



Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Tesis para obtener el grado de Doctor en
Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Tema:

“Análisis de los estudios de postgrado en UNAPEC:
percepciones del alumno, profesor y egresado”.

Doctorante:

Ada Oliva Bazil Deñó

Director:

Dr. Julio Barroso Osuna

Santo Domingo, República Dominicana, febrero de 2015

Agradecimientos

A Dios, a quién considero creador de la vida, por darme la oportunidad de emplear todo mi esfuerzo, pese a la adversidad que me acompaña, para concluir este trabajo de investigación.

Agradezco, igualmente, a mi esposo por el apoyo que me ha dado en la recopilación de fuentes idóneas para realizar este trabajo, después de haber sufrido un accidente cerebrovascular que por lo menos no me afectó la facultad de pensar y hablar.

A mi querido padre, Polón. Gracias por ser el mejor padre del mundo, te amo mucho. A mi madre, Iris, gracias por tu carácter íntegro y valía que me han impulsado a nunca rendirme en el duro camino de la vida. Y a mi hermano, Eric, porque siempre ha sido un apoyo para mí.

A mi asesor, Julio Barroso, por toda su comprensión en este proceso, sobretodo, por las atinadas sugerencias que me ofreció en la consecución de esta investigación.

A la Dra. Dalma Cruz, Vicerrectora de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC) por todo su apoyo, comprensión y cariño. Es usted un verdadero ejemplo gerencial, la admiro mucho, jefa.

Al Dr. Radhamés Mejía, Rector de UNAPEC, por todo su apoyo y por creer en mi capacidad profesional, pese a la adversidad.

Gracias a todos mis compañeros de trabajo y a todos los amigos que tal vez no menciono por nombre, pero que sí me han hecho ser mejor persona y profesional, en algún momento de mi vida.

Ada Bazil Deñó de Roa

Dedicatoria

A mi hija, Priscilla, eres una gran razón del porqué seguir viviendo.

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	2
Dedicatoria.....	3
Tema.....	7
Problema.....	8
Introducción.....	8
CAPÍTULO I	
PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA.....	11
1.1. Panorama de los programas de postgrado en Rep. Dom.....	19
1.2 Estatutos, políticas, normas y procedimientos IES.....	36
1.3 Formación y experiencia del personal de ciencia, tecnología, extensión.....	37
1.4 Soporte logístico e infraestructura.....	38
1.5 Etapa de carencia de cursos de postgrado.....	43
1.6 Etapa de génesis de los postgrados públicos.....	43
1.7 Inicio de la fase de evaluación y acreditación.....	44
1.8 Etapa de alta competencia interuniversitaria.....	44
1.9 Inicio de la oferta de postgrados internacionales.....	44
1.10 Vicerrectoría de Posgrados de la Universidad APEC (UNAPEC).....	45
1.11.1 Estructura.....	58
1.11.2 Misión.....	58
1.11.3 Visión.....	58
1.11.4 Valores.....	59
1.11.5 Programas académicos.....	59
1.11.6 Perfil del cuerpo docente.....	62
1.11.7 Perfil del estudiantado y del egresado.....	63
1.11.8 Sistema de percepción a los programas de posgrado.....	64
1.11.9 Aspectos metodológicos.....	70
1.12 Justificación.....	75
1.13 Preguntas de investigación.....	83
1.14 Matriz de Variables e indicadores.....	85
CAPÍTULO II: (MARCO TEÓRICO)	
PERCEPCIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA TEÓRICA.....	86
2.1 Introducción.....	86
2.2 Abordajes teóricos sobre la evaluación de la percepción educativa.....	86
2.3 Abordaje teórico sobre la percepción educativa.....	94

2.4 Abordaje teórico sobre las unidades didácticas.....	99
2.5 Abordaje teórico sobre el concepto de calidad educativa.....	102
2.6 Abordaje teórico respecto al proceso de enseñanza aprendizaje.....	110
2.7 Abordaje teórico sobre las tecnologías educativas.....	113
2.8 Abordaje teórico respecto a los modelos de investigación.....	120
2.9 Consideraciones teóricas sobre los modelos educativos.....	122
2.9.1 Modelo tradicional de la enseñanza.....	123
2.9.2 Modelo conductista de la enseñanza.....	125
2.9.3 Modelo constructivista de la enseñanza.....	127
2.10 Definición de categorías o vocabulario discreto.....	130
2.10.1 Percepción.....	130
2.10.2 Percepción educativa.....	130
2.10.3 Evaluación.....	131
2.10.3.1 Test.....	131
2.10.3.2 Entrevistas.....	131
2.10.3.3 Examen.....	131
2.10.3.4 Revisión de expediente.....	132
2.10.3.5 Satisfacciones.....	132
2.10.3.6 Encantos.....	132
2.10.3.7 Buena propaganda.....	132
2.10.3.8 Halagos.....	133
2.10.3.9 Quejas.....	133
2.10.3.10 Rechazos.....	134
2.10.3.11 Descréditos.....	134
2.10.3.12 Pensum.....	134
2.10.3.13 Programas.....	134
2.10.3.14 Vocación.....	134
2.10.3.15 Actitudes.....	134
2.10.3.16 Motivación.....	134
2.10.3.17 Demanda.....	135
2.10.3.18 Mercado laboral.....	135
2.10.3.18 Teorías.....	135
2.10.3.19 Protocolo institucional.....	135
2.10.3.20 Asesorías.....	135
2.10.3.21 Asesor.....	135
2.10.3.21 Etapas de la investigación.....	135

2.10.3.22 Asunción teórica.....	136
CAPÍTULO III	
DIMENSIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	136
3.1 Introducción.....	136
3.2 Objetivo general.....	137
3.2.1 Objetivos específicos.....	137
3.3 Tipo de investigación	138
3.4 Método.....	140
3.5 Técnicas de recolección de datos.....	141
3.6 Procedimiento metodológico.....	142
3.7 Explicación de situaciones.....	143
3.8 Población o universo.....	144
3.9 Descripción de los programas de maestría.....	158
3.10 Sub-universo de los programas de maestría.....	158
3.9 Muestra de estudiantes, egresados y profesores.....	159
3.10 Descripción de los instrumentos.....	160
3.11 Validación de los instrumentos por expertos.....	165
3.12 Cronograma de actividades.....	170
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	171
4.1 Introducción.....	171
4.2 Percepción de los profesores sobre los programas de maestría de UNAPEC.....	172
4.3 Percepción de los profesores sobre los programas de maestría de UNAPEC.....	173
4.4 Percepción de los profesores sobre los programas de maestría de UNAPEC.....	214
CAPÍTULO V	
5.1 Conclusiones.....	232
5.2 Recomendaciones.....	245
5.3 Bibliografía.....	247

TEMA

Percepción de los estudiantes, egresados y profesores sobre los programas de maestría de la Vicerrectoría de Estudios Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC), durante el período septiembre/diciembre, 2014

PROBLEMA

Aunque en las evaluaciones que realizan las agencias acreditadoras internacionales, a las Universidades Dominicanas, se toman en cuenta aspectos curriculares y funcionales necesarios para la proyección mercadológica, no siempre se considera que la percepción de los destinatarios cambia constantemente, debido a múltiples factores. En vista de que estudios recientes indican que la percepción del mercado es fundamental para la permanencia, trascendencia o desaparición de una empresa, se hace necesario realizar un estudio que evalúe la percepción de los profesores, egresados y estudiantes de los programas de Maestrías que oferta la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC, a fin de establecer su pertinencia y, si fuera necesario, descubrir propuestas de mejoras.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio constituye la secuencia de pesquisas realizadas con el objetivo general de evaluar el nivel de satisfacción de los actores directos (estudiantes, egresados y profesores) que operan en torno a los programas que ofrece la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC) en la República Dominicana. La importancia de este estudio reside en los aportes que ofrece a las instancias correspondientes sobre aspectos operativos del sistema de educación sometido a escrutinio, a partir de la percepción de los encuestados, como insumo para la mejora constante del funcionamiento de los mencionados programas.

El corpus general de esta tesis está compuesto por cinco capítulos, a saber: el empírico, el teórico, el metodológico, el experimental y el de las conclusiones. Cada uno de estos capítulos contiene las informaciones comunes a los mismos; concretamente las relativas a la temática que desde el título de portada hemos presentado. Los aspectos relativos a las aproximaciones concernientes a la configuración del problema (antecedentes, justificación y planteamiento, entre otros) aparecen en los párrafos que siguen a esta investigación.

El Marco teórico ha sido diseñado en virtud de la revisión cuidadosa de la literatura susceptible de ofrecer una respuesta racional al problema que nos ocupa. Para ello, fue necesario reseñar documentos oficiales que tratan el tema de la percepción frente a los programas vigentes de educación nacional e internacional. Así mismo, la recensión de revistas indexadas permitió dar al traste con informaciones garantizadas que han propiciado un tratamiento riguroso, pero a la vez libre de todo tipo de sesgo.

Los aspectos metodológicos definen esta tesis dentro del tipo de las investigaciones descriptivas, por lo que la versión de método científico que en ella se ha usado es la propia

de las ciencias sociales, las cuales emplean procedimientos y técnicas no formales, es decir, cualitativas, y sólo en raras ocasiones cuantitativos.

Los resultados que presenta esta tesis en su debido apartado son una muestra de que el problema que presentamos, previo a esta introducción, merece continua revisión, tal y como además ha sido confirmado por las teorías consultadas.

Esta investigación se desarrolla en medio de grandes cambios que ha experimentado la humanidad en los últimos cuarenta años. Dichos cambios pueden ser descritos en función de la importancia del conocimiento científico, la valoración del capital intelectual, la revolución informática, la responsabilidad en la creación, la interconexión entre los pueblos y el espíritu de solidaridad con los países menos desarrollados.

Los anteriores son sólo seis temas de discusión permanente en los foros internacionales. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada por la UNESCO en París, en 1998, se presentaron disertaciones que desglosaban estos ámbitos, enfatizando que los mismos representan desafíos para las universidades. En consecuencia, según Stallivieri (2007), algunas autoridades universitarias han visto la necesidad de revisar constantemente sus estrategias, como una manera de mantener en sus principales gestores el nivel de competencias que les permitan hacer frente a las demandas del mundo actual, así como poder competir en el mercado laboral.

Otros autores consultados concuerdan en exponer que una de las estrategias eficaces para determinar la pertinencia de un determinado programa educativo es constatar el grado de satisfacción de sus principales actores, ya que la misma permite adecuar constantemente la

oferta educativa a la demanda del cambiante mercado laboral. De ahí la importancia que reviste la ejecutoria de la presente investigación.

En consonancia con estas revisiones preliminares, la presente tesis está compuesta por un conjunto de hallazgos que se conectan de manera secuencial, según las pesquisas que se han ido descubriendo. Referente al estudio empírico del problema, presentamos a continuación los antecedentes de hechos, entendidos como las investigaciones a apriorísticas a la presente, las cuales han servido para definirla en términos de justificación y ponderación conceptual y metodológica.

CAPÍTULO I

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Tunnermann (2007) revela que “una de las grandes debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular”. La percepción sobre el currículum por parte de los actores del sistema educativo, según este autor, resultó ser muy difusa e incoherente, debido a que las políticas de capacitación para el dominio pleno de las filosofías educativas y los enfoques han sido muy débiles y asistemáticas. En algunos casos no existen. Sin embargo, hoy día la percepción compartida es que el currículo es el fundamento en el que las tendencias innovadoras deben encontrar su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículo que ofrece. El currículo debe hacer realidad el modelo educativo que la institución promueve y una de las múltiples maneras de acercar las brechas existentes entre el currículum y las prácticas educativas es constatando la percepción y satisfacciones sobre el mismo por parte de los sujetos que hacen vida en torno a su ejecución.

La importancia de los estudios cualitativos de este orden es, además, descrita por más de un investigador. García (2010) sostiene que la misión de las instituciones educativas de orden superior debe ir más allá de las tradicionales funciones de creación y transmisión de cultura y de capacitación de profesionales, considerando que debe dar respuesta además a uno de los principales objetivos de la universidad en la actualidad, la formación integral, que conlleva la necesidad de formar a sujetos capaces de desempeñar no sólo un rol profesional, sino también un rol en la sociedad en la que conviven. Esta idea es ampliamente aceptada

por organismos nacionales, europeos e internacionales. Ahora bien, ¿cómo es posible identificar en las praxis educativas estos ideales sin análisis perceptivos que los revelen?

En cuanto a los estudios de cuarto nivel, las investigaciones anteriores a nuestros hallazgos indican que no siempre articulan las filosofías educativas con las prácticas del mercado laboral. “El problema de los posgrados reside en que se ha carecido de mecanismos de evaluación y ajustes pragmáticos. En este sentido, no se trataría de evaluar y planear los cambios necesarios cada cinco o diez años, sino permanentemente. Solo así es posible garantizar que el posgrado camine o corra al lado de la globalización”, como bien arguye Ponce (2010). Este autor también agrega que las ofertas de posgrados deben ser coherentes con las demandas sociales.

Es claro, entonces, que cada vez se exige de profesionales e investigadores con nuevas y múltiples competencias, con la capacidad para la comprensión y el abordaje de problemas interdisciplinarios, así como para la construcción compleja de nuevos conocimientos. De nuevo, es necesaria la constante investigación que pueda dar al traste con la relación existente entre la teoría y sus aplicaciones.

Otro estudio antecedente que aporta relevantes informaciones en torno a este tema están representados por las ideas de Didriksson (2008). De acuerdo con este notable investigador, “en este nuevo siglo, el panorama de la educación superior, sin embargo, se mantiene en una suerte de impase y a la expectativa, porque a pesar de que se observa la fragmentación y heterogeneidad del modelo predominante, con un conjunto de nuevas instituciones de diferente carácter y nivel (privadas y públicas, universitarias y no universitarias, politécnicas, tecnológicas, de ciclos cortos, comerciales, entre otras), y que se alcanzó una nueva oleada de expansión de la demanda hacia la educación superior, se han

reproducido a mayor escala, las más grandes desigualdades e inequidades, a nivel de género, de raza y de etnia, así como de forma pronunciada a nivel de las condiciones socio-económicas de ciertos sectores de la población, junto a la idea de que la lógica del mercado es uno de los mejores referentes de la calidad educativa, mientras encuentran amplios cauces de expansión las empresas de transnacionalización y de mercantilización del servicio educativo respectivo”.

Didriksson (Ibídem) comenta, además, que por su historia y tradición, que viene de la colonia y de las sucesivas etapas desarrollistas, la educación superior no tuvo una base organizacional endógena de carácter tecnológico y medianamente de corte científica, por lo cual la orientación de sus carreras estuvo y se encuentra aún concentrada en áreas de las Ciencias Sociales, algunas de las Humanidades, del Comercio, de la Administración, menor en las Ingenierías y en la Medicina y en los servicios relacionados con las tareas del Estado. Es por ello que la relación de los perfiles de egreso de las instituciones de educación superior, ha sido de una debilidad manifiesta a lo largo de los años entre la producción de conocimientos y las demandas de las organizaciones, las empresas y el desarrollo económico. Esto determinó el flujo y constancia de elaboración de los artículos científicos, de las patentes y de la contribución de la región en el desarrollo global de la ciencia y la tecnología; además de que se trata de una de las que genera mayor flujo de cerebros fugados sin retorno a nivel mundial.

Sin embargo, como bien señala Yusuf (2007), citado por Didriksson, (2008), “si en algunos países los vínculos entre la investigación universitaria y las actividades industriales son débiles, en nuestra región el problema es mucho peor. Para ampliarlas y orientarlas más directamente al crecimiento, se requiere de un sistema nacional de innovación que comprenda tres factores esenciales: a) recursos humanos (personal técnico y de

investigación); b) infraestructura adecuada (laboratorios, talleres, equipo de cómputo, bibliotecas), y c) instituciones que vinculen a los grupos de académicos de investigación de las universidades con las empresas que producen bienes y servicios para el mercado”. En todo caso se considera esencial revisar constantemente el nivel de satisfacción de los sujetos que operan desde estos aparatos funcionales para comprobar la validez de los mismos, en tanto la percepción de los posgrados en América Latina revela la urgencia de regular los procesos de certificación para facilitar los intercambios y la movilidad de académicos y de estudiantes entre estos países (Ponce, 2010).

Otro de los casos que confirman la información presentada en los párrafos anteriores es el trabajo realizado por Hernández (2010) donde señala que uno de los principales problemas que enfrenta el posgrado en México es la falta de recursos humanos para la formación de cuadros profesionales encaminados a la producción de conocimientos científicos, al desarrollo tecnológico y al estudio de los procesos sociales, que el país requiere. Por supuesto, esta realidad científica que describe este autor, fue obtenida gracias a estudios cualitativos que dieron cuenta de los niveles de percepción de quienes operan en las instituciones mexicanas de educación. De nuevo se destaca la importancia de estudios de esta naturaleza, como antecedentes de hechos y a la vez justificación de nuestro trabajo de investigación.

Asimismo, un sondeo general a otras universidades mexicanas, da cuenta de que los estudios de la percepción del personal que labora en los programas de postgrado son necesarios para la sostenibilidad académica de los mismos, ya que en su mayoría otros estudios dirigen su interés a la descripción de estructuras operativas tradicionales, en algunos casos sin tomar en cuenta el sujeto ejecutor. Para muestra un botón. Según

Hernández (2010, *Ibíd.*) el posgrado en Chiapas presenta los rasgos problemáticos del nivel educativo en el ámbito nacional como son: la falta de planeación, el crecimiento desmedido de la matrícula, la expansión de programas, la incursión del sector privado ponderando la cantidad sobre la calidad, etcétera. Además, al ser Chiapas un estado con alto rezago educativo, el posgrado es el último paso de una pirámide de atención a la demanda educativa donde se muestran serias carencias y desigualdades.

Todos estos problemas han incidido de manera significativa en el desarrollo del posgrado en la UNACH y necesariamente en los procesos formativos de los estudiantes. Un dato dramático que presenta el doctor Rincón (1999), es que “a 15 años de haberse instituido el primer programa de posgrado en la UNACH, escasamente han egresado de sus aulas 29 grados académicos”, además de que la producción científica no refleja en lo más mínimo la existencia de ellos, resalta Hernández (2010).

Respeto a los sistemas investigativos que se ejecutan en universidades provincianas, algunos investigadores revelan que las mismas asumen estructuras administrativas burocratizadas y currículo rígidos, observándose serios problemas para integrar la docencia con la investigación, así como para establecer nexos entre los programas de licenciatura y los de posgrado.

El caso de las instituciones privadas merece un trato especial, pues se sustentan en modelos de formación de corte “eficientista”, con poco interés por la divulgación y la investigación. De entre éstas, señalan los autores antes citados, son las más pequeñas las que ofrecen mayores carencias para impulsar procesos de formación integrales.

Arredondo (2008) puso de manifiesto otro caso que podemos mencionar como parte de los antecedentes de hecho de nuestra investigación; el presentado durante el congreso nacional de posgrado que se realizó en Morelia. La DGEP, de la UNAM dio a conocer el Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006. En el documento se señalan [...] las fortalezas y potencialidades del sistema de posgrado y los retos identificados. Bajo este último rubro se señala la problemática general de este ciclo de estudios en la UNAM.

Al revisar los fines que se plantean estas otras universidades latinoamericanas, notamos de inmediato cómo algunos programas señalan entre sus objetivos la formación de docentes de alto nivel profesional. No obstante, al revisar sus prácticas se comprueba que carecen de actividades específicas para el logro de dicho objetivo. En la mayoría de los programas consultados no se tienen claramente definidos los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes; en general, la eficiencia terminal es baja y los tiempos promedio para la graduación sobrepasan los plazos establecidos; en el nivel de maestría que revisamos no están suficientemente definidas las características de la tesis, no está incluida la conclusión de la tesis dentro de las actividades académicas del plan de estudios, y no se ofrecen opciones diversas de graduación; existe heterogeneidad y consolidación desigual del sistema tutorial en las diversas áreas del conocimiento; en algunas áreas los comités tutoriales no trabajan colegiadamente por falta de costumbre entre los académicos; hay desconocimiento entre estudiantes e incluso entre académicos del reglamento general y de la nueva estructura del posgrado.

Como puede apreciarse, el sistema universitario de posgrado requiere instrumentar medidas que permitan un análisis más real de esta problemática y de acciones para enfrentarlos y superarlos.

Con relación a los académicos que laboran en programas de cuarto nivel, se señaló que en muchos programas siguen vigentes los métodos de enseñanza tradicional; no existen políticas ni procedimientos que regulen su participación en los programas; algunos no han comprendido de manera cabal las funciones y el significado del sistema tutorial; el potencial docente que se tiene en las entidades académicas no se aprovecha en forma plena; la idea de un comité tutorial en el que puedan confluir diversas perspectivas en documentos escritos es muy buena, pero en la práctica son muchos los obstáculos que impiden su concreción, pues tales colaboraciones son poco comunes en la academia; hay pocos que estén dispuestos y capacitados para la tutoría.

Arredondo (2008, *Ibíd*em) sostiene, a manera de conclusión, que los retos y problemas planteados en su investigación no son exclusivos de la UNAM, sino que son compartidos en mayor o menor medida por la mayoría de las instituciones de educación superior de Latinoamérica.

Otro dato que como antecedente sirve de base argumental a los estudios relativos a la percepción de los sujetos que operan en una determinada institución educativa, en este caso, en instituciones de educación superior, lo Continúa argumentando Arredondo, V., al revelar, con relación a la perspectiva comparativa, que normalmente se ubica como comparación internacional: “me parece importante reconocer que el sistema de posgrado es un sistema complejo y heterogéneo. Por ello, se requiere un conocimiento más amplio de su problemática en los diversos campos disciplinarios y profesionales, y de las alternativas posibles para superarla, de manera que se pueda propiciar un crecimiento nacional del posgrado en sus distintas áreas, que atienda no solamente a criterios de calidad sino también de pertinencia social”.

Por su lado, Alcántara (2000), igualmente, comenta que el problema es que no todos los posgrados han sido capaces de seguir el ritmo de los cambios. Como ya se ha señalado atrás, se perciben problemas y retos comunes, como el crecimiento de la demanda, no siempre ordenado, de la matrícula. El crecimiento sin las condiciones financieras y académicas, agrava el deterioro de la calidad del posgrado. Grave ha sido, además, la pérdida de la confianza de las entidades gubernamentales y algunos otros sectores sociales, tanto locales como internacionales, lo que ha provocado la reducción del financiamiento estatal al posgrado en general, lo cual le ha obligado a buscar otras fuentes de recursos, agrega Alcántara (2000).

En el mundo de la industria moderna, se ha promovido la cultura de “hacer más con menos”. En muchos casos, la falta de financiamiento sostenido es el problema más grave, ocasionando la disminución de la calidad en todas las áreas, desde la docencia, hasta la investigación, según señala Vries (2000). Otras dificultades consisten en la falta de flexibilidad curricular y lentitud para adaptarse a los cambios. Muchos programas carecen de estrategias para evaluar la pertinencia social de sus ofertas académicas.

Álvarez (2002, p 32) toca una realidad importante que no podemos perder de vista, los problemas del posgrado además son persistentes. Desde fines de los ochenta y hasta la fecha, se perciben en los posgrados en México los mismos problemas: “desequilibrio en la distribución de la matrícula por área del conocimiento, escasez de los programas de posgrado de investigación, plantas académicas poco consolidadas, baja eficiencia del egreso y la titulación, poca pertinencia de los programas y escasa vinculación con sectores sociales y productivos”.

1.1 PANORAMA DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO EN REP. DOM.

Una visión más detallada de los problemas se puede observar en el Programa Nacional de Posgrado. Algunos de los problemas destacados por Reynaga (2002) son los siguientes. “En el ámbito académico: no todos los programas han conformado sus líneas de investigación, escasos programas interinstitucionales y multidisciplinarios, deficientes sistemas tutoriales, altas tasas de deserción y baja eficiencia terminal y de titulación. También se perciben dificultades organizativas y la gestión de posgrado: no existen marcos nacionales ni planes integrales de desarrollo, evaluación y seguimiento que orienten el crecimiento y los procesos sustantivos y adjetivos del posgrado, ausencia de una organización moderna, ágil y flexible del posgrado y ausencia de mecanismos de vinculación con los sectores sociales, público y privado”.

Con relación a los recursos humanos destaca el insuficiente número de docentes con el grado requerido, decremento de aspirantes a las áreas cruciales para el desarrollo nacional, pocos investigadores y cuerpos académicos consolidados. El financiamiento y el equipamiento físico y en materiales persisten como algunas de las grandes limitaciones que obstaculizan seriamente el fortalecimiento del posgrado (Reynaga, 2002).

En el caso de la República Dominicana, aunque ha realizado importantes avances en el desarrollo de la educación superior y así se lo propone también el Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018, aún quedan muchas tareas pendientes en el campo, especialmente en lo relacionado con la correlación estrecha que debe haber entre oferta y calidad de los profesionales formados o egresados o que se forman y egresan y la demanda o necesidades reales de los planes y acciones del desarrollo nacional, según el Informe general sobre estadística de educación superior 2010-2011.

A continuación el presente cuadro esquematiza los principales problemas que afecta a los estudios de cuarto nivel en la República Dominicana, según estudios consultados e indicados al pie del cuadro.

Tabla # 1

**Principales problemas que afectan a la Educación Superior Dominicana
Según el criterio de los gerentes de las universidades y otros centros de educación superior.**

PROBLEMA	FRECUENCIA	%
Bajo nivel académico con que ingresan los estudiantes a las IES	27	96
Limitados recursos financieros	26	93
Insuficiente articulación de las IES con el sector productivo Nacional	24	86
Desequilibrio docencia/investigación/extensión	21	75
Baja formación pedagógica y científica de profesores	19	68
Escasa producción científica y tecnológica de las IES	18	64
Débil infraestructura física y académica (aulas, laboratorios, bibliotecas, etc.)	17	61
Falta de comunicación con el sector productivo.	17	61
Falta de correspondencia entre el perfil profesional con el perfil ocupacional actual	15	54
Bajo intercambio científico y académico entre las IES del país y del extranjero	13	46
Inadecuada organización de las IES para la prestación de Servicios	10	36
Descrédito en el sector productivo por la labor de prestación de servicios.	6	21
Confidencialidad frente al sector Productivo	3	11
Otros	1	4

Fuente: Información presentada por Silie, R.; Cuello, C. y Mejía, M. (2004) Adaptado de Pablo Rodríguez y Manuel Herasme (2002). *El Futuro de la Economía Dominicana y la Demanda de Empleo en el ámbito de la Educación Superior*. Editora Centenario, S.A. Santo Domingo.

La Educación Superior en República Dominicana tiene sus orígenes en los tiempos coloniales. En 1505, los Franciscanos fundan un colegio dirigido por el Bachiller Fray

Hernán Suárez, en el cual se enseña rudimentos de gramática, latinidad y religión a hijos de españoles y nativos de Las Antillas. Esta actividad educativa es reforzada por Reales Cédulas en los años 1509 y 1513.

En el 1532 se produce la fundación del Convento de Santo Domingo en donde se imparte la cátedra de Teología (la primera en América); la cual después se eleva a Estudio General dirigida por Fray Tomás de San Martín, de la Orden de los Dominicos, quien asume el título de Regente. Luego es elevada al rango de universidad amparada por la bula *In Apostolatus Culmine* del papa Paulus III; el 28 de octubre de 1538 avala el nacimiento de la Universidad de Santo Domingo, en el presente Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). La Primada de América tiene hoy 473 años de existencia, según menciona Guzmán Ceballos (2011) citando a Moquete (2004) y a De la Rosa (2007).

En la actualidad, el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana se rige por la Ley 139-01 que establece la normativa para su funcionamiento, los mecanismos que aseguren la calidad y la pertinencia de los servicios que presten las instituciones que lo conforman y sienta las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional para desarrollar la capacidad de innovación que hiciera posible la competitividad de nuestra sociedad.

En su capítulo III trata sobre el sistema nacional de educación superior, ciencia y tecnología, donde en su artículo 22 expresa que son instituciones de educación superior todas aquellas que ofrecen formación profesional o académica, posterior al nivel medio establecido en la ley 66/97 y que poseen las siguientes características:

- a) Son entidades que reúnen a funcionarios, profesores, estudiantes, empleados y egresados en la tarea de búsqueda y construcción del conocimiento, así como la de creación de conciencia sobre las necesidades esenciales de la sociedad, encaminando

las investigaciones y sus resultados a la solución de los problemas del pueblo dominicano como medio para elevar la calidad de vida de la población;

- b) Son entidades sociales, de servicio público, abiertas a las diferentes corrientes de pensamiento. Por consiguiente es inadmisibles cualquier forma de discriminación en su seno por razones de nacionalidad, etnia, sexo, condición social, ideología, religión o preferencia política;
- c) Las instituciones de educación superior son aquellas dedicadas a la educación postsecundaria, conducente a títulos de los niveles técnicos superior, grado y postgrado y tienen entre sus propósitos fundamentales contribuir con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la formación de técnicos y profesionales, la educación permanente, la divulgación de los avances científicos y tecnológicos y el servicio a la sociedad;
- d) Las instituciones de educación superior deben ofrecer a sus integrantes un ambiente espiritual, pedagógico y material adecuado; contar con los recursos y facilidades infraestructurales que les permitan el cumplimiento de sus funciones, así como los que se correspondan con los requerimientos de su oferta curricular, incorporando los avances de la ciencia y tecnología en las áreas en las cuales incursionan.

Mientras que en su artículo V aborda temas sobre la creación, organización, funcionamiento y cierre de las instituciones de educación superior. Desde finales de la década del '80, comienza a aplicarse en Latinoamérica y el Caribe políticas de ajuste, diseñadas por los organismos financieros internacionales, tendientes a restringir la inversión estatal en educación superior. Este nivel deja de ser una prioridad para los gobiernos: menguan las políticas de financiamiento para la formación superior, la ciencia y la tecnología y se reduce

el acceso equitativo a la formación profesional y científica, afectando la calidad de la educación y el desarrollo en general a largo plazo.

No obstante, la Globalización, en su proceso de divulgación de principios y neovalores, generó condiciones que han favorecido la construcción de la Sociedad del Conocimiento, impulsando cambios sociales, políticos, educativos y universitarios (Simó, Madera, y Legaña; 2006).

El gobierno ha tomado medidas concretas para mejorar la calidad global de la educación superior en la República Dominicana en términos de insumos, procesos y productos. No obstante, su condición actual sigue siendo baja comparada con estándares internacionales.

En recientes años el MESCyT ha trabajado fuertemente para lograr consenso para la visión de modernizar la educación superior en la República Dominicana. Al mismo tiempo, se elabora el marco regulatorio para la evaluación de la calidad mediante un proceso riguroso de evaluación institucional como en el programa quinquenal de evaluación de las instituciones de educación superior.

Según la ley 139-01, las universidades dominicanas deben someterse cada cinco años a un proceso de evaluación global. El objetivo de la evaluación es “determinar la eficacia, la eficiencia, la pertinencia y a establecer la relación existente entre la misión, los objetivos y las metas con los resultados del quehacer institucional”. Además, el Artículo 66 de la ley 139-01 dispone que la evaluación pueda ser interna o externa. De acuerdo con la Ley, las evaluaciones internas son intrínsecas a las instituciones de educación postsecundaria. Las evaluaciones externas son efectuadas por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología o por una institución evaluadora privada reconocida, integrada por pares académicos. El manual de evaluación establece que deben considerarse doce componentes institucionales: la filosofía institucional, la organización administrativa y académica,

organización de la oferta académica, investigaciones, extensión y servicios a la comunidad, recursos humanos, infraestructura y recursos financieros, admisión y matrícula, servicios a los estudiantes, evaluación del proceso de aprendizaje, recursos para la enseñanza y la investigación.

En este sentido, el equipo evaluador estuvo muy impresionado con el avance realizado en las autoevaluaciones y las evaluaciones externas en las instituciones de educación superior [...] las evaluaciones y las respuestas constructivas que las instituciones les brinden constituyen bases sólidas para efectuar otras reformas, propulsadas sobre todo por las instituciones mismas, según el OECD, 2012).

Adentrándonos a los datos estadísticos, podemos afirmar que en el país se ha producido un notable crecimiento de la Educación Superior con una matrícula de 359,871 estudiantes en el año 2007, lo cual representa, el 28.7% de la población de 18-24 años de edad, en 45 Instituciones de Educación Superior (IES); mientras que en 1990 apenas contaba con una matrícula de 102,069 estudiantes en las IES; es decir, en diecisiete años el tamaño de la Educación Superior ha experimentado un crecimiento 3.5 veces mayor, según publica el Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 de la República Dominicana.

A pesar de que el Plan Decenal estimó que la matrícula en educación superior, en el año 2008, se incrementaría a 375,319 estudiantes (29.7%). Esta tendencia de rápido crecimiento se observa en la mayoría de los países de la región y del mundo y, por lo general, en los que han logrado un alto nivel de desarrollo económico, las tasas de escolarización se sitúan entre un 50% a un 75%; en países de mediano desarrollo entre un 30% a un 50%. En este sentido, la Oficina de UNESCO en Santiago (2013) por su lado percibe y así lo comunica un crecimiento acelerado de la matrícula de educación terciaria en la región, refiriéndose a América Latina y el Caribe, especialmente rápido en la última década (2000- 2010),

aumentando desde 2,316 en 2000 a 3,328 en 2010, lo cual representó un 40% en la década. Es importante notar que esta tendencia positiva estuvo presente en todos los países, aunque en algunos de ellos el avance fue más acelerado, como es el caso de Cuba que prácticamente quintuplicó su promoción de alumnos en educación terciaria durante la década. En el caso de la República Dominicana, con una tasa inferior al 30%, se ubica en el grupo de países menos desarrollados. La tasa de crecimiento promedio anual de la matrícula estudiantil fue de 7.8%, tomando como referencia el período 1990 al 2008.

