hacia la calidad	3.26	3.57
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	3.23	3.54
G11. Trabajar en un equipo interdisciplinario	3.18	3.51
G12. Tomar decisiones	3.28	3.57
G13. Diseñar y gestionar proyectos	3.26	3.64
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	3.10	3.65
G15. Comunicarse en una segunda lengua	3.06	3.54
G16. Trabajar en un contexto internacional	3.19	3.50
G17. Aplicar estrategias de Costos / Beneficios	3.19	3.53
G18. Trabajar en forma autónoma	3.21	3.58
G19. Establecer relaciones interpersonales	3.14	3.54
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	3.24	3.64
G21. Demostrar solidez teórica sobre el área de estudio y la profesión	3.20	3.59
G22. Responsabilizarse socialmente, comprometiéndose como ciudadano	3.18	3.50
G23. Adaptarse actuando ante nuevas situaciones	3.23	3.55
G24. Comprometerse éticamente	3.31	3.63
G25. Usar las tecnologías de la información y de la	3.21	3.58

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
comunicación		
G26. Buscar, procesar y aplicar información procedente de fuentes diversas	3.26	3.57
G27. Actuar como agente de cambio	3.07	3.47
G28. Planificar estratégicamente	3.30	3.52
G29. Conocer las culturas y costumbres de otros países	3.12	3.52
G30. Apreciar la diversidad y multiculturalidad	3.10	3.48
G31. Negociar	3.21	3.57
G32. Trabajar en equipo	3.27	3.63
G33. Comunicarse con expertos en otras áreas	3.24	3.57
G34. Asumir riesgos calculados	3.28	3.57
G35. Comprometerse con la preservación del medio ambiente	3.09	3.41
G36. Emitir respuestas	3.12	3.45
G37. Demostrar destrezas gerenciales	3.27	3.51
G38. Demostrar elevada autoestima	3.15	3.57
G39. Demostrar responsabilidad	3.27	3.55
G40. Desarrollar a otras personas	3.18	3.52
G41. Comprometerse con la organización	3.22	3.67
G42. Orientarse hacia el cliente	3.15	3.64
G43. Demostrar vocación de servicio	3.13	3.54

Tabla 47. Competencias genéricas identificadas por los estudiantes

Cuando analizamos los datos y encuestas aplicadas en relación a las competencias genéricas a los estudiantes, se refleja una mayor correlación que los resultados del sector laboral, entre el nivel de importancia de las competencias y el nivel de desarrollo alcanzado, de acuerdo a las opiniones de los mismos.

La competencia que tiene mayor nivel de importancia es la G2. Aprender y actualizarse continuamente, lo que significa que los estudiantes están claros en los constantes cambios que surgen producto de la tecnología y la globalización. La segunda de mayor importancia es la G5. Organizar y planificarse, seguida por la G41. Que se refiere al compromiso con la organización. Se evidencia que las 43 competencias encuestadas tienen un alto nivel de importancia para los estudiantes, lo que significa que los egresados están conscientes de cuál debe ser su rol cuando le toca enfrentarse a poner su conocimiento al servicio de la organización, no obstante también

observamos que sus consideraciones en relación al nivel de demostración están muy por encima al nivel de desarrollo que consideran las Empresas que estos demuestran.

La competencia G14. Generar nuevas ideas y ser creativos y la competencia G42. Orientarse al cliente son dos competencias que a pesar de tener un alto nivel de importancia salió con un bajo nivel de demostración, lo que significa que hay que reforzar el contenido curricular para que las mismas puedan ser aprendidas.

En ese mismo orden le siguen las competencias G7. Liderar hacia metas comunes y G21. Demostrar solidez teórica sobre el área de estudio y G38. Demostrar elevada autoestima, aunque son consideradas importantes, se refleja que tienen oportunidades para ser desarrolladas.

Es importante observar que los resultados arrojados son muy diferentes al sector laboral, tanto en el nivel de importancia como en las consideraciones en cuanto al nivel de desarrollo.

Aunque igual que los docentes tienen una percepción muy diferente que el sector laboral, también se diferencia con los docentes en las competencias que prioriza, las cuales están orientadas al autoaprendizaje, a demostrar solidez teórica en cuanto a su área de estudio y autoestimas, mientras que los docentes se orientan hacia el trabajo en equipo y la responsabilidad.

4.3.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas

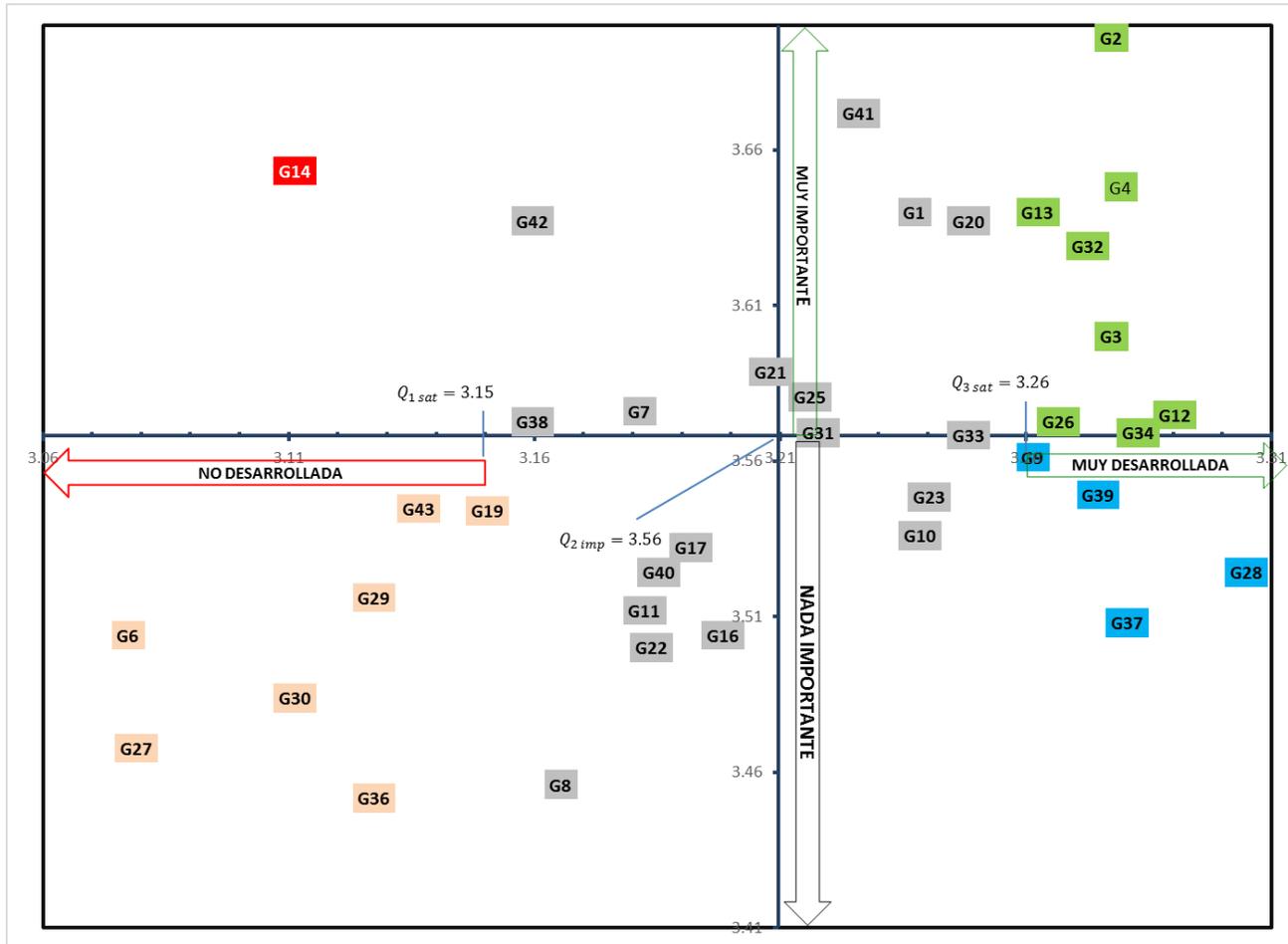


Ilustración 24. Matriz de priorización. Competencias genéricas. Estudiantes

4.3.4. Top 5 competencias genéricas indispensables para el estudiante

Competencia	Cantidad	%
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	64	51%
G31. Negociar	26	21%
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	23	18%
G43. Demostrar vocación de servicio	23	18%
G32. Trabajar en equipo	22	18%

Tabla 48. Top 5 Competencias genéricas indispensables identificadas por los estudiantes

Estas 5 competencias son consideradas indispensables por parte de los egresados universitarios, siendo la de mayor porcentaje la G1. Identificar, plantear y resolver problemas con un 51%, la cual coincide con el sector laboral, aunque el mismo le dio mayor de importancia con un 71%.

En las 4 restantes competencias genéricas no existen coincidencias en relación a lo seleccionado por el sector laboral ni con los docentes, lo cual refleja que entre los 3 sectores no existen directrices compartidas lo que significa que debe propiciarse el diálogo y la intervención de los 3 sectores.

4.3.5. Competencias específicas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	3.28	3.59
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	3.27	3.54
E3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.	3.24	3.55
E4. Administrar un sistema logístico integral.	3.15	3.53
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	3.30	3.61
E6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	3.21	3.54

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	3.21	3.59
E8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	3.21	3.60
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	3.27	3.54
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	3.31	3.63
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	3.31	3.63
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	3.25	3.67
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	3.13	3.55
E14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.	3.20	3.54
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	3.18	3.59
E16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	3.19	3.60
E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.	3.24	3.63
E18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.	3.18	3.57
E19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión.	3.24	3.62
E20. Formular planes de marketing	3.46	3.78

Tabla 49. Competencias específicas identificadas por los estudiantes

En estos resultados queda evidenciado que el mayor nivel de importancia y de desarrollo de todas las competencias específicas, conforme a las consideraciones de los estudiantes la tiene E20. Formular planes de Marketing, seguida por la competencia, seguida por la E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización. Esta última también considerada dentro de la mayor importancia por el sector laboral, docente y mencionado también en las entrevistas realizadas.

La que consideran tienen menos nivel de desarrollo es la E4. Administrar un sistema logístico integral.

Es importante observar que los estudiantes consideran que las 20 competencias tienen tanto un nivel de importancia como de desarrollo alto, en relación a lo que considera el sector laboral, lo que significa que estos no están plenamente conscientes de los requerimientos y demandas que se les exige cuando van a insertarse al mundo laboral.

4.3.6. Matriz de priorización. Competencias específicas

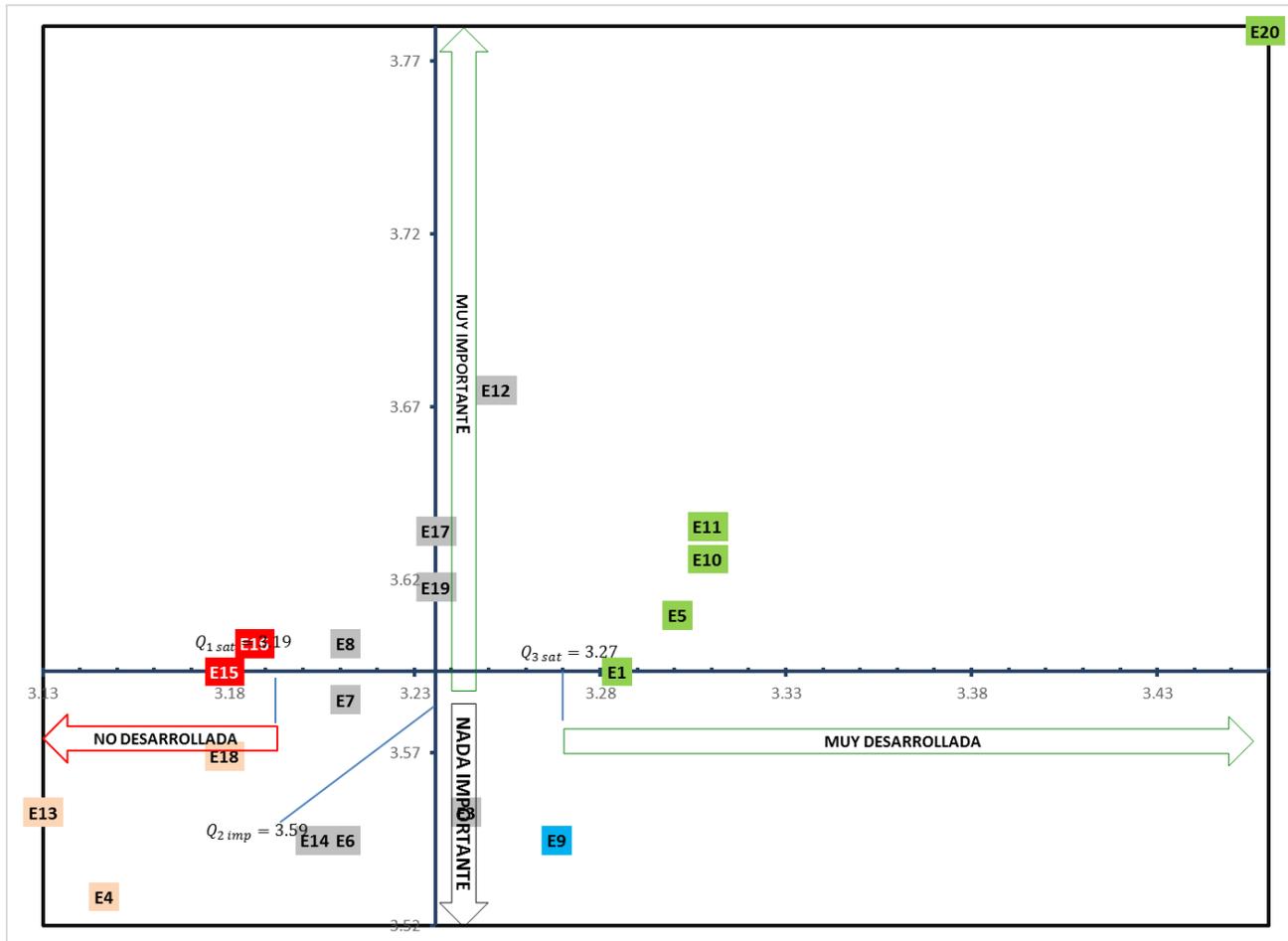


Ilustración 25. Matriz de priorización. Competencias específicas. Estudiantes

4.3.7. Top 5 competencias específicas indispensables para el estudiante

Competencia	Cantidad	%
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	41	33%
E20. Formular planes de marketing	35	28%
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	28	22%
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	25	20%
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	25	20%

Tabla 50. Top 5 Competencias específicas indispensables identificadas por los estudiantes

Las 5 competencias indicadas en el cuadro anterior son consideradas indispensables para los egresados de la carrera de administración, según la opinión de los estudiantes. De estas 5 competencias coinciden con lo expresado por el sector laboral la E1, desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo, la E5, desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo y E15. La E20, formulación de planes de Marketing y la E10, usar la información de costo para el planeamiento y control no están consideradas dentro de las 5 referidas por los representantes del sector laboral.

Es importante observar que existen coincidencias en 3 de las 5 consideradas indispensable por el sector laboral, por lo que esto nos ofrece un panorama distintos a las demás comparaciones, lo que los estudiantes, están tomando conciencia de los que espera el sector laboral de ellos.

La E1. Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y operativo es la que tiene mayor porcentaje de las 5 seleccionadas, con un nivel alcanzado de un 33%. Esta misma competencia también ocupa el primer lugar de las 5 seleccionada por los encuestados del sector laboral y está contenida también en el cuadro presentado por los docentes.

4.4. Importancia de las competencias desde la perspectiva de los diferentes agentes

4.4.1. Datos generales

N°	Edad	%	Sexo	%	Formación Profesional	%	Universidad	%	Puesto que ocupa	%	Tiempo en el puesto	%
10	31-50	30%	Mujer	60%	Contabilidad	30%	APEC	90%	Director/a de Escuela	50%	Más de 10 años	70%
	51-60	40%	Hombre	40%	Administración de Empresas	30%	UNPHU	10%	Vicerrector/a	20%	De 7-10 años	20%
	>60	30%			Derecho	20%			Decano/a	20%	De 3-6 años	10%
					Economía	10%						
					Psicología	10%						

Tabla 51. Datos generales. Cuestionarios académicos

Este cuadro nos muestra datos relacionados con las encuestas que fueron posibles obtener de los directivos académicos de las universidades. Observamos que en la referida población fue donde tuvimos mayor dificultad para lograr el llenado del documento. La razón principal es la burocracia que existe principalmente para localizar los decanos y Vicedecano, para los cuales utilizamos diversas vías para localizarlo, sin tener éxito en muchos de los casos, no obstante consideramos de importancia presentar los datos correspondientes a las 10 encuestas logradas.

El 50% de los encuestados son directores de la escuela de Administración, un 20% son vicerrectores, el 20% decanos y el 10% coordinadores de cátedras.

4.4.2. Competencias genéricas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	2.78	3.67
G2. Aprender y actualizarse continuamente	2.56	3.78
G3. Abstractar, analizar y sintetizar	2.44	3.22

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua	2.78	3.56
G5. Organizar y planificar	2.89	3.67
G6. Motivarse en base a logros	2.78	3.22
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes	3.22	3.56
G8. Criticar y autocriticarse	2.56	3.11
G9. Orientarse hacia la calidad	3.11	4.00
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	3.00	3.44
G11. Trabajar en un equipo interdisciplinario	3.00	3.67
G12. Tomar decisiones	3.00	3.67
G13. Diseñar y gestionar proyectos	2.78	3.33
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	2.78	3.67
G15. Comunicarse en una segunda lengua	2.56	3.22
G16. Trabajar en un contexto internacional	2.33	3.11
G17. Aplicar estrategias de Costos / Beneficios	2.44	2.78
G18. Trabajar en forma autónoma	2.11	2.89
G19. Establecer relaciones interpersonales	2.78	3.56
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	2.89	3.56
G21. Demostrar solidez teórica sobre el área de estudio y la profesión	2.78	3.33
G22. Responsabilizarse socialmente, comprometiéndose como ciudadano	2.78	3.22
G23. Adaptarse actuando ante nuevas situaciones	2.33	3.00
G24. Comprometerse éticamente	3.11	3.78
G25. Usar las tecnologías de la información y de la comunicación	3.11	3.89
G26. Buscar, procesar y aplicar información procedente de fuentes diversas	2.78	3.11
G27. Actuar como agente de cambio	2.67	3.56
G28. Planificar estratégicamente	3.00	3.78
G29. Conocer las culturas y costumbres de otros países	2.22	2.44
G30. Apreciar la diversidad y multiculturalidad	2.44	2.78
G31. Negociar	3.22	3.56
G32. Trabajar en equipo	3.22	3.67
G33. Comunicarse con expertos en otras áreas	3.00	3.44
G34. Asumir riesgos calculados	2.67	3.11
G35. Comprometerse con la preservación del medio ambiente	3.00	3.22

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
G36. Emitir respuestas	2.89	3.33
G37. Demostrar destrezas gerenciales	2.78	3.67
G38. Demostrar elevada autoestima	2.89	3.67
G39. Demostrar responsabilidad	3.11	3.78
G40. Desarrollar a otras personas	2.56	3.44
G41. Comprometerse con la organización	3.22	3.78
G42. Orientarse hacia el cliente	3.11	3.67
G43. Demostrar vocación de servicio	3.11	3.78

Tabla 52. Competencias genéricas identificadas por los académicos

Para los académicos la competencia que tiene mayor nivel de importancia para los egresados universitarios es la G9 orientación a la calidad y la de menor es la G29 conocer culturas y costumbres de otros países. En relación a la competencia G9, orientación al a calidad, los académicos coinciden con la opinión del sector laboral.