El informe de la Oficina de UNESCO (2013) en Santiago también realizó un ejercicio de proyección para anticipar en qué situación es probable que se encuentren los países hacia el 2015, infiriendo que es probable que la tasa de matrícula en educación terciaria promedio llegue a un 51%. Resaltando a continuación que dado que en la educación superior existen niveles altos de deserción, es importante observar también la conclusión de estudios profesionales entre la población, lo cual es un indicador aún más exigente. Las cifras muestran que en América Latina aún quedan mucho por avanzar en esta materia, por cuanto solo uno de cada 10 jóvenes de 25 a 29 años de edad había completado cinco años de educación superior en 2012 (un leve aumento a partir del 7% en 2000).

En términos de matrícula, la educación superior ha crecido incesantemente en la República Dominicana desde la década de 1990. En 1993 el estudiantado de las instituciones de educación superior era de 108.335, una tasa bruta de matrícula del 10% de la población de dieciocho a veinticuatro años de edad. Mientras que para el año 2005 se estimaba que la matrícula sería de unos 322.103 estudiantes; una tasa bruta de 25,8%. Gran parte del crecimiento ocurrió entre 1992 y 2000. Luego de una breve pausa en 2001, el crecimiento ha sido continuo desde 2002. (OCDE, 2008).

No obstante, este crecimiento de la matrícula en el sistema Superior, según las palabras de Reina (2001) se ha dado de forma anárquica, orientado exclusivamente desde la demanda y los fantasmas multicolores del arcoíris del mercado de trabajo que ha conducido a una fuerte concentración de la matrícula en unas cuantas carreras.

Como parte de este crecimiento concentrado y distorsionado de la matrícula más de 130 mil (casi el 70%) de ellos, se encontraban concentrados en sólo siete carreras. Veamos:

Contabilidad 12.8%

Educación 11.9%

Derecho 10.9%

Sistemas y cómputos 10.13%

Mercadeo 10%

Administración de de empresas 7.0%

Medicina 6.0%

Se observa, que estas carreras altamente demandadas por los estudiantes son en general carreras tradicionales, con mercados de trabajo saturados, en muchos de los casos, o 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.

Años más recientes, según la Revista Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2011) escribe que en el marco de las 12 Áreas del Conocimiento, según la clasificación del MESCYT, las 5 carreras específicas con la mayor matrícula son: Contabilidad y Derecho ocupando el primer y segundo lugar en todo los años del período, Administración de Empresas ocupa el tercer lugar en todo el período, con el 8.22% en el 2006, el 8.16% en el 2007, el 7.87% en el 2008 y el 7.97% en el 2009; Mercadeo ocupa cuarto lugar en tamaño de matrícula en el 2006 y en el 2007 (7.94%), en el 2008 (7.64%); y en el 2009 con el

7.44%; y finalmente, Medicina en el quinto lugar en el 2006 (7.26%), en el 2007 (7.28%), y en el 2008 (7.04) y con el 7.04 en el 2009. Otra característica interesante es que las cinco carreras específicas se mantienen en el mismo lugar, en los cuatro años del período de análisis.

Por otra parte, carreras como veterinaria, medio ambiente, estadísticas, sociología y muchas otras van desapareciendo por falta de una política de educación superior tendente a vincular el proceso de formación con las necesidades nacionales, de manera que se permite el acceso a las carreras sin que medie un proceso reflexivo acerca de las funciones de la educación superior en la sociedad como un todo (Reina, 2001).

Así lo confirma el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011 del Ministerio de Educación Superior cuando publica que para el 2009 una tendencia notable de expansión cuantitativa de estudiantes en el nivel superior de 372,433. Esta información queda confirmada por La UNESCO, en el Compendio Mundial de la Educación 2011, cuando dice que en los últimos 39 años, el número de estudiantes que optaron por la educación terciaria se ha casi sextuplicado, elevándose de 28,6 millones en 1970 a 164,6 millones en 2009. Esto se traduce en un aumento promedio anual del orden del 4,9%, lo que significa que el número promedio de estudiantes terciarios se duplica cada 15 años, ocupa el noveno puesto por orden de magnitud en la región. Solamente Cuba, Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Panamá, Ecuador, Colombia, Bolivia y Paraguay, tienen una población de educación superior con tasas de escolarización más altas.

Finalmente, el mismo informe revela que para el 2010 el aumento se reflejó de 442,027 y de 435,153 en el año 2011; es decir, de una tasa de escolarización bruta de 0.6% pasó al 1.0%, al 25.8% y al 29.1%, al 34.9% y al 34.1%, respectivamente. En los 61 años de 1950 al 2011, la educación superior en República Dominicana ha experimentado una notable expansión,

reiterando nuevamente el reflejo de una tendencia en alza para el sistema ofreciendo mayores oportunidades educativas, aunque se observa una ligera disminución de la matrícula del 2010 al 2011.

En resumen, la matrícula en educación superior en el período 1989-2009 (20 años) se incrementó, anualmente, en unos 13,316 estudiantes; es decir de 106,110 estudiantes en 1989, llegó a 372,433 estudiantes en el 2009, que representa un crecimiento en el período del 251%. El promedio de la matrícula en el período 1989-2010 (21 años) fue de 15,996 estudiantes, por año y en el 2011 el promedio baja a 14,956 estudiantes anuales, lo que nos presenta un reflejo de que las instituciones de educación superior están en un proceso de transformación, impelidas por factores externos entre los que sobresalen la emergencia de nuevas ocupaciones, el vertiginoso desarrollo del conocimiento y la tecnología y las exigencias provenientes de los sistemas productivos y de su competitividad.

Con relación a la regionalización y la descentralización, en la distribución de las IES se destaca que para el 2008 en 11 de las 32 provincias del territorio nacional, no hay recintos universitarios. (Informe sobre Desarrollo Humano, PNUD, 2008). Sin embargo, para el 2011 según las informaciones disponibles en el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011 del Ministerio de Educación Superior, las instituciones de educación superior realizan sus ofertas académicas en todo el territorio nacional, teniendo presencia en todas las regiones por medio de sus respectivas sedes, recintos o extensiones. El mayor número de instituciones de educación superior se ubican en la Región Metropolitana, con 26 IES (63.4%) y 26 Recintos o Extensiones (36.1%). Las otras dos regiones con el mayor número de IES y de Recintos son la Región Cibao Norte con 5 IES y 12 Recintos; y, la Región Cibao Valdesia con 2 IES y 8 Recintos.

En términos de Provincias la educación superior no está presente en seis de ellas (Samaná, Elías Pina, Independencia, Pedernales, Monte Plata y El Seybo). En el resto de las 24 Provincias se registran IES o Recintos/Extensiones. En Bahoruco existe un Anexo del recinto de la UASD en Barahona.

Las 5 IES con mayor tamaño de matrícula son: la UASD que ocupa un primer lugar, tanto en el 2010 como en el 2011 (históricamente en años anteriores también ocupa el primer lugar en tamaño de matrícula); la UTESA ocupa el segundo lugar en el tamaño de matrícula en los dos años analizados, con 61,823 estudiantes en el año 2010 y 48,078 en el 2011 (en este caso se registra una importante disminución, del 22.23%, de la matrícula en el 2011); la O&M ocupa el tercer lugar, en tamaño de matrícula en el 2010 y el 2011 (con 42,192 en el 2010 y 43,621 en el 2011); la UNICARIBE ocupa el cuarto lugar en el 2010 y 2011 (con 22,841 estudiantes el 2010 y 24,589 estudiantes en el 2011); y, la PUCMM que ocupa el quinto lugar en el 2010 y el 2011 (con 12,538 estudiantes en el 2010 y disminuye a 11,916 estudiantes en el 2011).

En términos de las IES se observa que mientras en 13 IES (2010 y 2011) se concentra el mayor porcentaje de matrícula, en instituciones con más de 5,000 estudiantes, es decir, cubriendo los mayores porcentajes de estudiantes: 92.96% en el 2010 y el 92.95% en el 2011, sólo un reducido porcentaje (un promedio del 7.04%) de matrícula se ubica en un mayor número de IES (26 IES en el 2010 y 28 IES en el 2011), por lo que es notable que la educación superior en República Dominicana se encuentra altamente estratificada entre unas pocas instituciones privadas para la élite y el sistema público orientado hacia las masas. (OCDE, 2008).

Como se señalara en el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2006-2009, la información sobre la edad o grupos de edad de los estudiantes matriculados en la

educación superior es una de las características que permite un mayor conocimiento de la población estudiantil y, de esa manera, orientar la formulación de políticas educativas que atiendan las necesidades, intereses y problemática de los diversos grupos de población.

En este sentido, como era de esperar, por el promedio en edad nacional de los egresados de los colegios, el mayor porcentaje de población estudiantil, en los años 2010 y 2011, se sitúa en los grupos 21-25, 15-20 y 26-30 años de edad, en ese orden. Así, en el 2010 el porcentaje total de estos tres grupos fue del 74.17%; y, en el 2011 fue de 73.01%.

En lo concerniente a la matrícula en la educación superior por sexo para los años 2010 y 2011, la participación de la población femenina, como se ha venido observando en los últimos años, es mucho mayor que la población masculina; así, en el año 2010 el 62.99% correspondió a la matrícula femenina y en el 2011 la participación fue del 62.29%.

En la matrícula en educación superior según nivel de estudios se observa que los mayores porcentajes corresponden al nivel de grado en todos los años del período: 96.46% en el 2010 y 96.24% en el 2011. En el nivel de posgrado el porcentaje de la matrícula es menor que el de técnico superior del 2010 y 2011 con 1.59% en el 2010 y 1.50% en el 2011. En el nivel técnico superior los porcentajes de matrícula, con respecto al total, son 1.95% en el 2010 y 2.26% en el 2011.

Según el nivel de grado las cinco áreas del conocimiento con los mayores porcentajes de matrícula son: Administración, Economía, Negocios y Ciencias Sociales con el 30.89%; Ingeniería y Arquitectura con el 13.36%; Ciencias de la Salud con el 12.91%; Humanidades con el 11.78%; y Educación con el 10.98%. Los porcentajes de estas cinco áreas del conocimiento suman 79.91% del total de la matrícula en el nivel de grado de la educación superior.

Por otro lado, el equipo evaluador del OECD comenta que algunas instituciones son impresionantes en su conjunto. En cierto número de instituciones se enseña bien en ciertas áreas y los egresados gozan de reconocimiento dentro y fuera del país. Suele tratarse de carreras vocacionales de elite cuyos insumos son de la alta calidad, aseguran al observar algunas prácticas ejemplares en educación superior en la República Dominicana (OECD, 2012).

El equipo evaluador supo de puntos de vistas más positivos por parte de los empleadores. Por ejemplo, con respecto a las tecnologías de información, las carreras académicas de adiestramiento técnico en la República Dominicana son consideradas como fuertes, enfocadas en las competencias que las empresas buscan: “las principales universidades tienen convenios con universidades en Estados Unidos, y se esfuerzan por integrar los programas de los Estados Unidos en currículos de aquí. Estas carreras se han diseñado específicamente para programación de cómputo e ingeniería”.

Un caso de estudio que lo confirma fue el realizado en la Universidad UNAPEC por Simó, Madera y Legaña (2006, *ibídem*) quienes identificaron hacia finales del 2001 algunas necesidades prioritarias de desarrollo hacia la excelencia:

- 1) Formar sus docentes en el ámbito profesional y didáctico, incluyendo el grado doctoral.
- 2) Virtualizar la universidad.
- 3) Incrementar la calidad institucional, con miras a la acreditación internacional.
- 4) Colaborar con la educación dominicana, mediante proyectos de investigación aplicada en áreas críticas.

Obtenido como resultados numerosos cambios originados en el sistema institucional, a partir del desarrollo de la estrategia Centro UNAPEC de Excelencia Académica, entre los que destaca:

- El redimensionamiento de la misión institucional, ampliándose el enfoque que privilegiaba la orientación de UNAPEC como universidad de negocios y servicios, reconociendo las dimensiones de la formación y la calidad.
- La apropiación de un nuevo discurso y una praxis transformadora (docentes y directores), permeada por valores pedagógico-didácticos, y metas de excelencia-acreditación. La calidad se ha entendido como una nueva comprensión del rol histórico y social de la institución universitaria y su vinculación con el contexto, desde la perspectiva del Desarrollo Humano.
- La redistribución del peso ponderado dado a las diferentes funciones sustantivas y a la vinculación con el entorno. La investigación y extensión han pasado a ser relevantes en la planificación y la dinámica institucional, además de la tradicional docencia.
- La contribución que definirá un modelo pedagógico para UNAPEC, en el marco del nuevo paradigma.
- El impulso dado al proceso de virtualización institucional, con el desarrollo de una plataforma que incluye procesos y servicios, así como el soporte para ambientes virtuales de aprendizajes.
- El fortalecimiento de la cooperación, el desarrollo de redes colaborativas y el intercambio docente. Se ha logrado la vinculación interna y externa de un alto porcentaje de docentes, en su mayoría profesores a tiempo parcial, lo que contribuye a consolidar una comunidad de aprendizaje.

- El desarrollo de un programa de formación postgradual de fácil acceso, en gestión universitaria, para las autoridades institucionales (10 directores, 8 decanos, 2 vicerrectores, 2 encargados, 1 coordinador y 2 asistentes), a fin a la formación docente. Fue implementado para dotar a los directivos de las competencias que les permitieran dar respuestas a las demandas de cambio de los profesores en formación, creando un nuevo modelo de gestión académica en UNAPEC.
- Establecimiento de nuevas relaciones y un mayor flujo de comunicación entre pares docentes y administrativos, y de estos con otros niveles de la institución.
- Incremento sostenido del interés y el compromiso de los profesores de ampliar sus niveles de capacitación, dando lugar a la fase de formación docente en sus áreas profesionales, actualmente en curso.
- Impacto positivo en el sistema universitario dominicano, ya que alrededor de un 20% de los docentes capacitados son compartidos con otras instituciones. La capacitación de directivos fue abierta a instituciones del sistema, de las cuales 3, además de UNAPEC, participan del programa.
- Las características innovadoras del modelo, su fácil acceso, su bajo costo y alto impacto al interior de la institución y para el sistema, permitió obtener financiamiento estatal, con una dotación de becas (otorgadas por la Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT), para la formación de 60 profesores en el nivel de maestría (2004).
- La transferencia del modelo de implementación del Programa de desarrollo Profesional Docente para la Enseñanza de las Ciencias Particulares a otras ofertas institucionales de formación de profesores (Programa Mejora de la Enseñanza de la Matemática).

Esto en armonía con lo que comentan Levy y Murnane (2004) cuando escriben “La estructura ocupacional cada vez demanda más calificaciones, las nuevas tecnologías de la información y comunicación redefinen nuestras vidas (incluso las relaciones más personales), exigiendo progresivamente un mayor uso de conocimientos, habilidades de comunicación compleja, capacidades matemáticas básicas, pensamiento experto y sistémico, entre otras” (UNESCO, 2013).

- La ampliación de las acciones de formación y del impacto institucional y social de otros proyectos integrados al Programa de Mejoramiento Continuo de Calidad Académica de UNAPEC (Programas de Mejoramiento de la Enseñanza de la Matemática y el Español).
- La habilitación pedagógica de 77.62% de la planta docente de UNAPEC.
- Para evaluar la capacitación se ha desarrollado un estudio de impacto que se sustenta en el modelo global de evaluación por niveles de Donald Kirkpatrick, el cual evalúa cuatro niveles: la reacción o satisfacción del participante, el aprendizaje, la conducta o transferencia y los resultados. Este modelo se adecuó al contexto universitario, integrando al mismo los estándares del desempeño docente de Delanoy para evaluar el desempeño y los resultados.

No obstante lo anterior, su percepción sobre la calidad general de la educación superior en el país es inaceptablemente baja, señala el informe emitido por el OECD (2012), debido a que la calidad del insumo, el nivel de preparación de los estudiantes y el conocimiento y competencias de los profesores, junto con los materiales didácticos y las plantas físicas, pese a que varían, son por lo general inadecuados. Los procesos de enseñanzas y aprendizajes no están a tono con las prácticas ejemplares internacionales.

El equipo evaluador que participó del informe recibió información de que la baja calidad de la educación, incluidos currículo y profesores desalentadores y bajos niveles de interacción entre profesores y estudiantes, constituye factor importante de la baja de perseverancia en la conclusión de estudios por parte de los egresados, con frecuencias no se ajustan a ningún propósito, sea este como preparación para el empleo o para efectuar otros estudios.

En sus encuentros con representantes del sector empleador, el equipo evaluador recibió el claro mensaje de que muchos graduandos no estaban bien preparados para los empleos solicitados. Al equipo se le informó que muchos egresados tienen expectativas poco realistas sobre sus empleos y el nivel de remuneración de estos. La impresión fue que demasiados egresados parecían tener limitadas destrezas y habilidades, carecer aptitudes de relación y no estar familiarizados con las tecnologías modernas del lugar de trabajo.

En 2006, el Banco Mundial citado por OECD (2012), informó que la oferta laboral no estaba satisfaciendo la demanda laboral, y que la oferta de carreras vocacionales era escasa y, en general, inaccesible para jóvenes de bajos recursos y habilidades. Más de la mitad de los empleadores encuestados en el año 2005 tenían dificultad para encontrar empleados que contaran con las habilidades y destrezas que estaban buscando, habilidades administrativas y de gestión y conocimientos de idiomas.

Los empleadores indicaron que los estudiantes no tenían que esforzarse mucho para aprobar sus cursos debido a los estándares tan bajos. En su opinión, los currículos y los materiales didácticos son anticuados y citaron como ejemplos libros de ingeniería de la década de los 70 que se utilizan todavía.

Se considera que los profesores generalmente no están al corriente de las prácticas fabriles actuales y de las tecnologías más recientes. Además, muchos profesores de educación superior tienen poco contacto con sus estudiantes debido a que trabajan por hora, sin oficina

en la universidad, y la remuneración profesional es tan baja que muchos deben tener múltiples empleos.

A nivel general, los empleadores indicaron que la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior eran muy teóricos y que no beneficiaban a la República Dominicana dado que el sistema genera una sobreproducción de estudiantes mal preparados que no pueden obtener trabajos convencionales.

Otras razones que dan respuesta a la baja calidad de la educación en la República Dominicana son las debilidades identificadas por Silie, R.; Cuello, C. y Mejía, M. (2004). Dichos autores, por así decirlo, agrupan la problemática encontrada en tres grandes áreas, coincidiendo con lo presentado por autores anteriores, estas áreas son *estatutos, políticas, normas y procedimientos IES, Formación y experiencia del personal de ciencia, tecnología, extensión y servicio y soporte logístico e infraestructura*.

Considerando lo presentado en párrafos anteriores, el informe del OECD (2012) incluye la disposición de los empresarios en tener parte de la reforma curricular y, en particular, de contribuir en el desarrollo de una perspectiva más empresarial en la educación superior, ya que es imperante que los empleadores tomen parte seriamente en la próximas fases del esfuerzo por mejorar la adaptabilidad y pertinencia de la educación superior en la República Dominicana.

1.2 ESTATUTOS, POLÍTICAS, NORMAS Y PROCEDIMIENTOS IES

Al referirnos a la pertinencia de los estatutos, políticas, normas y procedimientos de las instituciones de educación superior, Silie, R.; Cuello, C. y Mejía, M. (2004) opinan que cuando se analizan las deficiencias en el cumplimiento de las respectivas filosofías institucionales, es poco probable que se pueda hablar de pertinencia de los estatutos, de las políticas, de las normas y de los procedimientos de estas instituciones. Esto así porque estas

normas y procedimientos responden a un marco filosófico general que les sirve de guía, y que orienta las políticas institucionales. Por tanto, si la filosofía es deficiente, lo serán también los estatutos, las políticas, las normas y procedimientos.

Sin embargo, cuando se analizan las deficiencias en el cumplimiento de las respectivas filosofías institucionales, es poco probable que se pueda hablar de pertinencia de los estatutos, de las políticas, de las normas y de los procedimientos de estas instituciones. Esto así porque estas normas y procedimientos responden a un marco filosófico general que les sirve de guía, y que orienta las políticas institucionales. Por tanto, si la filosofía es deficiente, lo serán también los estatutos, las políticas, las normas y procedimientos.

1.3 FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DEL PERSONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, EXTENSIÓN Y SERVICIO

En cuanto al nivel de formación y experiencia del personal de ciencia, tecnología, extensión y servicio Silié, Cuello y Mejía (2004) sostienen que si bien es cierto que muchas de las IES cumplen con los requisitos mínimos de formación del personal académico y de que el reclutamiento y selección del mismo se hace por lo general con base en los reglamentos establecidos, no es menos cierto que la calidad de una gran parte de los docentes no es la más idónea en términos de experiencia y de formación pedagógica y especializada en las áreas en que imparten docencia y que son los propios ejecutivos de estas instituciones, los que reconocen en la formación pedagógica de los docentes, una de las principales dificultades del Sistema de Educación Superior del país. Alrededor de un 80% de los altos ejecutivos de las IES, considera que este problema es prioritario, por lo cual amerita de inmediata solución.

Una situación similar a la de los docentes se da también con los investigadores. Según la *Evaluación Quinquenal 1994-1998* también citada por Silié, Cuello y Mejía

(2004), la mayoría del personal empleado por las IES para trabajar en investigación reúne los requisitos reglamentarios. Sin embargo, el número y la experiencia acumulada no son siempre los adecuados para la calidad que requiere el sistema de Educación Superior. Adicionalmente, [...] no existe vinculación entre las actividades de investigación y la docencia por lo cual, la educación superior nacional se limita casi por entero a la formación profesional. Esto significa que, a la luz de este criterio de calidad de la Ley 139-01, la educación superior dominicana tiene que mejorar de manera substancial, si se desea que la misma sea competitiva frente a las demandas y exigencias de un mercado profesional que se globaliza cada vez más.

1.4 SOPORTE LOGÍSTICO E INFRAESTRUCTURA

Cuando Silié, Cuello y Mejía (2004, *ibídem*) se refieren al soporte logístico e infraestructura, lo hacen de los laboratorios, de las bibliotecas, de las aulas, de los servicios audiovisuales, entre otros. Cuando la calidad del soporte logístico falla, también falla la calidad del producto final del proceso educativo, que son los profesionales que éste forma. En este sentido el Sistema Nacional de Educación Superior tiene serias deficiencias en este sentido, que tienen que ser superadas a fin de mejorar su calidad y su competitividad.

Sin embargo, una información alentadora, es lo que el mismo informe emitido por OECD (2012) publica cuando menciona que el mejoramiento de la calidad es el principal reto de la educación superior en la República Dominicana. Esto ha sido reconocido desde hace algún tiempo por el gobierno y las autoridades responsables de formular políticas económicas, por lo que se vienen implementando las acciones correspondientes, como son la Estrategia Nacional de Desarrollo (END, 2010), indicando que se tomarán líneas de acción para modernizar la currícula, profesionalizar la docencia, crear un sistema nacional de acreditación de las instituciones de educación superior y fortalecer los vínculos entre

instituciones de educación superior dominicanas y extranjeras. El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 (MESCYT), 2008) establece cronograma para la reforma curricular y la profesionalización de los docentes.

La concentración de las riquezas y el agudizamiento del subdesarrollo, han impuesto nuevos valores, patrones de comportamiento y criterios de excelencia que afectan lo que hace la institución universitaria, como lo hace, y su impacto social. De ahí que la academia superior se ha visto impelida a repensar la manera en que lleva a cabo su misión – producir conocimiento y hacerlo accesible-, tomando en cuenta criterios de pertinencia, equidad y calidad, en pos de la excelencia; una mayor cobertura, y el desarrollo económico y social de los entornos locales y regionales, señalan Simó, Madera y Legañoa (2006).

En este sentido el expresidente de la República, Leonel Fernández Reyna, en la entrevista realizada por el periódico HOY, el 10 de julio de 2012, subraya que “el mundo ha cambiado, la República Dominicana está cambiando y exige nuevas formas de transmisión, producción y aplicación del conocimiento”. Por esta razón, considero que hay un divorcio entre la educación dominicana y las necesidades del mercado laboral, entre el mundo académico y la economía real, lo que puede ser superado con el adiestramiento conforme a las necesidades de las empresas.

Resulta interesante que Fernández exponga estos comentarios unos 11 años después que él mismo en otra ocasión comentara lo siguiente “De igual manera, existe un importante desfase entre la oferta curricular y el mercado de trabajo, y la formación que proporcionan nuestras instituciones de educación superior poco tiene que ver con los requerimientos de los países para su desarrollo, lo cual se convierte en un desafío importante para la reorientación del currículo de nuestras universidades” (2001), atribuyendo dicho mal a que la investigación ha sido una hija relegada del sistema. Se ha dado muy poco apoyo a la función

científica de la universidad y allí en donde existe, su relevancia en torno a los problemas nacionales, así como su contribución al desarrollo científico tecnológico, es francamente cuestionable.

En este sentido, Fernández continua afirmando que en el siglo XXI se impone respaldar la educación superior, resituar su importancia en la consecución del Estado de Bienestar, rescatar su valor como bien público y garantizar un mayor acceso con calidad y equidad.

Para lograrlo es indispensable:

- 1) Incrementar y eficientizar el financiamiento público, privado y de fondos de ayuda, dirigidos al desarrollo tecnológico, la inserción y accesibilidad presencial y virtual, la creación de programas abiertos y a distancia, la dotación de becas, facilidades de créditos y préstamos educativos blandos, y
- 2) Hacer uso extensivo de las oportunidades y recursos disponibles, en especial a través de las TIC y la cooperación interinstitucional local, regional y global.

Coincidiendo Fernández, con las recomendaciones presentadas por la OCDE a la República Dominicana para ayudar a satisfacer las necesidades de la nación, mejorar el acceso a la educación superior [...] diversificar la estructura de la oferta de educación superior, en artículo publicado por el periódico HOY el 04 de diciembre de 2012.

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, como son: ¿Está cumpliendo con su función social la educación superior en el país? ¿Proporciona el sistema la clase de formación avanzada que se espera de ella? ¿Está la universidad aportando al país los conocimientos necesarios para impulsar el desarrollo del país?

Otros grandes desafíos de la educación superior son los presentados por el propio Ministerio de Educación Superior, Ciencias y Tecnología en su revista Educación Superior, Ciencia y Tecnología año 2011, basándose en las perspectivas y la prospectiva de la educación dominicana, y siguiendo el Preámbulo de la Declaración General de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología del Congreso del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación, se visualizaron, entre otros, tres desafíos para dicho nivel educativo:

- 1) Desde el punto de vista cuantitativo, **lograr mayores tasas de escolarización**, pero acompañadas de medidas conducentes a incrementar los niveles de calidad con equidad.
- 2) El **mejoramiento de la calidad de la Educación Superior**, su ajuste a las necesidades del desarrollo socioeconómico y productivo del país, la equidad de género, el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la calificación del personal docente, administrativo y especializado, en suma, llevar a cabo una sustantiva reforma de la Educación Superior y la formulación de un Plan Decenal de la Educación Superior.
- 3) La **formulación y puesta en marcha de políticas y estrategias** para el cumplimiento de los compromisos internacionales asumidos por el país en la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior, que constituyen aportes para orientar el desarrollo de la Educación Superior en el Siglo XXI y responder a las necesidades del contexto definidos por la Sociedad del Conocimiento, la Globalización, los Derechos Humanos, Derechos Ambientales, Derecho Digital y Derecho Biotecnológico, entre otros.

Por otra parte, las tendencias actuales de la educación superior se pueden concretar en los siguientes aspectos: expansión cuantitativa, diversidad de estructuras y formas,

restricciones de la financiación y los recursos, creciente internacionalización e incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, TIC; lo que a su vez implica retos en el sistema mismo de educación superior, en las Instituciones de Educación Superior, IES, en la oferta, la demanda y la transformación de las carreras, en la calidad, la equidad y la pertinencia, en la vinculación universidad- empresa, en la investigación, en la extensión social, en el tiempo de estudio, en la innovación y la modernización, en la internacionalización, en lo presencial y lo virtual, en el financiamiento y los costos, en los estudiantes en cuanto a su perfil y el problema de la deficiente formación de base, en el profesorado personal de investigación y administración y, final y explicablemente, en la SEESCYT, ahora el MESCYT, la cual, como responsable gubernamental de la educación superior del país, debe gestionar modificaciones en la legislación y en las reglamentaciones de dicha educación, la ciencia y la tecnología, que contemporicen con los cambios, exigencias y desafíos que impone la modernidad, la globalización, los tratados de libre comercio, desarrollo científicos- tecnológicos y las tecnologías más recientes y actualizadas de la información y la comunicación, TIC.

Los postgrados nacieron al influjo de la ciencia que promovió nuevas disciplinas y especializaciones; en Estados Unidos, inclusive, se expresaron en su momento en la creación de instituciones especiales para graduandos. En América Latina los inicios estuvieron asociados al sector de salud que comenzó a requerir el desarrollo de las especializaciones medicas a nivel de los postgrados para acompañar la evolución de los saberes médicos, y su forma de inserción dominante fue en las propias universidades autónomas, ya que de ellas provinieron sus primeros estudiantes, docentes y ofertas. Ello se produjo con la ausencia de políticas públicas, ya que los postgrados se iniciaron en forma autónoma por las

universidades públicas y donde las normas recién aparecieron como criterios para la regulación general del cuarto nivel en el sector privado, comenta Rama, C. (2010).

Los postgrados son una nueva y creciente realidad en la región, asociados a una nueva fase de educación superior que se está gestando en las últimas décadas, en el marco de la creciente internacionalización de la educación superior, explica Rama

El desarrollo histórico de los postgrados en América latina ha atravesado diversas etapas, más allá de las propias especificadas de cada país en función del desarrollo de sus propios sistemas universitarios (Rama, 2010).

1.5 Etapa de carencia de cursos de postgrado. La creación de estructuras de postgrado a escala mundial ha sido un fenómeno previo a la existencia de ellos en América Latina, lo cual ha determinado desde el comienzo una fuerte propensión a la realización de los estudios de postgrado en el exterior. Nuestras elites intelectuales y profesionales realizaron sus estudios de cuarto nivel fuera de la región, previamente a que existieran postgrados en la mayoría de los países, gracias a becas de los gobiernos extranjeros.

1.6 Etapa de génesis de los postgrados públicos. El inicio de los postgrados puede ser visto como una etapa de sustitución de los servicios educativos externos por oferta local. Esta se inicia en general en el sector salud a través de las especializaciones médicas y en las universidades públicas. Los postgrados locales lentamente se fueron expandiendo hacia el resto de las profesiones, con una orientación académica focalizada hacia la demanda de los propios docentes universitarios. En este proceso tuvo una alta importancia la asistencia de la cooperación internacional en la estructuración de los postgrados locales a través de profesores invitados.

1.7 Etapa de gestación de la oferta de postgrados privados. Comienzo del desarrollo de los postgrados profesionales y diferenciación de los postgrados entre académicos y

profesionales, y entre los diversos ciclos de especialización, maestría y doctorado. Desde el comienzo se visualiza como la expansión de la oferta pública es de tipo académica y los postgrados privados más articulados al mercado y por ende de perfil profesionalizante.

Fase de expansión desordenada de los postgrados privados. Fuerte expansión de ofertas profesionales, básicamente de economía, administración, ciencias sociales y educación.

Mercantilización en general de los postgrados a partir del arancelamiento en el sector público, e inicio del establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad fijando restricciones a la expansión incontrolada de postgrado. El incremento de la competencia comenzó a desarrollar nichos de ofertas altamente segmentadas y una expansión de modalidades altamente flexibles de horarios e intensidades. Se diferenciaba de los niveles de calidad de las ofertas de postgrados.

1.8 Inicio de la fase de evaluación y acreditación. Proceso asociado a la creación de organismos nacionales o de agencias internacionales de evaluación y acreditación.

1.9 Etapa de alta competencia interuniversitaria en el sector de cuarto nivel, expresado en una tendencia a la saturación de ofertas y a una significativa presencia de la publicidad de los cursos. Fue además el comienzo del establecimiento de una realidad diferenciada entre postgrados autorizados y postgrados activos, ante la existencia de ofertas meramente publicitarias, ya que al no alcanzar las escalas mínimas no se inician, expresando la existencia de una oferta superior a la demanda de cursos de postgrados en casi todos los sectores. Mayor flexibilización de las ofertas con cursos sabatinos e intensivos.

1.10 Inicio de la oferta de postgrados internacionales en acuerdos con instituciones locales a través de esquemas cooperativos, “sándwiches”, de doble titulación, así como crecientemente a través de formas virtuales o híbridas. Asociado a este proceso de internacionalización se verifica la expansión de modalidades de acreditación internacionales

y la búsqueda del establecimiento de esquemas de creditización y de definición de ciclos en forma compartida.

El desarrollo de los postgrados en América Latina ha sido un proceso que ha tenido su génesis en las décadas anteriores, pero solo desde los 80's es que comienzan a tener significación y en los 90's será su época de eclosión, aun cuando todavía manifiestan una baja cobertura, carencia de procesos de integración entre los postgrados al interior de los países, escasa o nula inserción con la investigación, reducida cantidad de opciones disciplinarias y bajos niveles de términos de estudiantes, docentes, mecanismos de financiamiento, rol de la investigación, modalidades de la competencia e internacionalización, en relación con el pregrado. Su cobertura aunque está creciendo en lo absoluto alcanzó al 3,6% como promedio del total de estudiantes matriculados a nivel terciario para el 2000, con una tendencia hacia un crecimiento relativo menos, pero igual significativo, más allá del enorme carácter de élite que ese pequeño número expresa.

Los programados presentan en la región múltiples similitudes de sus características que refieren a su propia lógica internacional y a los ejes de modelo anterior de la educación superior de la educación superior dual América Latina. Su rasgo más común es la división de niveles entre especialización, maestrías y doctorado, los requerimientos de tesis finales, la secuencialización, y una tendencia al establecimiento de similares tiempos de estudio. Adicionalmente, algunos países agregan los diplomados, otros cursos de postgrado y los postdoctorados, lo cuales en su mayoría no requieren de autorización para su oferta, no tienen acreditación y carecen de reconocimientos académicos al no tener certificación describe Rama (2010).

Situación actual de los postgrados en los distintos países de América latina aportado por Rama, C. para el año 2010:

Argentina

Los estudios de postgrado para el 2006 fueron el 3.1% respecto al total de estudiantes y 4.08% respecto al total de estudiantes universitarios. En el 2008, los estudiantes de postgrado respecto a la matrícula universitaria alcanzaron el 5% (no incluye los terciarios). En el 2000 fueron de un 1.89%. El % de egresados de los postgrados en el 2006 fue de un 7.33% del total de estudiantes de postgrados del país. Para el 2008 la eficiencia terminal así medida subió al 9.31%, los egresados del sector privado eran 43% del total (2006) y 39% (2008) del total de egresados del postgrado (SPU, 2006, 2007, 2008). En relación a la matrícula, en el 2001 el sector privado representaba el 19.8%. En el 2008, eran el 24%. La ley del CONEAU de 1995, fijo como requisito obligatorio la evaluación y acreditación de las ofertas del este nivel. Son pagantes en el sector público con baja selectividad de acceso.

Brasil

Desde la reforma universitaria de 1968 (Ley No. 5.540) se ha instaurado un modelo universitario del sector público de inspiración americana orientado a la investigación a través de los departamentos y que identifica los títulos de maestría y doctorado como criterios para el ingreso y ascenso en la carrera docente a todos los niveles (Morosini, 2009). La Ley No. 9.394/96, flexibilizó el sistema, permitiendo mayor nivel de privatización y una diversificación institucional a través de la disociación de las funciones de docencia e investigación, facilitando aún más un sector público de investigación y postgraduación (universidades) y un sector privado de grado y profesionalizante en Facultades y Centros Universitarios: 92.5% de las Facultades y el 96.7% de los centros universitarios están en el sector privado (INEP, 2008). Los postgrados están claramente diferenciados en “strito y lato sensu”. El stripo sensu (Maestrías y Doctorados) son cursos académicos y de investigación que conducen a la obtención de un grado académico que estén fuertemente reguladas por un

organismo CAPES, asociados al sistema nacional de innovación y a la Universidades públicas y que un peso destacados de becas y financiamientos competitivos. Para 2006 este tipo de postgrado tenía 162,971 estudiantes matriculados (111,953 en maestrías y 51,018 en doctorado), que representaban el 3.3% de la matrícula. En el 2003 fueron el 2.8%. En el 2008 había 150,218 matriculados que representaban apenas el 2.6% de la matrícula, pero los matriculados fueron 46,725, o sea el 31%, mostrando una altísima tasa de matriculación y la más elevada por lejos en el región, CAPES. Los postgrados son evaluados y rankeados en una escala de 5 (programa, profesores, tesis, producción científica e inserción social) para acceder al financiamiento público. Por otra parte el *latu sensu* (Diplomas, MBA y especializaciones) tiene mayor libertad de oferta, no conduce a grados académicos y que tienen un perfil profesionalizante. En la matrícula total el sector público representa el 25.38%, pero en el postgrado el sector público es muy superior en los postgrados estricto sensu, en tanto que el sector privado es muy superior en los postgrados *LATU sensu*. Son gratuitos en el sector público con acceso altamente selectivo. El sector privado tiene fuertes limitaciones de apertura de programas de postgrado estricto sensu. Ante la firma de Protocolo Educativo del MERCOSUR miles de profesores realizan postgrados en los países del acuerdo al tener esto validez a efectos académicos y por ende en los niveles salariales como docentes.

Colombia

Entre 2000 y el 2008, la matrícula de postgrado creció en 4,25% anual para alcanzar al 5.1% del total de estudiantes terciarios. En términos relativo decreció ya que en el 2000 era el 5.97% del total de estudiantes, y en el 2002, el 5.7% (IESALC, 2006) derivado de un muy alto crecimiento de la matrícula de grado. La proporción pública privada en el postgrado se mantiene en el período con un 75% de estudiantes en el sector privado. En el período del

2001 al 2008 la restricción a nuevas ofertas de postgrado autorizados paso apenas de 3407 a 4189 (MEN). El bajo crecimiento contrasta con la expansión anterior expansión. Por ejemplo, entre 1992 y el año 2002, el número total de programas universitarios pasó de 2382 en 1990 a 6430 en año 2002, lo cual representa un incremento interanual del 14%. Sin embargo, mientras que el postgrado pasó de 572 programas académicos en 1990 a 2229 programas en el año 2002 que representa una tasa de crecimiento anual del 24%, los programas de pregrado pasaron de 1810 en 1990 a 4201 en el 2002, lo cual representa una tasa de incremento del 11% interanual. Así, para el año 1990 los programas de postgrado representaban el 24% de todos los programas del país, pero para el año 2002 habían ascendido al 34.5% del total (Cárdenas, 2005).

Chile

Entre el 90 y el 2000, la matrícula de postgrado creció en un 25% interanual. La matrícula en programas de magister ofrecidos por Universidades privadas se cuadruplicó entre el 2000 y el 2006 con una tasa de 21% interanual más leve que en la fase anterior. Para el 2005 la matrícula total terciaria era de 653.119 estudiantes, y los postgrados y postítulos eran el 3.74% de ese total. En el 2003 fueron el 2.6%. El postítulo representó el 37% del total de egresados de postgrados. Para el 2006 los egresados de postgrado fueron el 11.05% sobre el total de postgrados (estricto senso ambas variables) (Ministerio de Educación, 2005). La limitación del sector público parece haber estado en el cumplimiento de estándares de calidad (cuerpos docentes, investigadores y redes académicas) (González, 2009). Sobre un total de 2707 programas al 2006 solo 228 estaban aumentando su peso en el nivel de programas de magister profesionalizantes y desde 2008 han superado la matrícula de las Universidades del Consejo de Rectoras (de financiamiento público). Existía un sistema de evaluación y acreditación específica del postgrado (Comisión Nacional de Acreditación de

Postgrado) pero a partir de la aprobación de la ley de acreditación se integró junto a la Comisión que acreditaba a nivel del grado. Son pagantes en el sector público y con acceso selectivo.

Ecuador

En el país se aprobó por el CONESUP (Consejo Nacional del Educación Superior) en el 2007 un Reglamento de los procesos de presentación, aprobación, seguimiento y evaluación de los cursos de postgrado que regula el diploma superior, especialista y el grado de magíster, y no incluye el doctorado que está a espera de una reglamentación específica. Soportados en créditos y con requisitos de investigación muy cercanos al modelo académico, se autoriza que los cursos de postgrado se podrán presentar bajo las modalidades de estudio presencial, semipresencial o a distancia, la cual se dispone que se regulara. Se establecen los estándares mínimos para la autorización de estos cursos de postgrado. Ya para el 2005 del total de 1022 programas de postgrado ofertados en el país, el 65% eran semipresenciales, el 3% a distancia completamente y el 32% eran presenciales.

México

El país (2006) tuvo 50,235 egresados de licenciatura y 2000 egresados del doctorado, lo cual representa un 3.9% de aquellos. De 6,500 programas de postgrado, el CONACIT considera que solo 67 (1.03%) formaban recursos humanos de competencia internacional (Didou, 2004). La matrícula de postgrado pasó del 2,9% respecto al grado en 1980, al 3,5% en 1990, 5.7% en el 2000 y alcanzó al 6.4% en el 2006 (Ruíz, 2007; IESALC 2006, ANUIES). Los estudios realizados expresan que el sistema educativo no incentiva ni promueve que los egresados de la licenciatura ingresen al doctorado. Hay un fuerte crecimiento de los postgrados en las instituciones privadas (especialización y maestría) que representan el 45.5% de los postgrados totales en el 2006 (ANUIES) a pesar que en la matrícula total

superior del sector privado era 33% (IESALC, 2006). Hay bajos índices de eficiencia terminal y titulación y fuerte mercantilización. Aun cuando la matrícula ha crecido, la cobertura es aún muy baja (Ruiz, 2007).

Panamá

El sector privado representa el 25.8% de la matrícula total (2004) pero el 79% de la matrícula de postgrado. La matrícula total de postgrado respecto a la matrícula terciaria total es el 4,45%. En el 2003 fue el 4% alta selectividad del postgrado público casi gratuito: para ingresar al postgrado público además de cupos se requiere un nivel mínimo de índice de notas en la licenciatura y mantener un mínimo durante el postgrado. En el sector privado el requisito es solo el título. La oferta de programas privados es muy superior a la pública. Al interior del postgrado el doctorado representaba el 2.31% del total de estudiantes de postgrado. Hay una fuerte flexibilización del postgrado a través de modalidades semipresenciales y cursos sabatinos y de domingos en el sector público (Escobar, 2006). La flexibilización es también en las formas de egreso a través de tesis, prácticas profesionales o examen de conocimientos.

Perú

Los retornos de los estudiantes de postgrado en Perú son muy elevados. Un estudio del año 2002 mostró que el ingreso mensual de la población trabajadora con estudios de postgrado era 13.26 sobre la base de 1 de remuneración con primaria incompleta y de 4.25 de universidad completa. Si bien la ley de educación del año 1983 solo facultaba a las Universidades a brindar ofertas, la Ley 882, de 1996 facilitó la creación de Vicerrectorías de postgrado separadas de las Universidades. El sector público cobra los estudios de postgrado y compite sobre la base de mercado, a diferencia de la oferta de grado que es gratuita. La competencia entre el sector público y privado se da exclusivamente en el postgrado dado el

carácter pagante en el sector público. Los ingresos por concepto de matrículas en los postgrados público se destinan en un porcentaje variable pero en el entorno del 50% para los docentes, 25% para el programa y el 25% para la institución, en tanto son uno de los pocos instrumentos de captación de fondos adicionales y los costos de sus matrículas tienden a ser sus precios superiores a los del sector privado.

Uruguay

Para 2008 la matrícula de postgrados era de 2860 estudiantes que representan el 2.27% del total de estudiantes terciarios. En el 2000 representaba el 2%. El sector público aportaba el 43.76% de dichos estudios, aunque en el grado alcanzan a cerca del 90%. El mercado de postgrados se estructura competitivo entre el sector público y privado al ser ambos pagante. A partir de la Ley de Educación del 2008, se estructuró un modelo dual (público gratuito y privado pagante) también en el sector de postgrado con la especificidad del sistema público universitario de Uruguay donde el acceso es sin cupos ni restricciones cualitativas ni cuantitativas.

Venezuela

Los postgrados tienen alta regulación. Desde 1987 funciona en Venezuela un sistema nacional de acreditación de programas de postgrados, una modalidad compleja de evaluación externa de pares y ha sido el primer nivel con sistema de evaluación y acreditación obligatoria, dada por la “Normativa General de los Estudios de Postgrados” por el Consejo Nacional de Universidades en 2001 y por Resolución del Ministerio de Educación de 1995 e instrumentada por el Consejo Consultivo Nacional de Estudios de Postgrado (CCNPG), cuya principal función es la de coordinar la ejecución del proceso de acreditación de programas de postgrado. Sin embargo para el 2004 solo el 21% de los programas estaba acreditado (Morles, 2004). En el 2008 se creó la Comisión de Evaluación.

Existen instituciones públicas y privadas dedicadas exclusivamente a ofertar en el nivel de postgrado. Su volumen, su diversidad, así como la cantidad de instituciones y programas han crecido en forma acelerada hasta que alcanzó al 7.67% de la matrícula superior en el 2000, a partir de los cuales comienza a bajar al 5.8% en el 2004, como resultado de la fuente de expansión de la matrícula de grado en el marco de una política de flexibilización de los accesos y aumento de la oferta pública. Para el 2008 el postgrado se había reducido al 4.88% de la matrícula total. Los estudios de postgrado en el sector público, si bien se mantienen pagantes, sus costos relativos se han ido reduciendo en los últimos años, aumentando su diferencia en precios con el sector privado y aumentando su selectividad por cupos. Es esta parte de una tendencia histórica más amplia de aumento del peso del sector privado. En 1973 los estudiantes de postgrado en el sector privado eran el 3.7% y para el año 2003 alcanzaron al 31.2%. El sector privado alcanzó al 41.2% de la matrícula en el 2000 a partir de cuándo disminuyó en términos relativos para reducirse al 28% estimado en el 2008. Morales (2008) afirma que los postgrados se conciben y ejecutan por grupos académicos, sin participación activa de los beneficiarios de sus productos (empresas, profesionales, sistema científico- técnico) y utilizan por lo general una pedagogía tradicional, de bajo rendimiento, centrada en las clases presenciales, técnicas, con relaciones verticales profesor- alumno y sin la utilización de las nuevas tecnologías.

Dominicana

El Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT, otrora SEESCYT) aprobó un reglamento especial altamente detallado sobre los estudios de Postgrado en el 2008. Entre otros elemento se separan los postgrados profesionales de los académicos, se afirma el requisito de niveles de investigación asociados a ellos, se establecen las pautas de los acuerdos de postgrados compartidos internacionalmente (inclusive fijando la carga de los

docentes mínimos a cada lado), se habilita que la oferta de postgrados pueda ser presencial, semipresencial a distancia y online (virtuales). Se establecen los requisitos mínimos y se fijan los créditos requeridos en los distintos niveles, sea en investigación, docencia o práctica. El cumplimiento de los estándares mínimos de calidad dispuestos por el gobierno es requisito obligatorio para la oferta por las instituciones de educación superior, estableciéndose plazos de resolución de la SEESCYT. Se establece la no conjunción de la educación continua con los postgrados estricto sensu. Para el 2005 la matrícula de postgrado era el 2.47% del total de estudiantes universitarios, de la cual el 60% era de maestría y el 40% de especialización. La matrícula de ciencias sociales y humanidades representaba el 77.7% del total de estudiantes de postgrado. Respecto a la matrícula de nuevo ingreso, el postgrado representaba el 2.93% del total de ingresantes en la educación superior. A nivel del egreso, los estudiantes de postgrado fueron el 8.66% del total de egresos universitarios para el 2004. La titulación del postgrado respecto a la matrícula representó para el 2004 el 52% en similar proporción entre maestría y doctorado (SEESCYT, 2006). Las fuentes no muestran la existencia de doctorados o postdoctorados. Mientras que a nivel de grado el sector público cubre el 51% de la matrícula, en el sector privado el sector público reduce su participación al 36.6% del total de estudiantes de postgrado.

El desarrollo de los programas de Cuarto Nivel en las IES dominicanas, es cada vez más creciente, y forma parte de una experiencia que se iniciara a finales de la década de los años setenta, pero que adquiere su verdadero vigor en los años noventa. Hoy en día se fortalece con el inicio, a finales del año pasado, de la oferta de programas de doctorado, que han aprovechado el proceso de internacionalización que conoce la educación superior a nivel mundial (Reyna, 2004).

En su informe No. 03 sobre la Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en la República Dominicana, Reyna (2004) presenta como parte del diagnóstico para el capítulo dominicano de Observatorio de la IESALC-UNESCO, en el que se recoge la información de que a agosto de 2002, las IES dominicanas ofertaban 343 programas de Cuarto Nivel, de los cuales 190 tenían la modalidad de Especialidad y 153 de Maestría; alcanzando la cobertura de 9,725 estudiantes, es decir, el 3.4% del total de la matrícula post-secundaria del país.

Continuando con la especialización y maestría en el año 2010 para una matrícula total en posgrado de 7,019 estudiantes, el 25.09%, o sea 1,761, estuvieron matriculados en el nivel de especialización; y el 74.91% en el nivel de maestría (5,258 estudiantes). En el nivel de doctorado no se registraron matrícula, según datos suministrados por el Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011 del Ministerio de Educación Superior.

El Informe revela que en el nivel de especialización los mayores porcentajes de matrícula se encontraban en Ciencias de la Salud con el 31.40%; Ingeniería y Arquitectura con el 24.13%; Educación con el 18.00%; Administración, Economía, Negocios y Ciencias Sociales con el 15.56%; y, Militar con el 4.71%. En conjunto en estas 5 áreas del conocimiento se matricularon el 93.81% de estudiantes en el nivel de especialización en el año 2011.

Mientras que para el nivel de maestría el 49.93% de estudiantes se matricularon en carreras en el Área de Administración, Economía, Negocios y Ciencias Sociales; el 14.38% en el Área de Ciencias Jurídicas y Políticas; el 13.66% en el Área de Educación; el 8.20% en el Área de Humanidades; y, el 5.15% en el Área de Ingeniería y Arquitectura.

En el 2011, las cinco universidades con el mayor número de programas en el nivel técnico son: ITECO (10), UASD (8), PUCMM (6), UCATECI (5) y UNPHU (4); en el nivel de grado las cinco universidades con el mayor número de programas son: UASD con 53

(15.8%), UTESA con 27 (8.0%), UCE con 26 (7.7%); PUCMM con 25 (7.4%), UCATECI y UCSD con 21 (6.2%); finalmente, en el nivel de posgrado las 5 universidades que ofrecen el mayor número de programas son las siguientes: PUCMM con 26 programas (24.5%), INTEC con 18 programas (17.0%), UCE y UNAPEC con 10 programas de posgrado (9.4%) y UNPHU con 8 programas (7.5%).

En cuanto a los programas del Nivel de Post-Grado, existen normas para su regulación, y cada programa se evalúa en función de las mismas. Sin embargo, aún no existe una política de seguimiento para evaluar el comportamiento durante el desarrollo de los mismos, al entrar en la fase de ejecución.

El análisis de los programas de postgrado permite señalar que se está produciendo un importante fortalecimiento para este tipo de estudios, tomando en cuenta las posibilidades que ofrece la internacionalización de la educación superior y el sistema virtual (CODE, 2008).

Sin embargo, la aparentemente creciente discordancia entre los egresados con títulos de educación superior y las necesidades del mercado laboral en la República Dominicana, junto con las crecientes expectativas de la comunidad de participar en la educación superior, presenta un desafío particular.

Existen diferencias regionales e industriales específicas, además de las diferencias entre los sectores formal y no formal, y entre las empresas estatales, las grandes empresas privadas y las PYMES en el sector formal. Por lo tanto, puede experimentarse escasez de habilidades conjuntamente con una sobreoferta y sub-utilización de los egresados. La porosidad entre los sectores depende del equilibrio en los conocimientos especializados y generales de los egresados, donde los cambios no se vean bloqueados por barreras de entrada específicas del sector o de la profesión (OECD, 2012).

La educación de postgrado, también escasa, cuenta con bajo número de maestrías profesionales. No se otorgan grados de doctorado en el país, salvo en algunos casos, en convenios con instituciones extranjeras, y se efectúa muy poca investigación.

1.11 VICERRECTORÍA DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD APEC (UNAPEC)

La Vicerrectoría de Posgrados es la unidad académica de la Universidad APEC (UNAPEC) responsable de los diferentes programas de estudios que se ofrecen a nivel de posgrado: especialidades, maestrías y doctorados. Con una experiencia consolidada de programas de posgrado de alto nivel por más de quince años desde un espacio destacado en la vida nacional, desarrolla acciones encaminadas a definir una oferta educativa innovadora y adaptada a las necesidades de las empresas y la sociedad dominicana, para lo cual cuenta con un cuerpo docente de las más altas calificaciones académicas y profesionales.

Asimismo, la Vicerrectoría de Posgrados en el marco del proceso de internacionalización de la UNAPEC, mantiene alianzas estratégicas con Universidades extranjeras, lo que abre para sus profesores, alumnos y egresados nuevas dimensiones de conocimiento y desarrollo profesional y personal.

La formación recibida en la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC está adaptada a un público de profesionales en actividad, de manera que está concebida para permitir la confrontación permanente entre los conocimientos teóricos y la realidad de las empresas o instituciones donde laboran los estudiantes. Se procura en todos los casos propiciar un enfoque participativo en el que se involucren de manera activa, los distintos sectores académicos y empresariales representativos de las áreas de estudios, para lograr una interrelación dinámica entre teoría y práctica y entre docencia e investigación.

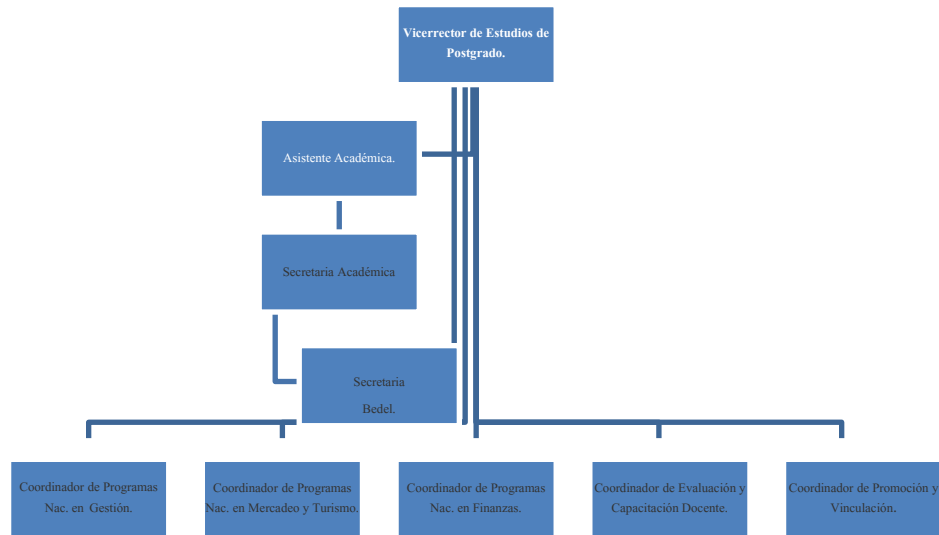
En los programas nacionales e internacionales son utilizadas nuevas tecnologías (Entorno Virtual de Aprendizaje –EVA-; Simulaciones, etc.) para asegurar el tratamiento de grupos a distancia y de manera presencial por parte de los docentes. Esta pedagogía interactiva complementa el soporte de cursos electrónicos con la participación activa de los estudiantes. El intercambio de experiencia entre ellos está estructurado por la utilización de nuevas tecnologías de comunicación, gracias al groupware (un procedimiento Intranet que se sirve del Internet y de sus modos de transmisión de información) la formación se desarrolla de manera continua fuera de las horas de clases.

1.11.1 Estructura

La Vicerrectoría de Posgrados a través de su página electrónica consultada en septiembre 2013 describe que cuenta con un equipo enfocado hacia el servicio académico y administrativo de calidad, con el apoyo de coordinadores de programas, coordinadores académicos, asistentes académicos y de gestión, así como un personal técnico y secretarial de gran experiencia.

En la actualidad la Vicerrectoría de posgrados posee en su estructura una Vicerrectora, quien se reporta directamente al Rector de la institución. Para cada programa académico que imparte cuenta con un coordinador especialista en dicha área de estudio. También, cuenta la Vicerrectoría con un coordinador de capacitación y evaluación docente, un coordinador de promoción y vinculación, una asistente académica y una secretaria y una secreta bedel.

Tabla # 2



Fuente: Diseñado con los datos obtenidos de la página electrónica de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado http://Estudios_de_Postgrado.unapec.edu.do/Default.aspx?pg=113 (consultada septiembre 2013).

1.11.2 Misión

La misión declarada por la Universidad APEC, la cual es compartida con la Vicerrectoría de Posgrados, consultada en su página electrónica en septiembre de 2013 dicta lo siguiente:

“Formamos líderes creativos y emprendedores para una economía global, mediante una oferta académica completa con énfasis en los negocios, la tecnología y los servicios, que integra la docencia, la investigación y la extensión, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad dominicana”.

1.11.3 **Visión** aspira a “Ser la primera opción entre las universidades dominicanas por su excelencia académica en los negocios, la tecnología y los servicios”.

Dicha misión y visión será posible mediante los siguientes:

1.11.4 **Valores** institucionales que caracterizan a su personal, como son:

- Compromiso y responsabilidad.
- Sentido de pertenencia en la institución.
- Trabajo colectivo/en equipo.
- Calidad en el servicio.
- Eficiencia.
- Perseverancia.
- Respeto a la diversidad

1.12 Programas académicos

La Universidad APEC (UNAPEC) inicia en 1982 con programas de posgrado atendiendo a las necesidades sociales, luego para el 1992 hace lanzamiento de una oferta coherente con la misión institucional y las necesidades de la sociedad empresarial. Estas necesidades del entorno hicieron que UNAPEC decidiera contribuir al desarrollo profesional de nuestros profesionales mediante el ofrecimiento de programas de posgrado, los cuales se iniciaron de manera continua en el año 1992 y conformando un área especializada para la propuesta y atención de los programas posEstudios de Postgrado. El primer programa ofertado en ese mismo año fue la Especialidad en Administración Financiera. Desde entonces, UNAPEC ha ido sumando nuevos programas en diversas áreas, actualmente tiene aprobado para impartir dieciocho (18) Especialidades y dieciocho (18) maestrías:

Especialidades:

- Administración Agroindustrial
- Administración Financiera.
- Alta Gestión Empresarial.

- Auditoría Gubernamental.
- Derecho del Comercio Internacional,
- Derecho Penal y Derecho Procesal Penal
- Dirección Estratégica de Servicios
- Dirección y Gestión Hotelera
- Diseño gráfico
- Enseñanza del español con aplicación a la lengua extranjera
- Enseñanza del español con aplicación a la lengua materna
- Enseñanza Matemática Básica
- Enseñanza Matemática Media y Superior
- Formadores en Turismo
- Gerencia de Mercadeo.
- Gestión de los Recursos Humanos
- Gestión de Negocios
- Gráfica digital

Maestrías:

- Administración Financiera
- Auditoría Integral y Control de Gestión
- Ciencias Educación mención enseñanza matemática básica
- Ciencias Educación mención enseñanza matemática media y superior
- Comercio Electrónico
- Comunicación Multimedia
- Derecho comercial internacional

- Dirección Comercial
- Enseñanza del español con aplicación a la lengua materna y a la extranjera
- Gerencia de la Comunicación Corporativa.
- Gerencia de Mercadeo
- Gerencia de Recursos Humanos
- Gerencia y Productividad
- Ingeniería Eléctrica mención electrónica de comunicaciones
- Ingeniería Eléctrica mención potencia
- Ingeniería Industrial
- Ingeniería Industrial
- Sistema de Información Gerencial

En la actualidad la Vicerrectoría de Posgrados de la Universidad APEC oferta al mercado aproximadamente 14 programas de titulación nacional entre especialidades y maestrías, distribuidos en las siguientes áreas, cuatro programas de gestión, dos de finanzas, uno en comunicación, uno de informática, dos de derecho, dos matemática y uno del área de español, siendo reconocida en el ámbito nacional principalmente por sus programas del área de negocios.

Con titulación internacional cuenta con el Master in Business Administration (MBA) y la Maestría en Gestión de Proyectos (MGP) el cual imparte en sus instalaciones bajo convenios interinstitucional con la Universidad de Québec, Canadá.

Mientras que con la Universidad de Valencia ofrece el programa de doble titulación en Auditoría Integral y Control de Gestión.

Entre las distintas áreas atendidas por los programas académicos impartidos se encuentran finanzas, gestión, mercadeo, comunicación, comercio electrónico, auditoria y gestión humana, siendo reconocida en el ámbito nacional principalmente por sus programas del área de negocios.

Es importante señalar, que de los programas mencionados, para el año 2013 están siendo auditados por la agencia acreditadora Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP) la Maestría en Gerencia y Productividad, Maestría en Administración Financiera, Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos y la Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión.

1.13 Perfil del cuerpo docente

Según establece el Reglamento Docente de la Universidad APEC publicado en el año 2008, en su artículo cuatro, para pertenecer al personal docente se requiere:

1. Haber obtenido título de una maestría o su equivalente en el área correspondiente a su ejercicio docente, para el nivel de grado; y de por lo menos una Maestría o Doctorado (PhD) para el nivel de postgrado. En el caso de los programas doctorales, el cuerpo docente estará constituido exclusivamente por doctores (PhD). En los casos en que sea necesario, especialmente en los de titulaciones internacionales, la equivalencia será establecida por el decano o director académico correspondiente, con la aprobación de la Vicerrectoría Académica.

2. Poseer experiencia profesional en el área de su competencia por un tiempo no menor de dos (2) años.
3. Poseer experiencia docente en el área de su competencia.
4. Preferiblemente, haber realizado en los tres (3) años previos, investigaciones y publicaciones
5. relacionadas con su quehacer profesional y con la disciplina en la que aspira impartir docencia.
6. Impartir docencia en una disciplina acorde con su área de formación y experiencia.
7. Reunir condiciones morales, éticas y personales acordes con los principios de la Institución.

Excepcionalmente, en caso de que las personas no posean el título o grado universitario o las cualidades exigidas por UNAPEC, podrán ser contratadas e ingresar al personal docente, siempre que se justifique por su experiencia y reputación profesional, y por su contribución en su área de conocimiento o incidencia en la misma. Estos casos serán recomendados por el Decano o Director correspondiente a la Vicerrectoría Académica y esta última los someterá a la consideración y aprobación del Consejo Académico.

1.14 Perfil del estudiantado y del egresado

Según establece el Reglamento Estudiantil (2008) de la Universidad APEC publicado en su página electrónica, artículo dos se considera postulante a quien solicita ingreso para una de las ofertas de grado o postgrado mediante el depósito de sus documentos y el cumplimiento de las obligaciones administrativas correspondientes.

Así lo confirma de manera más específica para el área de postgrado el artículo catorce, el cual estipula que para ser admitido(a) en un programa de postgrado, el o la solicitante cumplirá con los requisitos exigidos en cada caso.

- **Especialidad:** el postulante requiere de un título de licenciado o equivalente, preferiblemente en una disciplina que guarde relación o afinidad con el postgrado.
- **Maestría:** el o la postulante requiere un título universitario de licenciado(a) o equivalente, preferiblemente en una disciplina que guarde relación o afinidad con el postgrado.
- **Doctorado:** el o la postulante requiere un título de magíster o maestría, preferiblemente en un área que tenga una relación con los estudios de doctorado que se vayan a realizar. Así como también que cumplan con los requisitos específicos de ingresos y egresos en función al programa académico del área seleccionado. A continuación las especialidades y maestrías de mayor demanda en el mercado ofertado a través de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC:

Tabla # 3

Programa Académico	Perfil Estudiantado	Perfil Egresado
Especialidad en Alta Gestión Empresarial	Profesionales de las áreas de administración, finanzas, economía y mercadeo; así como profesionales interesados en la gestión empresarial y/o que ocupan cargos gerenciales.	Los egresados de la Especialidad de Alta Gestión Empresarial poseerán las competencias necesarias para desarrollar un estilo de liderazgo gerencial a través de un ejercicio eficaz y eficiente en su desempeño directivo, y lo faculta para el diseño y desarrollo de nuevos negocios y la gerencia de los propios.
Especialidad en Administración	La Especialidad en Administración	Los egresados de la Especialidad en

Financiera	Financiera está dirigida a Estudios de Postgrado con un nivel mínimo de licenciatura, preferiblemente con experiencia laboral, con habilidades definidas en análisis y reflexión, capacidad de síntesis, motivado y comprometido con su desarrollo profesional conforme los valores que deben prevalecer en todo administrador financiero.	Administración Financiera contarán con las competencias necesarias para comprender y dominar de una manera integral el análisis financiero empresarial, la planeación financiera, tesorería, inversión en instrumentos financieros, funcionamiento de los mercados financieros a nivel local e internacional con el fin de tomar decisiones financieras óptimas que generen valor para la empresa donde laboren.
Especialidad en Gestión de los Recursos Humanos	El ingresante a este programa de especialidad es un profesional con interés de desarrollarse o insertarse en el área de la gestión humana empresarial pública y privada. Debe tener habilidades de comunicación (verbal y escrita), facilidad para la comprensión de textos legales y empresariales, buenas relaciones humanas y actitud para el trabajo en equipo.	Los egresados de la especialidad en gestión de recursos humanos dispondrán de los conocimientos y competencias necesarias para colaborar activamente en el diseño, aplicación y evaluación de sistemas tendentes a la captación, desarrollo, motivación y retención de personas que agreguen valor a las organizaciones.
Maestría en Gerencia y Productividad	Profesionales de las áreas de administración, finanzas, economía y mercadeo; así como profesionales interesados en integrarse o crecer en la alta dirección empresarial.	Los egresados de la Maestría en Gerencia y Productividad poseerán competencias para desarrollar una gerencia con visión estratégica, para el logro de objetivos organizacionales y para realizar investigaciones que promuevan la mejora de los sistemas administrativos, demostrando en su desempeño las competencias de liderazgo apropiadas para los diversos escenarios.
Maestría en Administración Financiera	La Maestría en Administración Financiera está dirigida a Estudios de Postgrado con un nivel mínimo de licenciatura, preferiblemente con experiencia laboral, con habilidades definidas en análisis y reflexión, capacidad de síntesis,	Los egresados de la Maestría en Administración Financiera contarán con las competencias necesarias para comprender, dominar y aplicar el análisis financiero empresarial, la planificación financiera estratégica, tesorería, administración del capital de trabajo, diseño y colocación de instrumentos financieros,

	<p>motivado y comprometido con su desarrollo profesional conforme los valores que deben prevalecer en todo administrador financiero.</p>	<p>administración de portafolios de inversión, funcionamiento de los mercados de capital, valoración de empresas, fusiones, adquisiciones y escisiones, gestión financiera internacional, banca de inversión y cobertura de riesgos financieros a través de instrumentos derivados.</p>
<p>Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos</p>	<p>El ingresante a este programa de maestría es un profesional con interés de desarrollarse o insertarse en el área de la gestión humana empresarial. Debe tener habilidades de comunicación (verbal y escrita), facilidad para la comprensión de textos legales y empresariales, buenas relaciones humanas y actitud para el trabajo en equipo.</p>	<p>Los egresados de la Maestría en Gerencia de Recursos Humanos dispondrán de los conocimientos y competencias necesarias para liderar y/o colaborar activamente en el diseño, aplicación y evaluación de sistemas tendentes a la captación, desarrollo, motivación y retención de personas que agreguen valor a las organizaciones.</p> <p>Para tales propósitos, las personas egresadas estarán en condiciones para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir un departamento de recursos humanos con la idoneidad que requiere la posición y apegado a los valores éticos. • Colaborar con los niveles de dirección en la planeación y gestión estratégica general de la organización, aportando los datos relativos a las perspectivas y tendencias en los recursos humanos disponibles a mediano y largo plazo. • Diseñar, aplicar y controlar acciones que permitan proporcionarle a la organización los recursos humanos requeridos para el logro de sus objetivos a corto, mediano y largo plazo.
<p>Maestría en Auditoría Interna y Control de Gestión</p>	<p>Los ingresantes a la Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión, deben ser profesionales con títulos</p>	<p>El egresado estará en capacidad de desempeñar dentro de la organización todas las tareas conducentes a la realización de auditorías en</p>

	<p>académicos de universidades reconocidas nacionales e internacionales con demostrado interés en el desarrollo de competencias que le permitan un desempeño óptimo en las actividades propias de la auditoría, la contabilidad y las áreas financieras, así como de participar en grupos de investigación.</p>	<p>sus modalidades financiera, interna, forense y de gestión, así como para afrontar los trabajos de investigación de fraudes y corrupción empresarial que pudieran ser requeridos por las instancias competentes.</p> <p>Para alcanzar estas competencias, los maestrantes recibirán formación teórica sobre normativa contable internacional, incluidos los aspectos relativos a la consolidación de estados contables y a la auditoría en sus diferentes vertientes, sobre la aplicación de la información contable a la toma de decisiones, sobre valoración de negocios y sobre la metodología aplicable a la investigación en el área de la Contabilidad. Los conceptos teóricos se verán reforzados con la resolución de casos prácticos que permitan adquirir las destrezas necesarias para su aplicación profesional y, en particular, será requisito indispensable para la obtención del título la realización de un período de prácticas profesionales equivalente a 6 créditos en una entidad que, a criterio de los responsables del curso, pueda garantizar la aplicación de los conocimientos adquiridos.</p>
<p>Maestría en Gerencia de la Comunicación Corporativa</p>	<p>Personas interesadas en alcanzar nivel de maestría profesional en la esfera de la comunicación corporativa con actitudes y habilidades para insertarse en los procesos de comunicación empresarial, desde una perspectiva cualitativa, sociológica y</p>	<p>El egresado de este programa estará capacitado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir la comunicación empresarial, (Dircom) con competencia profesional en la planeación, diseño y gestión de estrategias creativas e innovadoras que solucionen los problemas de comunicación empresarial a partir de programas organizativos, de

	humanística.	<p>planificación y control de la comunicación corporativa, como factor decisivo en el posicionamiento y expresión de la imagen pública de las organizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar dialécticamente la ciencia de la comunicación y la ciencia de la acción como un fenómeno integrador, desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, que contribuya a comprender a la empresa desde ángulos inexplorados, renovadores y actuar estratégicamente para elevar la imagen al resultado final, como concepción trascendental de la organización, no solo cuantitativo sino con un alto componente cualitativo, sociológico y humanístico. • Estudiar los procesos de comunicación en las organizaciones, así como los diagnósticos y evaluación de los elementos que conforman dichos procesos, identificación de problemas y diseño de estrategias de comunicación que posibiliten la elevación de la eficiencia y la calidad de las empresas o instituciones.
<p>Maestría en Dirección Comercial</p>	<p>El programa está dirigido a profesionales que hayan obtenido una titulación de grado en las áreas de mercadotecnia, administración, finanzas y otras áreas afines, así como profesionales a nivel de grado que se desempeñen en el área comercial. El participante en la Maestría en Dirección Comercial deberá tener la capacidad de comunicación verbal y escrita, el interés de desarrollarse ampliamente en el sector</p>	<p>Los egresados de la Maestría En Dirección Comercial contarán con los conocimientos, habilidades, actitudes, herramientas y técnicas necesarias para comprender y dominar las ventas personales, las gerencia de ventas y distribución, área de mercadeo compartido (trade marketing), logística y operaciones de ventas. Los egresados este nivel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desempeñan la función de ventas de más alto nivel de una empresa y/o institución. • Desempeñan las labores de

	de las ventas y la dirección comercial.	<p>Consultor / Asesor en las áreas de ventas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negocian presupuestos. • Poseen habilidades de coaching y liderazgo. • Transmiten y desarrollan nuevos conocimientos, a través de la realización de proyectos. • Diseñan territorios de ventas. • Manejan los diferentes métodos de distribución de productos. • Planifican, ejecutan y analizan los planes estratégicos del área de ventas.
<p>Maestría en Derecho Penal y Derecho Procesal Penal</p>	<p>Ser abogado(a) en ejercicio, miembro del Poder Judicial o miembro del Ministerio Público, que habiendo sido evaluado por UNAPEC, haya sobrepasado dichas evaluaciones, según los requisitos generales de la Universidad.</p>	<p>Los egresados estarán en capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el conocimiento de los problemas teóricos y prácticos del Derecho Penal y Derecho Procesal Penal, así como de las disciplinas básicas para su eficaz desempeño. • Mostrar destrezas y habilidades en el área de litigación, investigación, negociación y solución de conflictos por medios alternativos a los judiciales. • Desarrollar sus competencias críticas para el desempeño de su rol profesional. • Asumir compromiso con los valores afines con el propósito de la administración de justicia.