En cuanto al mayor nivel de desarrollo alcanzado están la G7 liderar o conducir hacia metas comunes, G31 negocios, G32 trabajar en equipo y la G41 comprometerse con la organización fueron las que obtuvieron el mayor porcentaje, con un 3.22% en todos los casos. Por otro lado la que obtuvo menor nivel de desarrollo fue la G18 conocer culturas y costumbres de otros países.

Las competencias que guardan mayor coherencia y relación entre el nivel de desarrollo alcanzado y la importancia que tienen son las G9 Orientarse hacia el cliente, G25, uso de la tecnología, G43 Demostrar vocación de servicio y G42 Orientarse hacia el cliente.

Pudimos observar que a diferencia de los profesores y estudiantes esta población tiene opiniones más cercanas a las expresadas por el sector laboral, esto indica que la alta dirección de las universidades está más consciente de lo que esperan de las universidades el sector laboral.

Estas consideraciones contribuye a facilitar un dialogo en el que se pueda consensuar de forma más fácil entre los distintos sectores, en vista de la posición académica que ocupan.

4.4.3. Matriz de priorización. Competencias Genéricas

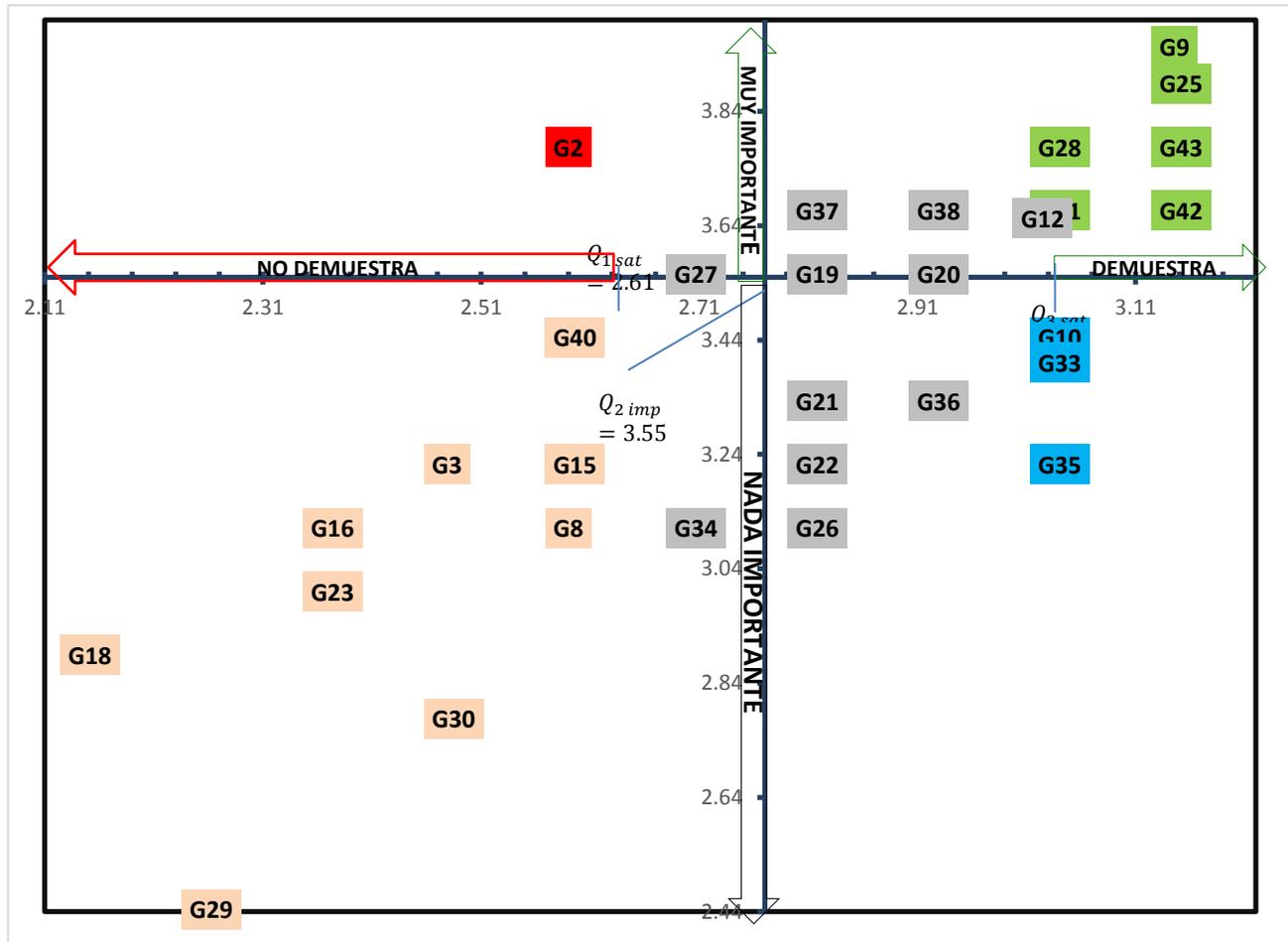


Ilustración 26. Matriz de priorización. Competencias genéricas. Académicos

4.4.4. Top 5 competencias genéricas indispensables en el egresado

Competencia	Cantidad	%
G1. Identificar plantear y resolver problemas	8	80%
G5. Organizar y planificar	5	50%
G32. Trabajar en equipo	3	30%
G42. Orientarse hacia el cliente	3	30%
G41. Comprometerse con la organización	3	30%

Tabla 53. Top 5 Competencias genéricas indispensables identificadas por los académicos

Para los académicos la competencia más indispensable para los egresados de la carrera de Administración en la República Dominicana es la G1, Identificar, plantear y resolver problemas, la cual obtuvo un 80% de los encuestados, seguida por la G5, Organizar y planificarse, la cual obtuvo un 50%. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el resto de la población encuestada.

Coinciden con los demás grupos encuestados en la selección de la competencia G1, pero la priorizan entre las 5 seleccionadas, coincidiendo además con los académicos en la selección de trabajo en equipo, con los estudiantes en negociación y con las Empresas en la que tiene que ver con organizar y planificar.

La competencia de organizar y planificar, la cual fue considerada prioritaria por un 50% de los encuestados, fue también considerada por los empresarios como prioritarias para los egresados de la carrera. Esta competencia resulta de vital importancia en vista de que son parte de las funciones básicas que debe llevar a cabo un administrador, además de la ejecución y el control.

Es importante observar que cada grupo parte de su experiencia particular para priorizar tanto las competencias genéricas como las específicas. Aunque resulta beneficioso considerar todas la opiniones, ya que los egresados de la carrera de Administración tiene diversas áreas para ejercer y desarrollar su carrea, no se debe perder de vista el punto de vista del sector laboral.

4.4.5. Competencias específicas

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.	2.63	3.50
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	2.25	3.50
E3. Identificar y optimizar los procesos de negocio de las organizaciones.	2.50	3.50
E4. Administrar un sistema logístico integral.	2.25	3.38
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	2.63	3.13
E6. Identificar las interrelaciones funcionales de la organización	2.25	3.25
E7. Evaluar el marco jurídico aplicado a la gestión empresarial.	2.50	2.63
E8. Elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales en diferentes tipos de organizaciones	2.38	2.88
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales	2.38	3.00
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones	2.50	3.13
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa	2.63	3.38
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	2.75	3.38
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.	2.88	3.38
E14. Identificar aspectos éticos y culturales de impacto recíproco entre la organización y el entorno social.	2.63	3.25
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.	3.13	3.38
E16. Detectar oportunidades para emprender nuevos negocios y/o desarrollar nuevos productos.	2.75	3.25
E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión.	3.00	3.38
E18. Administrar la infraestructura tecnológica de una empresa.	2.38	2.50

	DESARROLLADA	IMPORTANCIA
E19. Formular y optimizar sistemas de información para la gestión. 3.	2.50	2.75
E20. Formular planes de marketing	2.75	2.88

Tabla 54. Competencias específicas identificadas por los académicos

En relación a las competencias específicas los académicos consideraron que las competencias que tienen mayor nivel de importancia son la E1, Desarrollar planeamiento estratégico y táctico, la E2 Identificar y administrar los riesgos del negocio y la E3, Identificar y optimizar los procesos del negocio, sin embargo los mismos consideran que no tienen suficiente nivel de desarrollo, lo que demuestra una gran oportunidad de ser desarrolladas en las universidades.

Para ellos los egresados alcanzan un buen nivel de desarrollo en la competencia de mejorar e innovar procesos administrativos, la cual es de suma importancia también para el sector laboral. La competencia optimizar e identificar los procesos del negocio es también una de las más importantes para ellos, no obstante no alcanza un buen nivel de desarrollo.

Por otro lado consideran que tiene un nivel de desarrollo e importancia más equilibrado son las competencias E12, ejercer el liderazgo para el logro y consecución de los objetivos, la E13, Administrar y desarrollar talento humano, la E17, Utilizar tecnologías de información y comunicación en la gestión y la E15 Mejorar e innovar los procesos administrativos.

La competencia E18, administrar infraestructura tecnológica, la E9, interpretar información contable y la E8, elaborar y administrar proyectos, según sus consideraciones se encuentran entre las que menos nivel d importancia tienen y menos nivel de desarrollo han alcanzado.

La E18, mejorar e innovar procesos administrativos es una de las que consideran más importantes para los egresados de la carrera de administración.

4.4.6. Matriz de priorización. Competencias específicas

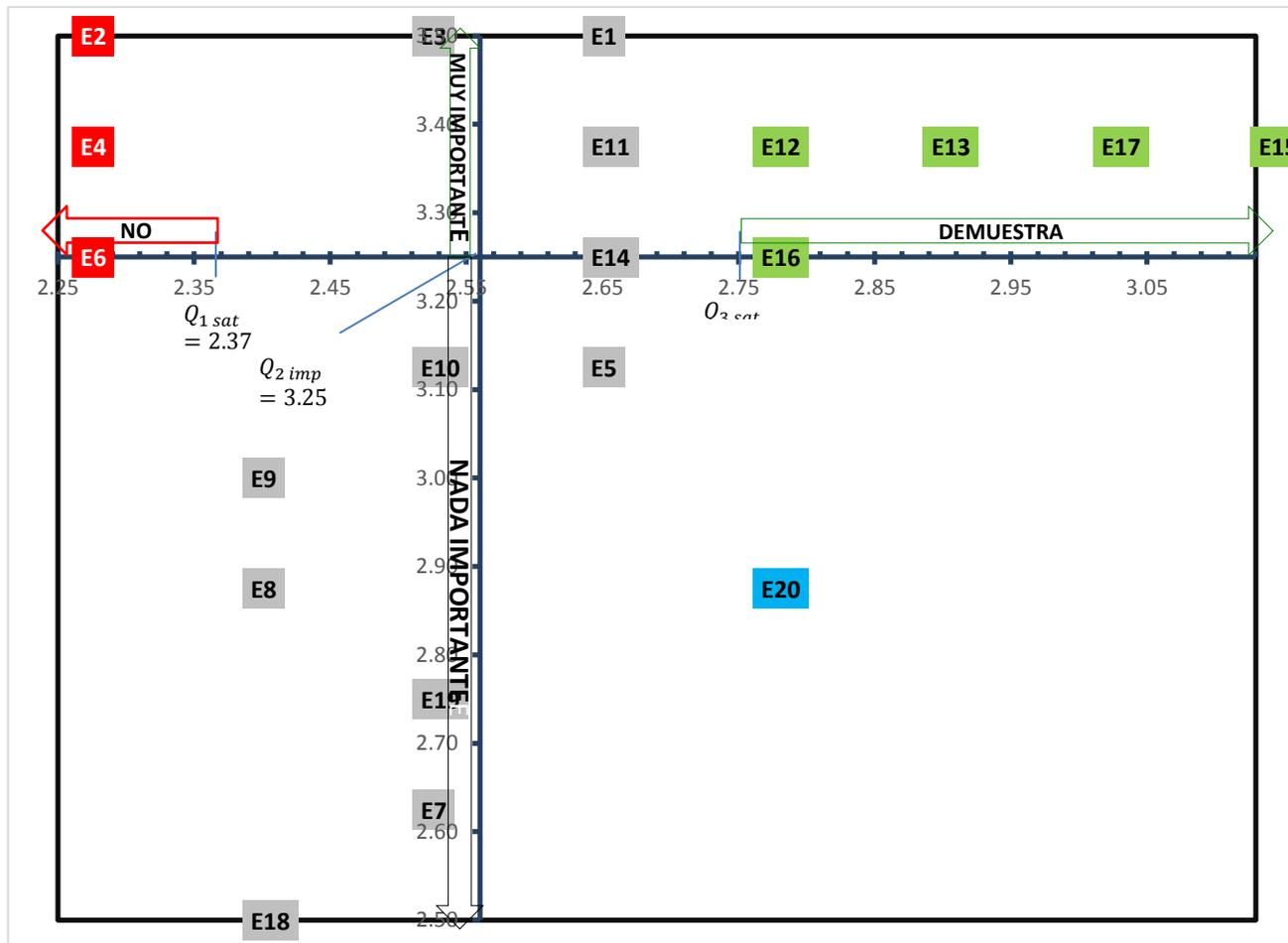


Ilustración 27. Matriz de priorización. Competencias específicas Académicos

4.4.7. Top 5 competencias específicas indispensables en el egresado

Competencia	Cantidad	%
E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.	8	80%
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.	6	60%
E4. Administrar un sistema logístico integral.	5	50%
E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.	4	40%
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.	2	20%

Tabla 55. Top 5 Competencias específicas indispensables identificadas por los académicos

Dentro de las 5 competencias específicas consideradas indispensables, los académicos consideran que la E1, Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo es la de mayor importancia, obteniendo un 80% del total de la población. El segundo nivel de importancia la tiene la competencia E12, Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización, con un 60% de consideración por parte de los mismos.

La competencia específica Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo es la que ocupa el primer orden de importancia, entre las 5 competencias específica indispensable, de acuerdo a la opinión de todos los grupos encuestado, seguida por la E12, Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización, la cual fue seleccionada también por los docentes, el sector laboral, además de ser mencionado en la entrevista realizada.

4.5. Entrevistas aplicadas a profesionales

4.5.1. Datos generales

Nº	Puesto que ocupa	%	Tiempo en el puesto	%
24	Consultor	13%	1-5 años	53%
	Analista	19%	6-10 años	27%
	Encargado	19%	>10 años	20%
	Gerente	38%		
	Presidente	13%		

Tabla 56. Datos generales. Entrevistas aplicadas a profesionales

Con la finalidad de obtener y medir el conocimiento que tienen profesionales de diferentes niveles, aplicamos una entrevista a 24 personas, dentro de los cuales tenemos un 13% presidentes de Empresas, el 38% de niveles gerenciales, el 19% de nivel de encargado, 13% analistas técnicos y un 13% consultores, de los cuales detallaremos las respuestas dadas y un análisis por preguntas a continuación.

4.5.2. Respuestas

1. Definición personal de competencias	
1	Se refiere a la capacidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades, pensamientos y valores que posee una persona para actuar en un contexto específico. Son recursos cognitivos que influyen en el desarrollo de la persona, tanto a nivel personal, como social y laboral
2	Capacidad que se tiene para hacer un trabajo
3	Para mí, son los conocimientos y habilidades que debe tener un profesional, tanto en el orden personal como profesional.
4	Son habilidades desarrolladas o desarrollables que poseen las personas. Les ayuda a encajar de manera más efectiva en un puesto determinado o para actividades propias.
5	Desde el ámbito educativo representan los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes.
6	Son habilidades que posee un individuo.
7	Las competencias son el conjunto de comportamientos, actitudes, habilidades o conocimientos que posee un individuo.
8	Capacidad que tiene una persona de cómo hacer las cosas

1. Definición personal de competencias	
9	Entidades responsables de desarrollar las habilidades y conocimientos en el personal de una organización.
10	Es una habilidad o un comportamiento requerido para ocupar un puesto determinado. Las competencias nos diferencian el desempeño promedio del sobresaliente.
11	Las competencias son aquellas características personales de que le permite desempeñar unas funciones con eficiencia. Se refiere a las habilidades, actitudes y conocimientos
12	Competencias son las habilidades, destrezas y capacidad que tiene una persona para realizar una acción de manera eficiente.
13	Característica o habilidad reflejada en comportamientos que permite tener un desempeño superior en un área específica.
14	Conjunto de habilidades que posee un individuo que le permiten llevar a cabo efectivamente una actividad.
15	Competencias son las características cualitativas y técnicas que debe poseer un individuo en el ejercicio de sus funciones tomando en cuenta una definición previa organizacional de esta función.
16	Son un conjunto de conocimientos específicos, valores, acciones, procesos, experiencia y actitudes todas entrelazadas con el fin de permitirle al individuo ser capaz de resolver problemas y afrontar situaciones de manera más independiente, rápida y efectiva logrando su objetivo.
17	Capacidad de desarrollar algo que se impone y resalta.
18	Conjuntos de habilidades, conocimientos y destrezas, actitudes, valores y cualidades necesarias para desempeñar eficientemente alguna actividad.
19	Conjunto de habilidades psicológicas que permiten un desempeño sobresaliente en cualquier ámbito.
20	Es el conjunto de los recursos de conocimientos, habilidades, actitudes con los que contamos para poder realizar de manera eficiente las actividades que desarrollemos en cualquier ambiente.
21	Habilidad, capacidad, destreza, conocimiento demostrado a través de la acción que realice una persona. Requerimientos requeridos para ejecutar una función.
22	Son los comportamientos que definen el desempeño de una tarea. Son habilidades y capacidades demostradas por una persona.
23	Son las características desarrollables de una persona que le permiten realizar tareas.
24	Es la capacidad intrínseca de dar respuestas acertadas a las responsabilidades asignadas en un cargo.

Tabla 57. Respuestas: Definición personal de competencias

En la tabla 56 observamos que de las 24 definiciones de competencias, 6 se refieren a la capacidad que tiene un individuo de poner en prácticas conocimientos, habilidades y destrezas y de realizar un trabajo específico. 10 de estas definiciones se refieren a conocimientos, habilidades o destrezas para desempeñar una función eficientemente 4 se refieren a que son conjuntos de comportamientos y 2 a características personales y psicológicas.

Se evidencia que en la mayoría de los casos las definiciones se refieren al saber hacer, con lo cual se denota una concepción bien orientada del significado de competencia. Otro aspecto importante es que algunas definiciones indican que son desarrollables y demostrables, lo cual guarda relación con muchos de los conceptos de varios autores expresados en el marco teórico.

Cuatro de los encuestados definieron las competencias como un conjunto de comportamiento, expresando con esto que competencias son observables en la acción, no sólo en las características que se tienen. No es posible afirmar que una persona tiene alguna competencia hasta que no seamos capaces de verla actuar y expresarla en sentido práctico

Podemos observar que aunque no todos los encuestados tienen una definición correcta de lo que es competencia, su orientación es considerar que las competencias son comprobadas mediante acción y que es el modo que podemos comprobar si una competencia existe o no.

2. ¿Qué es una competencia genérica?	
1	Se refieren al conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que están relacionados entre sí, ya que en combinación, permiten el desempeño satisfactorio de la persona que aspira a alcanzar metas superiores a las básicas. Estas habilidades también se usan como atributos, características y cualidades, puesto que son capaces de desarrollarse en el aprendizaje cotidiano.
2	Es la capacidad que te permite adquirir con facilidad conocimiento para cualquier trabajo
3	Es la preparación básica que debe tener un profesional al terminar una determinada carrera.
4	Son esas habilidades que se pueden requerir para varios puestos o actividades profesionales.
5	En el sistema educativo son grandes temáticas que realizan la función de ejes transversales que favorecen la interacción del alumno-profesor en diferentes disciplinas.
6	Es la capacidad o habilidad de hacer alguna cosa. Es la habilidad que hace que una persona sea flexible y se adapte a diferentes situaciones.
7	Son competencias transversales definidas una organización, la cual es requerida en todos los colaboradores sin distinción jerárquica o departamental.
8	Desde mi punto de vista son las habilidades para desarrollar cualquier acción desde cualquier área del saber.
9	Una habilidad necesaria para todas las profesiones, indispensable.
10	Son aquellas que aplican para toda una organización o a un grupo ocupacional específico y que no están relacionadas a la naturaleza específica del puesto.
11	Son aquellas competencias básicas que se requieren para para desempeñar cualquier puesto de trabajo, tales como liderazgo, comunicación, trabajo en equipo.
12	Competencia genérica es la capacidad o destreza que tiene una persona para hacer algo.
13	Es la cual deben de poseer todos los miembros de una organización, área, tipo de cargo o carrera, etc.

2. ¿Qué es una competencia genérica?	
14	Es un comportamiento o habilidad que posee una persona.
15	La competencia genérica es una característica base para la función en cuestión. Por ejemplo se espera que un Presidente de una organización tenga cierto grado de liderazgo. Esto hace de liderazgo una competencia cualitativa genérica
16	Son un conjunto de conocimientos que todo individuo debe tener independientemente de su formación profesional, que podríamos decir son imprescindible para un mejor desempeño en el campo laboral, académico y de su vida cotidiana.
17	Es la competencia necesaria para que una organización pueda alcanzar sus objetivos.
18	Son las competencias establecidas como base para las competencias definidas para unos puestos o grupo ocupacional, son competencias que definen el esquema en este sentido que sigue una institución.
19	Es la competencia que permite lograr los objetivos y metas propuestas en cualquier ámbito.
20	Son las habilidades y destrezas que se pueden aplicar en cualquier área profesional.
21	En el ambiente laboral, se puede denominar a las habilidades generales de las cuales se derivan las especificaciones de acuerdo con los grupos ocupacionales que por la naturaleza de funciones podemos clasificar. Por ejemplo: conocimiento, gerencia, análisis conceptual, relaciones interpersonales, entre otras.
22	Es aquella que aplica a todos los grupos ocupacionales o puestos. Son comportamientos estándares que requiere la empresa.
23	La que puede ser utilizada en cualquier tipo de actividad, sea profesional o social
24	Son conocimientos y habilidades, en el individuo que les permite desempeñarse de manera adecuada en diferentes campos del saber. Están vinculadas a las actitudes y manera de digerir la realidad

Tabla 58. Respuestas: ¿Qué es una competencia genérica?

En el cuadro 57 se detallan las definiciones de los 24 entrevistados sobre lo que consideran que es una competencia genérica. La enfocan básicamente como aquellas características o habilidades que debe tener cualquier profesional, sin importar su especialidad para desempeñarse de manera satisfactoria en cualquier profesión o empleo.

Algunos de los entrevistados le dieron un enfoque desde el punto de vista organizacional, afirmando que son todas aquellas competencias transversales exigidas a todos los miembros de la misma. Esta definición aplica siempre y cuando se oriente a grupos ocupacionales, ya que hay posiciones que exigen un mayor nivel de competencias genéricas que otras.

Dos de las definiciones la enfocan desde el punto de vista de que las competencias genéricas son flexibles, ya que permiten que el individuo se adapte cualquier situación y aprenda más rápidamente, permitiéndole obtener mejores resultados en cualquier rama del saber.

Solamente en alrededor de 4 o 5 respuesta se evidenció poca claridad en la definición del concepto, como es el caso de las respuestas 19 y 22, lo que significa que el tema de las competencias cada vez está siendo conocida en el ámbito profesional.

3. ¿Por qué entiende que es importante desarrollar competencias genéricas?	
1	Es importante desarrollar nuestras competencias las cuales determinan nuestros hábitos. Un hábito resulta de la intersección de conocimientos, habilidades y motivación.
2	Porque el ambiente laboral es dinámico y puede exigir cambios en las formas de trabajar
3	Es importante, porque representa la base para realizar un trabajo.
4	Porque ese recurso humano sería una persona desarrollable en amplios puesto dentro de la institución.
5	Lo importante no es desarrollar competencias genéricas, es lograr que estas sirvan de forma eficiente para alcanzar la meta de que el estudiantado logre aprender para la vida que este aprendizaje logrado sea funcional en cualquier ambiente o contexto donde se desenvuelva el alumno/a.
6	Porque es la base para el desempeño personal, laboral, profesional de cualquier individuo. Porque sería su punto de partida.
7	Es importante definir y desarrollar competencias genéricas ya que esto estandariza los comportamientos esperados en una organización, y a la vez respalda la cultura deseada.
8	Porque facilita trabajar con cualquier persona sin que tenga una profesión específica
9	Porque es la base del desarrollo de las demás competencias.
10	Porque alinean las instituciones, con aquellos comportamientos que queremos ver exhibido en nuestra "cultura organizacional"
11	Es necesario desarrollar competencias genéricas para poder ser más competitivo; cada vez las empresas exigen que sus recursos tengan competencias genéricas para que pueden desempeñarse en varios puestos; es una ventaja competitiva.
12	Las competencias genéricas son importantes ya que ellas son transversales a todos los puestos.
13	Porque las mismas permiten tener un desempeño exitoso dentro del campo determinado.
14	Son comportamientos estandarizados que permiten a una persona desenvolverse profesionalmente.
15	Es el aseguramiento de la superación personal de cualquier individuo. El individuo dentro de una organización debe prepararse para el futuro y poder crecer con su organización, y la forma de lograr lo está en el desarrollo de competencias genéricas.
16	La importancia de las competencias son muy determinante en el individuo, ya que esta es una características propia del individuo y una vez en el tiende a permanecer, lo cual lo hace una persona más capaz para desarrollar tareas con mucho mas efectividad y éxito.
17	Para lograr las metas establecidas de acuerdo a los valores de la organización.
18	Porque son el marco a seguir, la base para establecer todas las competencias necesarias ya sea por puesto, áreas especializadas, o grupos ocupacionales.
19	Porque estas sirven para permitir el continuo desarrollo personal de forma autónoma y también las relaciones armónicas con quienes nos rodean, personal y profesionalmente.

3. ¿Por qué entiende que es importante desarrollar competencias genéricas?	
20	Por la naturaleza de su aplicación en cualquier ámbito, agregan valor para el desarrollo y potencializarían de otras competencias. Como es la capacidad de aprendizaje.
21	Permite mayor apertura para las diferentes ocupaciones existentes.
22	Estas definen y apoyan la cultura de la empresa. Establecen los pilares de la misma. Garantiza un modelo que identifica la empresa.
23	Porque permiten que las actividades diarias sean satisfactorias para quien las realiza y las personas en su entorno.
24	Es importante porque sin las mismas no podrás adquirir las competencias específicas, en el sentido de la adaptación.

Tabla 59. Respuestas: ¿Por qué entiende que es importante desarrollar competencias genéricas?

Como observamos en el cuadro 58 la mayoría de los entrevistados consideran que es importante desarrollar las competencias genéricas porque son la base para seguir aprendiendo y desarrollando cualquier otra especialidad del saber, permiten que el individuo tenga mayor apertura a conocimientos nuevos y le permite superarse y llegar a un nivel de especialidad superior en la rama que se dedique.

En una de las definiciones se expresa que el ambiente laboral es dinámico y que por tanto las competencias genéricas permiten adaptarse fácilmente a los cambios y aprender cosas nuevas. Otra considera estas competencias permiten tener mejor interacción con otros en el ambiente laboral.

Igual que en las respuestas que dieron de la definición de competencias genéricas, se evidencia claridad en la definición entre todas las respuestas expuestas por los entrevistados.

4. ¿Qué es una competencia específica?	
1	Estas se adquieren con la transmisión y asimilación por parte de la persona, a partir de conceptos, teorías, conocimientos instrumentales, habilidades de investigación, formas de aplicación o estilos de trabajo que definen una disciplina concreta
2	Es la capacidad que te permite adquirir con facilidad conocimiento para realizar trabajo en específico
3	Son las habilidades y/o conocimientos que se deben tener un profesional para un proyecto específico y particular.
4	Es esa habilidad que, a diferencia de las genéricas, no todos los candidatos poseen, que son imprescindibles para una función específica.
5	Las competencias específicas así como se denominan son la descripción de los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el docente pretende alcanzar o lograr en el alumno. Por ejemplo: conoce... Relaciona... Analiza el... Interactúa... Produce... Elabora... Compara... Sintetiza... Expresa oralmente sobre...

4. ¿Qué es una competencia específica?	
	Redacta... Entre otras.
6	Es la capacidad o habilidad que posee una persona ante un trabajo determinado.
7	Son aquellas que se requieren para la correcta realización de una labor particular.
8	Es el conocimiento en un área específica o profesión.
9	Refiere a un tipo de competencia especializada para una profesión o función especial.
10	Es aquella que está relacionada con aspectos específicos o técnicos de un puesto y que por lo regular no aplica a la generalidad.
11	Son aquellas que competencias que son específicas para un puesto determinado, es decir se relacionan con el puesto específico, tales como habilidad para negociar,
12	La competencia específica son aquellas competencias específicas requeridas para un puesto o función dentro de la organización.
13	Es una competencia puntual que deben poseer particulares individuos o grupos pequeños. Por ejemplo, "Vocación de servicio" puede ser una competencia general para el personal de un banco y "Dominio de Excel" puede ser una competencia específica de los "cajeros" los cuales deben poseer la misma además de la genérica.
14	Conocimientos puntuales relativos a una profesión u oficio.
15	Son competencias relacionadas a las actividades previstas de la función acorde a una definición previa de lo que hace esta función en la organización. Por ejemplo no todos los Presidentes de una empresa desarrollan las mismas actividades, por lo que no todos poseen y necesitan las mismas competencias específicas, sin embargo si deben tener en común competencias genéricas como liderazgo y comunicación entre otras.
16	ES una capacidad inherente a la persona de poder desarrollar y llevar a cabo un buen desempeño laboral real y demostrado con el éxito del mismo.
17	Competencia aplicable a niveles específicos de la organización.
18	Es la competencia asignada a un puesto o que describe una habilidad o conocimientos específicos.
19	Son las que nos orientan a desarrollar funciones productivas propias de una ocupación específica, especializada.
20	Son las habilidades y destrezas que se requieren para el desempeño de funciones específicas o para una disciplina específica.
21	Habilidades determinantes, de alto requerimiento y de base principal para realizar una acción específica.
22	Es aquella que es indispensable para un rol o puesto. Es un comportamiento que debe modelar el ocupante de la posición para un desempeño óptimo. Están muy relacionadas a las tareas propias del ocupante.
23	Son las que son requeridas para realizar labores puntuales.
24	Son las teorías de disciplinas específicas como la Ingeniería, Medicina, Economía.

Tabla 60. Respuestas: ¿Qué es una competencia específica?

En el 98% de todas las respuestas dadas en el cuadro 60 con relación a las competencias específicas se observa que existe claridad respecto a la definición de lo que es una competencia específica, ya

que la enfocan en que son aquellas competencias exigidas en una profesión en particular o área de especialidad.

Tres de los entrevistados dan un enfoque hacia el puesto, es decir que son aquellas competencias necesarias para un puesto, esta definición hace sentido cuando estamos definiendo competencias específicas para desarrollar una posición en particular, pero el término más allá del puesto se refiere al área de especialidad en particular.

5. Mencione algunas competencia que conozca	
1	Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación, iniciativa, organización, adaptación, sensibilidad.
2	Manejo de herramientas Manejo de software
3	Capacidad de análisis capacidad de trabajar en equipo. Buen manejo de las relaciones humanas dominio de las emociones. Capacidad para identificar obstáculos y buscar soluciones. Capacidad para planificar don de mando.
4	Trabajo en equipo, orientación al logro, orientación al cliente, desarrollo de personas, orden y calidad, networking, gestión en sí mismo, entre otras.
5	Las competencias fundamentales que son 7 en su totalidad, se encuentran en las bases de la revisión y actualización curricular 2014 del minerd. Menciono algunas: comunicativa pensamiento lógico creativo y critico resolución de problemas
6	Competencias suaves o genéricas: Actitud positiva, comunicación, autoconfianza, influencia, liderazgo, entre otras. Competencias técnicas o duras: idiomas, manejo de Excel, entre otras.
7	Trabajo en equipo Liderazgo Iniciativa Preocupación por el orden y la calidad Orientación al cliente
8	Análisis de problemas habilidad para trabajar en equipo orientación a resultados

5. Mencione algunas competencia que conozca	
	capacidad para acoger su gerencias
9	Adaptabilidad. Resolución de conflictos Oratoria
10	Trabajo en Equipo, Desarrollo de Equipo, Liderazgo, Atención a los detalles, Orientación al Logro, Visión de negocios, Servicio u orientación al cliente, Planificación Estratégica, Negociación, Comunicación Asertiva, colaboración, Tolerancia a la presión, iniciativa.
11	Liderazgo, trabajo en equipo, orientación al logro, orientación al cliente
12	Trabajo en equipo planificación liderazgo capacidad de análisis orden y calidad inteligencia emocional comunicación efectiva manejo de personal
13	Orientación al Cliente Impacto e Influencia Liderazgo Desarrollo de otros Comunicación asertiva Análisis Orientación al logro Gestión del cambio
14	Facilidad de comunicación. Manejo de Conflictos. Trabajo en equipo. Liderazgo. Planificación.
15	Manteniendo el ejemplo de un Presidente Competencias genéricas: Liderazgo Habilidad de comunicación efectiva Don de mando Inteligencia emocional Competencias específicas: Manejo de indicadores financieros de solvencia, gestión y rentabilidad Poder de negociación y Planificación estratégica
16	Capacidad de adaptarse a todo tipo de cambio. Rapidez y eficiencia en la resolución de problemas y conflictos. Disposición y aptitud de trabajo en equipo y bajo presión.

5. Mencione algunas competencia que conozca	
	Disposición de estar abierto a nuevos conocimientos, retos y logros metas.
17	Trabajo en equipo Organización Pensamiento lógico Orden Calidad Orientación a Resultados
18	Adaptabilidad, iniciativa, tolerancia a la presión y trabajo en equipo.
19	Comunicación Pensamiento analítico Liderazgo Trabajo en equipo Emprendimiento Organización Planificación Relaciones Humanas Análisis de problemas Capacidad crítica Compromiso Toma de decisiones
20	Habilidad gerencial, interpersonales, negociación, relaciones humanas, conocimiento, Comunicación, pensamiento conceptual, trabajo en equipo, iniciativa.
21	Iniciativa, Orientación al logro, orientación al servicio, Visión de Negocio, planificación, Trabajo en equipo, liderazgo, tolerancia a la presión, orden y calidad, pensamiento analítico.
22	Orden y calidad, orientación al logro, iniciativa, liderazgo, trabajo en equipo, orientación al cliente, búsqueda de información, etc.
23	Administración de Empresas Contabilidad Psicología

Tabla 61. Respuestas: Mencione algunas competencia que conozca

En las respuestas dadas en el cuadro 60, donde se solicitaba que fueran mencionadas las competencias conocidas, se evidencia claridad en relación a lo que es una competencia, ya que en ocasiones algunas personas suelen confundir los términos con los valores.

15 de los encuestados expresaron conocer la competencia de trabajo en equipo, 11 la de Liderazgo, 7 mencionaron el orden y la calidad, otras muy mencionadas son la orientación al cliente, el trabajo en equipo, el pensamiento analítico, la iniciativa, la negociación, el compromiso, la orientación al logro entre otras.

Se evidencia además que la mayoría de las competencias mencionadas son genéricas, lo que demuestra que son más conocidas y abordadas en el ambiente educativo y laboral.

6. ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?	
1	No en su totalidad.
2	No necesariamente
3	Sí, pero falta aplicación práctica.
4	No
5	Creo que falta mucho por hacer en este aspecto. Tenemos universidades que su programa curricular y sus docentes se encuentran enfocados en desarrollar el enfoque por competencias.
6	No.
7	Algunas sí, otras presentan oportunidades.
8	No del todo
9	No,
10	Entiendo que haría falta: * más negociación * trabajo en equipo (tomando en cuenta la generación que va subiendo que es altamente competitiva entre sí) * Planificación y, aunque lo veo más como una destreza que una competencia Pensamiento Analítico.
11	Realmente no, entiendo que deben reforzar esta parte para tener profesionales más competitivos y que puedan salir al mercado con una formación más específica
12	No
13	En general, no.
14	No. Considero que las Universidades además de los contenidos que generan el conocimiento, deben proveer técnicas para desarrollar actitudes y habilidades acorde a las necesidades y exigencia de estos tiempos.
15	Siendo docente de una Universidad del país, creo que NO. De un lado las universidades desarrollan, al nivel de maestría, competencias técnicas que podríamos calificar de específicas. Pero considero que no es con la profundidad que debe ser. Del otro lado las competencias genéricas no son cubiertas suficientes por asignaturas relacionadas. Los profesionales que encuentro en la maestría donde enseñé en general tienen más debilidades que fortalezas en sus competencias.

6. ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?	
16	Entiendo que no, ya que se deberían incluir temas más interactivos y modificar su programas pedagógicos tomando en cuenta las pasantías con prácticas en ese sentido.
17	Sí.
18	No, en general
19	Lamento no estar de acuerdo en que las universidades están formando en competencias, el sistema educativo va bajando sus estándares de calidad día tras día. Los estudiantes solo se enfocan en pasar las materias y no aprender de las mismas, mientras que los profesores se limitan a enseñar los conceptos de la materia y no trabajar en las competencias personales de cada estudiante universitario.
20	Sí, en mi experiencia
21	Medianamente.
22	Pienso que no, una evidencia son todas las oportunidades o brechas que identifican las empresas al aplicar las evaluaciones ya sea para la selección o como mecanismo de fortalecer y cerrar brechas. Las entidades deben dar un giro y enfocar sus programas al desarrollo de habilidades, esto exige más contenidos prácticos que generen aprendizajes más aplicables.
23	En cierta medida, pero entiendo que debe ser más marcada y consiente la formación en los estudiantes, pues muchos ni se enteran de lo que sus maestros están intentando forjar en ellos.
24	No, de hecho algunos expertos hablan de una brecha. Las empresas poseen vacantes que no pueden ser ocupadas por desempleados o candidatos por no poseer competencias.

Tabla 62. Respuestas: ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?

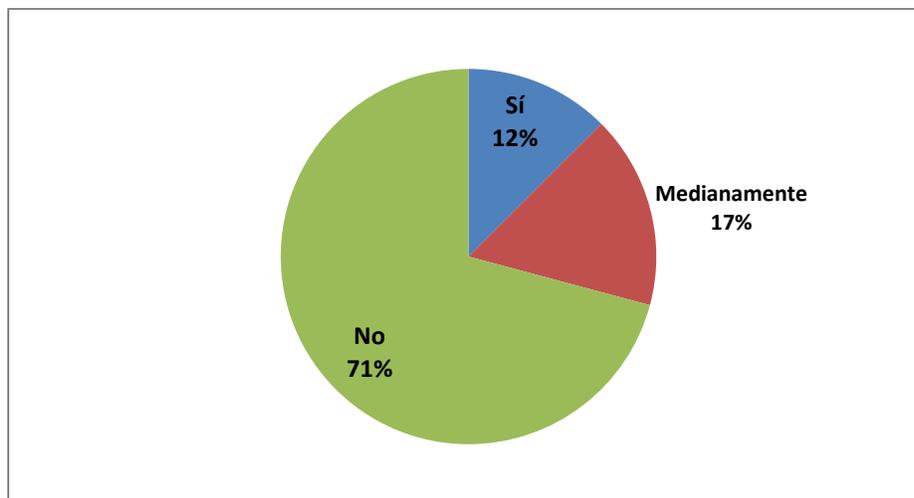


Ilustración 28. Gráfico. ¿Entiende usted que las universidades están formando a sus profesionales en las competencias que deberían dominar para ser exitosos en sus trabajos?

Conforme a las respuestas dadas por los encuestados en el cuadro 61, el cual fue tabulado en la gráfica 24, se muestra la baja percepción por parte de los profesionales de distintas ramas y puestos en relación a que las universidades no están formando a sus egresados con las competencias que necesitan. Un 71% expresó considerar de que no, un 17% de que medianamente y apenas un 12% dijo que sí.

Consideran que el sistema educativo tiene muchas oportunidades de mejoras en relación a las técnicas de aprendizajes utilizadas y que se requiere una revisión de los programas y currículo universitarios. También comentan que aunque existen puestos disponibles en el mercado laboral, muchas veces se dificulta encontrar personal especializado.

7. ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo?	
1	Sí, claro pues con ella se logra un mejor resultado del trabajo, ya que se forma un equipo comprometido.
2	Si
3	Si, en lo que se refiere al conocimiento, la capacidad analítica.
4	Definitivamente
5	Si
6	Totalmente que son necesarias.
7	Actualmente algunos egresados cuentan con competencias necesarias, otras deben de desarrollarlas.
8	Si
9	Muy necesarias.
10	Depende del puesto o del grupo ocupacional o jerárquico: * Grupos de servicio y técnicos: Trabajo en equipo, Orientación al servicio, Orientación a los detalles y colaboración. * Grupos profesionales: Tolerancia a la Presión, iniciativa, Negociación, Orientación al logro, trabajo en equipo. * Grupos supervisorios: Liderazgo, Desarrollo de equipo, Visión de negocios, Supervisión básica, Planificación estratégica, Orientación a los resultados y al negocio.
11	Son básicas ya que de lo contrario limitaría el desempeño laboral; la globalización, la tecnología y en entorno multinacional, nos exige cada vez más recursos tengan competencias genéricas y específicas.
12	Por supuesto que sí, estas aseguran el éxito la eficiencia y el trabajo bien hecho.
13	Definitivamente si
14	Definitivamente. Las competencias son las que determinan la capacidad del individuo para realizar un mejor desempeño.
15	Claro que sí. Solamente con ellas que se puede demostrar un desempeño de adecuado a sobresaliente. De lo contrario el desempeño del individuo seria de promedio a mediocre, y pasa a ser un elemento fácilmente sustituible.

7. ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo?	
16	Claro que sí, una cosa es el conocimiento el que hacer y el cómo hacerlo y otras son las competencias inherente al individuo capaz de hacer el trabajo con éxito.
17	Sí.
18	Si
19	Para realizar un trabajo de calidad, sí. Son necesarias. Hasta la posición más técnica tiene requerimientos de ciertas competencias.
20	Sí. Esto es básico para poder realizar cualquier tipo de trabajo
21	Muy necesarias. Son la base para la debida selección de los candidatos en los diferentes puestos de trabajo de una organización.
22	Son indispensables. No importa el coeficiente intelectual que se tenga, si no están desarrolladas las habilidades comportamientos el desempeño no es óptimo.
23	Si
24	100% de acuerdo, son las que te permitirán desempeñar los cargos con éxito

Tabla 63. Respuestas: ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo?

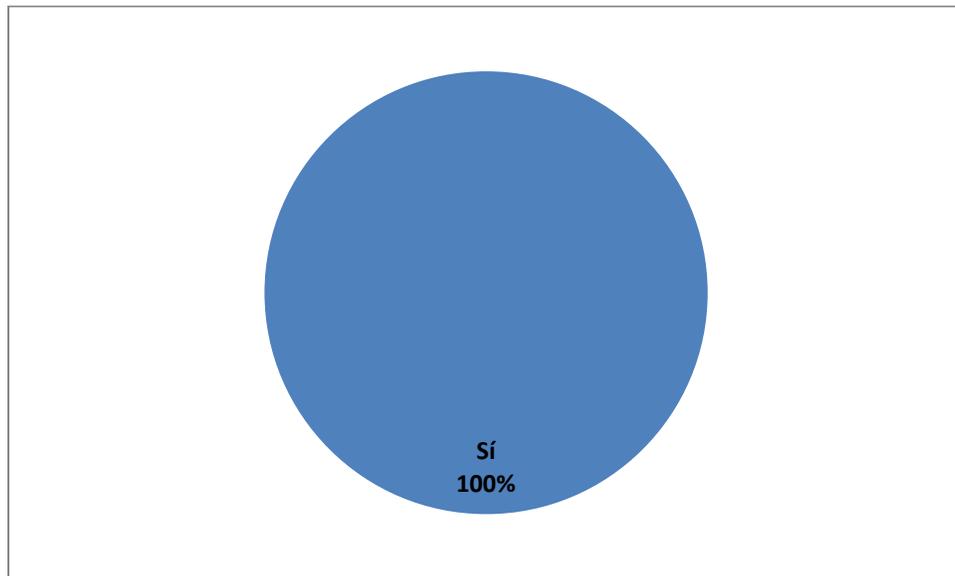


Ilustración 29. Gráfico. ¿Son las competencias necesarias para ser utilizadas en el trabajo?

El 100% de los encuestados, tal como se expresa en la tabla 62 y el gráfico 25, consideran que las competencias son importantes para el trabajo. Expresan que son indispensables y necesarias y que son la garantía para realizar un trabajo bien hecho y obtener un desempeño exitoso en cualquier función que nos corresponda desempeñar.

8. ¿Cree que las empresas están gestionando sus recursos humanos por competencia?	
1	Sí.
2	Generalmente
3	Las grandes empresas sí. Las pequeñas no siempre pueden pagar el personal adecuado.
4	La mayoría si
5	No
6	Sí.
7	En nuestro país está prácticamente iniciándose la implementación de la gestión por competencias. Empresas grandes están dando los pasos para en caminarsse hacia esta metodología.
8	Pienso que en los últimos cinco años hay una gestión de recursos con esa mirada anteriormente no.
9	Si,
10	Sí, en su mayoría las grandes empresas lo están haciendo. Mas no las pequeñas y medianas empresas o muy familiares.
11	No todas, aunque en los últimos tiempos se ha evidenciado la presencia del desarrollo de gestión por competencias.
12	Existen muchas empresas que reclutan y toman en cuenta la selección de acuerdo a las competencias requeridas para el puesto.
13	En general, sí.
14	Sí. Cada día nuestras empresas están más conscientes de esta necesidad, a fin de contar con personal calificado y apto que permitan lograr el éxito de la misma.
15	En mi trabajo que es de consultoría puedo opinar que el 80% de las compañías del mercado local no gestionan los recursos humanos, mucho menos entonces por competencia. Este porcentaje se inversa cuando entramos en el mercado de zonas francas. El 20% en zonas francas no gestionan en base a competencias.
16	Creo que no.
17	Sí.
18	No todas.
19	Sí. El mundo de la gestión de capital humano se está adaptando rápido a las demandas de las empresas y, en caso de no captar personal debidamente calificado, invierte en la capacitación de competencias para el empleado.
20	No todas las empresas
21	Si
22	Actualmente muchas empresas están más conscientes de que este modelo de gestión es más efectivo. Cada vez son más las que se orientan modelo por competencia.
23	Entiendo que esa es la intención de muchas empresas, sin embargo, todavía en nuestro país le damos mucho peso a la formación profesional (donde se estudia), más que a las mismas capacidades del/de la candidato/a.
24	Sí, el entorno competitivo las está empujando a buscar personal con competencias.

Tabla 64. Respuestas: ¿Cree que las empresas están gestionando sus recursos humanos por competencia?

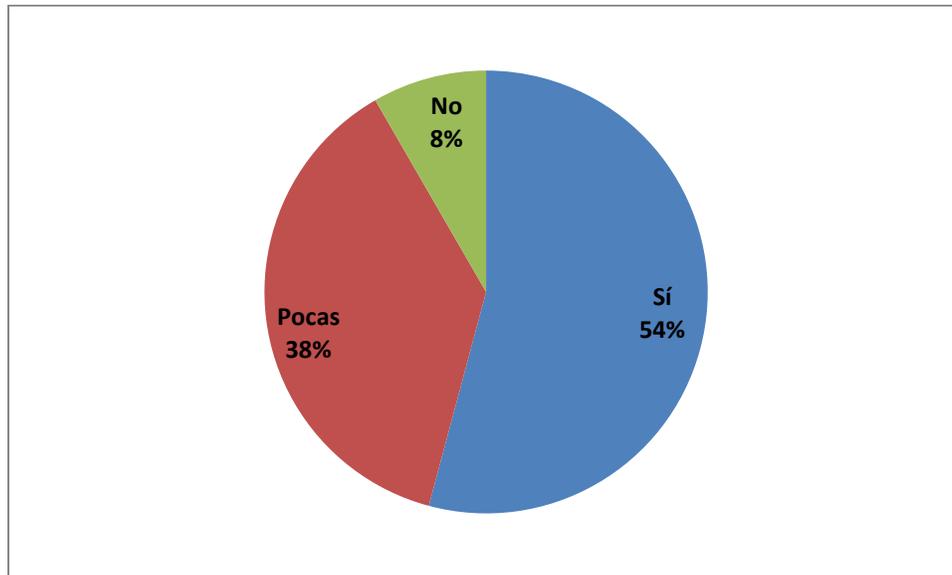


Ilustración 30. Gráfico. ¿Cree que las empresas están gestionando sus recursos humanos por competencia?

Con relación a si están o no las empresas gestionando por competencia en el cuadro 63 y la gráfica 26 se evidencia que sólo el 54% de los encuestados manifestó conocer que las empresas están gestionando por competencias, el 38% desconoce o consideran que pocas, mostrando desconocimiento y un 8% expresó que no.

Uno de los entrevistados, el cual tiene el puesto de consultor expresó que alrededor del 80% de las empresas no gestionan por competencias. Lo que si expresaron algunos es que las empresas se están haciendo más conscientes de lo que significa el tema de las competencias, sobre todo cuando se trata de la contratación de personal calificado.

9. Experiencia personal en relación a la gestión por competencias.	
1	Culturalmente aun no estaban preparados para esto
2	A través del tiempo he desarrollado habilidades importantes para organizar empresas, equipos de trabajos exitosos, orientados al logro y a la consecución de resultados.
3	Los recursos captados son más capaces y competentes.
4	Regular
5	Cada día las empresas quieren identificar talento que les permita estar a la vanguardia, no bien es cierto que las competencias técnicas son necesarias para un determinado puesto, las competencias genéricas o suaves se vuelven indispensables.
6	Sólo he tenido la oportunidad de manejar el reclutamiento por competencias, a través de entrevistas estructuradas y

9. Experiencia personal en relación a la gestión por competencias.	
	pruebas, siendo esto exitoso para la gestión del reclutamiento, sin embargo, este esquema no brinda los verdaderos frutos hasta que todos los subsistemas de recursos humanos se orienten a la gestión por competencias.
7	En la actualidad donde trabajo se ha estado trabajo desde esta perspectiva y es bastante interesante porque permite que los recursos trabajen con una mirada más objetiva y técnica.
8	No
9	He sido entrenada y evaluada con este tipo de gestión, siento que hay métodos novedosos de evaluación que cambian por completo el contexto comúnmente llamado para "evaluar". Ese objetivo (siempre que se rija por un diccionario) y trata de simular de las mejor manera posible cómo lo haría en un contexto real, tomando en cuenta la experiencia anterior del candidato evaluado.
10	Desarrollar una gestión por competencias nos permite hacer una mejor selección y realizar programas de desarrollo más orientado
11	En mi experiencia laboral, trabaje el reclutamiento y selección de personal por competencias. También el levantamiento y la definición de las competencias para cada puesto para la elaboración de las descripciones de puesto. Conocer las competencias es vital para lograr la eficiencia del trabajo y la satisfacción del personal
12	Algunas conclusiones en función de mis experiencias: -Cuando he contratado a mi personal en función de las competencias y no necesariamente de la preparación académica o experiencia, he obtenido mejores resultados. -Es difícil desarrollar competencias conductuales, por lo regular toma años, mientras más alto el nivel más difícil, pero es posible y lo he visto. -Para evaluar por competencias lo mejor son las evaluaciones 360.
13	La formación de personal bajo esta modalidad.
14	Bastante. Como gerente general de multinacionales americanas durante más de 20 años me ha tocado siempre corporaciones donde la gestión por competencias es el fundamento de la evaluación de desempeño de los individuos. Luego durante los 12 años en la consultoría también me ha tocado implementar muchos sistemas de gestión de la calidad donde la norma requiere en sus acápites la implantación de gestión por competencias en los procesos de gestión humana.
15	La Gestión por competencia realmente es la forma más efectiva de realizar con mucha satisfacción y éxito el objetivo propuesto.
16	Capacidad de analizar. Capacidad de organización. Capacidad de aprender. Capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones. Capacidad de diseñar estrategias. Capacidad de evaluar.
17	En general, es en este momento que la institución donde me encuentro está institucionalizando este modelo de

9. Experiencia personal en relación a la gestión por competencias.	
	desempeño, lo estaremos socializando en lo adelante.
18	Creación de sistema de integración de los objetivos del departamento y de la persona, generando compromisos con la empresa y con sus resultados.
19	La gestión por competencias agrega valor a las empresas, ya que pueden verse los resultados esperado de manera más oportuna al contar con personal calificado, que tiene las habilidades que se requieren en los puestos específicos. Con un enfoque correcto quienes hacen lo que saben hacer, lo logran sin dificultades. Esto beneficia a la empresa.
20	Si
21	Puedo decir que la gestión es muy efectiva, ya que está basada en comportamientos y evidencias. Se eliminó la subjetividad en los procesos de capital humano. Capacitación, Compensación, Evaluación, etc.
22	La gestión por competencias proporciona una gran bocanada de aire fresco a las empresas, pues a través de ella se pueden identificar pequeños diamantes en bruto que poseen las características necesarias para desarrollarse y llegar a ser más que un simple colaborador.
23	Actualmente preparo mi tesis con el tema. He buscado la manera de adquirir competencias específicas para desempeñar mis funciones con calidad.

Tabla 65. Respuestas: Experiencia personal en relación a la gestión por competencias.

El cuadro 64 en relación a si los encuestados tienen alguna experiencia personal en relación al tema de las competencias, refleja en sus respuestas que apenas 2 (dos) de los encuestado tienen alguna experiencia personal clara en relación a la gestión por competencia.

Todos los demás encuestados presentan respuestas pocas claras con relación a lo preguntado, tratando de evidenciar que si conocen de manera personal la gestión por competencia, pero solamente brindan opiniones generales que no guardan correspondencia con la respuesta esperada.