Fuente: <http://Estudios de Postgrado.unapec.edu.do/Default.aspx?pg=46&pe=63>
(consultado septiembre 2013)

1.15 Sistema de percepción a los programas de posgrado

Según nuestras consultas empíricas, la UNAPEC, inmersa en un proceso de mejora de la calidad de sus servicios y procesos, requiere establecer parámetros que le permitan identificar de forma objetiva y cuantitativa la percepción de satisfacción que tienen los estudiantes sobre los servicios que ofrece la Universidad a través de cada una de las áreas durante su vida académica. Es por ello que para el 2012 elaboró y publicó el *Procedimiento de Evaluación de la Satisfacción de los Estudiantes*.

El objetivo de este Procedimiento es establecer un mecanismo base para la realización de acciones encaminadas a la mejora continua, mediante la revisión y pertinencia de los procesos administrativos en favor del quehacer académico, como parte de una integración de los procesos y ejecución del papel de los colaboradores enfocados a responder las necesidades de los estudiantes.

1.16 Aspectos Metodológicos del postgrado en UNAPEC

La medición de la satisfacción de los estudiantes de la Universidad APEC (UNAPEC) se lleva a cabo a través de encuesta, la cual se encuentra disponible en su portal web UNAPEC virtual (https://web.unapec.edu.do/uvirtual_unapec) cada período cuatrimestral, para determinar la percepción o nivel de satisfacción de los servicios recibidos en la Institución.

El Cuestionario de la evaluación para la satisfacción de los estudiantes está dividido en siete (7) bloques generales, que permiten establecer una visión macro de los niveles de satisfacción de los estudiantes activos:

- Decanato/ Vicerrectoría a la que pertenece
- Centro de servicios a los estudiantes
- Biblioteca
- Tecnología

- Instalaciones
- Estudios generales

El método de escala utilizado para la encuesta es el Método Likert, el cual indica que tanto está de acuerdo o en desacuerdo (satisfacción o insatisfacción) con cada una de las diferentes opiniones solicitadas, utilizando una escala del 1 al 5, donde 3 es un punto medio:

5= Completamente Satisfecho

4= Satisfecho

3= Ni satisfecho ni Insatisfecho

2= Insatisfecho

1= completamente Insatisfecho

La valoración correspondiente a completamente satisfecho es 100 y a completamente insatisfecho 1, realizando medias ponderadas de los grupos de respuestas realizadas en cada una de las variables.

Análisis

Corresponde a cada decano, director de carrera, director o responsable de área evaluada, realizar el análisis de los resultados de la encuesta en las áreas que coordinan y presentar un plan de mejoras para los asuntos débiles encontrados y para mantener los puntos fuertes.

Informe de Resultados

Cada año, en el mes de septiembre, el coordinador de calidad deberá realizar un uniforme comparativo con las evaluaciones de los últimos tres (3) ciclos para remitir a las instancias requeridas, internas (Departamento de Planificación, Departamento de Investigación, etc.) y externas, como agencias acreditadoras, incluyendo la ACBSP (Accreditation Council for

Business Schools and Programs), como parte del seguimiento a las acciones de mejora de cada año. El informe de resultados debe incluir los siguientes apartados:

- Resumen ejecutivo
- Objetivos del estudio
- Alcance
- Metodología
- Resultados globales por dimensiones
- Conclusiones
- Recomendaciones

Plan de Mejoras

Los vicerrectores, decanos, directores y responsables de áreas revisarán los resultados del reporte de la aplicación de la encuesta para analizarla y compartirla con sus dependientes, de manera que pueda elaborar un plan de mejoras, que entregaran al coordinador de calidad.

Otro procedimiento que existe en la Universidad APEC relacionado con el nivel de satisfacción hacia los docentes, es el denominado *Procedimiento para la Evaluación Docente* redactado para el 2009. Este procedimiento tiene como propósito normar el proceso de evaluación docente en la institución, con el objetivo de asegurar la calidad de la docencia y la gestión académico- administrativa.

Este proceso cuenta con las siguientes fuentes de recopilación de información: el alumno de postgrado, el decano y director académico, así como el docente mismo en la fase de autoevaluación:

- i. El alumno realiza la evaluación utilizando el cuestionario de Evaluación del Estudiante al Docente de Postgrado (FOR-DO-0136). Esta evaluación se realiza en el 12va. Semana del

cuatrimestre; si la asignatura impartida por el docente es modular, la evaluación se realiza durante el penúltimo encuentro profesor-alumnos.

- ii. La evaluación que realiza el decano o director académico a los docentes que están bajo su supervisión se lleva a cabo mediante el cuestionario de Evaluación Departamental al Docente (FOR-DO-0134) durante la 12va. Semana de inicio del cuatrimestre.
- iii. La autoevaluación es realizada por el docente de postgrado, a través de los cuestionarios de Autoevaluación de Postgrado (FOR-DO-0164). El objetivo de la autoevaluación es llevar al docente a un encuentro consigo mismo de su accionar en la docencia y afianzar el conocimiento de los criterios con los que es evaluado por los estudiantes.

La misma le va a permitir realizar una revisión consciente de su actuación como docente, con la finalidad de mejorar su propia práctica y llevarlo lo más cercano a lo que se espera de él. Esta evaluación será realizada durante la 14va. semana de cada cuatrimestre para las asignaturas de postgrado cuatrimestrales; en las asignaturas modulares se realizará al momento de la evaluación estudiantil.

El Reglamento Docente vigente consigna en su Capítulo Cuarto las siguientes características y particulares que deberán contemplarse en relación a la evaluación docente:

- i. A cada profesor se le aplicará, de manera periódica y selectiva y por lo menos una vez al año, una evaluación departamental y una evaluación estudiantil.

- ii. No es obligación del decano o director académico informar previamente al profesor que será evaluado.
- iii. Los decanos y directores académicos serán responsables de archivar en el expediente de cada profesor las copias de los resultados de las evaluaciones realizadas en los últimos tres (3) años.

El Departamento de Evaluación y Formación Docente es el responsable de llevar a cabo el proceso de evaluación docente, e informar a los decanos y directores académicos, vía las vicerrectorías correspondientes, de los resultados para la retroalimentación de los profesores y la tomas de decisiones según cada caso.

El artículo veintitrés del Reglamento Docente vigente contiene lo siguiente: “a Discreción la Universidad aplicará a sus docentes una Evaluación Departamental y una Evaluación Estudiantil.

El Artículo veintinueve determina que el decano o director académico está obligado a suministrar al profesor evaluado un resumen de la información recogida durante el proceso de evaluación y discutirla con él para que la misma logre el objetivo propuesto de mejorar su desempeño docente.

Como es de notar, a pesar de las diferentes evaluaciones realizadas por la institución, estas no consideran aspectos que tributan de manera directa al programa académico, ya que solo se enfocan en aspectos indirectos que orientan la percepción de nuestros estudiantes sobre el programa e institución de estudio.

1.17 JUSTIFICACIÓN

Los programas de posgrado tienen como finalidad lograr que sus estudiantes alcancen el mayor desarrollo posible de competencias personales y profesionales, según expone Conrad, et al (1993) en el estudio integral sobre la formación de posgrado llamado A Silen Sucess: Master's Education in the United States. Coherente con esta exposición agregan: “la formación de las maestrías está alcanzando objetivos notables, incluyendo el desarrollo de habilidades analíticas perfeccionadas, perspectivas más amplias, mejores capacidades para expresar puntos de vista y posiciones, superiores capacidades para relacionar la teoría con la práctica y mejores habilidades en un profesión específica”, es sumamente relevante disponer de las percepciones de los actores que intervienen en este proceso educativo, desde el cliente- estudiante a quien se le satisficere sus necesidades, los profesores, quienes pondrán en ejecución el plan de clase y los egresados quienes sirven de termómetro ante la aceptación o rechazo en el mercado de las competencias desarrollada durante su preparación posgradual”.

Con la convicción, cada vez más acentuada, de que los estudios llamados de cuarto nivel, deben responder a las necesidades sociales, económicas y culturales de la población, así como a los requerimientos tecnológicos del aparato productivo y a la apertura comercial de cada país y a su competitividad internacional, los propósitos del postgrado se han ido ampliando de forma diversa, los estudios de maestrías.

Para la CEPAL (2010) la globalización representa una posibilidad de apertura de mercado que permite promover la comunicación y el establecimiento de planes de colaboración entre todas las IES, para poder responder a ese fenómeno mundial.

De manera más específica, la globalización y el incremento de la competencia internacional que ha traído consigo obligan a las universidades públicas a alcanzar estándares mundiales. Al tiempo que los estudiantes, los profesores, los investigadores y los recursos financieros adquieren una mayor movilidad internacional, las universidades públicas —y para estos efectos las privadas también— deben modernizarse y ser competitivas para mantenerse en el ranking de educación (Santamaría, 1995).

Por ello, vale la pena insistir en que la formación meramente disciplinaria y profesionalizante ya no es suficiente para construir una capacidad social adecuada de aprendizajes significativos modernos. Solo la redefinición de la currícula de forma integral, podrá generar estas nuevas capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuado a nuestra realidad, y brindar la posibilidad de articularlo a una nueva oferta de áreas y carreras de formación universitaria (Didriksson, 2008).

El énfasis de una nueva reforma en la educación superior, entonces, debe diseñar y poner en marcha un nuevo paradigma latinoamericano y caribeño centrado en los aprendizajes y en un nuevo modelo de oferta académica innovador. Una oferta que pueda ofrecer la más amplia gama de experiencias científicas, tecnológicas y humanísticas que hagan posible un salto de calidad en la responsabilidad social y el compromiso de las instituciones de educación superior en la región. Este paradigma depende de las propias instituciones para constituirse en organizaciones de aprendizaje permanente, en donde la innovación constituya el eje de una nueva cultura académica.

Ya entrado el siglo XXI, la agenda de las universidades públicas empezó a cambiar de forma significativa. De la insistencia en los temas de atención a la demanda social, del crecimiento, de la descentralización o de la planeación se pasó, en el lapso de dos décadas, a

la insistencia en temas como la evaluación y la acreditación, al uso y manejo de la contratación financiera y a los programas de recursos extraordinarios condicionados a la competitividad, al cobro de colegiaturas y al incremento de los recursos propios, a la mercantilización y a la intervención de los organismos financieros internacionales.

De forma paralela a la ocurrencia de esas mutaciones, la cooperación regional en la educación superior se ha intensificado notablemente. Con éxitos relativos y con muchos programas y proyectos en marcha, los temas de la movilidad universitaria, de las equivalencias de títulos y grados, de los programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, del uso extensivo de nuevas tecnologías, de los programas de títulos compartidos, del establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales, tienen ya gran actualidad y se han convertido en parte de la agenda prioritaria del cambio en las instituciones de educación superior a nivel regional.

Al respecto, Navarro (2000) dice: “De acuerdo a informaciones provenientes de otras investigaciones afines, a trabajos y aportes de la propia experiencia personal, que permitieron las primeras aproximaciones al grupo objeto de investigación, parecería que hay ciertos presupuestos que llevan a pensar que el alumno tiene comportamientos, actitudes, percepciones que son modificados a lo largo de su carrera universitaria y que existen ciertos condicionantes del contexto que tienen una particular significación e influyen en ellos”.

De ahí que las instituciones de educación superior se encuentran en una búsqueda constante de instrumentos que les permitan evaluar la calidad de la educación impartida sostienen Jaramillo, Giraldo y Ortiz (2006) en su trabajo de investigación titulado “Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT”.

Además, en consonancia con lo publicado en el Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018, citando “La calidad de la educación superior es un desafío que permanentemente deben abocar las universidades, como una manera de responder con pertinencia a las necesidades del desarrollo nacional e internacional”, con este propósito nace este proyecto de investigación, enfocado principalmente en la disminución de la brecha existente entre las necesidades profesionales de la sociedad dominicana y la formación de nuestros egresados, a través del desarrollo de programas estratégicos comprometidos con la transformación, modernización y mejoramiento de la calidad ofertados por la Vicerrectoría de Posgrado de la Universidad APEC, como ente responsable del impacto positivo en la transformación cualitativa y el logro de los objetivos del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en el marco del desarrollo económico y social de la República Dominicana, lo que a su vez, colocaría a la institución académica en una posición de mayor ventaja competitiva a nivel nacional.

El origen de la Universidad puede situarse en la Edad Media y su dedicación se vinculaba esencialmente a la transmisión de los saberes ya establecidos, lo que suponía partir de una concepción estática del saber, ya que este modelo de universidad no recurría generalmente a la investigación, quedando así muy limitado el desarrollo de la ciencia. Este modelo de universidad, que ha perdurado como único durante bastantes años, se trataba fundamentalmente de un arquetipo de “universidad docente” cita García Antelo, B. (2010) de (Porta, 1998). Su progresiva modernización ha conllevado un proceso de reflexión crítica sobre el conocimiento ya establecido y ha puesto en evidencia la necesidad de elaborar nuevos conocimientos a través de la investigación, de forma que la universidad pueda

renovar continuamente los conocimientos que imparte y satisfacer las demandas de sus usuarios.

La satisfacción es una dimensión fundamental en la explicación del impacto de la formación. Costa (1998: 79-80) entiende por satisfacción: “(...) adecuación de sus expectativas con la percepción final del servicio sanitario (concepto que procede de la calidad percibida del servicio)”. En correspondencia Biencinto y Carballo (2006) agregan que la satisfacción es un índice de calidad del servicio y de correcto funcionamiento, así como un indicador de resultados. Por lo tanto, la satisfacción, como dimensión del impacto inmediato y mediano del programa de formación, es una consecuencia directa del incremento en los conocimientos adquiridos. La relación de esta dimensión con las demás dimensiones planteadas, nos dará idea de la importancia de la satisfacción percibida de la calidad de una acción formativa de formación, en el impacto a medio-largo plazo de ésta.

En la definición del profesor Costa, aparece el término expectativas como un elemento fundamental a la hora de poder evaluar el grado de satisfacción del cliente (en nuestro caso el estudiantado, profesorado y egresados) comparte Biencinto y Carballo (2006).

En general, la calidad de los servicios que prestan las universidades: docencia, investigación, extensión y gestión, se ha convertido en un tema prioritario de la política universitaria prácticamente en todas las regiones del mundo, comenta Vargas (2010).

Otros trabajos publicados que coinciden en el análisis de la educación superior, desde el punto de vista del alumno, profesor y egresado en los últimos años corresponden a Gonzálezb(2006a), Lobato y Arbizu (2003), Murrillo y Becerra (2009), Biencinto y Carballo (2006); Alonso, Fernández y Nyssen (2009); Álvarez, Cabrera, García y Santana (1999);

Álvarez, García, Gil, Romero (2002); Cajide (2004); ANECA (2005); ANECA (2008); ANECA (2009); Alonso, Fernández, y Nyssen (2009); Chiva y Ramos (2007); Apodaca (2001); Cajide (2004).

Entre los diferentes autores que abordan el tema y la ideología de las instituciones de Educación Superior en la República Dominicana se encuentran Lázaro (1997^a); Echeverría (1997); Hernández y Domínguez (1998); Martínez, Buxarrais y Esteban (2002); Rodríguez (2002); Zabalza, (2003); Hernández (2005); Pagani (2005); Pino y Ricoy (2006); González y González (2007).

Consideraciones como las presentadas por Didriksson (2008) han sido temas importantes a tratar sobre el rol de la educación superior en la región, como es el impacto tremendo que tienen las desigualdades e inequidades, a nivel de género, de raza y de etnia, cada vez más inequitativa, también encontramos avances sustanciales en distintos programas, instituciones y políticas de todo tipo, pero sobre todo el impulso de cambios que están realizando las propias universidades, principalmente públicas, para promover iniciativas e innovaciones importantes. Por ejemplo, debemos señalar que ya muchas universidades cuentan con estructuras, asociaciones, redes y organismos de distintos nivel y desarrollo que están apuntalando la conformación de una nueva etapa de autonomía, de superación y de construcción de plataformas indispensables para asumir las tareas que tienen que ver con una sociedad latinoamericana del conocimiento.

Didriksson trae consigo el trabajo de organismos como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), de la Red de Macro universidades Públicas de América Latina y el Caribe, de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, de la Primada Asociación Subregional del Consejo Superior de Universidades de Centro América (CSUCA), pero

también de la red de universidades del Caribe (UNICA), del Convenio Andrés Bello (CAB) para los países andinos y no andinos, o de otras tantas asociaciones que dan cuenta de los cambios que se presentan en la educación superior a favor de un nuevo desarrollo.

Asimismo, menciona la importante presencia de otras agencias de interés, como las agencias de cooperaciones europeas e internacionales, entre las que destacan la Asociación Internacional de Universidades y la Agencia Española de Cooperación Internacional. Esta última administra actualmente recursos financieros del propio gobierno español, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), de la Unión Europea (UE), del Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA) y de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo (UNCTAD) destinados a los programas macro de cooperación como INTERCAMPUS (movilidad de estudiantes y académicos), MEC-MER (cooperación científica), IBERCUE (cooperación universidad-empresa) y acciones específicas de apoyo.

Afirmando que todo lo anterior significa que estamos entrando a una nueva fase de proyección y de internacionalización de la educación superior en nuestros países, y esto se relaciona con la pertinencia de seguir fomentando iniciativas que coadyuven a la movilidad universitaria, a los procesos de integración y a la formación académica compartida. Asimismo, a trabajar en pro de una cooperación interinstitucional de carácter horizontal, como elemento fundamental para el diseño de políticas que deben buscar explícitamente la internacionalización de sus programas y alcanzar más altos niveles de valoración de los estudios.

Finalmente, debe tenerse presente que el momento de reflexión colectiva más importante y reciente que ocurrió a nivel de la región, se presentó en el marco del debate sobre el cambio

en la educación superior promovido por la UNESCO y que culminó con la Conferencia Mundial celebrada en París en octubre de 1998. Para América Latina, ese momento representó uno de los más importantes esfuerzos de investigadores, universidades, ministerios, organismos no gubernamentales y otros actores, que permitieron elaborar estudios y análisis de gran relevancia sobre la educación superior. Los mismos se concentraron y presentaron en la reunión regional promovida por la entonces CRESALC-UNESCO (ahora Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, cambio de estatus y nomenclatura propuesto precisamente en esta reunión), señala Didriksson, Axel (2008).

En este tenor, las elaboraciones alternativas para alcanzar mayores y mejores niveles de desarrollo en un modo de producción de conocimiento deben contemplar la transformación de las universidades y de las instituciones de educación superior, como instituciones de amplia relación social, sustentadas en una gran reforma académica y organizativa desde una perspectiva propia y auténtica.

En la República Dominicana, a partir de la búsqueda realizada sobre las posibles publicaciones que revelen la situación del posgrado, pocas son las identificadas, entre los que podemos mencionar los Informes Generales sobre Estadísticas de Educación Superior publicados por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT), otras publicaciones realizadas por el propio Ministerio y uno más que otros informes emitidos a solicitud del estado a organismos internacionales como es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico por sus siglas en el idioma inglés OECD, años 2008 y 2012 e investigaciones por terceros.

De manera más específica en la Universidad APEC (UNAPEC) investigaciones relacionadas con el posgrado se encuentra la realizada por Simó, Madera y Legañoa (Ibídem) para el 2006 titulada: Programa de desarrollo profesional docente: Una experiencia de postgrado accesible como estrategia de cambio y excelencia en la Universidad APEC (Estudio de Caso). No obstante, para la institución objeto de estudio, pese a las investigaciones científicas realizadas durante esta última década, no existe evidencia de que algunas hayan considerado el tema de los programas de posgrado como eje principal.

1.18 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Inmersa en esta realidad académica, la Universidad APEC (UNAPEC), institución de educación superior, a través de su Vicerrectoría de Estudios de Posgrado, consciente de su rol en la sociedad en correspondencia a su misión y visión, y los retos que atraviesa la educación superior del país, y consciente de su rol protagónico en la sociedad dominicana, entiende pertinente evaluar la percepción que tienen los estudiantes, profesores y egresados de su Vicerrectoría de Posgrado sobre los estudios ofrecidos en la actualidad. La misma pretende permitir que los principales actores del cuarto nivel de su Vicerrectoría de Estudios de Postgrado sean quienes evalúen sus programas para, a partir de los resultados obtenidos, se sugieran y apliquen medidas permanentes que garanticen su permanencia como entidad de educación superior de primerísima calidad, como bien habíamos planteado en los párrafos de introducción de este epígrafe.

Como bien comenta Sánchez, M. (2009) la efectividad es ir más allá de la eficacia y eficiencia, reflejando la capacidad de cumplir las demandas expresadas por la comunidad. En este sentido, resulta factible indagar sobre las siguientes cuestiones. La primera

constituye la macro pregunta alrededor de la cual girará nuestra investigación. Mientras las diez restantes constituyen los micros preguntas que a la vez desglosan la cuestión general:

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes activos, egresados y profesores sobre los programas de Maestría que oferta la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC y, a la vez, cuáles propuestas resultan más adecuadas para elevar el nivel de los aspectos débiles de los programas, en caso de ser detectadas?
 - 1.1 ¿Qué opinan los encuestados sobre los criterios y mecanismos que usa la universidad para determinar el perfil del postulante a cursar la Maestría?
 - 1.2 ¿Cuál es el nivel de pertinencia del pensum de la Maestría frente al mercado laboral?
 - 1.3 ¿Cuáles son los alcances de percepción del encuestado respecto a la calidad de la docencia que se imparte en el programa de Maestría?
 - 1.4 ¿Son sistemáticos los procesos docentes respecto al desarrollo en las aulas de todas las asignaturas de la Maestría?
 - 1.5 ¿Cuáles son los grados de conciencia relativa a la investigación, su proceso y normativa institucional de los encuestados, respecto a la maestría?
 - 1.6 ¿Cuál es la valoración que hacen los encuestado respecto al uso de medios modernos y diversos de la información en la enseñanza?
 - 1.7 ¿Cuál es la percepción del encuestado respecto a la satisfacción y dedicación del docente del programa de Maestría en cuestión?
 - 1.8 ¿Cuál es el grado de satisfacción del encuestado respecto al tiempo dedicado a la impartición de cada asignatura del programa?

1.19 MATRIZ DE VARIABLES E INDICADORES

Tabla # 4

Variables	Indicadores
1. Evaluación educativa	Test, entrevistas, exámenes escritos, revisión de expedientes...
2. Percepción educativa	Satisfacciones, encantos, buena propaganda, halagos; versus quejas, rechazos, descréditos.
3. Unidad didáctica	Pensum, programas, planes de clases, vocación, actitudes, motivación, demanda, mercado laboral...
4. Calidad educativa	Coherencia y pertinencia de los contenidos con el mercado laboral, nivel de satisfacción de los maestrantes, demanda de los programas...
5. Proceso enseñanza/aprendizaje	Actividades (Introdutoria, desarrollo, cierre pedagógico) Estrategias de aprendizaje...
6. Modelo de investigación	Teorías, protocolo institucional, asesorías, asesores, etapas de la investigación...
7. Tecnologías educativas	Tics: vídeo-conferencia, foro, investigaciones actualizadas...

CAPÍTULO II PERCEPCIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA TEÓRICA

(MARCO TEÓRICO)

2.1 Introducción

Este capítulo contiene los resultados de la revisión de la literatura. Lo integran más de cien referencias bibliográficas, incluyendo más de cincuenta artículos de revistas indexadas, que abordan el tema de la percepción según ha sido configurado en el terreno de la investigación educativa. Igualmente, en él se redefinen las categorías o vocabulario discreto usado.

Todas las referencias que a continuación presentan abordan la estratificación de los objetivos en siete variables (según cantidad de objetivos específicos) e indicadores, en el mismo orden que los presentamos en la siguiente matriz. Por ello, el objetivo del presente capítulo es identificar los basamentos teóricos sobre los estudios de la evaluación de la percepción, desde las variables definidas, en el ámbito educativo para, a partir de ellos, asumir una teoría adecuada a los procedimientos del método que estamos empleando.

2.2 Abordajes teóricos sobre la evaluación de la percepción educativa

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014), en educación la evaluación es asumida como el proceso que mueve a docentes e investigadores educativos a “estimar los conocimientos, aptitudes, y rendimiento de los alumnos”, lo que equivale a “señalar su valor”. Esta idea de **evaluación educativa** ofrecida por el DRAE es la que en este epígrafe ampliamos con la revisión de otras fuentes científico, ya que coincide con el concepto general que otros autores clásicos han asumido. Por ejemplo, Moore, Walsh y Rísquez (2012) cuando dicen que “la evaluación es un estudio de la huella de muchas de las cosas importantes que hacemos con los estudiantes en los ambientes de la educación

superior”, en términos generales aluden al conjunto de aplicaciones estratégicas que emplean los docentes para determinar el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, justamente lo que expone el DRAE, ya citado.

Según publicaciones de la UNESCO (2007) en nuestros tiempos, caracterizados por la circulación de saberes, deberían propiciarse ambientes de trabajo que permitieran al personal académico un desarrollo integral y una convivencia armónica, favorable **para la evaluación** de todo el proceso docente. Este mismo organismo piensa que la educación superior debe ser considerada un bien público social con repercusiones en la orientación de las actividades de todos sus actores sociales, directivos, académicos, estudiantes y administrativos, para asumir los distintos roles a desempeñar con un claro compromiso social y una alta responsabilidad.

De acuerdo con estas ideas, García, et al (2008) parafraseando a la UNESCO (2007) cree que el papel decisivo que puede desempeñar el personal docente en el desarrollo de la educación superior es decisivo para el éxito de la empresa, así como la importancia de su contribución al progreso de la humanidad y de la sociedad moderna; tanto más en la medida que su labor intelectual se proyecta en los procesos de actualización en su disciplina, en el reforzamiento de sus aptitudes pedagógicas para la docencia de su disciplina y la mejora de su historial académico. A todo esto, **la evaluación** resulta ser una estrategia eficaz para detectar fortalezas y necesidades en los contextos educativos.

Con este preámbulo, García (2008, p. 97) plantea el enfoque por competencia como una alternativa idónea para orientar los procesos educativos, los cuales **pueden ser evaluados** a partir de indicadores de logros. Según él el objetivo de este enfoque pretende lo siguiente:

“El modelo ECD [Modelo de Evaluación de Procesos Docente] se plantea con el propósito de orientar las actividades de profesores y directivos en los procesos de

evaluación, con las intenciones por un lado, de resaltar la importancia de la función docente y contribuir para que la evaluación repercuta principalmente en mejores prácticas para la enseñanza y el aprendizaje y, por otro, coadyuvar a la implementación de procesos de evaluación justos y pertinentes”.

Como se observa en la cita anterior, el modelo por competencia promete ser una teoría de interés para orientar los procesos **de evaluación educativa**, sobre todo porque sus ideales descansan en las siguientes premisas, según García (Ib. p 98):

Premisas orientadoras en la construcción del modelo ECD [para su evaluación constante]:

- “Tomar en cuenta el contexto social de las instituciones educativas (políticas generales del sector, los programas especiales, las determinantes de la práctica docente, las condiciones institucionales, entre otros).
- Ubicar todas las acciones de **evaluación del desempeño** docente en un marco conceptual de sistema que implica, entre otras cosas, delimitar el propósito central, cuidar los aspectos técnicos de los instrumentos empleados, procurar la confidencialidad de los datos, vincular los resultados de la evaluación con programas de actualización docente y su revisión y perfeccionamiento permanente.
- Reconocer las características principales de las prácticas **de evaluación** vigentes, considerando el conjunto de iniciativas **de evaluación** del desempeño docente en las instituciones educativas.
- Tomar como punto de partida las prácticas existentes.
- Analizar las distintas propuestas disponibles sobre las competencias docentes para el nivel medio y superior.

- Considerar la oportunidad de reanalizar diversos aspectos de la educación formal a partir de los planteamientos del enfoque basado en competencias. Así como reconocer la polémica y estado de experimentación del enfoque basado en competencias.
- Reconocer el impacto de las políticas públicas fundadas en **la evaluación**, sobre los distintos niveles de la educación formal y la urgencia de contribuir a la orientación de una gran cantidad de actores sociales involucrados en su implementación.
- Apelar a la responsabilidad de los actores sociales directamente involucrados en las instituciones educativas de operar buenas prácticas de **evaluación de la docencia**.
- Orientar las **acciones de evaluación** hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado”.

Para Mauri, et al (2007) “la explicación constructivista sociocultural subraya el carácter fundamental de la actividad del alumno para apropiarse de los contenidos elaborando significado y atribuyendo sentido al proceso de aprendizaje”. Estos autores sugieren, además, que la actividad de enseñanza consiste en poner al servicio tipos y grados de ayuda educativa ajustados a la actividad constructiva que el alumno ejecuta como protagonista de proceso de aprender. Abordan, igualmente las teorías de Vygotsky, quien piensa que el sujeto que aprende “puede recibir estímulo de otros compañeros por su participación en formas de actividad conjunta y diversas”. Estas estrategias pueden incluir desde actividades de tutoría entre alumnos y entre docentes, hasta su inclusión en prácticas de trabajo colaborativo. La concepción constructivista integra todos estos elementos en un modelo en que ambos procesos de actividad están claramente interrelacionados y son interdependientes.

Como es evidente en la propuesta de los autores antes citados, en el modelo constructivista el alumno construye el conocimiento de manera personal, pero mediada por la intervención del profesor (**evaluación docente**) o de otros alumnos que mayor competencia, por lo que la actividad conjunta de profesores y alumnos combina un doble proceso de construcción, saber: el del propio alumno y el de los profesores que median en la búsqueda constante de la verdad.

El modelo constructivista, según es abordado por estas autoras, resulta significativo para los fines que persigue la evaluación de la percepción de los estudiantes de los programas de maestría que oferta UNAPEC, pues dicho modelo indica que los estudiantes deben ser los protagonistas del proceso de aprendizaje. Siendo así, los mismos pueden expresar sus percepciones con conocimiento de causa.

Mauri (2007, ib.) además señalan que “la calidad de la propuesta docente se mide por la capacidad de prestar ayudas educativas ajustadas al alumno que repercutan en la construcción de conocimientos diversos por el alumno y el logro de los objetivos educativos. A todo esto, **la evaluación** es el instrumento del que nos dotaremos para poder tener elementos de ajuste de la ayuda a lo largo del proceso en que se genera el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento por el estudiante; en definitiva, será el recurso que servirá para poder mejorar la propuesta docente”.

Es claro, entonces, que **la evaluación**, desde este enfoque, es una clave para tomar medidas para elevar los programas, siempre y cuando la arroje aspectos que así lo ameriten.

Según De Camilloni (1998, p. 8) “Si el docente logra centrar su atención en qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que les enseña, se abre la

posibilidad de que **la evaluación** deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender o aportar al proceso”.

Es evidente en esta cita que una de las tareas del docente-investigador es la de evaluar cuándo es necesario y factible intervenir procesos de formación para introducir los cambios de mejora.

De la Orden, et al (1997) ha realizado un trabajo sobre el tema de **la evaluación educativa**, analizando las distintas concepciones de calidad utilizadas en la literatura sobre el tema, con la finalidad expresa de “proponer un modelo de calidad que intenta superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos componentes del proceso de aprendizaje (contexto, input, proceso, producto y objetivos del sistema)”. Según estos autores, la calidad de la educación vendría definida por un conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico.

De la orden (1997, ib.) afirma, igualmente, que el énfasis actual en **la evaluación** se manifiesta en el sector universitario en el que se proyectan las tendencias evaluativas que apuntan al control de las empresas. Piensa que en los últimos años, la preocupación por la **evaluación universitaria** (profesores, instituciones, programas de postgrado, fundamentalmente) “constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados”. Como ejemplo, cita a España, país en el que, según este autor, “la evaluación del profesorado universitario (calidad de la docencia y productividad científica) es una práctica generalizada; y la tendencia a converger con las corrientes europeas y americanas en su preocupación por la calidad de la educación universitaria se refleja nítidamente en la multiplicación de congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema y en las

publicaciones pertinentes”. Sustenta sus afirmaciones en las Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria, 1991; Mora, 1991; de Miguel, Mora y Rodríguez (Eds.), 1991; Actas del Congreso Internacional de Universidades, 1992; y en las Actas del Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad, 1996.

Según los aportes de este autor, la necesidad de **evaluación de las instituciones universitarias** es obvia, ya que la educación es una actividad propositiva, intencional, por lo que la determinación de si se logran las metas es un elemento constitutivo de la propia acción.

Siguiendo a este autor se reconoce que en la evaluación universitaria se proyecta la evaluación desarrollada en el ámbito económico, corriéndose el riesgo de que, al trasladar acriticamente los procedimientos propios del control económico de la Universidad, puedan distorsionarse los propios procesos educativos y de la producción científica, considerándolos como un caso particular de la producción de bienes y servicios en la perspectiva económica.

Es claro entonces, que el tema de **la evaluación de los procesos docentes**, resulta de interés siempre y cuando se toquen los aspectos nodales de tal proceso, como los que apunta De la Orden en su interesante artículo.

En ese mismo orden, Mollis (1999) piensa que la evaluación de los procesos docentes universitarios debe ser el resultado de la consulta a todos los sujetos que protagonizan dicho proceso. Las razones que expone la citada autora se resumen en la siguiente cita:

“La complejidad y diversidad que constituyen en el campo evaluativo atentan contra el hecho de que la comunidad universitaria fije en forma aislada sus parámetros de valor, en respuesta a lo que se ha denominado responsabilidad externa o accountability –esto es, el requerimiento de

mostrar a uno o más públicos externos que se ha actuado responsablemente y se ha cumplido con la función social que se le ha asignado—. Pero a su vez dichos parámetros tampoco pueden definirse al margen de la universidad. En primer lugar, porque la comunidad universitaria representa también uno de los múltiples intereses que se entrecruzan en el sistema; en segundo lugar, porque debe participar para incorporar tales criterios a la definición de sus proyectos académicos, con anterioridad a su propia evaluación y, en tercer lugar, porque permitiría la inclusión de criterios externos con respecto a la diversidad del trabajo académico en el convencimiento de que ex-terno no debe ser equiparable a homogéneo” (Mollis, 1999, p. 3.)

La idea que esta autora propone nos resulta coherente, pues una sola institución no puede ser, por así decirlo, juez y parte en **sus propios procesos evaluativos**, por la razón de que los resultados de una evaluación de esta naturaleza no resultarían ser objetivos. Es por esto que la idea de evaluar procesos de educación desde el punto de vista de la percepción de los estudiantes, profesores y egresados, incluyendo la interrelación de la universidad y la empresa, es factible.

Bernard (2007) define **la evaluación educativa**, como “la medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución a través de la programación académica”.

Aunque esta definición se contextualiza en el plano escolar, sus principios son aplicables igualmente al universitario. Es interesante el reconocimiento que hace de articular las

actividades con los objetivos que se pretenden alcanzar con las actividades que realizan los alumnos en la vida diaria.

Un aporte teórico de interés en el campo de la evaluación educativa es la expuesta por Bernard (2007) cuando reseña los diferentes paradigmas educativos y sus respectivos sistemas de evaluación. Primero presenta el conductismo, basado en estímulo respuesta. La **evaluación** en este sistema se efectúa por medio de la selección de la respuesta correcta y el rechazo de las incorrectas. Sus limitaciones están en no admitir cuestiones nuevas, salvo las que ya se tenían por sabidas, por lo que cuando el estudiante fallaba se le animaba a intentarlo de nuevo, sin opción a ninguna alternativa metodológica. El segundo paradigma ofrecido por Bernard (2007, Ib.) es el cognitivismo. Esta corriente plantea un sistema de evaluación que se basa en la técnica del Auto-informe y el Análisis de protocolo. Los dos toman en cuenta los procesos de aprendizajes defendidos por la psicología del aprendizaje, por lo que sus postulados creen en la trilogía: comprensión/almacenamiento/recuperación. La evaluación en este paradigma toma en cuenta todo el proceso docente, y aspectos que externos a la vida escolar del individuo, lo que resulta de interés teórico para el proceso evaluativo que estamos proponiendo, ya que el mismo plantea la evaluación de la percepción desde una óptica pragmática.

Para Zaccagnni (2010, pp. 14-28), hay que tomar en cuenta en todo proceso **de evaluación educativa**, el paradigma constructivista basado en el aprendizaje por descubrimiento. Igualmente este autor describe otros paradigmas educativos, los cuales, aunque en el marco de la educación argentina resulta de interés para el abordaje de la evaluación de cuarto nivel. El primer paradigma en abordar es la del sujeto pedagógico, concepto que describe el rol del docente frente a otro tipo de sujeto, los alumnos. En segundo paradigma es el formalista, con

el que se busca que el estudiante adquiriera el dominio de la parte formal de los procesos de aprendizajes y de investigación. Finalmente, Zaccagnni (2010, Ib.) menciona el paradigma tecnológico, amén de otras corrientes pedagógicas que el autor conviene en denominar paradigma tecnológico.

El conocimiento de estos paradigmas resulta necesario para comprender a qué obedecen las estrategias para la enseñanza que aplican los docentes de la maestría. El conocimiento de sus líneas pedagógicas sientan las bases para la asunción de criterios que permitan evaluar el comportamiento didáctico de cada docente, y también de cada maestrante de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC, pues los mismos ya han cursado licenciaturas que se orientan en uno u otro paradigma de enseñanza.

2.3 Abordaje teórico sobre la percepción educativa

El Diccionario de Lengua Española Espasa Calpe (2005) define percepción como la acción y efecto de percibir y, sucesivamente, define percibir como la acción de “recibir sensaciones a través de los sentidos”. Igualmente, el Diccionario Manual de sinónimos y antónimos de la Lengua Española (2007) define percepción como la “forma en que una persona entiende o comprende algo”. Asimismo, para Roca (1991), el término "percibir" proviene de la palabra latina "percipere": "apoderarse de algo, recibir, percibir, sentir"; y del término también latino "capere": coger. Según este mismo autor, el término "percepción" se remite al término "sensibilidad" y éste tiene los siguientes sinónimos presentados en tres grupos:

1. "Perceptibilidad, perceptividad, intuición, agudeza, hiperestesia, sentido."
2. "Conocimiento, sensación, impresión, percepción, imagen, representación, excitación."

3. "Sentir, experimentar, percibir, notar, apreciar, advertir, observar, padecer, sufrir, entrar en, impresionarse."

Hay diferentes aspectos a comentar de estas definiciones y sinónimos. El primero es que se utiliza percepción y sensación o percibir y sentir como sinónimos; esta realidad, que en el lenguaje ordinario no representa ningún problema, sí lo es en el lenguaje científico porque no es lo mismo describir la reactividad de los sentidos -la sensibilidad- a describir la percepción que incorpora la sensibilidad en un universo comportamental diferenciado, aunque sólo sea por el hecho de que no existe percepción sin historia individual. Es decir, la sensibilidad nos viene impuesta filogenéticamente mientras que la percepción se construye en la vida de cada organismo. Otro aspecto a considerar es que, como vemos, percibir proviene de los términos coger, captar o apoderarse de alguna cosa; siendo así se induce un esquema conceptual según el cual ha de existir un sujeto que realice aquellas acciones, y más aún: en algún lugar se ha de colocar aquello que se dice haberse cogido.

Según Vargas (2012) la psicología es una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción. Tradicionalmente este campo ha definido la percepción como la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Por su lado, Oviedo (2004, pp. 89-96) define la percepción como un proceso de extracción y selección de información relevante encargado de generar un estado de claridad y lucidez consiente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y coherencia posibles con el mundo circundante. Igualmente, este autor afirma que de la enorme cantidad de datos arrojados por la experiencia sensorial (luz, calor, sonido, impresión táctil, etc.), los

sujetos perceptuales toman tan sólo aquella información susceptible de ser agrupada en la conciencia para generar una representación mental. Estas nociones de Oviedo se amparan en la percepción de las llamadas “Leyes de la Gestalt”, las cuales son atribuidas al movimiento que nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler, durante las primeras décadas del siglo XX.

Los autores antes abordados consideran la percepción como el proceso fundamental de la actividad mental, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento del proceso de organización perceptual; argumentando, además, que la percepción no está sometida a la información proveniente de los órganos sensoriales, sino que es la encargada de regular y modular la sensorialidad. El hecho de recibir de manera indiscriminada datos de la realidad implicaría una constante perplejidad en el sujeto, quien tendría que estar volcado sobre el inmenso volumen de estímulos que ofrece el contacto con el ambiente. Es por esta razón, que la Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental, donde inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones.

Según la Gestalt, la percepción busca de manera directa organizar la información del ambiente dentro de una representación mental simple. El modelo asociacionista, fundamentado en la física mecánica de su época, asume la percepción como un proceso que se lleva a cabo mediante una secuencia encadenada de unidades elementales que constituyen lo que denomina Köhler (1996) como la aplicación del método analítico.

Según Vargas (2012, *ib.*), a través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran

desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad.

En términos generales, Oviedo, G. (2004, pp 89-96) sostiene que la labor de la percepción consiste en un intento de agrupación de la información circundante dentro de unidades simples que le permitan a la conciencia adquirir noción de objeto y con ello afinar su capacidad abstracta. La percepción es entendida como un permanente acto de conceptualización. Los eventos del mundo externo son organizados a través de juicios categoriales que se encargan de encontrar una cualidad que represente de la mejor manera posible a los objetos.

Por su lado, Bruner, et al (2010) hizo un gran esfuerzo por demostrar la influencia que tienen las variables cognitivas y motivacionales en la percepción. Distingue tres fases en la percepción: 1) Una fase pre-perceptiva, en la que el sujeto está a la expectativa de un determinado acontecimiento, llevado por sus esquemas intelectuales o motivacionales. 2) La fase de la recepción de la información. 3) La fase de evaluación de las hipótesis perceptivas, en la que el sujeto juzga la adecuación existente entre sus expectativas anteriores y la información recibida. Según este autor, si los objetos percibidos no se corresponden con las expectativas del sujeto, pueden darse distorsiones perceptivas, y se sobrevaloran las características que se corresponden con las expectativas del perceptor.

La percepción se asienta pues sobre la formulación de hipótesis y sobre la toma de decisiones, influyendo en ella las necesidades, valores y deseos del sujeto.

Bruner (2010, ib.) pudo observar que los sujetos interpretaban de modo diferente una imagen humana ambigua, expuesta a ellos durante un breve momento. Los que tenían fuertes valores religiosos, percibían a un hombre en actitud de rezar; los que compartían valores de la ética protestante, percibían a un hombre trabajando. Por lo tanto, la percepción

debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social, pues tiene ubicación espacial y temporal. Depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones.

Para Vargas (2010, ib.) la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad.

Respecto a las teorías sobre el concepto de percepción, Riascos-Erazo (2009) ha realizado una investigación que tiene como objetivo identificar la percepción de los profesores respecto al uso de las Tics en la enseñanza universitaria. Esta autora plantea ideas bien fundamentadas, como es evidente en la cita que a continuación presentamos:

“La percepción hace referencia, según la Real Academia de la Lengua (2008), a la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en los sentidos; Gestalt, citado por Oviedo (2004), planteó que es función de la percepción realizar abstracciones a través de las cualidades que definen lo esencial de la realidad externa. El principal producto de su trabajo experimental son las leyes de la percepción, las cuales se encargan de describir los criterios con base en los cuales el aparato perceptual selecciona información relevante, la agrupa dentro de la mayor armonía posible (pregnancia) y genera representaciones mentales”. Riascos-Erazo (2009, p. 136)

Todas estas definiciones coinciden bastante bien en explicar la variable percepción, como concepto fundamental de nuestra investigación. Se trata precisamente de evaluar conocimientos, ideas, sensaciones e impresiones que han recibido o reciben los participantes (estudiantes, egresados y profesores) sobre los programas de maestría de UNAPEC. En este

sentido, la percepción educativa se refiere a la evaluación de las impresiones de programas educativos con la finalidad de extrapolar principios a las propuestas de mejoras de estos programas educativos.

2.4 Abordaje teórico sobre las unidades didácticas

Troyano (2011) define las unidades didácticas “como un conjunto de unidades de enseñanza-aprendizaje mediante las que se concreta en última estancia, la programación didáctica”. Este autor afirma que no existe una única forma de entender o describir una unidad didáctica, “ya que son diferentes los modos en que podemos analizar y describir los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Según este autor, el objetivo de una unidad didáctica es guiar las actividades de los estudiantes y de los profesores, en un período de tiempo determinado. Las mismas presentan las siguientes siete ventajas, de acuerdo con Troyano (2011, p. 42):

1. “Favorece la contextualización y la funcionalidad de los aprendizajes.
2. Potencia un aprendizaje mucho más reflexivo y funcional
3. Fomenta la elaboración de los contenidos y el descubrimiento activo
4. Permite la realización de múltiples actividades de aprendizaje.
5. Facilita el aprendizaje en grupo.
6. Hace posible las aproximaciones interdisciplinarias a los temas
7. Facilita al profesorado la tarea de individualizar las ayudas”.

Según podemos inferir de este autor, las unidades didácticas son las diferentes formas, coherentes, de organizar las actividades docentes y de ella depende mucho la efectividad de la docencia, por lo que si un docente se guía adecuadamente de una unidad ideal, la

percepción que los estudiantes podrán hacerse del proceso será favorable, trayendo como consecuencia el aumento de la demanda de los programas ofrecidos.

Este mismo autor, además, presenta cinco elementos que, según su investigación, contiene toda unidad didáctica, los cuales son:

- Justificación de la unidad
- Los objetivos didácticos
- Los contenidos
- “La metodológica, en la que incluiremos: estrategias de enseñanza, las actividades de enseñanza aprendizaje, la organización espacio-temporal, y la selección de recursos materiales y didácticos”.
- “La evaluación, en la que tendrán relevancia los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que posibiliten la valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje y de sus resultados”.

Para Sánchez (1993) la elaboración de una unidad didáctica depende de muchos factores a considerar. Entre ellos, cita el área de formación del docente (en cuanto al dominio del contenido, métodos de enseñanza que emplea y la filosofía de la educación con la que orienta sus clases), la naturaleza del contenido que enseña, las características del alumnado al que se dirige, los objetivos docentes y las razones que pudieran justificar dicha actividad pedagógica.

Igualmente, Sanmarti (2000) afirma que el diseño de “una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir que se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los enseñantes, ya que a través de ellas se concretan sus ideas y sus intenciones educativas. Una persona puede haber aprendido nuevas teorías didácticas y puede verbalizar

que tiene una determinada visión acerca de qué ciencia es importante que sus alumnos aprendan, o acerca de cómo se aprenden mejor las ciencias, pero es en el diseño de su práctica educativa donde se refleja si sus verbalizaciones han sido interiorizadas y aplicadas”.

Este mismo autor, igualmente describe los mismos elementos que citamos de Troyano (2011). Las mismas que analiza Sánchez (1993) en su artículo, por lo que nos parece, tomando en cuenta nuestra experiencia docente, que existe convención en cuanto a los componentes o elementos de una unidad didáctica.

De Pro (1999) igualmente coincide en abordar la importancia de las unidades didácticas para el éxito docente. Asegura que la clave está en la coherente organización de todos sus elementos, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y a la filosofía institucional.

Tobón (2006) piensa que la unidad didáctica del siglo XXI debe formularse en base a las competencias que necesitan desarrollar los estudiantes para ser competentes en su entorno. A este respecto, la UNESCO (2007) asume cuatro pilares de toda unidad didáctica, las cuales son: saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir. Desglosando estos cuatro saberes, Roa (2013) presenta once competencias ideales que, aunque las orienta a la enseñanza de primeras lenguas, contienen principios ideales que pueden ser aplicados a otras áreas y niveles educativos. De estas, indica que el saber ser es una capacidad en la que el sujeto que enseña no debe verse como un enseñante, sino como “un creador de condiciones favorables para que sus alumnos aprendan junto a él”. Además, indica que el conocimiento no debe ser visto como un fin, sino como un recurso al servicio del desarrollo de las competencias del área en cuestión.

Así mismo, Emilio García (2010) dice que “enseñar a aprender es objetivo prioritario del siglo XXI”, por lo que, aparentemente, las competencias se colocan por encima del

contenido. Y es que, como también señala Roa (2013, ib.) vivimos en un tiempo de rápidos cambios en todos los órdenes, cambios que demandan la constante revisión y reformulación de los saberes.

En definitiva, una unidad didáctica constituye un recurso esencial para orientar los procesos docentes. La misma está compuesta por justificación (algunas versiones la denominan fundamentación, mientras otras descripción), objetivos, competencias, contenidos, estrategias para el aprendizaje, recursos, y criterios para la evaluación de todo el proceso. Esta asunción sobre este tema es la que nos va a permitir evaluar la percepción de los estudiantes, egresados y profesores que hacen vida académica en la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC).

2.5 Abordaje teórico sobre el concepto de calidad educativa

Para Mauri (2005) la calidad educativa debe ser considerada desde “el punto de vista del diseñador de los programas educativos, el punto de vista del experto en procesos de enseñanza y aprendizaje [...] y el punto de vista del usuario”. En su versión, el diseñador es necesario porque aporta elementos clave sobre los objetivos y referentes del entorno y de la propuesta tecnopedagógica. En cuanto al experto, considera que éste puede valorar la propuesta educativa tanto desde el punto de vista del diseño como desde el punto de vista del uso. Mientras el usuario, puede valorar dimensiones de uso no necesariamente coincidentes con las consideradas prioritarias por el diseñador y por el experto.

En esta dimensión tripartita propuesta por este autor, se define la calidad educativa atendiendo a la efectividad o no de los actores. El diseñador corresponde al personal docente administrativo encargado de diseñar los programas educativos, los expertos deben hacer alusión a los académicos e investigadores encargados de actualizar constantemente tanto a coordinadores como a maestros para que relacen una labor docente apegada con las

necesidades e interés de los usuarios, quienes, según nuestras inferencias, son los estudiantes y profesores.

En el mismo sentido, Mauri, et al (2005, ib.) presenta cuatro planos distintos para el análisis de la calidad de propuestas educativas. Según la experta, estos cuatro planos son el resultado del cruce de las dimensiones tecnológica y pedagógica de la interactividad con su doble concreción en términos de diseño y del desarrollo de la enseñanza. Piensa que otras dimensiones a tomar en cuenta son las inspiradas “en un modelo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de carácter constructivista social”.

Por lo que es posible entender, esta autora plantea la calidad educativa como el resultado de la interacción constante de los sujetos responsables de la enseñanza/aprendizaje, entiéndase maestros, alumnos y acompañantes; del adecuado empleo de las tecnologías educativas utilizadas para la enseñanza, y del dominio filosófico de una orientación teórica adecuada. En este último caso, propone el constructivismo como una perspectiva ideal para definir la calidad de los procesos educativos. Sin embargo, cree que el principal indicador de calidad educativa está en la interacción entre docentes y docentes; docentes y alumnos y las modernas y adecuadas tecnologías para la enseñanza, como bien se puede inferir de la cita siguiente:

“En consecuencia con todo lo expuesto, la interactividad constituye la unidad básica de análisis de la calidad educativa de una propuesta formativa que incluye contenidos educativos reutilizables en los entornos en que dicha propuesta se integra. Su análisis conlleva tener en cuenta la doble dimensión tecnológica y pedagógica de la interactividad y su concreción tanto en el plano del diseño como en el plano del desarrollo”. (Mauri, et al; 2005, p. 7)

Es evidente que los principios teóricos de esta autora respecto a la calidad educativa y su análisis, constituyen basamento de interés para aplicarlos en la investigación que ahora nos ocupa.

Para Martín, et al (2006) la calidad educativa es una posible consecuencia de cómo cada maestro concibe su propia inteligencia emocional. Aunque esta hipótesis que este autor busca defender encuentra sustentación en las respuestas de los docentes sometidos al estudio, consideramos que hay otros factores que deben ser tomados en cuenta al momento de establecer los criterios que nos permitan evaluar la percepción sobre la calidad educativa, tales como los propuestos por Mauri, et al (2006, *Ibíd*em)

Para González, et al (2004) la calidad educativa debe ser medida a partir de tres componentes esenciales: el académico, el político y el ético. Desde el punto de vista académico, los autores sostienen que deben tomarse en cuenta los fundamentos conceptuales y metodológicos de los programas educativos, incluyendo la planeación del centro educativo y el perfil académico de sus principales actores. Respecto al aspecto político, sostienen que hay que tomar en cuenta la política de la institución acorde con el proyecto del país, o los países a los que se oferten los programas, vinculándola al área académica. Mientras el elemento ético, sugieren los autores, debe ser tomado en cuenta tanto en los evaluadores como en los evaluados, como una manera de evitar el subjetivismo y enfatizar el trabajo en consenso para “la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones concretas destinadas a incidir en el mejoramiento educativo”.

González, et al (2004, *ib.*), igualmente, menciona como indicadores de calidad educativa el funcionamiento sistemático y constante de programas de capacitación docente, así como curso extracurriculares que busquen fortalecer las áreas débiles de los alumnos. Al mismo

tiempo, proponen “la investigación evaluativa” como una línea de acción que, según ellos, debe ejecutarse en las universidades que pretenden elevar su calidad educativa.

Según González, et al (2004, pp. 56, 57), el modelo V de evaluación-planeación (modelo original del autor Jorge González González), el cual es denominado como “análisis estructural integrativo de organizaciones universitarias (AEIOU)”, es una herramienta para diagnosticar y atender problemática complejas en las instituciones universitarias. Este modelo evalúa aspectos de la calidad de los programas con las características que describe la siguiente cita de González (2004, p. 56):

“La concepción que subyace al modelo V de evaluación-planeación es que los procesos educativos son altamente complejos por la diversidad de elementos que los integran, que están organizados en múltiples niveles, dimensiones y ámbitos, que interactúan e inciden entre sí de manera endógena y con otra serie de factores exógenos; que están en devenir y son susceptibles tanto de ser transformados como de transformar”.

En el mismo sentido, el modelo V de evaluación-planeación, afirman los autores, es aplicable, en caso de evaluaciones que se ejecutan con el fin de implementar programas de superación permanente de la calidad de los procesos educativos y sus productos, ya que este modelo “pondera la calidad, eficiencia y superación del objeto evaluado en diferentes fases y etapas de su trayectoria”.

Es condición indispensable para la aplicación del modelo Evaluación-planeación conocer el universo de estudio con sus niveles, ámbitos y elementos, pues una de las principales actividades de análisis requiere la caracterización de las unidades de atención. Con fines dialécticos, su autor propone tres niveles estructurales del objeto que se estudia, a saber: superestructura, estructura e infraestructura.

El nivel de superestructura o intencionalidad, como también lo llama su autor, persigue “abordar procesos complejos: con múltiples factores, dimensiones, relaciones e interacciones y en trayectoria requiere, en principio, del reconocimiento de la naturaleza del proceso, de la capacidad de diferenciar cada uno de esos elementos y entender el papel que desempeña y la incidencia que ejercen en el entramado y desarrollo del proceso” (González, 2004, p. 60).

Estos son planteamientos que adquieren una importancia de primer orden porque son los elementos céntricos del referente corporativo. Por ello, la intención particular de este nivel es definir, delimitar y ubicar el referente institucional, pues contra este referente se confrontan los resultados obtenidos en el proceso educativo y se ponderan los diferenciales para detectar los elementos factibles de superación, de fortalecimiento y de consolidación.

A continuación, presentamos los paradigmas de la calidad educativa que propone González, et al (2004, pp. 61, 62):

1. “El ámbito de la intencionalidad de una institución de educación superior puede estar caracterizado de varias formas y estar representado en una diversidad de documentos. No obstante esa variabilidad, es necesario que su referente institucional cuente mínimamente con ciertos elementos.
2. La intencionalidad incluye varios componentes que expresan el deber ser –la legalidad a través de la normativa– de la misión en el sentido de compromisos y responsabilidades que le confieren legitimidad y pertinencia para la incidencia en el ámbito local, regional o nacional.

3. A su vez, la misión debe ser congruente con el modelo educativo, la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y los perfiles del personal académico y de egresados.
4. También incluye la aspiración, el querer ser a través de su proyecto general de desarrollo que establece las intenciones proyectadas a futuro, su visión. Y el plan estratégico que expresa las políticas, lineamientos, criterios y procedimientos a través de programas permanentes específicos con metas concretas a corto, mediano y largo plazo para lograr dichas intenciones. Incorpora la trayectoria histórica y la proyección a futuro.
5. Finalmente, la intencionalidad incorpora los logros y resultados obtenidos. No basta con tener «buenas intenciones», es necesario conocer la capacidad de respuesta que tiene la institución para realizar y hacer trascender sus planteamientos. Los logros y resultados permiten conocer la pertinencia institucional en relación con el propio referente institucional y con los referentes disciplinarios y profesionales.

Como elementos constitutivos de la superestructura institucional, los autores presentan los siguientes:

1. “Marco institucional: intención, misión, objetivos de la institución, de la dependencia y del programa evaluado. Proyecto general de desarrollo, plan estratégico, normas.
2. Resultados del programa (producción académica y egresados: número y eficiencia terminal, producción de tesis, otros).
3. Concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, intención, procedimiento, modelo educativo, orientación”.

Este modelo de evaluación resulta idóneo para observar y extrapolar sus procedimientos de análisis en ocasiones en que los procedimientos que a la sazón hemos trazado, no ofrezcan las posibilidades exigidas por la realidad identificada. Desde esta perspectiva, una evaluación científica debe atender a la naturaleza multifactorial, en nuestro caso, propia de los programas que se evalúan. En todo caso, no resultaría suficiente evaluar sólo uno o dos elementos del conjunto complejo que integra un todo susceptible de ser investigado. Este es un principio que podemos extraer de la propuesta teórica del profesor Jorge González González.

Para Domingo (2003) el absentismo fue un factor causante de la baja calidad educativa en las Vicerrectorías de Barcelona, según su estudio. Evidentemente, este es otro elemento que hay que tomar en cuenta al momento de evaluar calidad educativa. Por supuesto, la ausencia a las labores académicas forma parte de un antivalor que desde lejos se sabe que afecta la calidad de la docencia. Por ello, este factor forma parte de la vertiente ética que debe caracterizar a los sujetos que hacen vida en las instituciones de educación, en todos sus niveles. Esto incluye no sólo a los estudiantes, sino a los docentes y demás autoridades académicas que inciden en la calidad educativa.

Las cuatro definiciones de absentismo que sustentan el proyecto de Domingo (2003, p. 20) son los siguientes:

1. Es un comportamiento causado por sujetos concretos, cuya naturaleza última es de tipo biográfico.
2. Es un fenómeno construido.
3. Tiene un germen fundamental en el funcionamiento institucionalmente de cada institución educativa.

4. Si detección puede ser anticipada mediante la observación de ciertos indicios de riesgos o de ciertos indicadores.

Desde nuestra perspectiva de investigación, no nos interesan las causas de este indicador de calidad, aunque aceptamos que el ausentismo forma parte de una de las características que se indagan como parte de la percepción de los estudiantes, egresados y maestros de los programas de Maestría de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNEPEC.

Pérez (2006), por su parte, sostiene que la calidad educativa está estrechamente relacionada con la eficiencia del funcionamiento de los programas, en el caso concreto de su estudio, de programas de licenciatura. Sin embargo, este mismo autor sugiere que los resultados de su investigación son extrapolables a otras áreas y niveles de educación. Agrega, además, que la evaluación de los programas educativos debe incluir los momentos siguientes:

1. Un antes, referido a la etapa preparatorio o primeros módulos de los programas.
2. Un durante, relacionado con los módulos o cuatrimestres que contienen los contenidos formativos del programa. Es el espacio al que se debe dedicar mayor tiempo y profundidad.
3. Un después, referido a los módulos de aplicación de los conocimientos adquiridos, así como a la etapa en la que los estudiantes deben elaborar y presentar proyectos de investigación.

Lo que hasta este momento observamos es que las teorías consultadas referentes a la calidad educativa, toman en cuenta los elementos comunes a los procesos docentes. Aunque algunos soslayan aspectos de interés fundamental para la obtención de unos resultados objetivos, otros los abordan desde otras dimensiones. Esta característica observada en esta

literatura nos permite extrapolar los principios que mejor respondan a nuestras demandas, según las necesidades que se vayan presentando.

2.6 Abordaje teórico respecto al proceso de enseñanza aprendizaje

Según inferimos de Doménech (2007) todo proceso de enseñanza/aprendizaje está conformado por un antes, un durante y un después. Estas son, sin dudas, las etapas lógicas de todo proceso. De hecho el ser humano mismo, nace, crece, se socializa y se reproduce y, finalmente, muere. Sin embargo, el proceso enseñanza aprendizaje tiene sus particularidades. No se trata sencillamente de etapas que se dan en el tiempo y pasan fortuitamente para siempre. Más bien, los momentos se implican. El momento introductorio se convierte en prerrequisito del momento de desarrollo y, sucesivamente, éste último en prerrequisito del momento culminatorio, llamado en pedagogía: cierre pedagógico.

Rico, et al (2004), coincide con Doménech (2007) al esbozar tres momentos en todo proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo a este autor, el momento introductorio es el adecuado para recuperar las experiencias previas de los estudiantes, pues según Piaget, es necesario partir de la realidad de los sujetos, puesto que estos aprenden las habilidades gracias a la manipulación del medio.

Pero desde luego que el proceso de enseñanza/aprendizaje no debe culminar con los saberes previos de los estudiantes. Rico, et al (2007, ib.) indica que esa recuperación de saberes debe ser convertida en una fuerte motivación que impulse a los estudiantes a confrontar sus saberes ya adquiridos, con los nuevos saberes.

Respecto a este primer momento, Roa (2014, ib.) lo hace coincidir con el momento empírico, o estudio del área problemática, propio del proceso de investigación científica.

Pero este autor incluso va más allá de estas inferencias, como se observa en la siguiente cita de Roa (2013, p. 45): “La forma en que el docente organice sus actividades de aprendizaje, contribuye con la motivación necesaria para que sus estudiantes se enrolen en el proceso de desarrollo de competencias propias de la disciplina que se aprende”.

Para este mismo autor, antes de que un docente inicie la etapa de desarrollo del proceso de aprendizaje debería responder cuatro preguntas claves: ¿Qué debo enseñar y qué necesitan aprender mis estudiantes? ¿Por qué debo hacer que mis estudiantes aprendan estos contenidos? ¿Para qué le será útil aprender esta clase, o realizar tales o cuales actividades? ¿Cómo podré desarrollar esta clase de forma que resulte significativa para mis estudiantes? Si estas preguntas no le aportan respuestas satisfactorias al docente, tal vez deba preocuparse en su propio dominio del proceso docente, añade Roa (2013, p. 75).

Por ello, las actividades del primer momento (las introductorias) entendemos que dependerán del momento de desarrollo; y a la inversa, las actividades de desarrollo, dependerán de las actividades introductorias. Esto es, el docente plasma en su guía o plan de clases, unas actividades acorde con los objetivos, contenidos y competencias que espera desarrollar en sus alumnos, los cuales forman parte del segundo momento del proceso. De acuerdo con estos, él inicia la recuperación de saberes. No obstante, si esta recuperación descubre que los alumnos no están al alcance de los contenidos programáticos, por las razones que fueran, tendrá que verse en la obligación de modificar de una forma u otras, las actividades que tenía pensado desarrollar en ese segundo momento.