10. Competencias genéricas y específicas adquiridas durante sus estudios universitarios.	
1	Trabajo en equipo, Organización Disciplina Comunicación
2	Competencias genéricas: Capacidad de análisis y trabajo en equipo Competencias específicas: manejo de recursos humanos, manejo y dirección de procesos
3	Capacidad e comunicación capacidad de análisis habilidad para conformar equipos exitosos, orientación al logro

10. Competencias genéricas y específicas adquiridas durante sus estudios universitarios.	
	capacidad para planificar, para priorizar gran capacidad de organización
4	Genérica: Trabajo en equipo y networking. Específicas: Orden y Calidad.
5	Genéricas: comunicativa, pensamiento lógico creativo y crítico, resolución de problemas entre otras.
6	Dominio propio Compromiso
7	Competencias genéricas: orientación por el orden y las calidad, habilidad analítica, comunicación asertiva, entre otras. Competencias específicas: pensamiento conceptual, liderazgo, trabajo en equipo, visión estratégica, entre otras.
8	Capacidad para redactar informes técnicos trabajo en equipo orientación a resultados pensamiento estratégico
9	Liderazgo, había una materia al final de la carrera, sólo de esto. Trabajo en equipo, Orientación al logro, Tolerancia a la Presión, durante el transcurso de toda la carrera.
10	Trabajo en equipo mejoramiento continuo
11	Diría que desarrolladas, más que adquiridas: -Trabajo en equipo -Capacidad de síntesis -Análisis -Comunicación
12	Genéricas: responsabilidad, trabajo en equipo, servicio al cliente. específicas: Organización, planificación, control, ejecución.
13	Algunos están ya mencionados arriba
14	La habilidad de trabajar en equipo. Disciplina. Adaptación a cambios según entorno.
15	Capacidad de planificar y organizar. Capacidad de evaluación. Capacidad de determinar necesidades.
16	Orden Intención a detalles Sentido de Urgencia
17	Genéricas: Trabajo en equipo, responsabilidad, manejo de la presión. Específicas: Comprensión lectora, producción de textos.
18	Genéricas:

10. Competencias genéricas y específicas adquiridas durante sus estudios universitarios.	
	Capacidad de lectura Comprensión Relaciones Humanas Específicas Juicio Lógico razonamiento matemático Planificación
19	Conocimiento, pensamiento conceptual, trabajo en equipo, capacidad de análisis y evaluación, iniciativa.
20	Genéricas: responsabilidad, compromiso Específicas: trabajo en equipo, planificación, orientación a resultados.
21	Búsqueda de información Gestión del cambio Liderazgo Orientación al logro Orden y calidad Trabajo en equipo
22	Lic. Contabilidad (específica) Actitud de Liderazgo (genérica) Gestión del Capital Humano (específica) Economía Básica y política Fiscal(Específica) Paquete Microsoft programa Daceasy

Tabla 66. Respuestas: Competencias genéricas y específicas adquiridas durante sus estudios universitarios.

En las respuestas expuestas en el cuadro 65, evidencia que las mayorías de las competencias que indicaron que fueron adquiridas en la universidad durante sus años de estudios, coinciden con las que expresaron conocer en las pregunta número 5, donde se les pedía mencionar aquellas que conocen.

Considerando los encuestados pertenecen a distintas carreras, observamos que no existe suficiente claridad en relación a las competencias que fueron adquiridas en la universidad durante sus años de estudios.

11. ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?	
1	No, en su totalidad, ya que el material didáctico impartido se basa mucho en la organización y la dirección de mandos. No se enfocan en reforzar las demás aspectos que forman las competencias.
2	Podríamos decir que la formación es aceptable
3	Sí, pero falta mucha práctica, aplicación de esos conocimientos a la realidad de las empresas en el mercado.
4	No realmente. Le dan muchas herramientas para su aprendizaje intelectual, pero no para el desarrollo de sus competencias.
5	No podría responder porque no soy del área empresarial
6	Absolutamente que NO.
7	Depende la universidad, algunas los forman mejores que otras, pero igual muestran oportunidades de desarrollo en algunas competencias.
8	En algunas sí en otras no
9	Sí
10	Sugeriría un poco más de formación en competencias relacionadas a la gestión humana: Desarrollo de otros, liderazgo, Tolerancia a la presión.
11	No tengo mucha base para opinar pero entiendo que hay que reforzar esta parte, pues observo muchos profesionales con bajos niveles lo cual le hace ser menos atractivos y competitivos.
12	No está definido esto de manera regular.
13	En general, no.
14	No. Hace falta lo indicado en la respuesta 6.
15	NO creo que haya una excepción por carrera específica. Por ende mantengo mi respuesta de la pregunta 6. NO.
16	En la actualidad creo se están empeñando más en esa tendencia.
17	Sí.
18	De acuerdo a mis conocimiento no todas las universidades incluyen estos aspecto como parte de sus programas, ya que falta incluir este tema en el currículo universitario
19	Pienso que no. Que los egresados de ADM suelen realizar alguna especialización para poder insertarse correctamente al mercado laboral.
20	Sí
21	Medianamente.
22	Creo que falta reforzar los programas académicos con las competencias que exige el mercado. La parte de medición y orientación a resultado es débil en la mayoría de los centros educativos.
23	No sé.
24	No. Nota: las universidades pierden credibilidad cuando poseen egresados incompetentes.

Tabla 67. Respuestas: ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?

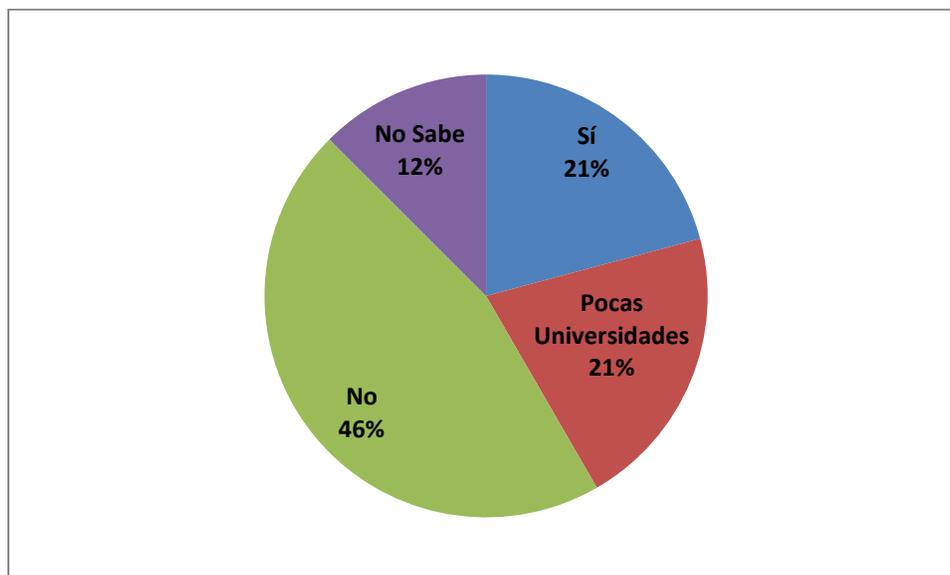


Ilustración 31. Gráfico. ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?

Con relación a la pregunta de que si están las universidades formando los profesionales de Administración de Empresas que necesitan las empresas, apenas el 21% considera que si, un 46% opina que no, el 21% expresa que pocas universidades y el 12% de los encuestados, expresó no saber.

Las personas encuestadas expresan sus respuestas partiendo de sus experiencias, ya sea como egresado de la carrera o en su interacción con colaboradores y colegas. El 21% que respondió que pocas universidades evidentemente conocen egresados de distintas universidades, por lo que algunos expresan conocer que no todas las universidades en República Dominicana están gestionando sus programas académicos por competencia.

Algunos de los que expresaron que si expresaron que existe una brecha entre la teoría y la práctica que requiere ser reforzada, ya que se orienta mucho hacia el aprendizaje intelectual.

12. ¿Deben ser las universidades responsables del grado de competencia que adquieran sus egresados?	
1	Estas competencias deben trabajarse en el individuo desde su formación inicial, por tanto la responsabilidad total no es de las universidades.
2	No. Entiendo que es una responsabilidad personal

12. ¿Deben ser las universidades responsables del grado de competencia que adquieran sus egresados?	
3	Si
4	Sí. Son las encargadas de su formación en todo el sentido de la palabra.
5	Si
6	Considero que sí, aunque también el mismo individuo debe procurar aprender.
7	En algunas competencias básicas sí.
8	Si
9	Si
10	Definitivamente! Está formando profesionales.
11	Entiendo que si, de eso se trata, de formar profesionales competentes en las diferentes disciplinas.
12	Si
13	En gran parte, sí.
14	No necesariamente porque el estudiante también debe hacerse cargo de su desarrollo intelectual, sin embargo considero que las universidades deben asegurarse de que los egresados logren niveles de competencias que le permitan integrarse eficientemente al mundo productivo.
15	Definitivamente que sí. Diría que las universidades deben contribuir en un 60%, construyendo una base sólida para el desarrollo continuo de estas competencias hacia los 40% faltantes que deben venir con la práctica laboral dentro de la organización. EL problema es doble, las universidades no logran para mí el 60% y las organizaciones en RD en su mayoría tampoco favorecen el desarrollo de los individuos en el porcentaje faltante.
16	Claro que sí.
17	Sí.
18	En un porcentaje de responsabilidad entiendo que si, 50%, aunque destaco que ya los centros educativos privados en su mayoría están incluyendo en la educación media aspectos de competencias importantes.
19	Sí. Deben existir niveles mínimos de requerimientos en competencias a ser evaluados en ciertas materias.
20	La responsabilidad es compartida entre la universidad y el egresado, pues si bien la universidad desarrolla programas eficaces para el desarrollo de competencias, el egresado tiene el compromiso principal de poder asumirlas y aplicarlas adecuadamente.
21	Si
22	En un 100% es justamente la etapa de dar herramientas, técnicas y prácticas de aplicación en el ámbito laboral. Las capacidades de las organizaciones están muy relacionadas al nivel de los nuevos profesionales.
23	Si
24	Sí, además del compromiso que debe poseer el estudiante en su formación. Los programas de las universidades deben ser adaptados a las necesidades de las organizaciones para lograr eficiencia y eficacia. No es sólo tener un título es necesario el "Saber Hacer".

Tabla 68. Respuestas: ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?

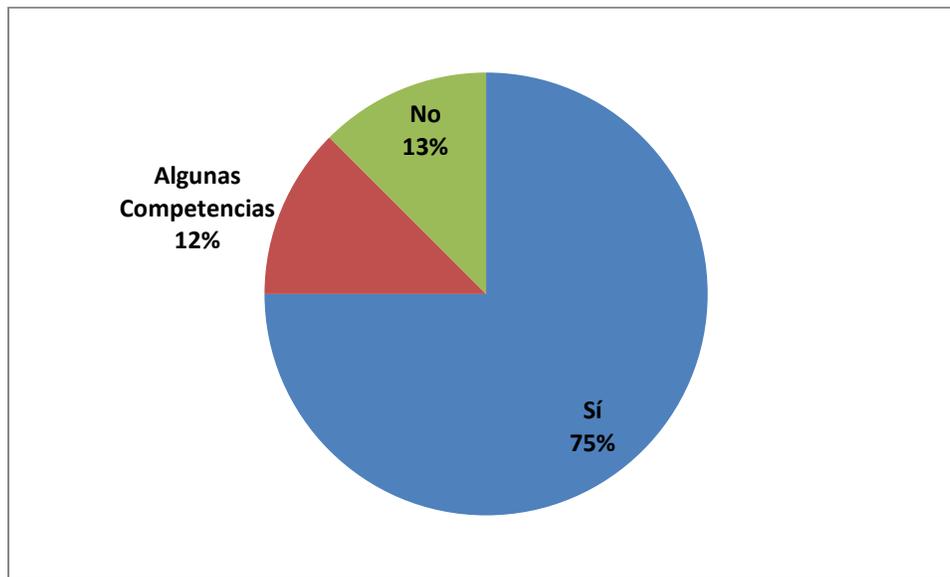


Ilustración 32. Gráfico: ¿Están las universidades formando profesionales de administración de Empresas con las competencias necesarias para ser exitosos en sus empleos?

En relación a la pregunta detallada en el cuadro 67 y en la figura 28, donde se responde la pregunta de que si es responsabilidad de la universidad el grado de competencia que adquieran sus egresados, el 75% expreso estar de acuerdo, el 12% considera que algunas competencias y un 13% expresaron que no.

Dentro de los que consideraron que no y que sólo en algunas competencias, expresan que además del aprendizaje adquirido en la universidad, los estudiantes deben procurar su formación mediante el autoaprendizaje y el desarrollo continuo. Además que muchas veces se les brinda todo lo que necesitan saber pero que no ponen el interés por profundizar y llevar a la práctica.

13. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?	
1	Si, ya que el estado tiene instituciones que deben velar por la calidad del material que se imparte en los centros académicos.
2	Si
3	Sí, porque den revisarse los pensum de las carreras y las que se puedan exigir más práctica que pueda conectar a ese profesional con la vida cotidiana de una empresa. Además el estado debe planificar con las universidades, la necesidad de profesionales Vs. Las áreas de desarrollo en que se encausa el país.

13. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?	
4	No. La mayoría de las universidades son privadas.
5	Si
6	Desconozco que tenga alguna responsabilidad. Por lo que veo considero que no. Las personas, que identifican la necesidad de desarrollar ciertas competencias genéricas, o las desarrollan en sus áreas de trabajo o tienen que realizar diplomados o cursos extracurriculares.
7	No.
8	Si
9	SI, es el órgano regulador.
10	Sólo de la universidad estatal. Ya que el estado no influye en el pensum de las universidades privadas.
11	Si la tienen, deben establecer sistema curricular de mejor calidad; si el estado exigiera a las universidades y escuelas un mejor sistema curricular, habría profesionales más capaces.
12	Considero que el estado debe colaborar y contribuir no solo con los egresados de esta carrera las competencias deben ser definidas para todas las carreras y debe también ser considerada para la educación media. Las competencias forman parte de la vida de individuo son las que les permitirán funcionar satisfactoriamente. Todos somos responsables.
13	En gran parte, sí.
14	Sí. A través de su Ministerio de Educación puede contribuir y velar para que el profesorado cuente con las competencias requeridas para transmitir conocimientos y lograr una mejor formación de los estudiantes. Además de que los programas académicos se ajusten a las exigencias actuales.
15	También creo que sí. Del contrario no existiera el ministerio de educación superior. Sin embargo creo firmemente que es más que urgente una reforma drástica del sistema educativo superior dominicano, hacia un mayor alineamiento de la educación con la visión estratégica de la nación. RD parece adoptar como visión estratégica el desarrollo de la competitividad de los Pymes. Mientras que esta visión me parece la correcta, no hay duda ninguna que el sistema educativo no tiene un enfoque hacia carreras que pueden mejorar la competitividad, la calidad, la productividad, la innovación entre otros.
16	Si, el Estado como eje central deben empernarse de que la nueva generaciones deban tener mejores y mayores competencias.
17	Sí.
18	No del todo.
19	Deberían tener responsabilidad porque estos estudiantes universitarios serán los forjadores del futuro de nuestro país.
20	El estado debe velar porque los programas académicos de los centros de estudios cuenten con la calidad en contenido y método que se requieran para el desarrollo de las competencias de los profesionales de un país.
21	No
22	Pienso que en un porcentaje el estado tiene una cuota en ofrecer programas educativos básicos o apoyar a las diferentes universidades en procura de formar mejores profesionales. Deben existir acuerdos de colaboración con

13. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?	
	entidades internacionales que apoyen la educación del país.
23	Entiendo que sí, pues a través de la Secretaría de Educación se deben exigir mayores estándares para lograr acreditarse como profesional de cualquier rama.
24	Actualmente no. Pero puede ser factible auditar con rigurosidad las universidades, no sólo en lo concerniente a la carrera de Administración de empresas. Como la implementación de exámenes

Tabla 69. Respuestas: ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?

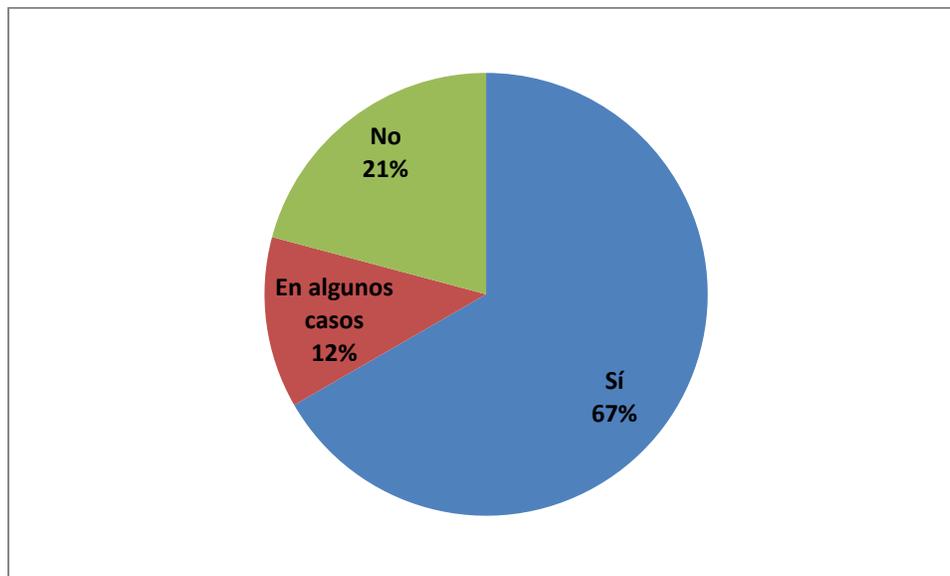


Ilustración 33. Gráfico. ¿Tiene el estado alguna responsabilidad del grado de competencia con que salen los egresados de administración de empresas de las universidades?

En cuanto a la responsabilidad que tiene el estado en el grado de competencia con que salen los egresados universitarios en la gráfica 29 el 67% % expresa que sí, el 21% que no y el 12% expresa que en algunos casos.

Algunos de lo que expresaron que si entienden que el estado debe velar por la calidad de los programas universitarios y que debe asegurar que los mismos respondan a las exigencias y necesidades del sector laboral. Entienden que existen varias instituciones y organismos que tiene dicha responsabilidad, por lo que se espera es que cumplan con la función a que están destinadas.

Perfil de competencias.

Una vez analizados los resultados obtenidos de cada uno de los grupos encuestados, en relación a las competencias genéricas y específicas, obtuvimos el perfil propuesto para los egresados de la carrera de Administración de Empresas en la República Dominicana.

Fueron cruzadas cada una de las respuestas relativas a las 5 competencias consideradas indispensables, colocando en orden de prioridad las resultantes de cada grupo. Es importante indicar que para fines de este estudio fueron consideradas las competencias propuestas en Tunig Iberoamérica y Europa para la carrera de Administración, resultando para nuestra propuesta, 14 competencias genéricas y 11 específicas. La competencia que resultó de mayor importancia para todos los grupos fue la de Identificar, plantear y resolver problemas, dicha competencia está considerada por muchos autores como básica y señalan que debe adquirirse desde la formación escolar y no solamente en la universidad.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, plantear y resolver problemas • Organizar y planificar • Negociar • Trabajar en equipo • Liderar o conducir hacia metas comunes • Orientarse a la calidad • Comunicarse de forma oral o escrita en su propia lengua • Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor • Generar nuevas ideas, ser creativo • Criticar y autocriticarse • Aplicar los conocimientos en la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo • Ejercer el Liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización • Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones • Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo. • Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales. • Mejorar e innovar los procesos administrativos • Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa • Administrar y desarrollar el talento humano en la organización • Formular planes de marketing • Mejorar e innovar procesos administrativos • Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo

Tabla 70. Perfil de competencia genérica y específica para los egresados de la carrera de administración

CAPÍTULO 5.
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

CONTENIDOS

5.1 Conclusiones

5.2 Implicaciones

5.3 Limitaciones

5.1 Conclusiones

Luego de analizar los resultados e informaciones que nos proporcionan mediante análisis los instrumentos aplicados, a continuación presentaremos las conclusiones a la que pudimos llegar con las distintas variables investigadas a partir de los diversos objetivos que nos planteamos al inicio, para lo cual presentaremos una síntesis de los resultados obtenidos.