Díaz-Barriga (2002) piensa que el último momento no es en realidad último, sino el eslabón que enlaza la jornada de una unidad didáctica con la siguiente, aún se trata de intervalos de días entre ellas. Esta idea tiene sentido, en tanto las nuevas tendencias constructivistas

entienden que la evaluación no debe ejecutarse en un último momento del proceso, sino en todos.

En todo caso, entendemos que las actividades que se realicen en el cierre pedagógico deben ser orientadas de forma práctica a la resolución de problemas abordados teóricamente en el momento de desarrollo de la clase.

Desde una perspectiva constructivista y siguiendo a Díaz-Barriga (2002), entendemos, a manera de ejemplo, que un proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un viaje, en el que al principio se interroga al estudiante para que exprese, implícita o explícitamente, sus necesidades de aprendizaje. Una vez lo ha hecho, llega al lugar ideal para satisfacer todas sus inquietudes. Finalmente, al terminar la jornada, regresa a su casa, pero ahora con nuevas manera de pensar y resolver situaciones de su medio en base a conocimientos construido en su propio medio.

Esta es la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje que nos parece ideal para evaluar la percepción de los estudiantes, egresados y profesores de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC. Por tanto, la cuestión relativa a la coherencia entre una clase y otra, y la congruencia entre los momentos, encuentran asidero teórico en estas teorías del aprendizaje (conductismo, constructivismo), que si bien no son las únicas, constituyen una representación más o menos ideal respecto a cómo debe orientarse un proceso de clases para obtener resultados halagüeños.

2.7 Abordaje teórico sobre las tecnologías educativas

Según Barroso (2002) nunca se habían multiplicado las tecnologías como hasta la fecha presente. Esta realidad actual no debe ser tomada desapercibida en los procesos de

evaluación educativa, sobre todo si tomamos en cuenta que hasta el Diccionario de Lengua Española Espasa (2005) coincide en exponer una definición coherente a las anteriores, cuando afirma que la tecnología es el “conjunto de los conocimientos, instrumentos y métodos técnicos empleados en un sector profesional”:

Este concepto reconoce cómo la tecnología rudimentaria fue desarrollándose conjuntamente con nuevos conocimientos, pasando del arado y el machete a las industrias manufactureras que produjo la Revolución Industrial hasta llegar a la era de la información actual. Concomitante con esta definición, Barroso (2002, pp. 320, 321) afirma que la sociedad “ha pasado por diferentes revoluciones tecnológicas, que por lo general se encuentran en tres: agrícola, industrial y de la información”, con lo que respectivamente cada una de ellas significan en términos tecnológicos. A manera de síntesis, este autor presenta las siguientes características de la era de la información:

1. Globalización de las actividades económicas.
2. Incremento del consumo y producción masiva de los bienes de consumo.
3. Sustitución de los sistemas de producción mecánica por otros de caracteres electrónicos y automáticos.
4. Modificación de las relaciones de producción, tanto social como desde una posición técnica.
5. La selección continua de área de desarrollo preferente en la investigación, ligada al impacto tecnológico.
6. Flexibilización del trabajo e inestabilidad laboral.
7. Aparición de nuevos sectores laborales, como el dedicado a la información y de nuevas modalidades laborales como el teletrabajo.

8. Girar en torno a los temas de comunicación y más concretamente a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, como híbrido resultante de la informática y la telemática. Y como consecuencia de la misma la potenciación de la creación de una infraestructura tecnológica.
9. Globalización de los medios de comunicación de masas tradicionales, e interconexión de las tecnologías, tanto tradicionales como novedosas, de manera que permitan romper las barreras espacio-temporales y el alcance de grandes distancias.
10. La transformación de la política y de los partidos políticos, estableciéndose nuevos mecanismos para la lucha por el poder.
11. Tendencia a la americanización de la sociedad.
12. El establecimiento de principios de calidad y la búsqueda de una rentabilidad inmediata, tanto en los productos como en los resultados, alcanzando las propuestas a todos los niveles: cultural, económico, político y social.
13. Y apoyatura en una concepción ideológica neoliberal de la sociedad y de las relaciones que deben de establecerse entre los que en ellos se desenvuelven.

Consideramos que a esta lista hay que añadirle el auge que han tenido en el presente la denominada Web 2.0, la cual incluye el conjunto de redes sociales, blog, web, wikis, entre otros tantos medios que en el presente utilizan Universidades que ofertan programas semipresenciales, y en el caso de otros, programas virtuales en su totalidad.

Otras instituciones de educación superior del presente, si bien no se han subido al tren tecnológico de nuestros tiempos, cuentan con estas tecnologías como recursos alternativos a la enseñanza. La efectividad pedagógica dependerá de qué tan aptos sean los docentes en el uso de estos medios.

Alvarado (2001) afirma que “incorporar las TIC a la educación se convierte casi en una necesidad, donde la discusión, más allá de referirse a su incorporación o no, debe orientarse al cómo elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con las mismas y cómo integrarlas de manera tal que lo educativo trascienda lo tecnológico”.

La categoría de necesidad que admite Alvarado al uso adecuado de las TIC en la enseñanza-aprendizaje constituye un parecer que encuentra asidero en las mismas realidades del ciber mundo actual, pues, según Merejo (2008), las generaciones actuales de universitarios tienen acceso a la red desde cualquier dispositivo móvil, independientemente de su condición social.

Litwin (2005) afirma que “la construcción de la didáctica tecnológica necesita incorporar las mejores tradiciones de las propuestas de la tecnología educativa, y también trabajos de base empírica llevados a cabo mediante rigurosas propuestas de investigación”. Piensa que este objetivo se puede alcanzar analizando las tecnologías en los contextos políticos, económicos y culturales del presente interpretando concienzudamente sus utilidades conforme a los intercambios teórico-prácticos sobre la enseñanza.

Ahora bien, según esta autora, todos estos cambios implican, “en todos los casos, superar análisis dicotómicos empobrecedores, tales como la tecnofobia o la tecnofilia, y reconocer tanto las visiones artefactuales como las miradas amplias propias de los períodos iniciales del campo, con el objeto de volver a una conceptualización enriquecida” (Litwin, 2005, pp. 6-9).

Es evidente que el uso adecuado de las Tics, y de otras tecnologías educativas, son esenciales para contribuir a la conformación de la percepción que se van creando los sujetos

sobre los programas docentes. Como señala la autora en la cita supra citada, es necesario que los actores de los procesos erradiquen los temores a las nuevas versiones tecnológicas para poder hacer frente a las realidades educativas de nuestros tiempos porque sin una debida utilización de los recursos tecnológicos es resulta casi imposible obtener beneficios pedagógicos reales, tal y como sostiene Litwin (2005, pp. 9, 10, Ib.) en la siguiente cita:

“El recorrido de prácticas con tecnologías nos ha permitido advertir que los usos de las nuevas tecnologías en las aulas, estén o no disponibles en el salón de clase pero sí incluidas en las actividades de los docentes, pueden limitar las propuestas cuando esas tecnologías no son las más adecuadas o se emplean indiscriminadamente, tal como sucede con la utilización de filminas que contienen la misma información que el docente transmite verbalmente, lo que obstaculiza la comunicación con los alumnos; o el empleo de software para presentaciones en el tratamiento de un tema que no tiene una fuerte estructuración de inclusión en clase, pero que finalmente queda así desarrollado en razón del soporte elegido. Los usos más banales de la tecnología dan cuenta de la inadecuada utilización del medio, en tanto su elección fue una imposición y no una verdadera ayuda o herramienta posibilitadora de mejores comprensiones: foros de discusión en clases”.

Compartimos la afirmación de que si los docentes no saben hacer un buen uso de los medios tecnológicos, en vez de en una estrategia docente, se convierten en un obstáculo para la enseñanza-aprendizaje, por lo que la auto capacitación debe ser una preocupación constante de la población docente de cualquier institución educativa. Igualmente resultan necesarios los programas permanentes de capacitación que pueda brindar la institución de educación.

Morer (2002) dice, por un lado, que algunas universidades han permitido que sus profesores utilicen herramientas tecnológicas para la enseñanza, pero sólo como recursos colaterales, sin intención expresa de explotar las nuevas tecnologías en virtud de la formación de un perfil profesional exigido por nuestros tiempos. Por el otro lado, Morer (2002, ib) afirma que

hay otras universidades que para no quedar rezagadas respecto a otras, impulsan el uso de las Tics entre su profesorado. Sin embargo, este autor explica que tanto la una como la otra, si no asumen las nuevas tendencias de manera significativas, no podrán obtener resultados pertinentes.

Otros modelos universitarios que han asumido las nuevas tecnologías de la información son los expresados por Morer 2002, p. 9), en la siguiente cita:

“Hay otros dos modelos que pueden resultar más interesantes. Uno es el de aquellas universidades que han elaborado un plan estratégico para la incorporación de las TIC en su institución, en los distintos ámbitos de la docencia, la investigación y la gestión. Estos tienen muchas posibilidades de desarrollar sistemas coherentes que les permitan alcanzar objetivos mucho más ambiciosos. Uno de los buenos ejemplos en este sentido puede ser la Penn State University norteamericana, que ya en 1997 elaboró un plan de estas características. Hoy en día, Penn State continua siendo una buena universidad presencial, una buena universidad a distancia y su WorldCampus virtual está consiguiendo ya un cierto prestigio académico”.

Desde luego, en la actualidad (año 2015) hay decenas de universidades que ofertan carreras completamente a distancia. En América son muy conocidas Atlantic International University (AIU), Tecana American University (TAU), Andragogy American University, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y otras. Además, hay otras universidades tradicionales que han incorporado la oferta de carreras de grado y de postgrado completas. Un ejemplo es la Universidad Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Harvard.

En la República Dominicana algunas universidades ofrecen asignaturas a distancia, pero en nuestras exploraciones no hemos encontrado una universidad dominicana que ofrezca carreras completamente a distancia o virtual.

Area (2009, p. 24) cree que “los medios y tecnologías para la información y comunicación deben ser considerados algo más que meros soportes físicos, transmisores de información o simples canales de vehicular la comunicación entre un emisor y un receptor. Afirma, más bien, que “los medios y materiales de enseñanza son artefactos físicos”, cuya efectividad en la función pedagógica depende del nivel de dominio que tengan sus usuarios. En el ámbito educativo, los usuarios son los docentes y los estudiantes, pero más los docentes porque en ellos recae la responsabilidad de la enseñanza.

Coincidente con estas tendencias tecnológicas, Merejo (2008, ib.) afirma que “es preciso comprender que las sociedades de la información y del conocimiento son las que llevan la hegemonía en el panorama político internacional y las que imponen las reglas de juego en el plano económico. De ahí que el sentido ético sea comprender que esto no es moda pasajera o simples ideas vagas, sino nuevas relaciones sociales tecnológicas que exigen nueva forma de educar, de dirigir la economía y entender la cultura y los demás aspectos de la sociedad”.

Estas ideas de Andrés Merejo son muy bien atinadas, pus en la actualidad las sociedades que educan en función de los avances científicos y tecnológicos son aquellas que mayores posibilidades de competitividad internacional pueden alcanzar.

Agrega Merejo (2008) que “las naciones que apenas navegan en las corrientes de la era de la información y el conocimiento juegan un papel de subordinación o negociación económica y social en ese panorama, ya que no pueden imponer ninguna regla de juego”.

Farell (2002) cree que “hoy más que nunca se necesita que todos los docentes de la Educación Médica estén involucrados en el aprendizaje y dominio de las TIC, teniendo en cuenta los acelerados ritmos que se están sucediendo en el educando desde los niveles inferiores y pasando por el nivel medio superior, y hasta el nivel superior donde se reciben a los estudiantes para formarlos en una especialidad médica determinada”.

Nosotros agregamos que no sólo los docentes de la educación media necesitan involucrarse en el aprendizaje y dominio de las Tics, además los de los niveles, primarios, universitarios, y en nuestro caso concreto, los profesores de posgrado.

Las razones el mismo Farell (2002, ib.) las expresa cuando afirma que “en la actualidad no se puede negar que toda la vida política, económica, social y cultural del globo terráqueo, está íntimamente ligada a los impactos de las TIC, pues estas formas de globalización de las tecnologías, acapara un tanto por ciento alto de lo que realiza el hombre mediante el empleo de las mismas”.

En efecto, coincidimos con Farell al afirmar que hay una segunda alfabetización, “pues el no saber dominar, hoy día estas tecnologías, de manera especial por los docentes; así como de otros profesionales y técnicos de la salud conlleva inexorablemente a capacitar en tal sentido”.

Es claro, entonces, que la variable relacionada con el empleo de recursos pedagógicos acordes con las nuevas tecnologías de la información, cuenta con amplios basamentos teóricos, por lo que contamos con antecedentes y líneas esclarecedoras que nos permitirán encarrilar nuestra investigación por el rumbo de las demandas educativas de esta segunda década del siglo XXI.

2.8 Abordaje teórico respecto a los modelos de investigación

La expresión “modelo de investigación” hace referencia a la última de nuestro cuadro de variables e indicadores de investigación y se refiere a la orientación teórico-práctica que sigue una institución de educación superior para orientar sus investigaciones. Por ello, se incluye en esto los fundamentos filosóficos de la investigación, el protocolo institucional asumido, el cual incluye: sistemas de asesorías, líneas de investigación, esquemas y formatos para la redacción, y los criterios para la posterior defensa del resultado de la investigación.

Sabino (2007) presenta tres momentos que deben ser recorridos al momento de aventurarse a realizar una investigación. Este autor se refiere a un primer momento de estudio del problema, en el que se delimita el tema, se establecen los objetivos, se estratifican en variables e indicadores y se justifica la investigación, previa confrontación de antecedentes de hechos.

Respecto al segundo momento, Popper (1985) coincide con Sabino (2007) al presentar una lógica argumental necesaria para concebir el marco teórico de una investigación científica. Pondera la necesidad de que las literaturas revisadas deban estar de acuerdo con el primer momento, deben ser una respuesta teórico-lógica a la formulación empírica de un problema que debe ser resuelto a través de un proceso científico.

Igualmente, Hernández (2006) comparte con los dos autores anteriormente citados en exponer la idea de que los momentos investigativos deben implicarse en función de necesidades coherentes. Por ello, el tercer momento, relativo a la conformación del Diseño metodológico de la investigación debe expresar, gracias a las documentaciones informativas

producto del Marco teórico, el tipo de investigación que se está realizando, así como los métodos, técnicas procedimientos metodológicos, explicación de nomenclatura, entre otros.

Descartes (1637, impresión de 2008) es un pensador que describe con un alto grado de rigurosidad y lógica las etapas de la investigación científica. Sus hallazgos han resultado tan coherentes que los autores del tema quienes le han sucedido hasta el presente, hacen constante referencia al discurso del método cartesiano, como generalmente se le conoce en algunas instituciones educativas.

En términos filosóficos, Karl Popper (1985) dice: “creo que toda ciencia es cosmológica, y, en mi caso, el único interés de la filosofía, no menos que el de la ciencia, reside en los aportes que ha hecho a aquella; en todo caso, tanto la filosofía como la ciencia perderían todo su atractivo para mí si abandonasen tal empresa”. Esta es una orientación filosófica que pude orientar las investigaciones de una determinada empresa. Especialmente aquellas que trascienden las parcelaciones que las instituciones en ocasiones hacen de la ciencia, con fines academicistas. No obstante, Roa (2011) entiende que uno de los problemas actuales en las investigaciones de algunos, ha sido la pretensión de querer aplicar procedimientos metodológicos propios de ciencias formales a las ciencias sociales, dentro de las que caben la educación, lingüística, sociología, entre otras.

Respecto al protocolo de investigación, o esquemas para investigar, no existe un único modelo, según Sabino (2007, ib.), pero sí existe una lógica de la investigación a la que todo esquema debe responder, según Popper (1985, ib.)

También Roa (2013, p. 59) sugiere, respecto al protocolo, la formación y ejecución de un “comité de tesis integrado por doctores en el área para que fomenten la reflexión y

construcción epistemológica del saber; y evalúen, aprueben y desaprueben propuestas de tesis, partiendo de criterios comúnmente definidos y publicados”.

López (2008) es otro autor que pondera la idea de que las instituciones de educación superior hagan funcionar tribunales de tesis, con criterios bien definidos, de manera que puedan ser del conocimiento, tanto de asesores como de tesistas.

En cuanto a lo que a nuestra investigación concierne, pensamos que estas informaciones bibliográficas son de mucho interés, en tanto contienen criterios idóneos para evaluar la percepción de cada uno de los actores que hemos elegido como foco de estudio en la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC.

2.9 Consideraciones teóricas sobre los modelos educativos

Evaluar la percepción de cualesquier proceso docente exige al evaluador un conjunto sólido de conocimientos sobre las teorías de la educación, su construcción histórica y sus tendencias actuales. Este es precisamente el objetivo de este acápite. Presentamos, por ello, un esbozo de los enfoques: tradicionales, conductista, constructivista y ecléctico, los cuáles han orientado, cada uno en su momento, el sistema educativo de educación en todos sus niveles.

2.9.1 Modelo tradicional de la enseñanza:

Según Matos (2013) la escuela tradicional tiene como fundamento la filosofía escolástica regida por “método y orden”, atendiendo a su significado. En este modelo se coloca al profesor el centro de la enseñanza, por lo que se le considera condición indispensable para el éxito educativo. Por ello, a éste “le corresponde organizar el conocimiento y decidir lo que

debe ser aprendido, así como elegir la metodología que piense será la adecuada para el grupo.

Matos (1992) también afirma que el docente en este enfoque es un modelo y un guía a quién sus alumnos deben imitar y obedecer. Como parte de las estrategias fundamentales de este enfoque menciona la disciplina y el castigo; igualmente los ejercicios escolares son vistos como actividad suficiente para desarrollar las virtudes de los alumnos.

Cassany (2007), igualmente, afirma que este modelo tradicional tenía al castigo, la humillación pública y los insultos como manera de desarrollo del ser humano.

Dentro de las características que estos tres autores coinciden en resumir, contamos las siguientes:

- La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas.
- El método de enseñanza es el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones.
- El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro dijo, tiene un papel fundamental en ese método.
- Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, puesto que se creen útiles para ayudar al alumno a conformar una personalidad disciplinada.
- El maestro habla y habla, sobre el tema esperando que con tal repetición el alumno aprenda sobre el tema, explicando con todo detalle y rigurosidad.
- Los exámenes escritos son frecuentemente los instrumentos de medición
- El vehículo más eficaz para tal transmisión es la palabra oral

- El conocimiento adquirido por el estudiante se deriva de los saberes y de las experiencias prácticas de su maestro.

Para Beilin (1992) dentro del enfoque educativo tradicional son claramente identificables dos enfoques principales: Uno es el enciclopédico, en el que el docente es un experto “que domina la materia a la perfección”. Otro y segundo es el comprensivo, donde el profesor/a es todo un intelectual quien comprende coherentemente el contenido de la asignatura y la transmite de manera que los estudiantes lleguen a comprender como él mismo.

Los anteriores autores coinciden en exponer como exponentes principales del enfoque tradicional a los siguientes:

- Dewey, quién nació el 20 de octubre de 1859 en Burlington, Vermont, Estados Unidos, y se doctorara en Filosofía en la Universidad de John Hopkins en 1884.
- Burrhus Frederic Skinner, quien nació el 20 de marzo de 1904 en la pequeña ciudad de Susquehanna en Pensilvania. Fue psicólogo de origen estadounidense. Influenciado por “los reflejos condicionados de Pavlov y por el conductismo de Watson,” creyó en la posibilidad de “explicar la conducta de los individuos como un conjunto de respuestas fisiológicas condicionadas por el entorno, y se entregó al estudio de las posibilidades que ofrecía el control científico de la conducta, mediante técnicas de refuerzo (premio de la conducta deseada), necesariamente sobre animales. Entre sus experimentos esta el adiestramiento de unas palomas para jugar al pimpón, la llamada caja de Skinner” (Site/pedagogiaydidactica.com, consultado el 09 de enero de 2015)

- Juan Amos Comenio, quien nació en la región de Moravia en 1592, cuando Europa se caracterizaba por frecuentes pugnas entre el catolicismo y el protestantismo.

2.9.2 Modelo conductista de la enseñanza

Según Concepción (2011) el conductismo propone que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se representa por “un reflejo condicionado”; esto es la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

Según Concepción, (2011, ib.) el conductismo es un modelo basado en las teorías de Ivan P. Pavlov (1849-1936), teoría que se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla, con el objetivo es conseguir una conducta determinada.

Esta teoría es conocida por contener dos dimensiones diferenciales: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. Mientras el primero se refiere a una asociación entre estímulo y respuesta contigua, de manera que si logramos plantear los estímulos idóneos, obtendremos respuesta planteada; la segunda variante, según Bielin (1992), tiene como objetivo consolidar la respuesta según el estímulo.

Para los pensadores conductista un aprendizaje es “la adquisición de nuevas conductas o comportamientos”. La siguiente cita de Matos (1992, p. 45) expone algunas características fundamentales de este modelo pedagógico:

“La teoría del refuerzo consiste en explicar el proceso que incrementa la asociación continuada de una determinada respuesta ante un determinado estímulo, ya que al sujeto se le daba un premio o recompensa (un refuerzo positivo, en otras palabras). El condicionamiento operante supone la aplicación de la teoría del refuerzo. Esta es un aporte de Skinner. Si se aplica desde sus aspectos negativos, es decir, cuando se aplica un

castigo como refuerzo negativo para extinguir o disminuir la frecuencia de una respuesta, los resultados son poco claros porque se producen comportamientos reactivos emocionales, que perturban el aprendizaje e invalidan a la persona. No obstante, cuando es aplicado en forma correcta, el refuerzo puede variar con éxito el comportamiento e incitar el aprendizaje, aunque nunca la formación integral del alumno”.

A manera de síntesis, los autores consultados coinciden en otorgar las siguientes características al conductismo:

- Tiene como principio fundamental el estímulo-respuesta respuesta-estímulo.
- Prescinde por completo de los procesos cognoscitivos.
- El conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal.
- Asume que la asimilación de contenidos puede descomponerse en actos aislados de instrucción.
- Busca que los resultados obtenidos sean los deseados despreocupándose de la actividad creativa y descubridora del alumno.

Según Gutiérrez (2010), los resultados del conductismo en las aulas pueden resumirse en la siguiente lista:

- La motivación es ajena al estudiante.
- Se desarrolla únicamente la memoria.
- Crea dependencias del alumno a estímulos externos.
- La relación educando-educador resulta ser pobre.

- La evaluación suele responder a refuerzos negativos y se asocia solo a una calificación.

2.9.3 Modelo constructivista de la enseñanza

Según Klingler (2001), el constructivismo es una teoría de la enseñanza centrada en la noción de la realidad subjetiva. En este modelo educativo el lenguaje es el vehículo cognitivo, a través del cual se organiza la cultura que es aprendida o creada por el alumno.

Para Morin (1991/1991), en el constructivismo lo que alumno aprende no es una copia de la realidad, sino el producto de sus propios pensamientos e interpretaciones de la realidad, incluyendo su propio mundo afectivo. Esta característica sugiere al profesor permitir que el alumno encuentre y haga sus propias conexiones para lograr un significado internalizado.

Según Martín (1997) el maestro en este modelo no enseña; más bien, pregunta, guía, conduce e interactúa. Esta afirmación encuentra respaldo en más de un autor. Por ejemplo, Abraham (1994, p. 19) dice que el paradigma constructivista considera a los alumnos como como sistemas dinámicos que interactúan con otros sistemas también dinámicos; lo cual es una característica básica del proceso de enseñanza. García (1998, ib.) afirma, igualmente, que es tarea de la educación del siglo XXI enseñar a aprender. Mientras Roa (2014, ib.) va más allá al indicar que el docente debe ser “un creador de condiciones favorables para el aprendizaje”.

Según Jonassen (1994, p. 12) el constructivismo se define a partir de las siguientes características:

- El ambiente constructivista en el aprendizaje provee a las personas del contacto con múltiples representaciones de la realidad;

- Las múltiples representaciones de la realidad evaden las simplificaciones y representan la complejidad del mundo real;
- El aprendizaje constructivista se enfatiza al construir conocimiento dentro de la reproducción del mismo;
- El aprendizaje constructivista resalta tareas auténticas de una manera significativa en el contexto en lugar de instrucciones abstractas fuera del contexto;
- El aprendizaje constructivista proporciona entornos de aprendizaje como entornos de la vida diaria o casos basados en el aprendizaje en lugar de una secuencia predeterminada de instrucciones;
- Los entornos de aprendizaje constructivista fomentan la reflexión en la experiencia;
- Los entornos de aprendizaje constructivista permiten el contexto y el contenido dependiente de la construcción del conocimiento;
- Los entornos de aprendizaje constructivista apoyan la «construcción colaborativa del aprendizaje, a través de la negociación social, no de la competición entre los estudiantes para obtener apreciación y conocimiento».

Según la Enciclopedia Bibliográfica¹, Jean Piaget es uno de los principales exponentes de esta corriente del pensamiento pedagógico, junto a Vygotsky, Ausubel, y otros. La referida enciclopedia dice lo siguiente de Piaget:

“A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París, donde desarrolló su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensoriomotriz que describía el

¹ Consultada el 10 de enero de 2015 a través del enlace:
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/p/piaget.htm>

desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes del espacio, del tiempo y de la causa. Para Piaget, los principios de la lógica comienzan a desarrollarse antes que el lenguaje y se generan a través de las acciones sensoriales y motrices del bebé en interacción con el medio”.

Piaget desarrolló una amplia línea de investigación en el campo de la psicología y de la pedagogía, como precisamente señala la cita anterior. Según Jonassen (1994), sus principales investigaciones en el campo de la educación se circunscriben a las siguientes líneas:

- Estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Es la etapa que constituye el período del lactante y dura hasta la edad de un año y medio o dos años; es anterior al desarrollo del lenguaje y del pensamiento.
- Estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto. Es la etapa que abarca desde los dos a los siete años. En esta nace el pensamiento preoperatorio: el niño puede representar los movimientos sin ejecutarlos; es la época del juego simbólico y del egocentrismo y, a partir de los cuatro años, del pensamiento intuitivo.
- Estadio de las operaciones intelectuales concretas, de los sentimientos morales y sociales de cooperación y del inicio de la lógica. Esta etapa abarca de los siete a los once-doce años.

- Estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

2.10 Definición de categorías o vocabulario discreto

Este acápite contiene la definición del vocabulario discreto de nuestra investigación. El mismo coincide con los indicadores de las variables antes explicadas en forma teórica. El objetivo de este epígrafe es establecer el sentido con el que utilizaremos los siguientes términos en el contexto de nuestra investigación. Por ello, las mismas posiblemente no coincidan con otras convenciones conceptuales.

2.10.1 Percepción: conjunto de ideas, opiniones, conocimientos, valoraciones y expresiones que manifiesta un encuestado respecto al programa de Maestría que cursa o cursó en la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC. En el caso de los maestros, su percepción se dirige hacia su propia labor docente.

2.10.2 Percepción educativa: conjunto de ideas, opiniones, conocimientos, valoraciones y expresiones que manifiestan los encuestados sobre los procesos docentes o educativos de los profesores.

2.10.3 Evaluación: Proceso a través del cual se identifica y se somete a cierto escrutinio la percepción de los encuestados.

2.10.4 Test: con el mismo sentido que se entiende un examen o prueba que aplica para recibir informaciones relativas al dominio del estudiantes o encuestado, sobre una determinada área del saber, o realidad, pero al mismo tiempo para saber cuál o cuáles son sus opiniones respecto a un determinado evento. En nuestro caso, se aplica para determinar

la percepción que tienen los encuestados sobre los programas de Maestría de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC, durante el período que incluye septiembre/diciembre de 2014.

2.10.5 Entrevistas: es la actividad de interacción a través de la cual la institución de educación superior, a través de un responsable, inquiriere informaciones, a partir de preguntas previamente seleccionada y plasmada en un cuestionario. El objetivo de la entrevista en la empresa educativa pudiera ser el de recaudar informaciones respecto al perfil de ingreso del postulante. El objetivo de la misma, en nuestro caso específico como investigadores, es lograr que los encuestados respondan las preguntas de los cuestionarios, para de ese modo conocer su percepción para posteriormente evaluarla de acuerdo a criterios definidos.

2.10.6 Examen: Es una prueba o test que se aplica a un candidato a un programa de maestría para determinar su perfil de ingreso, para determinar el dominio de los contenidos en una determinada asignatura, entre otras. Está compuesto por varios temas, según sean los objetivos y el contenido que se pretenda conocer respecto al examinado.

2.10.7 Revisión de expediente: este es un proceso que realiza la empresa de educación superior para verificar que el expediente del candidato cumpla con los requisitos exigidos para ingresar al programa.

2.10.8 Satisfacciones: es un estado de complacencia manifestado por el encuestado respecto a la realidad que se le solicita opinar. Este término se relaciona directamente con la percepción del encuestado respecto a los programas, en tanto la misma exija la expresión inmediata de una opinión explícita, como respuesta a los ítems presentados.

2.10.9 Encantos: es un estado en el que el participante, además de sentirse satisfecho con el programa, se siente muy motivado por haberlo elegido y lo expresa abiertamente.

2.10.10 Buena propaganda: el encuestado se expresa favorablemente sobre el programa y, en consecuencia, lo promueve entre otros posibles candidatos.

2.10.11 Halagos: expresiones de estima y afecta al programa y a quienes lo componen por estar satisfecho y encantado con el funcionamiento del mismo frente a sus necesidades de aprendizaje.

2.10.12 Quejas: expresiones de insatisfacción con el servicio académico recibido. El encuestado no se siente satisfecho ni mucho menos encantado con el programa.

2.10.13 Rechazos: el encuestado se encuentra a punto de desertar del programa debido a que su percepción del mismo es negativa. Considera que la docencia, la investigación y asesorías docentes son inadecuadas y no se corresponden con las necesidades de su vida laboral y cotidiana.

2.10.14 Descréditos: actitud de rechazo al programa al grado de descalificarlo ante posibles candidatos, debido a que la percepción que creada no resultó ser favorable.

2.10.15 Pensum: conjunto de asignaturas organizadas en secuencia con la finalidad de garantizar la formación especializada del estudiante.

2.10.16 Programas: documento que describe, fundamenta y define cada asignatura, en términos de contenidos, propósitos, estrategias de aprendizaje, criterios para la evaluación y el tiempo de duración de cada asignatura.

2.10.17 Vocación: es la virtud de entrega que caracteriza a un docente porque ama su carrera y, en consecuencia, ofrece una docencia ideal. También esta vocación es propia de los estudiantes que les entusiasma la maestría que han elegido y, por ello, realizan todas sus actividades con un alto grado de auto exigencia.

2.10.18 Actitudes: Son expresiones, acciones o gestos positivas o negativas, en favor o en contra del programa.

2.10.19 Motivación: es una actitud que refleja entusiasmo en el trabajo que se ejecuta. Por ejemplo, el profesor puede sentirse bien motivado debido al buen trato que recibe de sus superiores y de las respuestas que ofrecen sus estudiantes, respecto a sus explicaciones. Igual los estudiantes pueden sentirse motivados porque les encantan lo que aprenden, pues encuentran que el programa responde a sus necesidades.

2.10.20 Demanda: se refiere a la cantidad de solicitudes del programa. Si en la comunidad existiese la difusión de una percepción del programa, entonces la demanda suele aumentar. De lo contrario, si la difusión de la percepción es negativa, la demanda se estila, será inferior..

2.10.21 Mercado laboral: se refiere concretamente al conjunto de las empresas en las que laboran los estudiantes del programa de maestría, en las que posiblemente laborarán.

2.10.22 Teorías: conjunto de textos científicos publicados en fuentes oficiales que permiten explicar de forma teórica el problema de investigación identificado, y demás componentes de una investigación científica.

2.10.23 Protocolo institucional: se refiere a los procedimientos establecidos por la institución educativa para realizar una determinada actividad docente o de investigación.

2.10.24 Asesorías: es el seguimiento orientador que ofrece un asesor durante un determinado proceso docente o de investigación.

2.10.25 Asesor: es un investigador o investigadora con experiencia que acompaña a maestrantes durante un determinado proceso de investigación para asesorarlo.

2.10.26 Etapas de la investigación: Se refiere al proceso lógico de la investigación científica compuesto por las siguientes etapas: momento empírico, momento teórico, momento metodológico, momento aplicativo y momento expositivo.

2.11 Asunción teórica

La teoría más adecuada para dar respuesta a la naturaleza de la percepción de los estudiantes, profesores y egresados sobre los programas de Maestría que oferta la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC) en la República Dominicana debe ser la evidenciada en las prácticas docentes y demás actividades circunscriptas a éstas, pues a partir de estas realidades constatadas podría ser posible ubicar una que otras actividades en determinadas corrientes psicopedagógicas.

Luego de haber consultado las diversas teorías paradigmáticas en el campo de la pedagogía (tradicionalismo, conductismo, constructivismo, funcionalismo y otros) parece conveniente no aferrarse a una única corriente pedagógica. Más bien, se considera conveniente asumir una actitud ecléctica de manera que podamos aprovechar los aportes más idóneos a las pesquisas que nuestros hallazgos vayan revelando.

CAPÍTULO III

DIMENSIÓN METODOLÓGICA

3.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo contiene las informaciones relativas a los procesos científicos llevados a cabo para la consecución de la investigación que nos hemos propuesto ejecutar. En tal virtud, presentamos a continuación los objetivos de nuestra investigación, el tipo de investigación, los métodos y técnicas, los procedimientos metodológicos, descripción de los programas de maestría y las explicaciones de situaciones que pudieran presentarse como sucesos imprevistos. Otros elementos que contiene el presente capítulo son la descripción del universo o población, la muestra, descripción de los instrumentos y las opiniones de algunos investigadores encuestados respecto a la efectividad de nuestros instrumentos de recolección de datos.

Debido a que la naturaleza del área que investigamos corresponde a las ciencias humanas, las cuales emplean procedimientos metodológicos cualitativos, no se incluye aquí ningún procedimiento estadístico diferente al de la estadística descriptiva y/o cualitativa. Por ello, no es posible hallar método matemático como lo son los procedimientos empleados para calcular el índice de fiabilidad de los instrumentos, pues la naturaleza de nuestra investigación escapa a la cuantificación numérica (valga la redundancia) de ítems y sus respectivas respuestas. En lugar de ello, los instrumentos han sido evaluados por investigadores de larga data, y por nuestro Director de Tesis, quienes, como se indica en el epígrafe correspondiente de este capítulo, reúnen todas las condiciones de factibilidad metodológica para su aplicación.

3.2 OBJETIVO GENERAL:

- Evaluar la percepción de los estudiantes, egresados y profesores sobre los programas de Maestría que oferta la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC) y, a la vez, proponer las mejoras necesarias que pudieran elevar su calidad.

3.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Obtener opiniones sobre los criterios que usa la universidad para determinar el perfil del postulante a cursar la Maestría.
- Determinar el nivel de pertinencia del pensum de la Maestría respecto al mercado laboral, desde la perspectiva del encuestado.
- Medir el nivel de percepción del encuestado respecto a la calidad de la docencia que se imparte en el programa de Maestría.
- Identificar indicadores de sistematización entre el desarrollo docente de todas las asignaturas de la Maestría, según opiniones de los encuestados.
- Identificar grados de conciencia entre la investigación, su proceso y la normativa institucional.
- Analizar las opiniones de los encuestados respecto al uso de medios modernos y diversos de la información en la enseñanza.
- Determinar la percepción del encuestado respecto a la satisfacción y dedicación del docente al programa.
- Conocer el grado de satisfacción del encuestado respecto al tiempo de impartición del programa.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo descriptiva. Esto se explica desde el mismo título que la encabeza, el cual señala la necesidad de estudiar los programas correspondientes a la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC, con la finalidad de cuantificar el nivel cualitativo de satisfacción de los estudiantes activos, egresados y profesores sobre los programas ofertados y, a la vez, proponer las mejoras necesarias que pudieran elevar su calidad. En vista de esta naturaleza propia de ciencias no formales, valga decir que prescinde de la formulación de hipótesis, pues la naturaleza descriptiva impone el planteamiento de objetivos, los cuales irán determinándose o constatándose en la medida en que vayamos adentrándonos en las pesquisas.

3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método a través del cual se concibe esta investigación es el científico, tal y como es definido por René Descartes en el Discurso del Método (1637; reimpresión 2008), amén de las conceptualización de Karl Popper (1987) Carlos Sabino (2007), Hernández Sampieri (2001) y otros. Todos estos autores coinciden en afirmar, directa o indirectamente, que el método es el camino a través del cual el hombre va dando los pasos, partiendo de la observación, que lo van llevando hacia la búsqueda de la verdad.

Ahora bien, valga señalar en reiteradas ocasiones, que el método científico que concibe esta investigación emplea los procedimientos propios de las ciencias sociales. Partimos de la observación directa del objeto, describimos indicios, los enumeramos y los sistematizamos; estos indicios nos movieron a plantearnos preguntas, las cuales han ameritado un tipo de investigación de mayor profundidad; estas preguntas movieron a plantearnos un objetivo

general y diez específicos, los cuales a la vez sirvieron de ítems para elaborar los instrumentos para la recolección de los datos. Todo esto fue efectuado, no sin antes consultar diversas fuentes nacionales e internacionales, actividades que nos dieron la convicción de la factibilidad de nuestra investigación. Así mismo, la revisión de la literatura contribuyó a la ampliación de nuestro acervo cultural respecto al tema de la educación superior y sus sistemas de investigación en el contexto hispanoamericano.

3.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como técnicas principales hemos elaborado tres instrumentos de recolección de datos (cuestionarios) para aplicarlos, a través de entrevistas, a los tres sujetos (estudiantes, egresados y docentes, respectivamente) objetos de nuestro estudio. Como se observa más adelante, cada cuestionario indaga sobre la percepción de cada participante sobre los programas de Maestría que oferta la Vicerrectoría de Postgrado de la Universidad APEC (UNAPEC).

La razón por la que hemos decidido elaborar estos instrumentos responde a la naturaleza misma de la investigación. Como nuestro objetivo ha sido evaluar la percepción de los sujetos mencionados en el párrafo anterior, cada ítem está dirigido a determinar cuál es la percepción de estos sujetos sobre los programas de maestría. Por ello, con los cuestionarios se recaudan opiniones sobre los mecanismos de ingreso del personal, sobre la pertinencia de los contenidos, la articulación de la clase de un docente y otro, la distribución adecuada del tiempo y, sobretodo, de la congruencia de los programas de maestría con el trabajo que realizan los maestrantes en las empresas en que trabajan. La idea de averiguar las tres percepciones por separado, ha tenido la finalidad de confrontar las respuestas que ofrece el docente, con las de los estudiantes y egresados. De ese modo, ha sido posible establecer un

análisis más objetivo de la percepción de los tres sujetos en conjunto. Esto a la vez ha permitido hacer las inferencias de lugar, como resultado del análisis final de los resultados.

A continuación presentamos una descripción concreta de estos instrumentos:

3.5.1 Descripción de los instrumentos

Fueron diseñados y aplicados tres instrumentos según las tres dimensiones sociales de los encuestados. A continuación presentamos la descripción de los mismos:

3.5.2 Instrumento de los estudiantes

Este instrumento, al igual que el anterior, tiene como objetivo determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes que participan en los programas de Maestría que ofrece la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC y, a la vez, proponer las mejoras necesarias que eleven su calidad. Contiene dos secciones, una inicial con algunos datos generales y una segunda parte para que el encuestado emita su opinión sobre algunos aspectos del funcionamiento del postgrado.

DATOS EXTERNOS

- ¿Cuál de los siguientes programas de maestría de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC se encuentra usted cursando?
- ¿En cuál o cuáles licenciaturas (o equivalente) es usted graduado?
- ¿En cuál o cuáles universidades cursó sus estudios de Licenciatura?
- ¿Cuál es su experiencia laboral (en función de años) en el área de su Licenciatura?
- ¿Cuáles o cuáles de las siguientes razones incidieron en su selección del programa en UNAPEC?

- En caso de que tuviera la oportunidad de elegir nuevamente el programa del que usted es egresado, ¿lo volvería a elegir?
- En una escala del 1 al 10, siendo el 1 la menor puntuación y el 10 la máxima, ¿cuál número de satisfacción usted elegiría, respecto al programa de maestría que cursó?

SOBRE LOS PROCESOS DOCENTES Y DEL CONTENIDO

- ¿Cuál es su opinión sobre los criterios y mecanismos que usa la universidad para determinar el perfil del postulante a la Maestría?
- ¿Piensa que las asignaturas que ha cursado hasta este momento se relacionan entre sí, con los objetivos del postgrado y con el mercado laboral?
- ¿Cómo evaluaría usted la docencia que recibe en el postgrado?
- ¿Existe secuenciación entre las clases de un profesor y la de otro?
- ¿Sabe si existen reglamentos para regir las investigaciones (trabajo de grado): líneas de investigación, esquemas de investigación definido, tribunal para defender tesis?
- ¿Considera necesario la socialización entre docentes y alumnos de los reglamentos y organismos para la elaboración de trabajos de grado: consejo de tesis, líneas de investigación, esquemas de tesis definidos, jurado y tribunal para la defensa de la tesis?
- ¿Saben si el programa ofrece asesoría a los estudiantes para que realicen su investigación de grado?
- El ítem número ocho sólo es válido en el cuestionario para los profesores.
- Emplean recursos adecuados para el logro de los objetivos, tales como la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas al proceso de

enseñanza-aprendizaje: campus virtuales, fondos documentales, tutorías y trabajos en grupo online, bibliografía actualizada física y en línea, etc., además de las perspectivas presenciales.

- ¿Cuáles de los siguientes sustantivos definen mejor la actitud de sus docentes? a)- Satisfacción b)- Interés c)- Entusiasmo d)- Queja e) Desinterés f) Insatisfacción
- ¿Cuáles de los siguientes sentimientos le transmite su docente. a)- Confianza b) Convicción c) Certidumbre d) Incertidumbre e) Ningunos.
- ¿Las actividades que realizan los profesores y los estudiantes responden a situaciones reales y, por tanto, lo ayudan a resolver problemas en su empresa u otras dimensiones?
- ¿Cree que el tiempo que se dedica a cada asignatura es suficiente?

3.5.3 Instrumento de los Egresados

Este instrumentos guarda relación con los dos restantes en que posee igual cantidad de ítems y la misma intención, sólo que en este caso los ítems han sido adaptados a los destinatarios, a saber los egresados de los programas de UNAPEC. A continuación la lista de preguntas aplicadas a los mencionados egresados:

ASPECTOS EXTERNOS

- ¿Cuál de los siguientes programas de maestría de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC usted cursó?
- ¿De cuál, o cuáles licenciaturas (o equivalente) es usted graduado?
- ¿En cuál o cuáles universidades cursó sus estudios de Licenciatura?

- ¿Cuál es su experiencia laboral (años) en el área de la maestría que cursó en UNAPC?
- ¿Cuáles de las siguientes razones incidieron en su selección del programa en UNAPEC?
- En caso de que tuviera la oportunidad de elegir nuevamente el programa del que usted es egresado, ¿lo volvería a elegir?
- En una escala del 1 al 10, siendo el 1 la menor puntuación y el 10 la máxima, ¿cuál número de satisfacción usted elegiría, respecto al programa de maestría que cursó?

SOBRE LOS PROCESOS DOCENTES Y DEL CONTENIDO

- ¿Cuál es su opinión sobre los criterios y mecanismos que usa la universidad para determinar el perfil del postulante a la Maestría?
- ¿Piensa que las asignaturas del programa que cursó se relacionaron entre sí, con los objetivos del postgrado y con el mercado laboral?
- ¿Cómo evaluaría usted la docencia que recibió en el postgrado?
- ¿Existe secuenciación entre las clases de un profesor y la de otro, según su percepción?
- ¿Sabe si existen reglamentos para regir las investigaciones (trabajo de grado): líneas de investigación, esquemas de investigación definido, tribunal para defender tesis?
- ¿Considera necesario el funcionamiento y difusión de los reglamentos y organismos para la elaboración de trabajos de grado (consejo de tesis, líneas de investigación, esquemas de tesis definidos, jurado y tribunal para la defensa de tesis)?
- ¿Le ofreció asesoría el programa para que realice su investigación de grado?
- El ítem número ocho sólo es válido en el cuestionario para los profesores.

- ¿Emplearon sus profesores recursos adecuados para el logro de los objetivos, tales como nuevas tecnologías de información y comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: campus virtuales, foros, documentales, tutorías y trabajos en grupo online, bibliografía actualizada, física y en línea, etc.?
- ¿Cuáles de los siguientes sustantivos definen mejor la actitud de sus docentes? a)- Satisfacción b)- Interés c)- Entusiasmo d)- Queja e) Desinterés f) Insatisfacción
- ¿Cuáles de los siguientes sentimientos le transmitió su docente? a)- Confianza b) Convicción c) Certidumbre d) Incertidumbre e) Ningunos, f)- Otros:

- ¿Las actividades que realizaron los profesores y los estudiantes respondían a situaciones reales y, por tanto, lo han ayudado a resolver problemas en su empresa u otras dimensiones de su vida laboral?
- ¿Cree que el tiempo dedicado a cada asignatura es suficiente?

3.5.4 Instrumentos de los profesores

Este instrumento está compuesto por trece ítems que buscan determinar el nivel de satisfacción de los profesores, pero al mismo tiempo pretende determinar hasta qué grado el rol docente de estos destinatarios contribuye de forma negativa o no a la percepción que tiene los estudiantes y egresados de los programas de maestría en cuestión. En este sentido, se incluyen preguntas que van desde su nivel o grado académico, cómo los métodos y estrategias que emplea para el desarrollo de sus clases. Otras preguntas interrogan sobre el uso de la tecnología en la docencia, así como la percepción de cada uno de ellos su propia labor docente, en forma de autoevaluación. A continuación el cuadro siguiente muestre la secuencia de ítems aplicado a los docentes:

ANTECEDENTES ACADÉMICOS

- ¿Cuál es su más alto nivel académico?
- ¿Cuántos años cuenta su labor como docente del programa y en otras áreas de negocios?
- ¿En cuál o cuáles de los siguientes programas de maestría la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC imparte docencia

SOBRE LA ESTRUCTURA DOCENTE DEL POSTGRADO

- ¿Cuál es su opinión sobre los criterios y mecanismos que usa la universidad para determinar el perfil del postulante a la Maestría?
- ¿Son pertinentes las asignaturas del postgrado, en cuanto a sistematización de los contenidos, objetivos y actividades con la demanda laboral?
- ¿Cómo autoevaluaría usted la docencia que imparte en el postgrado?
- ¿Cree que existe secuenciación entre sus clases y las de otros profesores de materias sucesivas?
- ¿Sabe si existen reglamentos para regir las investigaciones (trabajo de grado): líneas de investigación, esquemas de investigación definido, tribunal para defender tesis?
- ¿Considera necesario la socialización entre los docentes y estudiantes de los reglamentos y organismos para la elaboración de trabajos de grado: consejo de tesis, líneas de investigación, esquemas de tesis definidos, jurado y tribunal para la defensa de la tesis?
- ¿Se ofrece asesoría a los estudiantes para que realicen su investigación de grado?
- ¿Se realizan encuentros de socialización docente coordinados por el programa?

- Emplean recursos adecuados para el logro de los objetivos, tales como la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje: campus virtuales, fondos documentales, tutorías y trabajos en grupo online, bibliografía actualizada física y en línea, etc., además de las perspectivas presenciales.
- ¿Se siente satisfecho con la remuneración económica que recibe como pago por su labor docente?
- ¿Planifica las clases que imparte en este programa?
- ¿Las actividades que realizan los profesores y los estudiantes responden a situaciones reales y, por tanto, lo ayudan a resolver problemas en su empresa u otras dimensiones?
- ¿Cree que el tiempo que se dedica a cada asignatura es suficiente?

Además de estos instrumentos, otras técnicas aplicadas a lo largo de nuestra investigación, son las siguientes:

3.5.5 Hermenéutica o textual: a través de esta técnica revisamos la literatura que nos ha movido a concebir el marco teórico de nuestra investigación. Para ello, seleccionamos las fuentes, tanto en libros y revistas físicas como en revistas electrónicas e indexadas; las leímos, ubicamos las informaciones aplicativa a la necesidad de nuestra investigación y, finalmente, reseñamos o citamos las ideas pertinentes de cada libro. El **Análisis y la síntesis** forman parte de lo que hemos convenido en denominar con el nombre que encabeza esta técnica.

3.5.6 Entrevistas: Las entrevistas tuvieron un papel muy protagónico en nuestra investigación, en tanto fueron útiles para obtener informaciones respecto a las Maestrías de UNAPEC. Por ejemplo, a través de esta técnica obtuvimos la matrícula de estudiantes, egresados y profesores. Igualmente, fueron entrevistados los expertos a fin de evaluar los instrumentos de recolección de datos, entre otros.

3.5.7 Encuestas: Esta es la principal técnica de nuestra investigación, debido a los objetivos que nos hemos planteado. Se aplicaron encuestas a la muestra seleccionada de los integrantes de la Maestría. Fueron encuestados parte de los estudiantes activos, una muestra significativa de los egresados y parte de los profesores que imparten docencia actualmente en el postgrado.

3.5.8 Prueba Piloto de los instrumentos: Esta técnica, si pudiera llamársele así, fue necesaria porque nos permitió evaluar los instrumentos con un grupo control. El objetivo de esta técnica ha sido comprobar el grado de pertinencia de los cuestionarios en cuanto a complejidad de los ítems, pertinencia de las opciones de las respuestas y tiempo prudente dedicado por cada encuestado. Estos elementos fueron tomados en cuenta sin descuidar el factor más importante de nuestra investigación: que los instrumentos respondieran a un diseño coherente con nuestras inquietudes originales, con nuestros objetivos y con la naturaleza de los grupos a encuestar.

3.5.9 Tabulación: Una vez aplicadas las encuesta, fue necesario tabular cada uno de estos empleando tablas y gráficos estadísticos.

3.5.10 Interpretación: Esta técnica tiene su lugar en la explicación que dimos a cada una de las representaciones estadísticas. Fue necesario convertir de símbolos semióticos a discurso

cada uno de los resultados que en un primer momento habían sido graficados y tabulados, con la finalidad de que cualquiera que lea estas informaciones pueda entenderla con grado de facilidad.

3.6 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

Los procedimientos metodológicos seguidos en esta investigación, han sido los propios de la investigación cualitativa, valga repetirlo por tercera vez en este capítulo. Los mismos han sido los siguientes:

3.6.1 Deducción: La naturaleza descriptiva de nuestra investigación impuso una observación panorámica, general, del objeto de nuestra investigación para, gradualmente, irnos aproximando a las particularidades. Por ejemplo, la revisión de antecedentes de hecho y la revisión de la literatura fue casi siempre deductiva. Sin embargo, a veces la complejidad de nuestra investigación nos movió a inducir en algunos momentos.

3.6.2 Inducción: El hecho de tener que encuestar a cada estudiante, cada egresado y a cada profesor es de por sí un proceder inductivo. Partimos de sus respuestas aisladas para convertirlas en todo un entramado, en el sentido de que nos fue necesario agrupar todos los ítems que coincidieran en cuanto a una misma respuesta, y así sucesivamente, para realizar inferencias lo más apegadas a la realidad posible.

3.6.3 Comparación: La comparación nos permitió identificar la variación perceptiva de un profesor, por ejemplo, frente a la de un estudiante, respecto a un mismo ítem. Varios estudiantes y egresados coincidían en contradecir la respuesta de un profesor, teníamos elementos de sobra para concluir que la respuesta del profesor pudo haber estado

condicionada por algún elemento que lo llevó a no responder en conformidad con la realidad del programa.

3.7 EXPLICACIÓN DE SITUACIONES

Algunas situaciones que bien pudieran presentarse, han podido comprenderse como sucesos imprevistos que de una u otra forma pudieran obstaculizar la realización de nuestra investigación. No obstante, esta investigación no ha presentado mayores inconvenientes, pues desde el primer acercamiento a los indicios del problema, hasta las interpretaciones de los resultados, cada hallazgo fue desvelando las dudas que en un principio tuvimos, especialmente las relativas a la factibilidad y pertinencia.

En un primer momento creímos que las pesquisas realizadas a los antecedentes obligarían a abandonar el proyecto, tal vez por creer que ya el estudio había sido realizado en otros contextos. No obstante, una vez superado esta etapa comprendimos que el estudio de la percepción en República Dominicana no había sido estudiado desde la magnitud que nosotros lo estamos haciendo.

Otra situación que en los primeros momentos produjo incertidumbre, fue la definición de la naturaleza del tipo de estudio. No teníamos idea de cómo aplicaríamos procesos matemáticos a una investigación que tiene como finalidad identificar la percepción de los sujetos que le dan vida al postgrado en UNAPEC. Sin embargo, más de una lectura sobre este tema nos movió a entender que la nuestra no es una investigación cuantitativa, sino cualitativa. Todas estas aclaraciones gracias a las amplias bibliografías leídas y reseñadas para concebir el marco teórico.

3.8 POBLACIÓN O UNIVERSO

La población o universo de esta investigación está compuesta por el conjunto de los profesores, estudiantes y egresados de los doce programas que oferta la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC, en República Dominicana, específicamente los existentes durante el período septiembre/diciembre de 2014. A continuación presentamos una lista de los nombres de los mencionados programas junto a una breve descripción de los mismos:

3.9 DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMA DE MAESTRÍAS

3.9.1 Maestría en Business Administration (MBA)

Según aparece en el sitio oficial de la Institución (UNAPEC) “el programa de Maestría en Administración Financiera está organizado para preparar a los participantes en los conceptos, herramientas, técnicas, metodologías y modelos económicos financieros que les permitan diseñar e implementar estrategias financieras involucrando los mercados de dinero, divisas y valores a nivel nacional e internacional dentro de un marco de negociación efectiva apegado a los principios éticos de los negocios. [...] Este programa de Maestría en Administración Financiera responde al auge alcanzado por la gestión financiera adjunto al desarrollo y la globalización de los mercados que exigen profesionales financieros con un alto nivel para lograr que las organizaciones donde laboran sean más competitivas y rentables manejando de manera oportuna los riesgos financieros”.

El objetivo general de este programa es “proporcionar a los participantes las competencias financieras de alto nivel que le permitan dominar los aspectos cuantitativos y cualitativos de

la gestión financiera en lo que respecta a las decisiones de financiamiento e inversión acorde a las necesidades de las empresas a los fines de rentabilizarlas y maximizar su valor”.

En cuanto al perfil de ingresante, se espera un graduado que exhiba “un nivel mínimo de licenciatura, preferiblemente con experiencia laboral, con habilidades definidas en análisis y reflexión, capacidad de síntesis, motivado y comprometido con su desarrollo profesional conforme los valores que deben prevalecer en todo administrador financiero”.

En cuanto al perfil del egresado, se aspira a que el profesional egresado haya desarrollado las competencias para “comprender, dominar y aplicar el análisis financiero empresarial, la planificación financiera estratégica, tesorería, administración del capital de trabajo, diseño y colocación de instrumentos financieros, administración de portafolios de inversión, funcionamiento de los mercados de capital, valoración de empresas, fusiones, adquisiciones y escisiones, gestión financiera internacional, banca de inversión y cobertura de riesgos financieros a través de instrumentos derivados”

Según la enunciación de metodología asumida por este programa, “el modelo educativo está basado en principios pedagógicos, fundamentado en el aprendizaje participativo, centrado en el alumno, donde el profesor actúa como guía y mediador del proceso. Se utilizan métodos activos de aprendizaje como: exposiciones, discusión horizontal de contenidos, dinámicas, estudio y discusión de casos, actividades que propicien el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones, investigaciones para el desarrollo de marcos teóricos y prácticos, así como la evaluación, discusión y búsqueda de soluciones de problemas. En este proceso se combinan actividades individuales y grupales. Se privilegia la investigación documental física y a través de la navegación en el Internet y el uso de bases de datos en línea”.

Estos datos descriptivos de este programa son esencialmente necesarios para comprobar si en realidad el discurso pedagógico que en impreso digital asume la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado para este programa, es en verdad ejecutado por los profesores, a partir del nivel de satisfacción de todos los participantes.

Otro dato de interés que ofrece este programa de maestría es el horario para la opción modular, el cual será de dos (2) días a la semana, de 6:00 a 10:00 p.m. o los sábados de 8:00 a 5:00 p.m. cursando una asignatura a la vez por un promedio de cinco (5) semanas consecutivas. Ahora bien, “los horarios podrán ser modificados en correspondencia con las necesidades de la institución y/o de los participantes”, según se expresa en la Web de UNAPEC.

3.9.2 Maestría en Dirección Comercial

Según la información publicada en la página Web de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC (http://Estudios_de_Postgrado.unapec.edu.do/?page_id=110, consultada el 13 de septiembre de 2014) este programa “responde a las necesidades de capacitación expresadas por egresados nuestros que laboran en las áreas comerciales de las empresas y que no han tenido la posibilidad de realizar alguna especialización en el área de su ejercicio profesional específico”.

La importancia de este programa de maestría reside en “asegurar el desarrollo de un profesional altamente capacitado y preparado para guiar las decisiones de ventas, distribución y servicio, a la vez que garantice la aplicación de herramientas de gestión en el punto de ventas que permitan incrementar a un alto nivel de profesionalidad las decisiones

de negocios referentes al manejo de las relaciones con los clientes, administración de la fuerza de ventas y crecimiento sostenido del negocio”.

A modo de justificación, se señala que el programa cumple con una necesidad de ofertar una bandeja curricular que vaya acorde con las tendencias integrales, del desarrollo nacional y global, jugando un papel preponderante el proceso de ventas, distribución y servicios.

Igualmente, este programa se propone “proporcionar a los participantes los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel en el área ventas que le permitan dominar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la administración de ventas en lo que respecta a las decisiones de manejo de fuerza de ventas, relaciones con los canales de distribución, manejo eficiente de los puntos de ventas y gerenciar de manera eficiente el área comercial de la empresa”.

Otras informaciones de interés que definen este programa, es la descripción del perfil del ingresante, de la cual se indica que “está dirigido a profesionales que hayan obtenido una titulación de grado en las áreas de mercadotecnia, administración, finanzas y otras áreas afines, así como profesionales a nivel de grado que se desempeñen en el área comercial”. Se desea un ingresado que exhiba la capacidad de comunicación oral y escrita, así como el interés de desarrollarse ampliamente en el sector de las ventas y direcciones de comercios.

En cuanto al producto, entiéndase egresado de este programa de Maestría, se indica que el mismo podrá contar con los conocimientos, habilidades, actitudes, herramientas y técnicas necesarias para comprender y dominar las ventas personales, las gerencia de ventas y la distribución en las áreas de mercadeo compartido, logística y otras operaciones de ventas. Los mismos podrán desempeñarse en la función de ventas de más alto nivel de una empresa y/o institución, en las labores de Consultor / Asesor en áreas de ventas, en negociación de

presupuestos, en coaching y liderazgo, transmitiendo y desarrollando nuevos conocimientos; en diseño de territorios de ventas, en manejo de diferentes métodos de distribución de productos, planifican, ejecutan y análisis de los planes estratégicos del área de ventas.

En cuanto a los recursos para el desarrollo de la docencia en esta maestría, se indica que la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC, “cuenta con aulas que ofrecen confort para la eficacia del proceso de aprendizaje, creando un ambiente que permite la interrelación entre docentes y discentes. Las aulas cuentan con equipos audiovisuales tales como: computadoras, data-show, pizarra mágica y sistema de audio”.

Estos datos son confirmados con nuestra presencia cada día en el desarrollo de estos programas, pues es cierto que la universidad cuenta con una planta física acorde a las demandas de los nuevos tiempos.

En cuanto a las fuentes bibliográficas con que cuenta este programa, se indica que estarán a disposición de los estudiantes en la biblioteca Fidel Méndez Núñez de la Universidad APEC. Asimismo, los maestrantes cuentan con acceso a una selección virtual y a bases de datos con informaciones científicas actualizadas, las cuales se encuentran disponibles en forma de libros completos, revistas científicas y de divulgación en todas las áreas del conocimiento, en los idiomas español e inglés.

El método o procedimientos estratégicos que asume este programa para el desarrollo de todas sus asignaturas se dice estar fundamentado en el aprendizaje participativo que tiene como eje central al alumno. El concepto de profesor que se asume es el de aquel que “actúa como guía y mediador del proceso”. Entre otras estrategias que se dicen emplear, están: “exposiciones, discusión horizontal de contenidos, dinámicas, estudio y discusión de casos,

actividades que propicien el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones, investigaciones para el desarrollo de marcos teóricos y prácticos, así como la evaluación, discusión y búsqueda de soluciones de problemas. “Se privilegia la investigación documental física y a través de la navegación en el Internet y el uso de bases de datos en línea”.

3.9.3 Maestría en Gestión de Proyecto (MGP)

Este es un programa internacional que actualmente está avalado por el PMI (Project Management Institute). Con este aval se indica que permitirá obtener, a los maestrantes de este programa, una formación profunda en gestión de proyectos, dentro de un programa rápido, integrado y modular, ofrecido en español y a tiempo parcial.

El objetivo general de este programa de maestría, es formar profesionales en la Gestión de Proyectos, dotados de visión global articulada, aptos para manejar eficientemente proyectos de naturaleza y tallas diversas.

El candidato a cursar este programa, de poseer, como es regla general a todo el que aspire a cursar una maestría, título de licenciatura o equivalente, record de grado con un promedio acumulado no menor de 3.0. Debe, también, poseer conocimientos generales sobre estadística, matemática financiera y contabilidad. Los candidatos a maestrantes de este programa, especialmente quienes exhiban carencias de este tipo tendrán “que ser admitidos a condición de tener cursos propedéuticos fuera del programa”. Se espera que posean un conocimiento adecuado de la Lengua Española e inglés y francés, leer y escribir en estos tres idiomas.

El egresado que se espera, según lo expresan los fines de este programa, tendrá la capacidad de “gestionar, dirigir y desarrollar cualquier proyecto, independientemente del tipo de organización, la naturaleza y la envergadura del proyecto a cargo”, entre otros.

3.9.4 Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión

Uno de los fines de esta Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión es el de perseguir “la formación de profesionales de alto nivel en el campo de la Auditoría Integral de empresas, en particular, en el área de la Auditoría financiera; tanto desde el punto de vista del auditor externo como del profesional de la gestión que desarrolla su trabajo en la propia empresa”.

Según informan los ejecutivos académicos de estos programas, el ejercicio del Contador Público tiene tanta importancia y credibilidad en el país que hoy se hace imprescindible que las informaciones financieras y contables presentadas por las entidades empresariales a los organismos crediticios se acompañen de un dictamen de un auditor independiente, como garantía de que las cifras que se muestran en dichos informes son confiables.

La Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión es un programa altamente especializado de formación profesional posgraduada en el área de Contabilidad y Auditoría, mediante un esquema de alianza de cooperación entre la Universidad de Valencia y la Universidad APEC.

El objetivo general de este programa se expresa del siguiente modo: “Dotar al egresado, mediante la instrucción y el adiestramiento avanzado, en las destrezas y conocimientos requeridos para ejercer posiciones de liderazgo profesional en firmas de auditoría,

instituciones financieras, otras empresas e instituciones académicas a través de un programa flexible mediante un esquema de alianza de cooperación entre la Universidad de Valencia (Departamento de Contabilidad) y la Universidad APEC, dirigido al sector público y privado orientado a la labor contable, financiera y de auditoría”.

Se trate de un programa dirigido a egresados de las carreras de Contabilidad, Administración de Empresas, Finanzas, y áreas afines que demuestren poseer sólidos conocimientos en Contabilidad y Auditoría.

El perfil de los ingresantes a la Maestría en Auditoría Integral y Control de Gestión es el mismo requerido para los demás programas. En cuanto al perfil del egresado se espera que los maestrantes al momento de graduarse estén en capacidad de desempeñar todas las tareas relativas a las auditorías en sus modalidades financiera, interna, forense y de gestión, igualmente será capaz de afrontar los trabajos de investigación de forma objetiva y en honor a la verdad.

Estas competencias se esperan sean alcanzadas por los maestrantes a través de formación teórica sobre normativa internacional de contabilidad, incluyendo los aspectos referentes a la consolidación de estados contables y a la auditoría en sus diferentes vertientes, sobre valoración de negocios y sobre la metodología aplicable a la investigación en el área de la Contabilidad. Los conceptos serán reforzados con la resolución de estudios de casos que permitan adquirir las destrezas necesarias para su aplicación profesional. En particular, será “requisito para la obtención del título la realización de un período de prácticas profesionales equivalente a 6 créditos en una entidad que, a criterio de los responsables del curso, pueda garantizar la aplicación de los conocimientos adquiridos”.

En el mismo sentido, la institución (UNAPEC) espera que al realizar el programa los maestrantes estarán en capacidad de desempeñar tareas de responsabilidad en el área financiero-contable y de gestión en empresas de todos los sectores productivos, para el desarrollo de tareas de auditoría externa e interna y para responder a las necesidades que pudieran requerirse por las autoridades competentes en investigaciones de situaciones de fraude empresarial.

3.9.5 Maestría en Gerencia y Productividad

Esta maestría está diseñada para proporcionar al maestrante las competencias para diseñar y seleccionar las estrategias que les permitan ejercer el liderazgo en su vida profesional y en las empresas personales para que pueda influenciar positivamente en los recursos humanos bajo su dirección y asegurarles el logro de los objetivos propuestos por las empresas en que laboran. Este programa crea las condiciones para que los participantes desarrollen habilidades para la investigación en el área de los negocios, con visión estratégica de negocios nacionales y multinacionales.

De esta maestría se pretende que ingrese un licenciado de las áreas de administración, finanzas, economía y mercadeo; así como profesionales interesados en integrarse o crecer en la alta dirección empresarial.

El profesional egresado de este programa podrá ocupar puestos de dirección en el área administrativa de las organizaciones empresariales nacionales y multinacionales.

3.9.6 Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos

Este programa desarrolla competencias laborales para la gerencia de los recursos humanos, bajo las exigencias empresariales actuales, en el ambiente económico, tecnológico y

humanista de las organizaciones. Pretende desarrollar aptitudes y actitudes para la mejora continua de los sistemas gerenciales de los recursos humanos, enfocados a los valores individuales, comportamiento organizaciones, competencia y equidad en el logro de la metas institucionales.

Su objetivo es contribuir con la formación de profesionales competentes para la gerencia de recursos humanos que los faculten para un desempeño de alto rendimiento en posiciones ejecutivas con el fin de incrementar los sistemas gerenciales que faciliten el desarrollo organizacional.

Este programa está dirigido a profesionales con títulos de grado de las áreas de psicología, económicas, empresariales, ciencias jurídicas o cualquier otra carrera afín, según se enuncia en el portal de UNAPEC, *ibídem*.

Se espera que los egresados de la Maestría en Gerencia de Recursos Humanos dispongan de los conocimientos y las competencias necesarios para liderar y/o colaborar activamente en el diseño, aplicación y evaluación de sistemas tendentes a la captación, desarrollo, motivación y retención de personas que agreguen valor a las organizaciones.

En cuanto al campo ocupacional, “los profesionales egresados de esta oferta podrán desempeñar posiciones de nivel medio y de alta dirección en las diferentes organizaciones públicas y privadas de nuestro país, en el área de los recursos humanos. Asimismo, el egresado podrá insertarse en labores de consultoría y asesoramiento en el área de la gestión humana” (Web: UNAPEC, 2014, *Ib.*)

3.9.7 Maestría en Administración Financiera

Este programa prepara a los maestrantes en los conceptos de administración financiera y sus aplicaciones para que puedan diseñar e implementar estrategias financieras involucrando los mercados de dinero, divisas y valores a nivel nacional e internacional dentro de un marco de negociación efectiva apegado a los principios éticos de los negocios.