Abordaremos también las implicaciones del estudio, es decir los aspectos relevantes que no se pueden perder de vistas para futuras investigaciones sobre el tema y las principales limitantes encontradas en la realización de la presente investigación.

Para fines de presentación de las conclusiones, consideraremos todos los aspectos de la investigación, tales como el marco teórico descrito y los objetivos propuestos e investigados a partir de las dos muestras estudiadas. Presentaremos un resumen con los principales hallazgos, ordenados según la importancia de los datos obtenidos.

Considerando el marco teórico estudiado, presentaremos a continuación las principales conclusiones resultantes y que consideramos de mayor importancia para el tema de nuestra investigación:

1. La Globalización ha provocado profundos cambios en todos los órdenes de la vida, tales como: el educativo, social y económico, los cuales están impactados por una estructura virtual sin fronteras que permiten mayor integración, expansión y multiplicación de las relaciones sociales y laborales.
2. Fueron considerados referencias específicas que planteaban el contexto internacional y el dominicano, ya que nuestro estudio se realiza en un momento histórico y cultural que debe ser tomado en cuenta por cada institución superior a la hora de abordar el tema de las competencias, de investigar sobre las mismas o de contemplar el perfil de competencias que se desprende del estudio

3. Se hace necesario la configuración de un espacio organizacional y empresarial que responda a entornos más competitivos y para lograrlo la educación universitaria debe ejercer un liderazgo continuo y transformador, de tal modo que los planes de estudios se vayan adaptando a las exigencias del sector laboral.
4. Los cambios generados por la globalización y los nuevos patrones productivos a nivel mundial obligan a formar recursos humanos competentes y capaces que puedan insertarse más rápido a un mercado laboral demandante y competitivo. El conocimiento es percibido como el recurso que marca la diferencia entre las sociedades desarrolladas y las que están en vía de desarrollo.
5. Es necesario destacar la responsabilidad y el papel que juega la Educación Superior, ya que debe garantizar la formación de los profesionales que la sociedad demanda, para lo cual deben conocer la realidad que se vive en el contexto local y global, además de estar en la obligación de mantenerse actualizado en el aspecto científico, humano y ético. Además de que debe garantizar que sus acciones formativas y de investigación estén a la vanguardia, tal como es la formación por competencia.
6. Tomando en cuenta la opinión emitida por cada institución, sector o personas encuestadas en relación a las competencias genéricas y específicas se obtiene una gama de posibilidades para preguntas y respuestas a la educación superior.
7. El contenido teórico de la investigación considera aspectos que deben ser considerados al momento de referirse o abordar al tema de las competencias y aportando informaciones y opiniones del investigador, organizadas conforme a referencias variadas y a su propio criterio, la cual puede servirle como base en el abordaje del estudio, discusión y aplicación.
8. El estudio ofrece datos sobre las competencias genéricas y específicas que no han sido tratadas en investigaciones anteriores en la educación superior dominicana, aunque hay otros estudios en el contexto internacional. Contiene además el análisis tanto cualitativo y cuantitativo con una visión mixta, que facilitó el manejo y la integración de resultados.

9. Los resultados cualitativos aportan planteamientos teóricos sobre el origen y la definición de las competencias tanto genéricas como específicas; así como sobre la importancia que tiene en el desempeño académico y laboral, además de su experiencia en la gestión en ambos aspectos, con las implicaciones que se derivan de cada aspecto, que son compartidos por sustentos teóricos de diversos autores mencionados o se convierten en hallazgos de carácter teórico o conceptual.
10. La inclusión de variados sectores de la sociedad dominicana ubicados principalmente en la capital del país, ya que es aquí donde están concentradas las sedes principales de todas las universidades
11. Los resultados obtenidos en cada sector abordado nos aportan un conocimiento valioso emitido conforme las opiniones de sus integrantes sobre los criterios evaluados, que permiten conocer la forma en que es comprendido y aplicado el tema de competencias genéricas y específicas y cuáles son aquellas competencias estimadas como las más importantes y el nivel de desarrollo que alcanzan en la universidad.
12. Cada uno de los sectores de la sociedad Dominicana (educativo, empresarial y laboral, puede de alguna manera verse reflejado de acuerdo a los resultados obtenidos, pudiendo incorporar aquellos cambios que consideren de interés para el enriquecimiento de sus funciones y para realizar una gestión más efectiva.
13. Los datos obtenidos en el estudio arrojan información sobre las competencias genéricas y específicas consideradas con mayor nivel importancia y desarrollo para los egresados de las universidades dominicanas, lo que facilitó la construcción del perfil que debe ser desarrollado para los egresados de la carrera de Administración, el cual puede servir de referencia para una revisión de los programas universitarios.
14. Se evidenció que fueron seleccionadas un mayor número de competencias genéricas que de específicas entre todos los sectores encuestados para la conformación del perfil del administrador de Empresas en las universidades dominicanas, una de la más valorada es aquella que permite a las personas Identificar, plantear y resolver problemas en comparación con otras de interrelación personal

15. Cuando una persona es competente muestra la capacidad para desempeñarse en cualquier espacio particular de su vida, personal, intelectual, ciudadano y laboral. Debe considerarse también la capacidad y el modo de responder a diferentes situaciones, resolver problemas y desenvolverse en el mundo.
16. Son diversos los autores y estudios que abordan el tema de las competencias genéricas y específicas, tanto desde el punto de vista conceptual como de su aplicación en la educación superior y al empleo. Las competencias genéricas son aquellas que deben adquirirse en la educación básica y cuando el individuo las tiene, les facilita el aprendizaje de aquellas competencias específicas de cada carrera en particular.
17. El objetivo competente define a aquellas personas que tienen una actitud de pericia y dominio de un asunto determinado. *“Ser competente significa tener un marco de conocimientos, habilidades y actitudes de los que se pueda echar mano en cualquier momento para resolver alguna problemática dada o proponer soluciones a diversos acontecimientos”* (Avitia Muñoz, 2014: 4).
18. Las competencias, son todos aquellos comportamientos integrados por habilidades, destrezas y todo lo que hace posible que podamos llevar a cabo de manera efectiva cualquier actividad de la vida. *“Las competencias son capacidades complejas con distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida Humana, personal y social”* (Sladogna, 2000: 115).
19. Las competencias de manera integral nos ayudan a resolver problemas de forma práctica en cualquier aspecto que se nos presente, por este motivo a medida que las sociedades se desarrollan demandan cada vez más de individuos con mayor diversidad y niveles de competencias.
20. Las competencias se trata de la capacidad que tiene una persona para desenvolverse en cualquier aspecto de su vida, personal, intelectual, social, ciudadana y laboral. Pueden ser definidas desde diferentes enfoques y contextos, para fines de esta investigación es importante abordar competencia laboral, la cual Ducci, (1997) define como la

construcción social de aprendizajes significativos que son de utilidad para el desempeño productivo en situaciones reales de trabajo, que puede ser aprendido tanto por la instrucción como por la experiencia.

21. La competencia profesional se puede definir como *“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados coordinados e integrados en la acción, adquirido a través de la experiencia y la formación, que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contexto determinados”* (Tejada, 1998: 24).

En cuanto a los objetivos propuestos para la investigación, las conclusiones se presentan a continuación alrededor de cada uno y se expondrán en forma de listado y de gráficos o tablas para su mejor comprensión.

En relación al objetivo, “Identificar las competencias genéricas y específicas para el profesional de administración de empresas que están demandando las empresas de República Dominicana”, a continuación presentamos las conclusiones básicas a las que hemos llegado.

22. Las 43 competencias genéricas expuesta en la investigación tienen un mayor nivel de importancia para el sector laboral que lo que son demostradas por los egresados de la carrera de Administración, lo que pone en cuestionamiento los programas académicos que están desarrollando las universidades.

23. El 64% de los puestos responsable de gestionar Recursos Humanos en las Empresas tienen niveles directivos y gerenciales, lo que demuestra la importancia y la relevancia que está tomando el área en las Empresas.

24. Para el sector laboral las 5 competencias genéricas para los egresados universitarios son las siguientes:

G1. Identificar plantear y resolver problemas
G7. Liderar o conducir hacia metas comunes
G5. Organizar y planificar
G9. Orientarse hacia la calidad
G4. Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua

Tabla 71. Competencias genéricas indispensables en el egresado según el sector laboral

25. Para el sector laboral en República Dominicana la Competencias genérica más importante que debe tener un egresado de la carrera de Administración es la G1. Identificar y resolver problema, sin embargo se encuentra entre la que menos son demostrada por los egresados universitarios.
26. Las competencias G4, comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua y G9 orientarse a la calidad, también tienen un nivel de demostración aceptables, aunque según las informaciones obtenidas por parte de las empresas, también deben ser reforzadas.
27. Las competencias específicas que tienen mayor nivel de importancia para las Empresas son “Ejercer liderazgo para el logro y consecución de las metas de la organización” y “Administrar y desarrollar el talento humano de la organización”, sin embargo estas competencias no son las que mayormente son demostradas por los egresados, según a la puntuación expresada en la encuesta por parte de los profesionales de Recursos Humanos.
28. Para las Empresas las competencias específicas mayormente demostradas por parte de los egresados de la carrera de Administración de Empresas es E17. Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión, E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo y E6. Identificar interrelaciones funcionales de la organización. Esto nos muestra que se evidencia un auge significativo del uso de los medios tecnológicos para simplificar y mejorar los procesos.
29. Las 5 competencias específicas consideradas indispensables para los egresados, según el sector laboral son:

E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
E9. Interpretar la información contable y la información financiera para la

toma de decisiones gerenciales.
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.

Tabla 72. Competencias específicas indispensables en el egresado según el sector laboral

En relación al objetivo “Analizar en qué medida la oferta curricular para la carrera de Administración de Empresas de las universidades dominicanas puede suplir las competencias genéricas y específicas que están demandando las empresas”.

30. Los pensums y los programas de las universidades encuestadas no evidencian la existencia de una metodología de formación por competencia, donde se ofrezca a los estudiantes la oportunidad de desarrollar además de las competencias específicas las técnicas.
31. No existe un programa ampliado en las universidades donde se puedan observar los métodos y técnicas de enseñanza sugeridos para que los docentes los tenga de guía al momento de facilitar la asignatura.
32. La mayoría de las asignaturas detalladas en los pensums están orientadas al desarrollo de competencias específicas de la carrera.
33. 2 de las universidades están incorporando algunas competencias genéricas para la carrera de Administración de Empresas, dentro de las que se encuentran el Liderazgo, la ética, el emprendedurismo y la formulación y evaluación de proyectos; sin embargo no se evidencian otras competencias genéricas de alta importancia.
34. Las autoridades académicas y los Directivos de las universidades indican conocer y aplicar la metodología de desarrollo por competencia en las universidades, sin embargo no se pudo evidenciar de forma escrito que lo estén llevando a cabo.
35. Los pensums y programas universitarios no son revisados periódicamente, ni actualizado conforme a los nuevos requerimientos del mercado laboral.
36. No se evidencia que exista un programa de formación y actualización para los docentes en el tema de competencias.

En relación al objetivo “Determinar la percepción de estudiantes de término de la carrera de Administración de Empresas de Universidades Dominicanas respecto del dominio de las

competencias genéricas y específicas que demandan las empresas”, a continuación detallamos las conclusiones del estudio.

37. Las Competencia genéricas favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo, facilitando la adaptación a diferentes entornos laborales, se llaman genéricas porque son comunes a una rama profesional particular. Para Tait y Godfrey (1999), todos los estudiantes deben tener un nivel mínimo de competencias genéricas y habilidades transferibles que les permitan un aprendizaje independiente y eficaz en la educación superior.
38. El 81% de los egresados y estudiantes de términos de la carrera de Administración en República Dominicana se encuentran entre 20 -30 años de edad y el restante 19% mayores de 30 años. El mayor porcentaje poblacional dichos estudiantes son mujeres con un 56%, contra un el 46% son hombres.
39. Más del 64% de la población de estudiantes encuestadas se encontraban empleado, un 16% desempleado y en busca de un empleo. El 8% busca trabajo por primera vez y el restante 8% no le interesa trabajar. También se observa que apenas el 54% de los que están empleados están trabajando en empleos relacionados a su área de estudio y el 47% trabaja en empleos no relacionados a su carrera.
40. Los estudiantes de términos y egresados de la carrera de Administración de Empresas tienen le dan un alto nivel de importancia a la 43 competencias genéricas y específicas encuestada y tienen la percepción de que cuentan con un alto nivel de conocimiento, así lo reflejan los resultados de las encuestas aplicadas, lo que contrasta con los resultados obtenidos por el sector laboral, en cuyos resultados se refleja que dichos estudiantes no lo demuestran conforme a los niveles esperados.
41. Para los estudiantes de términos y egresados de la carrera de Administración la competencia que tiene mayor nivel de importancia es la G2. Aprender y actualizarse continuamente, lo que significa que los estudiantes están claros en los constantes cambios que surgen producto de la tecnología y la globalización, lo que trae la necesidad de

renovarse continuamente. La segunda de mayor importancia es la G5. Organizar y planificarse, seguida por la que se refiere al compromiso con la organización.

42. Los estudiantes de términos y/o egresados de la carrera de Administración de Empresas están conscientes de las competencias genéricas que deben manejar, ya que indicaron que las 43 competencias encuestadas tienen un alto nivel de importancia, no obstante sus consideraciones en relación al nivel de demostración de dichas competencias están muy por encima al nivel de desarrollo que consideran las Empresas que estos demuestran.

43. La competencia G14. Generar nuevas ideas y ser creativos y la competencia G42. Orientarse al cliente son dos competencias que a pesar de tener un alto nivel de importancia para los estudiantes y/o egresado, reflejó un bajo nivel de demostración.

44. Para los egresados y/o estudiante de términos de la carrera de Administración en República Dominicana, las 5 competencias consideradas indispensables son las siguientes:

G1. Identificar, plantear y resolver problemas
G31. Negociar
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica
G43. Demostrar vocación de servicio
G32. Trabajar en equipo

Tabla 73. Competencias genéricas indispensables según los estudiantes

45. La única competencia que fue seleccionada en común como indispensable entre el sector laboral y los estudiantes de términos y egresados fue la G1. Identificar, plantear y resolver problemas con un 51%, en contraste con la opinión laboral el cual también la consideró de mayor importancia con un 71%. Esto significa que debe propiciarse el diálogo y la intervención de ambos sectores. Para Torres (2002) las competencias específicas están directamente relacionadas con la profesión particular que se estudie, considera que están *“directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas no siendo fácilmente transferible de un ámbito a otro dadas las características tecnológicas”* (Torres, 2002: 54).

46. Las competencias específicas deben ser desarrolladas en cada campo particular del conocimiento, sin olvidar la evolución que van sufriendo las profesiones, producto del desarrollo tecnológico y científico mundial; *“se expresa a través de conocimientos relacionados con la disciplina o habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes en el perfil definido”* (Yániz y Villardón, 2004: 25).
47. El mayor nivel de importancia y de desarrollo de todas las competencias específicas, conforme a las consideraciones de los estudiantes la tiene la competencia “Formular planes de Marketing”, seguida por la competencia “Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización”. Esta última también considerada dentro de la mayor importancia por el sector laboral.
48. Para los estudiantes y/o egresados de la carrera de Administración de Empresas, las 20 competencias encuestadas tiene tanto un nivel de importancia como de desarrollo alto, cuyos resultados son distintos a los considerados por el sector empresarial, lo que significa que estos no están plenamente conscientes de los requerimientos y demandan que se les exige cuando van a insertarse al mundo laboral.
49. Las 5 competencias específicas consideradas indispensables para los estudiantes de términos y egresados de la carrera de Administración de Empresas son los siguientes:

E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
E20. Formular planes de marketing
E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones

Tabla 74. Competencias específicas indispensables según los estudiantes

50. De las 5 competencias indicadas como indispensables por parte de los estudiantes, 3, coinciden con las expresadas por el sector laboral que son las de desarrollar un

planeamiento estratégico, táctico y operativo, mejorar e innovar procesos administrativo y la de desarrollar, implementar y gestionar sistemas de control administrativo.

Con relación al objetivo *“Explorar la importancia que para el desempeño de los egresados de la carrera de Administración de Empresas en las Universidades Dominicanas tienen determinadas competencias genéricas y específicas, a través de la opinión de todos los sectores seleccionados”*.

51. En cada sector encuestado las 5 competencias consideradas indispensables para el desempeño de los egresados de la carrera de Administración en República Dominicana, lo vemos detallado en el cuadro a continuación:

SECTOR LABORAL	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
G1. Identificar plantear y resolver problemas	E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.
G5. Organizar y planificar	E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
G32. Trabajar en equipo	E4. Administrar un sistema logístico integral.
G42. Orientarse hacia el cliente	E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
G41. Comprometerse con la organización	E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.

Tabla 75. Competencias genéricas y específicas indispensables según el sector laboral

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
G31. Negociar	E20. Formular planes de marketing
G20. Aplicar los conocimientos en la práctica	E15. Mejorar e innovar los procesos administrativos.
G43. Demostrar vocación de servicio	E5. Desarrollar, implementar y gestionar sistemas

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
	de control administrativo.
G32. Trabajar en equipo	E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones

Tabla 76. Competencias genéricas y específicas indispensables según los estudiantes universitarios

DOCENTES	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
G31. Negociar	E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
G1. Identificar, plantear y resolver problemas	E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor	E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo	E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
G8. Criticar y autocriticarse	E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.

Tabla 77. Competencias genéricas y específicas indispensables según los docentes

ACADÉMICOS	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
G1. Identificar plantear y resolver problemas	E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.
G5. Organizar y planificar	E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
G32. Trabajar en equipo	E4. Administrar un sistema logístico integral.
G42. Orientarse hacia el cliente	E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
G41. Comprometerse con la organización	E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.

Tabla 78. Competencias genéricas y específicas indispensables según los académicos

52. Conforme a las informaciones obtenidas de las opiniones expresadas por los docentes la competencia genérica que tiene mayor nivel de importancia es “Demostrar responsabilidades” y la que alcanzó tanto el mayor nivel de desarrollo como el de importancia fue la competencia “Trabajar en equipo”. Para ellos la que tiene menor nivel de importancia fue “Conocer culturas de otros países” y la que tuvo menor nivel de desarrollo fue “Trabajar de forma autónoma”.

53. Si comparamos tanto el nivel de desarrollo como el nivel de importancia alcanzada por todas las competencias dado por los estudiantes y docentes, podremos observar que su percepción es mucho más alta que la expresada por los encuestados del sector laboral. Lo que revela esta brecha es el desfase que existe entre los profesionales que están formando las universidades y las demandas que tienen las empresas en relación a las competencias tanto genéricas como específicas. Para los docentes y estudiantes todas las competencias revisten importancia similar pero con profundas diferencias, en comparación a la opinión presentada del sector laboral.

54. Las 5 competencias genéricas que son indispensables para los egresados de la carrera de Administración de empresas, conforme a la opinión expresada por los docentes son las siguientes:

G31. Negociar
G1. Identificar, plantear y resolver problemas
G10. Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor
G14. Generar nuevas ideas, ser creativo
G8. Criticar y autocriticarse

Tabla 79. Competencias genéricas indispensables según los docentes

55. La única competencia que está considerada por todos los grupos encuestados como indispensable, es “Identificar, plantear y resolver problemas”, aunque no en el mismo orden de importancia. El mayor nivel de importancia de esta competencia genérica se lo da el sector laboral, la cual le da un porcentaje de un 73%, en relación a un 51% que le dan los estudiantes y un 30% el personal docente.

56. Para los docentes la competencia específica que tiene mayor nivel de importancia para los egresados de la carrera de administración es “Tomar decisiones de inversión y financiamiento”, aunque para ellos no es la que tiene mayor nivel de desarrollo. La Más desarrollada, según su percepción es “Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la gestión”. La de menos importancia y la de menor desarrollo es la. “Administración logística integral”.

57. Para los docentes las 5 competencias específicas indispensables que debe tener un egresado son las siguientes:

E1. Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
E10. Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones
E11. Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa

E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
E13. Administrar y desarrollar el talento humano en la organización.

Tabla 80. Competencias específicas indispensables según los docentes

58. La competencia “Desarrollar un planteamiento estratégico, táctico y Operativo”, es considerada con el mayor porcentaje, dentro de las 5 competencias específicas indicadas por los docentes como indispensables. Este dato coincide tanto con las opiniones expresadas por los estudiantes y sector laboral, ya que todos grupos encuestados le dan el mimos orden de importancia.
59. Para los académicos la competencia que tiene mayor nivel de importancia para los egresados universitarios es “Orientación a la calidad” y la de menor es “Conocer culturas y costumbres de otros países”. En cuanto al mayor nivel de desarrollo alcanzado consideran las competencia liderar o conducir hacia metas comunes, negocios, trabajar en equipo y el compromiso con la organización. Por otro lado la que obtuvo menor nivel de desarrollo según su percepción fue conocer culturas y costumbres de otros países.
60. Las competencias que guardan mayor coherencia y relación entre el nivel de desarrollo alcanzado y la importancia que tienen son las G9 Orientarse hacia el cliente, G25, uso de la tecnología, G43 Demostrar vocación de servicio y G42 Orientarse hacia el cliente.
61. A diferencia de los profesores y estudiantes los académicos tiene opiniones más cercanas a las expresadas por el sector laboral, esto indica que la alta dirección de las universidades está más consciente de lo que esperan los empresarios y el sector laboral.
62. Similar a los demás grupos encuestados la competencia genérica más indispensable para los egresados de la carrera de Administración en la República Dominicana es, “Identificar, plantear y resolver problemas”, la cual obtuvo un 80% de los encuestados, seguida por la G5, Organizar y planificarse, la cual obtuvo un 50%. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en el resto de la población encuestada.

63. En relación a las competencias específicas los académicos consideraron que las competencias que tienen mayor nivel de importancia son, Desarrollar planeamiento estratégico y táctico, Identificar y administrar los riesgos del negocio e Identificar y optimizar los procesos del negocio, sin embargo los mismos consideran que no tienen suficiente nivel de desarrollo, lo que demuestra una gran oportunidad de ser desarrollados en las universidades.

64. Dentro de las 5 competencias específicas consideradas indispensables, los académicos consideran que, “Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo es la de mayor importancia, obteniendo un 80% del total de la población. El segundo nivel de importancia la tiene la competencia E12, Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización, con un 60% de consideración por parte de los mismos.

E1. Desarrollar un planeamiento estratégico - táctico y operativo.
E12. Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización.
E4. Administrar un sistema logístico integral.
E5. Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo.
E2. Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones.

Tabla 81. Competencias específicas indispensables según los académicos

Con relación al Conocimiento expresado por los entrevistados de distintos ámbitos profesionales sobre las competencias genéricas y específicas, su utilidad y su nivel de conocimiento se puede concluir que:

65. Los profesionales de República Dominicana comprenden el concepto de competencia, aunque no existe una definición conceptual uniforme entre todos los encuestados, se evidencia que las mayorías de las definiciones están orientadas en el saber hacer. Otro aspecto importante que consideran es que son desarrollable y demostrables y pueden adquirirse con la práctica y la experiencia, estas respuestas coinciden con el siguiente planteamiento, “*Los componentes de la competencia se conciben como una combinación*

de saberes, saber hacer, saber estar y saber ser, que pueden ser aplicados o relacionados con el desempeño para cualquier tipo de actividad” (López y Leal, 2002: 167).

66. El saber se asocia al conocimiento que posee y demuestra la persona en su ámbito de especialidad, el saber hacer se asocia a las habilidades y destrezas, el saber estar, se relaciona con las actitudes que asume la persona y el saber ser se asocia a los valores que posee. La competencia no puede ser medida por apreciación, *“Es un saber complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor y social) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Fuensanta, Martínez, Da Fonseca y Rubio, 2005: 55).*
67. Más del 40% de los encuestados considera que las competencias se refieren a conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñar una función eficientemente.
68. Las competencias están relacionadas con acciones profesionales complejas y tienen su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a las combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales. *“La competencia supone poner en acción destreza, actitudes, comportamientos y actitudes pero además implica una construcción, un acto creador y una combinación de los distintos saberes en la ejecución” (Fuensanta et al, 2005: 5).*
69. En relación a la definición de competencias genéricas, los profesionales entrevistados la enfocan básicamente como aquellas características o habilidades que debe tener cualquier profesional, sin importar su especialidad para desempeñarse de manera satisfactoria en cualquier profesión o empleo.
70. Otra definición de competencia genérica fue enfocada al aspecto organizacional, afirmando que son todas aquellas competencias transversales exigidas a todos los miembros de la organización. Esta definición aplica siempre y cuando se oriente a grupos ocupacionales, ya que hay posiciones que exigen un mayor nivel de competencias genéricas que otras.

71. La mayoría de los entrevistados consideran que es importante desarrollar las competencias genéricas porque son la base para seguir aprendiendo y desarrollando cualquier otra especialidad del saber, permitiendo que el individuo tenga mayor apertura a conocimientos nuevos y facilitando su superación.
72. Existe una clara percepción en más del 71% de los entrevistados, de que las universidades Dominicanas no están formando a los egresados de la carrera de Administración con las competencias que necesitan para desempeñar de manera eficiente su trabajo.
73. Consideran que el sistema educativo tiene muchas oportunidades de mejoras respecto a las técnicas de aprendizajes utilizadas y que se requiere una revisión de los programas y currículo universitarios. Comentan que aunque existen puestos disponibles en el mercado laboral, muchas veces se dificulta encontrar personal especializado.
74. El 100% de los entrevistados consideraron que las competencias son importantes y necesarias para poder hacer un trabajo bien hecho y obtener un desempeño exitoso, no obstante más del 46% expresó desconocer si las empresas están gestionando a su personal por competencias.
75. Expresaron que las Empresas se están haciendo más conscientes de lo que significa el tema de las competencias, sobre todo cuando se trata de la contratación de personal calificado.
76. Se evidenció que pocos de los encuestados tienen respuestas claras cuando se les preguntó si tienen alguna experiencia personal en la gestión por competencia, lo que demuestra que aunque tienen algo de conocimiento sobre el tema, aún el mismo no está suficientemente desarrollado.

En cuanto al objetivo *“Determinar el perfil ideal que las universidades deben garantizar para el egresado de la carrera de Administración de Empresas en la República Dominicana”*

77. De acuerdo a los resultados del estudio, donde los distintos sectores seleccionados tuvieron la oportunidad de expresar las competencias genéricas y específicas que

consideraban indispensable para que un egresado de la carrera de Administración de Empresas cuente con las competencias idóneas para desarrollarse en el sector laboral, quedó como resultado el siguiente perfil de competencias genéricas y específicas.

PERFIL DE COMPETENCIAS
Administrar un sistema logístico integral
Administrar y desarrollar el talento humano en la organización
Aplicar los conocimientos en la práctica
Comprometerse con la organización
Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua
Criticar y autocriticarse
Demostrar vocación de servicio
Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo
Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización
Formular planes de marketing
Generar nuevas ideas, ser creativo
Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones
Identificar, plantear y resolver problemas
Interpretar la inform. contable y financiera para la toma de decisiones gerenciales
Liderar o conducir hacia metas comunes
Mejorar e innovar los procesos administrativos
Negociar
Organizar y planificar
Orientarse hacia el cliente
Orientarse hacia la calidad
Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros
Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor
Trabajar en equipo
Usar información de costos para el planeamiento, control y la toma de decisiones

Tabla 82. Perfil general de competencias

78. El siguiente cuadro nos muestra las competencias genéricas indispensables para los egresados de la carrera de Administración, conforme a lo expresado.

PERFIL DE COMPETENCIAS GENÉRICAS
Aplicar los conocimientos en la práctica
Comprometerse con la organización
Comunicarse en forma oral y escrita en la propia lengua
Criticar y autocriticarse
Demostrar vocación de servicio
Generar nuevas ideas, ser creativo
Identificar, plantear y resolver problemas
Liderar o conducir hacia metas comunes
Negociar
Organizar y planificar
Orientarse hacia el cliente
Orientarse hacia la calidad
Tomar iniciativas, disponer de espíritu emprendedor
Trabajar en equipo

Tabla 83. Perfil de competencias genéricas

79. Las competencias específicas expresadas por los distintos sectores encuestados, se conforman como sigue:

PERFIL DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Administrar un sistema logístico integral
Administrar y desarrollar el talento humano en la organización
Desarrollar - implementar y gestionar sistemas de control administrativo
Desarrollar un planeamiento estratégico, táctico y operativo.
Ejercer el liderazgo para el logro y consecución de metas en la organización
Formular planes de marketing
Identificar y administrar los riesgos de negocios de las organizaciones

PERFIL DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Interpretar la información contable y la información financiera para la toma de decisiones gerenciales.
Mejorar e innovar los procesos administrativos.
Tomar decisiones de inversión, financiamiento y gestión de recursos financieros en la empresa
Usar la información de costos para el planeamiento, el control y la toma de decisiones

Tabla 84. Perfil de competencias específicas

Con relación al objetivos ***“Proponer medidas para fortalecer las capacidades de las universidades para garantizar que las personas egresadas de la carrera de Administración adquieran las competencias genéricas que demandan las empresas Dominicanas”***.

80. No existe un protocolo de revisión y adecuación de las competencias de los currículos universitarios en la carrera de Administración de Empresa en ninguna de las universidades encuestadas.
81. El organismo regulador de la educación en la República Dominicana no ha asumido la responsabilidad de incorporar la gestión por competencia en las universidades y centro de enseñanza de la educación superior.
82. No existen procesos formativos prácticos donde los estudiantes puedan tener la oportunidad de llevar a la práctica las competencias aprendidas a través de las diferentes asignaturas impartidas.
83. El estado no ha asumido la responsabilidad de formar a los docentes de todos los niveles de la educación Dominicana en el tema de las competencias, a fin de que puedan adquirir la formación para poder garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

84. Se evidencia que el tema de las competencias aún no ha sido incorporado en su totalidad en los programas y curriculums de las universidades encuestadas, esto queda evidenciado por el resultado obtenido en la encuesta aplicada a los docentes, donde se refleja un conocimiento limitado del tema.
85. Los docentes hacen uso limitado de técnicas para asegurar el aprendizaje, desarrollo y medición de las competencias que deben desarrollarse a los estudiantes de Administración en el aula.
86. Se requiere de formación práctica a los docentes en relación al tema de las competencias.
87. De las 5 universidades encuestadas, solamente INTEC tiene gestión educativa por competencia, ninguna de las demás han adoptado el modelo y requieren transformaciones profundas respecto a la renovación de sus programas educativos.

Atendiendo al objetivo general de la investigación, podemos concluir lo siguiente:

1. *Existe un conocimiento limitado* sobre el significado de las competencias, la definición de competencia y competencia genérica, no obstante existe un reconocimiento pleno de la importancia que las mismas tienen para la gestión educativa superior.
2. Las competencias genéricas tienen impacto en el *desempeño laboral* y *permiten distinguir las* diferentes actuaciones de los profesionales de una misma disciplina o área de trabajo, a mayor desarrollo de competencia genérica existe la garantía de un desempeño superior.
3. Las competencias específicas deben ser desarrolladas en cada campo particular del conocimiento, sin olvidar la evolución que van sufriendo las profesiones, producto del desarrollo tecnológico y científico mundial, por lo que el reto mayor es la actualización constante por parte de los profesionales, universidades y académicos.
4. No existen políticas claras por parte de los organismos reguladores de la educación superior en el país y por parte de las universidades en cuanto al proceso a seguir en

relación a la gestión por competencia, razón por la cual pocas universidades en República Dominicana han adoptado el modelo.

5. El sector *laboral* privado conoce el modelo de gestión por competencia y al menos el 35% de este utiliza modelos de competencias para la *gestión* del capital humano.
6. El sector educativo mantiene opiniones con una diferencia muy marcada en relación al nivel de importancia y desarrollo que tienen las competencias genéricas y específicas con relación a las opiniones expresadas por el sector laboral, lo cual muestra que no existe alineación y coherencia en relación al tema de las competencias.

5.2 Implicaciones

A la vista del estudio, se plantean una serie de implicaciones, que serán explicadas a continuación, las cuales fueron obtenidas como resultado de la exploración y la descripción de una muestra de estudiantes, docentes, personal académico, empresas y profesionales diversos, de la sociedad Dominicana, lo cual nos permitió sondear, identificar, interpretar y describir diversas características relativas a ese objeto, por medio de una aproximación mixta que pretendió su comprensión, comprobación e interpretación.

Aportes de la investigación:

Investigaciones sugeridas:

1. Se sugiere indagar sobre las competencias genéricas que están siendo desarrolladas en el nivel inicial y básico en la República Dominicana y el impacto que tiene para el buen desempeño en la formación universitaria.
2. Se sugiere indagar en el sector empresarial privado y público dominicano, sobre el impacto de las competencias genéricas y específicas en el desempeño de profesionales en diversas áreas de conocimiento, por medio de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. De modo que ese insumo sirva para la actualización de los programas universitarios.

3. Se considera valioso realizar una investigación sobre el desempeño laboral que tienen los profesionales de las universidades que contemplan la gestión por competencias en la enseñanza universitaria, versus aquellas que no lo hacen, a fin de establecer el impacto que tiene en el aprendizaje.
4. Se sugiere una investigación para establecer la correlación entre el ascenso profesional de los egresados con diversas funciones en las empresas dominicanas y el desarrollo de determinadas competencias genéricas y específicas consideradas importantes para su perfil.
5. Se considera como valiosa una investigación documental que sirva para indagar sobre las gestiones, artículos y disposiciones existentes en la actualidad en el país sobre la incorporación de la gestión por las competencias en el sistema educativo básico y superior.
6. Se sugiere una investigación que permita la obtención de perfiles de competencias genéricas a partir de la opinión de profesores y estudiantes de otras carreras y áreas de conocimiento que componen la educación superior dominicana que permitan servir de referencias para que las universidades y centros de educación superior para la actualización de sus programas universitarios.
7. Se sugiere ampliar la muestra de cada sector (educativo público y privado y sector laboral) en número y en tipo de informante, contemplando los mismos objetivos, a fin de ampliar el alcance de la investigación.
8. Se propone como valioso investigaciones que indaguen en otros sectores (Sociedad civil, Organizaciones sociales no gubernamentales, Político, Alcaldías, Gobernaciones, Municipios, asociaciones con y sin fines de lucros, entre otras) para ampliar el campo de investigación, tomando en cuenta algunos o todos los objetivos propuestos.
9. Se sugiere un estudio para diagnosticar el nivel de conocimiento que tienen los docentes y universidades sobre el tema de competencias.

10. Las distintas competencias incluidas en el cuestionario representan solo algunas de las consideradas importantes para un egresado universitario, por lo que sería valioso incluir otras competencias, agrupadas en las mismas relativas a estudios distintos basados que tengan la misma intencionalidad
11. Se considera importante investigar la opinión de otras universidades privadas a fin de ampliar el alcance del estudio, tomando en cuenta las opiniones los mismos informantes.

Recomendaciones

12. Considerando que el tema de competencia ha sido abordado por diversos autores, los cuales le dan distintos enfoques, se sugiere un proceso de reflexión y planificación cuidadosa a la hora de incorporar el modelo de competencias en una institución educativa.
13. Se evidencia en los resultados la poca concordancia entre las opiniones de los distintos informantes de cada uno de los sectores sobre las competencias genéricas y específicas consideradas importantes y el nivel alcanzado por los egresados universitarios de la carrera de administración de empresas, por lo que se recomienda que las universidades y organismos reguladores propicien que se realicen las gestiones para buscar el consenso entre los mismos sobre la realidad existente, de forma tal que se inicie el proceso de transformación hacia la gestión por competencia en la educación superior.
14. Se recomienda iniciar un proceso de interrelaciones entre las universidades Dominicanas, tanto pública como privadas, el cual puede hacerse a través de encuentros académicos, congresos o eventos académicos propiciados por los organismos reguladores y por las propias universidades con la finalidad de emprender estudios conjuntos que promuevan el intercambio de experiencia y la discusión y creación de conocimiento sobre la formación basada en competencias en nuestro país.
15. Se sugiere que se realicen encuentros y discusiones inducidas entre el sector laboral público y privado y las universidades para identificar y conocer las expectativas de las empresas y su percepción en relación al nivel profesional de los egresados

universitarios, con el objetivo de formular propuestas conjuntas que beneficien ambos sectores

16. Se sugiere revisar las competencias genéricas que están siendo incluidas en los programas académicos de la educación básica, de tal forma que sean incorporadas aquellas que son consideradas de importancia mayor para el desempeño laboral, de tal forma que las universidades tengan un enfoque más especializado en el desarrollo de las referidas competencias y no recaiga sobre ella la presión de tener que desarrollar cosas elementales que debieron ser aprendidas previamente en la educación inicial.
17. Se sugiere instituir por parte del estado Dominicano la metodología de enseñanza por competencia en todas las universidades y centro de estudios superiores, para lo cual debe estructurarse un proyecto que incluya la actualización de todos los programas universitarios y la formación de los docentes y autoridades administrativas de las universidades.
18. Se sugiere incluir un mayor contenido práctico a los pensums universitarios, a fin de que se garantice y se valide el aprendizaje de las competencias que son facilitadas en el aula.
19. Las competencias deben ser revisadas y actualizadas conforme a la evolución y nuevas exigencias que tienen las empresas, producto del desarrollo científico y tecnológico mundial.
20. Se sugiere que el estado asuma la responsabilidad de incorporar la gestión por competencia en el sistema educativo general de la República Dominicana, a fin de adecuarse a los estándares y tendencias globalizadas de abocarse en el desarrollo de competencia para el éxito laboral y el desarrollo individual de los profesionales.
21. Considerando el dinamismo y los constantes cambios que está enfrentando el mundo en la actualidad, los perfiles deben ser revisados periódicamente y a al momento de elaborarlos debe considerarse la situación presente y el enfoque futuro.

22. El estado Dominicano debe propiciar la configuración de un espacio organizacional y empresarial entre las empresas y las universidades, donde puedan ser discutidos las expectativas y requerimientos de ambos organismos, a la luz de lo que ocurre en un mercado globalizado, a fin de que se garantice la formación de recursos humanos competentes para responder a un mercado altamente competitivo.
23. Es necesario que las universidades organicen y fomenten encuentros para que los empresarios visiten los centros de estudios superiores, a fin de concientizar a los estudiantes mediante charlas sobre los perfiles y requisitos profesionales que esperan de los egresados, para que de esa forma los mismos estudiantes entiendan la necesidad del desarrollo de las referidas competencias.
24. Las universidades deben formular sus programas universitarios en relación a la demanda que tiene el sector laboral y mantenerse en constante actualización, en vista de que nos encontramos en constante evolución y cambios.
25. Deben crearse las condiciones para que exista un dialogo continuo entre las empresas y/o asociaciones empresariales y las universidades, el cual debe ser proporcionado de manera periódica por los organismos reguladores, de tal forma que las universidades revisen en un período de tiempo no mayor de un año los planes de estudios de la carrera de Administración de Empresas y/o de otras carreras, de tal forma que se garantice que los egresados puedan formarse en las competencias que necesitan para tener mejor desempeño en su trabajo.
26. Considerando el nivel de conciencia que tienen los académicos respecto a la importancia y el nivel de desempeño de las competencias genéricas y específicas de los egresados, deben tomar medidas urgentes para coordinar la revisión curricular de la carrera de administración y adoptar un modelo de gestión por competencia, tal como está haciendo las mayorías de las universidades del mundo.
27. Para someter a revisión los programas de las distintas universidades deben considerarse las competencias que son consideradas por Tuning Europa y Tuning Iberoamérica, además de tomar como referencias los planes universitarios de aquellas universidades que hayan adoptado con éxito el modelo de competencia por un tiempo considerable.
28. El organismo regulador de la educación superior en la República Dominicana MESCYT debe liderar y propiciar de manera consensuada la revisión de los curriculums universitarios.

29. El Estado debe crear un protocolo de revisión y adecuación de los currículos universitarios de todas las carreras, adoptando el modelo de competencia con el fin de adaptarlo a las exigencias de un mundo laboral cambiante y globalizado. Este proceso debe realizarse en un periodo de tiempo limitado y donde todas las universidades tengan que adecuarse.
30. Incorporar un procedimiento para auditar anualmente a las universidades a fin de asegurar que las mismas estén realizando las adecuaciones de sus currículos universitarios conforme a los estándares locales e internacionales establecidos previamente con esos fines.
31. Las universidades y los docentes deben ser formados por el organismo regulador o por cuenta propia en la gestión por competencias a fin de que puedan llevar a cabo las transformaciones que son necesarias para que los egresados puedan adquirir en el proceso formativo las competencias necesarias.
32. Con la finalidad de validar las competencias adquiridas las universidades deben incluir procesos formativos prácticos en empresas, de forma tal que facilite el aprendizaje de las competencias establecidas en los currículos.
33. Es necesario que el estado se responsabilice de formar a los docentes de todos los niveles de la educación Dominicana en el tema de las competencias, a fin de que puedan adquirir la formación para poder garantizar el aprendizaje de los estudiantes.
34. Se sugiere que las técnicas de enseñanzas y medición de las competencias sean incorporadas en los pensums universitarios y que se sea llevado a cabo un seguimiento estricto de su aplicación por parte de las universidades.
35. El organismo regulador Dominicano debe buscar la cooperación internacional de otras universidades y organismos de educación superior que han tenido historias de éxitos en la incorporación de la enseñanza por competencia, a fin de que puedan contar con la asesoría necesaria para llevar a cabo los planes de implementación del sistema.

5.3 Limitaciones

La obtención de los datos de la encuesta de los académicos, constituye una de las principales limitaciones de esta investigación. Las gestiones para contactar estos directivos fue realizada por vía escrita, a través de llamadas telefónicas y por medio de correos electrónicos. A pesar de los esfuerzos e insistencia no fue completada la totalidad de las muestras que teníamos programada.

En vista de que fueron seleccionadas 6 universidades, en las cuales teníamos una muestra preestablecidas de estudiantes de términos, docentes y directivos académicos, fue necesario solicitar y esperar por una autorización de cada una para iniciar la aplicación de las encuestas en cada uno de los recintos universitarios. Es importante observar que de las 6 universidades seleccionadas, solamente obtuvimos autorización en 5 de ellas

Fue necesario solicitar la información a cada universidad de los estudiantes de términos y egresados de la carrera. Los primeros fueron encuestados de manera directa en los recintos universitarios, pero para los egresados tuvimos que consultar con el departamento de egresados para poder localizar los contactos y ubicaciones de los mismos.

Otra limitante importante fue la variedad de empresas y sectores que debían ser encuestadas y la identificación de los contactos en las mismas, ya que preferimos sean llenadas por los responsables de gestionar los recursos humanos de las referidas empresas.

El tema tratado en la investigación cuenta con abundante información cuyas interpretaciones variadas no siempre coinciden, en lo referente a la definición de elementos clave y a su aplicación en diferentes ámbitos. La actualización de la información teórica durante la realización de la tesis, tuvo procedencia confiables dependió de la actualización de las fuentes confiables tanto oficiales como privados, que en la mayoría de los casos no ocurrieron con la celeridad que el ritmo del estudio ameritó, lo que impidió la incorporación de datos con la vigencia deseada.

BIBLIOGRAFÍA

- ACRL. (2004). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.
- ACRL-Association of College & Research Libraries. (Febrero de 2004). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>
- Albert, C. (2000). Higher Education Demand in Spain: The Influence of Labour Market Signals and Family Background. *Higher Education*, 40(2), 147-162.
- Alles, M. (2005). *Diccionario De Comportamientos. Gestión Por Competencias: Como Descubrir Las Competencias A Través De Los Comportamientos*. Buenos Aires: Gránica.
- Ander-Egg, E. (2004). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Córdoba: Brujas.
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ariño, A., & Llopis, R. (2011). *¿Universidad sin clases?: Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación.
- BCRD – Banco Central De La República Dominicana. (15 de diciembre de 2008). *Resultados Preliminares De La Economía Dominicana*. Recuperado el 09 de marzo de 2016, de Http://Www.Bancentral.Gov.Do/Publicaciones_Economicas/Infeco_Preliminar/Infeco_Preliminar2007-12.Pdf
- Beck, U. (2002). *¿Qué es la globalización?. Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Madrid: Paidós.

- Behrman, J., & Taubman, P. (1989). Is schooling mostly in the genes?: Nature – nurture decomposition using data on relatives. *Journal of Political Economy*, 97(6), 1425-1446.
- Benavides, O. (2002). *Competencias y Competitividad*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Bencosme, P. (2006). *Estimación De La Demanda Por Trabajo En La República Dominicana*. Santo Domingo: SEEPYD.
- Boude-Figueroa, Ó., & Ruiz-Quintero, M. (2008). Las TIC: propuesta para el aprendizaje de enfermería basado en problemas. *Aquichán*, 8(2), 227-242.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model For Effective Performance*. London: Wiley.
- Brewerton, M. (2004). *Thoughts On What Students Need To Learn At School*. N.Zeland: Minister Of Education.
- Brunner, J. (2000). *Nuevos Escenarios De La Educación. Revolución Tecnológica y Sociedad De La Información*. Santiago: Preal.
- Bunk, G. (1994). La Transmisión De Las Competencias En La Formación Y Perfeccionamiento Profesionales De La Rfa. *Revista Europea De Formación Profesional*, 8-14.
- Carnoy, M., Castells, M., & Benner, C. (1997). *Labour markets and employment practices in the age of flexibility: A case study of Silicon Valley*. *International Labour Review*.
- Carr, M. (2004). *Key Competencies/Skills And Attitudes: A Theoretical Framework*. Background Paper, Unpublished Paper Held By The Ministry Of Education.
- Carr, M. (2006). *Dimensions Of Strength For Key Competencies*. University Of Waikato.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Revista de Sociología*, 79, 21-48.
- Castells, M. (2001). *Globalización y antiglobalización*. Recuperado el Febrero de 2016, de <http://www.inicia.es/de/cgarciam/castells.htm>
- Cázares, L., & Cuevas, J. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. México: Trillas.

- CEPAL – Comisión Económica Para América Latina y El Caribe. (2008). *RD 2030*. Mimeo.
- Chabbott, C., & Ramírez, F. (2006). Development And Education. En M. Hallinan, *Handbook Of The sociology Of Education* (págs. 163-187). Notre Dame: Springer.
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. CSUCA. (2004). *La educación Superior en América central y proyecto Tuning*. Bilbao.
- Cruzata, R. (2006). Familia y educación en el contexto de la globalización. *Revista internacional Magisterio*, 14-17.
- Dao, E. M. (2000). *El conocimiento y las competencias en las organizaciones de Siglo XXI*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- De Ketele, J. (1996). L'évaluation Des Acquis Scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour Quoi ? *Revue Tunisienne Des Sciences De L'éducation*, 23, 17-36.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Barriga, F. (2011). *Metodología De Diseño Curricular Para Educación Superior*. México: Trillas.
- Ducci, M. (1997). El enfoque de Competencia Laboral en la perspectiva internacional. *CINTERFOR / OIT*, 15-26.
- Esteves, E. (2005). *Poder y Globalización*. Caracas: Faces - UCV.
- Fachelli, S. (2009). *Nuevo modelo de estratificación social y nuevo instrumento para su medición: El caso argentino*. Barcelona.
- Fachelli, S., Torrents, D., & Navarro-Cendejas, J. (2014). ¿La universidad española suaviza las diferencias de clase en la inserción laboral? *Revista de Educación*, 364, 119-144.
- Fuensanta, P. M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Furlong, A., Cartmel, F., & Bigart, A. (2006). choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Revista de Sociología*, 79, 225-239.
- García Guadilla, C. (1989). *Educación en América Latina: Desafíos, Dilemas y Estrategias*. Caracas: URSHLAC-UNESCO.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Ginés Mora, J. (2004). La Necesidad Del Cambio Educativo Para La Sociedad Del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- González, B., & Dávila, D. (1998). Economic and cultural impediments to University education in Spain. *Economics of Education Review*, 17(1), 93-103.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335-379.
- Guzmán, R. (2007). *La Informalidad En El Mercado Laboral Urbano En La República Dominicana*. Santo Domingo: SEEPYD, BCRD, BM.
- Hernández, C., Rocha, A., & Verano, L. (1998). *Exámenes De Estado. Una Propuesta De Evaluación Por Competencias*. Bogotá: ICFES.
- Hipkins, R. (2006). *The Nature Of Key Competencies. A Background Paper*. Wellington: New Zealand Council Of Educational Research.
- Huerta, J. P. (2004). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Recuperado el Febrero de 2016, de <http://www2.ufro.cl/docencia/documentos/Competencias.pdf>
- Hutmacher, W. (2003). Definición De Las Competencias Básicas. La Situación En Europa. *Congrés De Competències Bàsiques*. Barcelona.
- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC). (2004). *Competencias básicas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Canarias: Gobierno de Canarias. Consejería de educación. Universidades, Cultura y Deportes. Dirección General de ordenación e Innovación Educativa. Centro del profesorado Gran Canarias Sur.
- Kliksberg, B. (13 de Junio de 2004). La ética que cuenta. *La Nación*.
- Lárraga, D. M. (2013). *Competencias Profesionales y Empleabilidad en el Contexto de la Flexibilidad Laboral*. Palibrio.
- Le-Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. España: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Llopart, P. X. (1997). *La Gestión de los Recursos Humanos en base a Competencias*. Barcelona: UAB.

- López, J. &. (2002). *Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Gestión 2000.
- López, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Machado, J. A. (2001). *Concepto de Globalización*. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de <http://www.forum-global.de/soc/bibliot/machado/concglob.htm>
- Mandela, N. (03 de Febrero de 2005). *Mandela: Rich must feed the poor*. Recuperado el 20 de Febrero de 2016, de <http://edition.cnn.com/2005/WORLD/europe/02/03/mandela.london/index.html?iref=newssearch>
- Márquez, J. &. (2005). Formación del recurso humano por competencias. *Revista Universitaria de investigación*, 6(1), 85-106.
- Mcclelland, D. (1973). Testing For Competencies Rather Than Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- MEN. (2006). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Recuperado el Febrero de 2016, de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_archivo_pdf.pdf
- Merani, A., & Avitia Muñoz, C. (2014). *Competencias para la vida, un reto posible y necesario*. Durango: DGO.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. París: La Découverte.
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral, sistemas, surgimiento y modelos*. Oficina Internacional del Trabajo.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. A prender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Montanaro, L. (2000). *Desempeño y Selección de Personal*. Montevideo.
- Mora, J.-G. (1997). Equity in Spanish Higher Education. *Higher Education*, 33, 233-249.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: IESALC / UNESCO.
- Navarro Leal, M. (2000). *Posponer La Vida, Educación Superior y Trabajo En Tamaulipas*. México: Ed. Miguel Ángel Porrúa.

- OECD. (2001). *Understanding the Digital Divide. Directorate for Science, Technology and Industry*. OECD .
- Ortiz Cancino, J. E. (2012). *Score de competencias : cómo transformar el modelo de competencias de su empresa en un sistema de “Scores” asociado a los procesos clave de su negocio* . Bloomington: Palibrio.
- Pablos, L. d. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuestos y Gasto Público*, 48, 37-57.
- Pacheco, R. (2005). Competencias Claves Para La Comunicación Organizacional. *Revista Latinoamericana De Comunicación Chasqui*, Junio(90).
- Peraita, C., & Sánchez, M. (1998). The effect of family background on children’s level of schooling attainment in Spain. *Applied Economics*, 30(10), 1327-1334.
- Pereda, S. &. (1999). *Gestión De Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Centro De Estudios Ramón Areces.
- Perez Tamayo, R. (1990). La importancia de nombrarse científico. *Umbral XXI*(2), 5-9.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire Les Compétences Dés L’école*. Paris: Esf Éditeur.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Perrenoud, P. (Junio de 2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Recuperado el Febrero de 2016, de Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II, “Formación centrada en competencias(II)”.: http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Petrillo, J., & Arias, P. (1991). La vinculación universidad-empresa: el modelo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Seminario Latinoamericano de Gestión Tecnológica*(2), 275-294.
- PNUD. (2008). *Situación Social en RD y Elementos para una Política Social*. PNUD – Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo.
- Pollock, G. (2009). Trajectòries juvenils i mobilitat social. *Revista Àmbits*, 41, 36-42.
- Proyecto Tuning Europa y América Latina. (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa*. Tuning América Latina.

- Rahona, M. (2006). La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: Una aproximación en el caso español en la década de los noventa. *Revista de Economía Pública*, 178(3), 55-80.
- Reyes, R. (2001). *Mercado de trabajo en la República Dominicana. Problemas y desafíos*. OIT - Oficina Técnica para Panamá, Centroamérica y República Dominicana.
- Rivero Rodrigo, S. (2002). *La gestión del conocimiento: Claves y pautas para comprender e implantar*. Bizkaia: Socintec.
- Roegiers, X. (2006). La Comunidad de prácticas curriculares Centroamericanas y el trabajo de evaluación de competencias. El concepto y práctica de la situación problema. *BIEF Comunidad de prácticas curriculares Centroamericanas*, 1-6.
- Sacristán, P. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Morata.
- Sagi-Vela, L. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: Esic Editorial.
- Semeijn, J. (2005). E-services and offline fulfilment: how e-loyalty is created. *Managing Service Quality*, 15(2), 182-194.
- Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina. *CINTERFOR. Boletín técnico interamericano de Formación Profesional*, 109-133.
- Soler, R., Serracant, P., Salvadó, A., & Miret, P. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007*. Barcelona: Secretaria de Joventut.
- Somavia, J. (2006). *Cambios en el Mundo del Trabajo*. International Labour Organization.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Tait, H., & Godfrey, H. (1999). Defining And Assessing Competence In Generic Skill. *Quality In Higher Education*, 5(3), 245-253.
- Tejada, A. (2006). Un currículo centrado en competencias: Bases para su construcción. *Novedades Educativas*, 16(191), 17-23.
- Tejada, J. (1998). Acerca de las Competencias profesionales. *Revista Herramientas*(56), 20-30.

- Terceiro, J., & Matías, G. (2001). *Digitalismo. El Nuevo Horizonte Sociocultural*. Madrid: Taurus.
- Tobón, S. (2006). *Las Competencias en la Educación Superior. Políticas De Calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Torrado, M. (1995). *La naturaleza cultural de la mente*. Bogotá: ICFES.
- Torrado, M. (1998). *De las aptitudes a las competencias*. Bogotá: ICFES.
- Torres, S. (2002). *Competencias Laborales. Una estrategia para el cambio*. Caracas: Texto.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Educación y diversidad cultural*. México.
- UNESCO. (2011). *Observatory Portal: Monitoring the Development of the Information Society Towards Knowledge Societies*. UNESCO .
- Urreiztieta, M. T. (2004). La Sociología Interpretativa: Globalización y Vida Cotidiana. *Espacio Abierto*, 13(3), 457-470.
- Valdez, T. (s.f.). El ruido de las mariposas. *Formación XXI*.
- Van-Der Hofstadt, C. J. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.
- Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor.
- Vargas, F. (2006). Formación por Competencias. 34-37.
- Vargas, J. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero. S.A.U.
- Yaniz, C., & Villardon, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.

- Yániz, C., & Villardón, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. España: Universidad de Deusto.
- Zalbalza, M. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
- Zubiría, M. (2004). *El Mito de la Inteligencia y los Peligros del Cociente Intelectual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

ANEXOS

Anexo 1. Pensum APEC

Anexo 2. Pensum INTEC

Anexo 3. Pensum PUCMM

Anexo 4. Cuestionario Competencias para Estudiantes

Anexo 5. Cuestionario Competencias para Docentes

Anexo 6. Cuestionario Competencias para Empleadores

Anexo 7. Formulario Entrevista – JotForm

**Ver anexos en CD adjunto al documento.*