Las áreas específicas de capacitación son: “el análisis financiero, planificación financiera, eficiencia operativa financiera, ingeniería financiera, factibilidad de proyectos de inversión, administración de portafolios, gestiones impositivas, gestión bancaria y de mercados financieros, estrategias financieras, valoración de riesgos, derivados financieros, así como la comprensión y el funcionamiento de las finanzas en el plano internacional con el fin de tomar decisiones oportunas responsables que resulten en una mejoría en la rentabilidad y valor de la empresa”.

El objetivo general de esta maestría es “proporcionar a los participantes las competencias financieras de alto nivel que le permitan dominar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la gestión financiera en lo que respecta a las decisiones de financiamiento e inversión acorde a las necesidades de las empresas a los fines de rentabilizarlas y maximizar su valor”.

En el mismo orden, la Maestría en Administración Financiera está dirigida a Estudios de Postgrado con un nivel mínimo de licenciatura con habilidades definidas en análisis y reflexión, capacidad de síntesis, motivado y comprometido con su desarrollo profesional conforme los valores que deben prevalecer en todo administrador financiero.

Se espera que los egresados de la Maestría en Administración Financiera puedan contar con las competencias necesarias para comprender, dominar y aplicar el análisis financiero empresarial, la planificación financiera estratégica, tesorería, administración del capital de

trabajo, diseño y colocación de instrumentos financieros, administración de portafolios de inversión, funcionamiento de los mercados de capital, valoración de empresas, fusiones, adquisiciones y escisiones, gestión financiera internacional, banca de inversión y cobertura de riesgos financieros a través de instrumentos derivados.

Asimismo, se espera que los egresados de este programa puedan desempeñarse como Vicepresidente, Director o Gerente Financiero, Analista Financiero Empresarial, Director, Gerente de Tesorería, Director, Gerente de Banca de Inversión, Gerente de Proyectos de Inversión de Activos Reales, Administrador de Inversiones / Portafolios, Administrador de Activos Derivados, Analista de Valores, Administrador, Gerente de Puestos de Bolsa de Valores, Consultor / Asesor Financiero, Profesor-Investigador en el área de finanzas.

3.9.8 Maestría en Dirección Comercial

Este programa promete responder a las necesidades de capacitación expresadas por egresados nuestros que laboran en las áreas comerciales de las empresas y que no han tenido la posibilidad de realizar alguna especialización en el área de su ejercicio profesional. Propicia asegurar el desarrollo de un profesional capacitado para guiar las decisiones de ventas, distribución y servicio, garantizando la aplicación de herramientas de gestión en el punto de ventas que permitan incrementar a un alto nivel de profesionalidad las decisiones de negocios referentes al manejo de las relaciones con los clientes, administración de la fuerza de ventas y crecimiento sostenido.

El objetivo general de esta maestría es “proporcionar a los participantes los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel en el área ventas que le permitan dominar los aspectos cuantitativos y cualitativos de la administración de ventas en lo que respecta a las decisiones

de manejo de fuerza de ventas, relaciones con los canales de distribución, manejo eficiente de los puntos de ventas y gerencias de manera eficiente el área comercial de la empresa”.

Este programa está dirigido a Estudios de Postgrado en Licenciatura o su equivalente en mercadotecnia, administración, finanzas y otras áreas afines.

Se espera que los egresados de la Maestría En Dirección Comercial puedan contar con los conocimientos, habilidades, actitudes, herramientas y técnicas necesarias para comprender y dominar las ventas personales, las gerencias de ventas y distribución, área de mercadeo compartido logística y operaciones de ventas.

Algunas áreas de ocupación profesional son las siguientes:

Vicepresidente, Director o Gerente de ventas

Gerente de distribución. Director, Gerente de establecimientos de ventas al detalle. Gerente de servicio al cliente.

Gerente de operaciones del área comercial Ejecutivo de cuentas.

Consultor / Asesor de ventas. Emprender un nuevo negocio personal.

3.9.9 Maestría en Marketing Farmacéutico

Con este programa se provee a los maestrantes las destrezas para gestionar el marketing de la industria farmacéutica en diversas posiciones. Igualmente, busca propiciar la interrelación con el sector productivo, empresarial y comercial de la misma.

El programa se desarrolla con una dinámica educativa supuestamente avanzada. En esta el intercambio, la cooperación, el estudio de caso y de las decisiones de negocios de grandes

industrias de las que provienen los participantes serán los elementos motores del programa y de la fundamentación para la discusión en todo el proceso docente educativo.

El objetivo general de este programa es: “Formar profesionales especializados y altamente calificados en el marketing farmacéutico para realizar funciones de marketing, liderazgo, emprendimiento y dirección de equipos en las empresas del sector farmacéutico nacional y regional”.

Es un programa dirigido a médicos, químicos, biólogos, farmacéuticos y otros licenciados de la salud y los negocios, entre otros.

Los egresados de este programa, se espera, contarán con las competencias necesarias para comprender, dominar, aplicar, dirigir, supervisar y evaluar las áreas de negocios, de forma efectiva para identificar y valorar las oportunidades del mercado tanto en el lanzamiento de nuevos medicamentos, fusiones, uniones, adquisiciones de carteras o activos de otras empresas.

Algunas de las funciones que podrán desempeñar los egresados de este programa son las siguientes:

“Dirección Comercial, Gerente de Ventas, Gerente de zona y nacional, Supervisor de Ventas y Marketing Consultor y Asesor en los sectores Farmacéuticos, Nacionales y Multinacionales dedicados a la comercialización de medicamentos y Cadenas de Farmacias”. (http://Estudios de Postgrado.unapec.edu.do/?page_id=110, consultada el 13 de septiembre de 2014)

3.9.10 Maestría en Gerencia de la Comunicación Corporativa

Esta maestría propone una visión de futuro al participante la cimentación de una formación especializada coherente, con las expectativas de una sociedad globalizada y los fenómenos de la integración que demandan cada vez más la formación de recursos humanos con altos niveles de exclusividad profesional. Proporciona los recursos de una formación teórico-metodológica que permite alcanzar un grado científico superior, la cual está estructurada dentro de una concepción desarrolladora del proceso formativo que profundiza los aspectos teóricos y prácticos en la Dirección de la Comunicación y en los procesos creativos de la imagen empresarial como una expresión del talento profesional, lo que posibilita incrementar el nivel de calidad total en el posicionamiento de una imagen global y en el dominio de las nuevas técnicas de gestión y competitividad en la esfera de la comunicación organizacional. (Web de UNAPEC, ibídem)

El objetivo general es “calificar a especialistas con altos niveles de exclusividad profesional capaces de desarrollar procesos gerenciales encaminados a dirigir, organizar, planificar y controlar las estrategias de comunicación corporativa, como plataforma de proyección de una imagen eficiente de las organizaciones empresariales modernas y contemporáneas del país”.

3.9.11 Maestría en Derecho Penal y Derecho Procesal Penal

De esta maestría no nos he posible por el momento presentar una descripción, dado a que nuestros hallazgos en la Web no encontraron datos sobre la misma. En el mismo orden, al realizar pesquisas presenciales en la Universidad, se nos informó que la misma no está funcionando por falta de quorum.

3.9.12 Maestría en Matemática Superior

Es un programa de posgrado de profundización profesional (MP) que, se supone, contribuye con la formación de un personal de alta calificación para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática y, sobre todo, provee de las bases conceptuales que facilitan la realización de investigaciones sobre la problemática que pudiera presentarse en el entorno, durante el desarrollo del desempeño docente. Los contenidos de este programa se presentan a través del cumplimiento de cuatro fases, las cuales son: Básica, (que cubre el primer cuatrimestre); Actualización (segundo y tercer cuatrimestre); Profundización (cuarto y quinto cuatrimestres); Investigación (sexto cuatrimestre).

Este programa se compone por las siguientes asignaturas: Matemática Discreta, Análisis Vectorial, Matemática Aplicada a la Economía.

El objetivo general de este programa pretende “proporcionar a los participantes tanto los conocimientos matemáticos avanzados que permitan dirigir el proceso docente educativo en matemática, que contribuyan al desarrollo y actualización del mismo, a través de la práctica y el trabajo investigativo, como las condiciones académicas para iniciar actividades de investigación en temas puntuales de la enseñanza de la matemática. Igualmente, quiere capacitar a los participantes en el manejo de recursos metodológicos y de tecnología de la información y de la comunicación en la enseñanza de la matemática, a los fines de aplicar dicho conocimiento en la solución de problemas en favor del desarrollo nacional.

3.10 SUB-UNIVERSO DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA

La selección de estos programas se ha realizado tomando en cuenta que son los programas de mayor demanda, por lo que hemos constatado una alta probabilidad de que estén funcionando durante el período que nos ocupa. Hemos denominado este epígrafe con el

nombre que lo encabeza (Sub-universo) para significar el hecho de que los siguientes cuatro programas han sido seleccionados del universo o población general descrito en el acápite anterior. Debido a que hemos tomado muestras sólo de estos cuatro programas, consideramos que los mismos constituyen un universo bien delimitado, o lo que es lo mismo, secundario. A continuación, los programas seleccionados:

1. Maestría en Gerencia y Productividad
2. Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos
3. Maestría en Administración Financiera
4. Maestría en auditoría

3.11 MUESTRA DE ESTUDIANTES, EGRESADOS Y PROFESORES

Cada programa cuenta con una plantilla de 15 profesores, aproximadamente, para un total de más o menos 57, según la cantidad de programas seleccionados (4 por 15, igual 60). En el caso de que los profesores se repitan por impartir más de una asignatura en un mismo programa y, a la vez, la misma cantidad de asignaturas en otros de los programas seleccionados (duplicando su cantidad de presencia) se le cuenta tantas veces como asignaturas imparta, amparado en el criterio de que desempeñan funciones diferentes, atendiendo a la naturaleza distintiva que imparte. No obstante a todos estos datos, los mismos han sido actualizados con el inicio del período académico seleccionado.

En cuanto a los estudiantes, fue preciso esperar el inicio del período para contar con el universo o muestreo numérico.

El siguiente cuadro contiene la muestra de nuestra investigación, según la cantidad de estudiantes, profesores y egresados encuestados:

P1	E1	E2	P2	T	P
Maestría en Gerencia y Productividad	10	18	10	38	22%
Maestría en G. de Recursos Humanos	15	22	18	56	33%
Maestría en Adm. Financiera	13	20	6	39	23%
Maestría en auditoría	12	20	4	36	22%
TOTAL DE ENCUESTADOS	50	82	38	165	100%

Nomenclatura: P1=Programas, E1=Estudiantes, E2=Egresados, P2=Profesores, T=totales
P= porcentaje

3.12 VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

Para cumplir con el requisito de validación de los instrumentos, se realizaron consultas a varios expertos de trayectoria investigativa probada, quienes leyeron, ponderaron y sugirieron ideas para su mejora metodológica. Amén de sus comentarios, hemos colocado la reseña de vida metodológica de cada uno de estos, como se puede constatar a continuación.

Se ha denominado a cada experto según el orden en que aparecen:

Experto I



Nació en Bayaguana el 2 de octubre del año 1957. Cursó los estudios secundarios en dicha comunidad. Realizó la licenciatura en filosofía en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), además de una especialidad y una maestría respectivamente. Doctor en filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, graduado con la más alta calificación que concede ese centro de estudios. Ha publicado tres libros, son ellos, Filosofía para iniciados, modernidad, posmodernidad y valores y recientemente, Filosofía para pensar. Ha dedicado los últimos 20 años de su vida a la reflexión filosófica. En la actualidad trabaja para publicar los libros: Modernidad e ilustración en Santo Domingo y Modernidad e Ilustración en Hispanoamérica. Actualmente ocupa el puesto de Decano de la Facultad de Humanidades de la universidad del Estado.

<http://meditacionesfilosoficasrd.blogspot.com/2009/12/discurso-doctoral-de-rafael-morla.html>

Sugerencia del experto I

El Dr. Rafael Morla sugirió “dar un orden moral a las opciones de respuestas a cada ítem, lo que implicó colocar dichas opciones de las opciones positivas a las negativas”.

Experto II



El Dr. Andrés Merejo es filósofo, escritor y especialista en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), con un doctorado en Filosofía en un mundo global por la Universidad del País

Vasco, España. Desde 1991 hasta el 2000 vivió en Nueva York en donde se dedicó al estudio de la informática y al ciberespacio, en su aspecto técnico y epistemológico (La Guardia Community Collage). Ha participado como conferencista en congresos virtuales y reales en varios países, explicando la incidencia filosófica del ciberespacio y el poder digital en el mundo social, cultural y educativo. email. andresmerejo@yahoo.es

http://andresmerejo.blogspot.com/2008/07/lo-virtual-en-la-nacion-dominicana_26.html

Sugerencia del experto II

El Dr. Andrés Merejo sugirió fusionar las preguntas similares, de manera que los ítems no resultaran redundantes. Debido a esta idea, los cuestionaron pasaron de tener cuarenta preguntas, a trece, el número definitivo.

Experto II

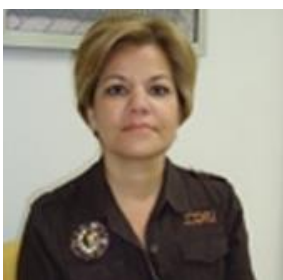


Dra. Iara Tejada, Coordinadora de Postgrados Nacionales en Finanzas, Universidad APEC.

La Dra. Tejada es graduada en Doctorado en Ciencias Pedagógicas (Universidad Camaguey, Cuba), Maestría en Administración de Empresas, Maestría en Ciencias de la Educación, Especialidad en Ciencias Pedagógicas, Especialidad en Estudios Bancarios, Licenciada en

Sugerencia de la experta III La Dra. Tejada sugirió colocar los ítems en cuadros y emplear un estilo de solicitud al encuestado más directo y libre de ambigüedades.

Experto IV



Dra. Cecilia González. Coordinadora de Evaluación y

Capacitación Docente de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC.

Es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Camaguey (Cuba), Maestría en Tecnología Educativa y Maestría en Ciencias de la Educación, Ing. en Sistema Automatizados de Dirección. http://Estudios de Postgrado.unapec.edu.do/?page_id=50

Sugerencia de la experta IV: La Dra. Cecilia coincidió en sus sugerencias con la Dra. Iara Tejada. Según las expertas el estilo de preguntas debe ser directo.

3.13 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

El siguiente cronograma, como tal, contiene la distribución de las actividades en el tiempo, según nos propusimos realizar esta investigación.

		Meses											
No.	Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	Elaborar la primera versión de	X	X										

	las herramientas de recogida de información.											
2.	Someter a Juicio de expertos la herramienta.			✗	✗	✗						
3.	Presentación de la versión final del cuestionario.					✗						
4.	Corrección de los capítulos teóricos que conforman la revisión de la literatura.						✗	✗				
5.	Aplicación del cuestionario a un grupo control					✗						
6.	Realizar el índice de fiabilidad o consistencia interna del cuestionario									✗		
7.	Pasar el cuestionario a la totalidad de la muestra.								✗			
8.	Presentación de resultados y conclusiones.									✗		
9.	Maquetación final del trabajo y entrega.										✗	✗

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Introducción

El presente capítulo contiene los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes activos del programa, a los egresados y a los docentes. Los mismos aparecen presentados a través de tablas estadísticas y una secuencia colorida de gráficos de barras y de pasteles. Cada gráfico está acompañado de una breve interpretación de su contenido numérico, de manera que desde el punto de vista de la metodología, sea posible entender el significado de cada dato, sin dar ningún margen a la ambigüedad.

El capítulo concluye con una relación analítica de los datos ofrecidos por todos los encuestados. En forma de triángulo se establecen comparaciones entre las respuestas de los estudiantes activos, los egresados y los profesores, de manera que se puedan sacar conclusiones ecuánime, respecto a los niveles de percepción que a través de esta investigación se está evaluando.

4.2

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO A LOS PROCESOS ESTUDIANTES DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA DE UNAPEC

Distribución de estudiantes de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de la Universidad APEC (UAPEC) atendiendo al programa de maestría que se encuentra cursando

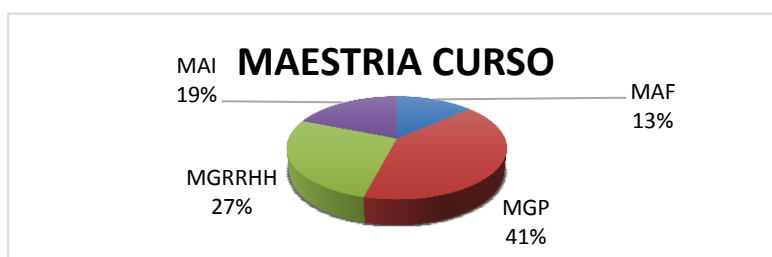
Tabla 1-1

MAESTRIA CURSO		
	Frec	%
MAF	10	13.5%
MGP	30	40.5%
MGRRHH	20	27.0%
MAI	14	18.9%
Total	74	100.0%

Al encuestado, en este caso a los maestrantes activos, se le preguntó **¿Cuál de los cuatro programas de maestría estaba cursando?** Como se evidencia en la tabla # 1 como en el gráfico de pastel, la población de maestrantes encuestados corresponde a los cuatro programas seleccionados. Es evidente que la mayor cantidad de estos cursantes están inscritos en los programas de Maestría en Gerencia y Productividad (MGP), Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos (MGRRHH), Maestría en Auditoría Integral y control de gestión (MAI) y Maestría en Administración Financiera (MAF), respectivamente. Estos datos indican que la muestra seleccionada ha sido heterogénea con relación a la población general que ha fungido como muestra de esta investigación. La misma es una garantía en sí misma de que los niveles de satisfacción sobre el postgrado en la Vicerrectoría de Negocios está bien representada por los estudiantes seleccionados.

El siguiente gráfico de pastel presenta los resultados tabulados en la tabla de arriba.

Gráfico 1-1



Carrera de grado a la que corresponden los maestrantes encuestados

Tabla 2-1

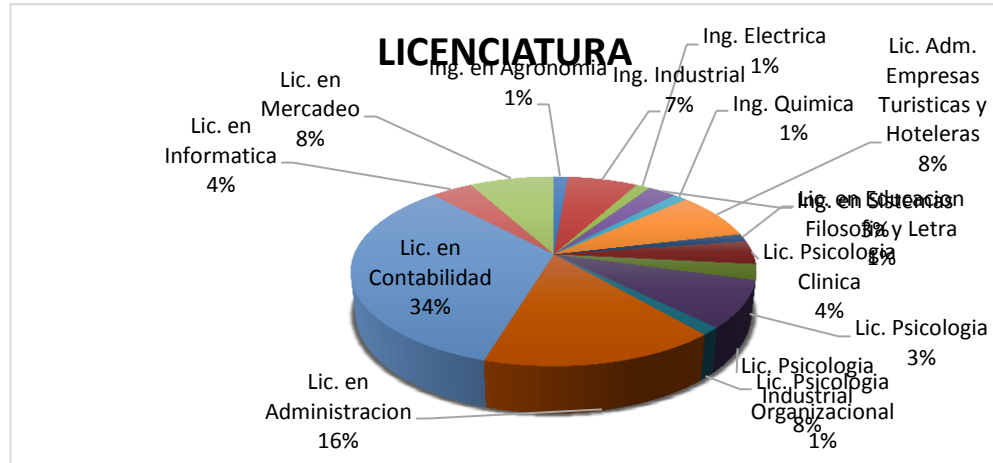
LICENCIATURA		
	Frec	%
Ing. en Agronomía	1	1.3%
Ing. Industrial	5	6.7%
Ing. Eléctrica	1	1.3%
Ing. en Sistemas	2	2.7%
Ing. Química	1	1.3%
Lic. Adm. Empresas Turísticas y Hoteleras	6	8.0%
Lic. en Educación Filosofía y Letras	1	1.3%
Lic. Psicología Clínica	3	4.0%
Lic. Psicología	2	2.7%
Lic. Psicología Industrial	6	8.0%
Lic. Psicología Organizacional	1	1.3%
Lic. en Administración	12	16.0%
Lic. en Contabilidad	25	33.3%
Lic. en Informática	3	4.0%
Lic. en Mercadeo	6	8.0%
Total	75	100.0%

Los resultados que presentan la tabla # 2 respecto al área de formación de los cursantes indican que los encuestados proceden de variadas carreras. Como se observa, el mayor porcentaje corresponde al área de negocios, distribuidos en las carreras de Contabilidad y Administración de Empresas. Mientras los demás integrantes corresponden respectivamente a las áreas de Mercadeo e Ingeniería industrial, quedando la menor participación en las áreas correspondientes a ciencias humanísticas, tales como psicología y filosofía y letras. El que la mayor cantidad de cursantes corresponda a las áreas de Contabilidad y Administración de empresa es consustancial a la naturaleza de la Vicerrectoría de Negocios. Lo que resulta espurio es la presencia de licenciados en áreas relativas a las ciencias humanas. No obstante, estos encuestados resultan de interés para los fines de valoración de la percepción que nos hemos propuesto realizar, en tanto los mismos están relacionados estrechamente con temas

que tienen que ver con la relación interpersonal que tiene lugar entre estudiantes, profesores, coordinadores y directos de programas educativos.

El gráfico de pastel siguiente contiene los datos obtenidos como respuestas que ofrecieron los encuestados en lo relativo a su formación como profesionales:

Gráfico 2-1



Respecto a la universidad de procedencia de los maestrantes

Tabla 3-1

UNIV. LICENCIATURA		
	Frec	%
INTEC	6	8.0%
EARTH	1	1.3%
O & M	7	9.3%
PUCMM	4	5.3%
UASD	23	30.7%
UCE	1	1.3%
UNAA	1	1.3%
UNAPEC	6	8.0%
UNEV	1	1.3%
M.D.	1	1.3%
UNAATEC	1	1.3%
UTE	2	2.7%
UNICARIBE	1	1.3%
UNIVERSIDAD CATOLICA	5	6.7%
UNPHU	2	2.7%
UTESA	11	14.7%
No Respondió	2	2.7%
Total	75	100.0%

Los datos relativos a la universidad de procedencia resultan de interés porque los mismos pueden explicar el porqué de la heterogeneidad de criterios profesionales en los grupos de maestrantes, ya que la filosofía de la enseñanza y los métodos empleados, entre otros factores suelen variar entre una universidad y otra, aun cuando se trate de la misma carrera.

Tabla 4-1

EXPERIENCIA EN LA LICENCIATURA		
	Frec	%
0 a 5 anos	45	52.9%
6 a 10 anos	28	32.9%
11 a 15 anos	6	7.1%
16 a 20 anos	6	7.1%
Mas de 20	0	0.0%
Total	85	100.0%

La experiencia laboral es un dato de interés porque permite medir la capacidad de los encuestados para evaluar el nivel de satisfacción del programa, es decir, los que tienen experiencia laboral pueden establecer comparación entre los conocimientos transmitidos en el programa de Maestría y el campo de acción, es decir, la empresa. Por supuesto, esto no significa que los maestrantes que carezcan de experiencia laboral no pueden expresar su satisfacción sobre el programa que cursa. Más bien, esta cuestión pretende ir un poco más allá de la satisfacción o insatisfacción. Persigue elementos en el encuestado que revelen su capacidad de valorar el programa, sin necesidad de descalificar o descartar su respuesta, independientemente de que sean favorables al programa o desfavorables. Como indican la tabla y el gráfico, todos los maestrantes tienen experiencia en la empresa información que indica que sus respuestas, fueren cuales fueren, merecen consideración para que se tomen decisiones importantes que vayan dirigidas a la mejora constante del postgrado en UNAPEC.

El gráfico siguiente ilustra los resultados de este acápite:

Gráfico 4-1

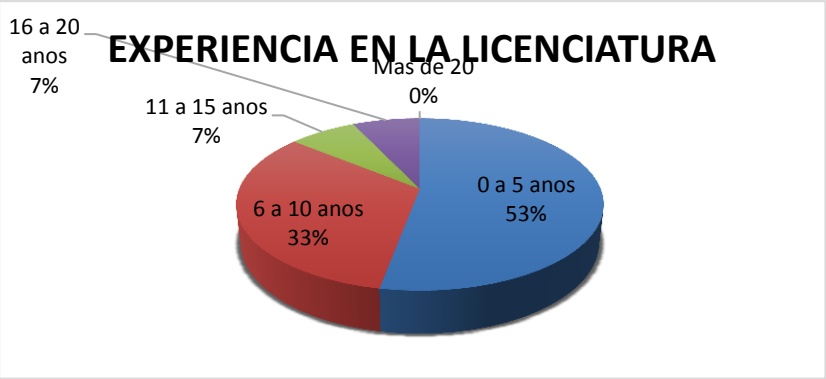


Tabla 5-1

Razones para la Selección del Programa		
	Frec	%
Prestigio de la Institución	41	48.2%
Sistema Educativo	30	35.3%
Infraestructura	4	4.7%
Prestigio de la Planta Académica	16	18.8%
Ubicación Geográfica	19	22.4%
Oferta del Mercado	21	24.7%
Recomendaciones	25	29.4%
Facilidad de Ingreso	10	11.8%
Costo	23	27.1%

Las razones por las que un maestrante elige cursar un programa de Postgrado resultan indispensables para evaluar sus motivaciones. Las mismas pueden ser medibles por el propio nivel de satisfacción del programa, por cómo se expresa respecto a estos, con qué entusiasmo realiza sus asignaciones, y cuál es el nivel de sus participaciones. Cuando la motivación personal es la de desarrollarse como profesional para desempeñar un mejor servicio a la empresa en la que sirve, o porque ama su carrera y desea continuar descubriendo maneras de que sea más satisfactorias, el nivel de exigencia del maestrante será mayor que el de aquellos que tienen motivos con poca esencia académica, y, por vía de consecuencia, estará en mejor condición de expresar niveles de satisfacción de acuerdo con la realidad.

Gráfico 5-1

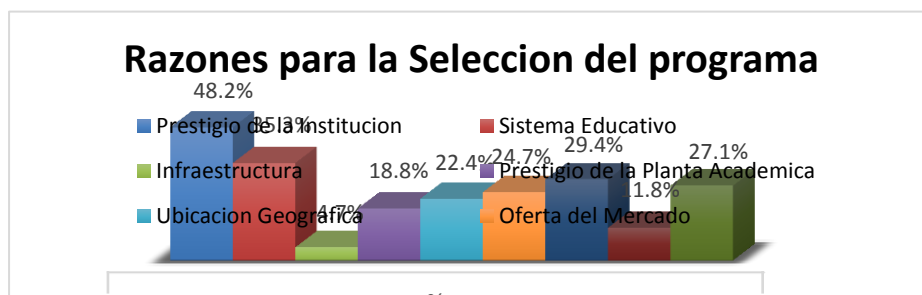


Tabla 6-1

Si tuviera la oportunidad de elegir el programa que está cursando ¿lo volvería a elegir?

P6		
	Frec	%
Si	42	56.0%
No	9	12.0%
Tal vez	19	25.3%
No Respondió	5	6.7%
Total	75	100.0%

Este gráfico muestra que el 69% de los encuestados está satisfecho con el programa que a la sazón está cursando, mientras el 15% no respondió ninguna de las opciones, 12% condicionó su decisión, por lo que muestran inseguridad en cuanto a la opción de volver a cursar el programa. El 4% señala que nunca elegiría el programa. La suma de estos tres porcentajes indica que el 31% de los encuestados no se siente totalmente satisfecho con la maestría que se encuentran cursando. Aparentemente, sus expectativas respecto al mismo eran mayores de lo encontrado. Es evidente, entonces, que el programa funciona con los estándares mínimos de satisfacción, según el porcentaje de 69% alcanzado, por lo que, según los maestrantes, no alcanza siquiera una calificación de literal C. Este 31% de insatisfacción debe interesar a las autoridades correspondientes, a fin de que se observe en cuáles aspectos debe mejorar el programa, conjuntamente con el perfil profesional de cada uno de estos encuestados, de manera que se puedan descubrir las verdaderas causas de insatisfacción.

Gráfico 6-1

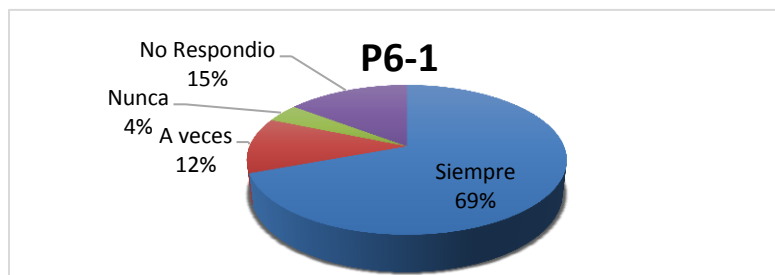


Tabla 7-1

Nivel de Satisfaccion del Programa de Maestria que esta Cursando		
	Frec	%
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	1	1.2%
4	0	0.0%
5	3	3.5%
6	3	3.5%
7	5	5.9%
8	28	32.9%
9	29	34.1%
10	8	9.4%
No Respondió	8	9.4%
Total	85	100.0%

En este ítem se solicitó a los encuestados elegir un número en la escala del 1 al 10, que indique su nivel de satisfacción respecto al programa que está cursando. El 34% está satisfecho en un 90%, el 33% está satisfecho en un 80%, el 9% está satisfecho en un 100%, un 9% se negó a responder, el 6% está satisfecho en un 70%, un 4% está satisfecho en un 60%, otro 4% está satisfecho en un 50%, un 1% le da 30%, un 1% le da 10%. Si calculamos un número medio, podemos comprobar que el 76% de los encuestados ofrece una respuesta más o menos favorable respecto a la satisfacción sobre el programa de maestría que cursa, pues sus respuestas se enmarcan de 80 a 100. Sin embargo, el restante 26% eligió un número equivalente a los porcentajes enmarcados entre 0% de satisfacción y 70%. Estas respuestas indican que el índice de satisfacción de los encuestados cumple, desde su perspectiva, con los niveles de exigencias mínimos, mientras existe un 26% de insatisfacción que merece una indagación más profunda, con la finalidad de que se descubra hasta qué grado estas insatisfacciones revelan aspectos que merecen acciones de mejora por parte de todo el equipo que labora en el programa.

El siguiente gráfico ilustra los anteriores resultados:

Gráfico 7-1



Tabla 8-1

Opinión sobre Criterios y Mecanismos para Elegir Postulantes a la Maestría		
	Frec	%
Excelente	14	16.5%
Muy Bueno	35	41.2%
Bueno	32	37.6%
Regular	4	4.7%
No Sabe	0	0.0%
Total	85	100.0%

Evidentemente, los mecanismos para seleccionar a los candidatos a estos programas es satisfactorio, desde el punto de vista de los estudiantes encuestados. Estos son datos de interés, ya que muestran que estos maestrantes son profesionales maduros, por lo que se encuentran en las condiciones idóneas para estar satisfechos o no, de acuerdo a criterios académicos razonables. El 95% de los encuestados se siente desde mínimamente satisfecho, hasta completamente satisfecho, siendo el mayor porcentaje correspondiente a un nivel muy bueno de satisfacción y el segundo 38%, a un bueno, en satisfacción.

El siguiente gráfico ilustra estos resultados:

Gráfico 8-1



Tabla 9-1

Respecto a la congruencia de las asignaturas del programa entre sí

	Frec	%
Siempre	69	81.2%
A veces	16	18.8%
Nunca	0	0.0%
Total	85	100.0%

Estos resultados, sin preámbulos, muestran que la coordinación de la docencia es muy buena, desde el punto de vista de los estudiantes, en tanto el 81% respondió estar satisfecho con la congruencia de las asignaturas que a la sazón se encuentran cursando. El restante 19% dice que a veces hay congruencia entre las asignaturas, pero en realidad, estas últimas respuestas, aunque de interés, no demuestran un grado grave de insatisfacción. De todos modos, valdría la pena enfocar la atención en las razones que pudieran ofrecer estos encuestados respecto a su insatisfacción.

Tabla 10-1

¿Cómo evaluaría usted la docencia que recibe en el postgrado?

P3-2		
	Frec	%
Excelente	18	21.2%
Muy Buena	48	56.5%
Buena	15	17.6%
Deficiente	3	3.5%
No Respondió	1	1.2%
Total	85	100.0%

El 94% de los encuestados considera que la docencia es excelente, muy buena y buena, mientras el seis restante porcentaje la considera deficiente. Estas respuestas indican que el nivel de satisfacción de los encuestados es positivo.

Gráfico 10-1

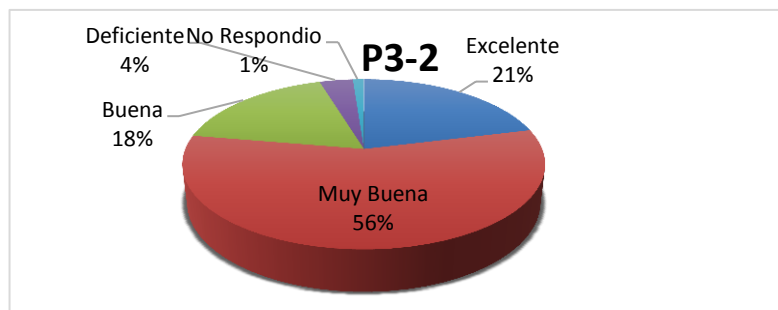


Tabla 11-1

Secuencia lógica entre la clase de un profesor la de el subsiguiente inmediato

P4-2		
	Frec	%
Siempre	43	50.6%
A veces	37	43.5%
Nunca	5	5.9%
Total	85	100.0%

El que el 51% de los encuestados piensen que existe congruencia, es decir, sistematicidad entre una asignatura y otra y el restante 49% entienda que a veces y que nunca (nunca en el caso del 6%) es un dato de interés para tomar medidas remediales, ya que la secuenciación es un componente fundamental para la internalización del conocimiento en la memoria a largo plazo. Si las secuencias de un proceso se ven interrumpidas por, en este caso, cortes de contenidos, actividades y demás, significa que probablemente la organización de las asignaturas no es la más adecuada. En todo caso, se trata de la opinión de uno de los principales actores del programa, los estudiantes. Las respuestas de los egresados, así como la de los maestros permitirán, de forma triangular, determinar el grado en que estas percepciones se acercan a la realidad, lo más que se pueda.

Gráfico 11-1

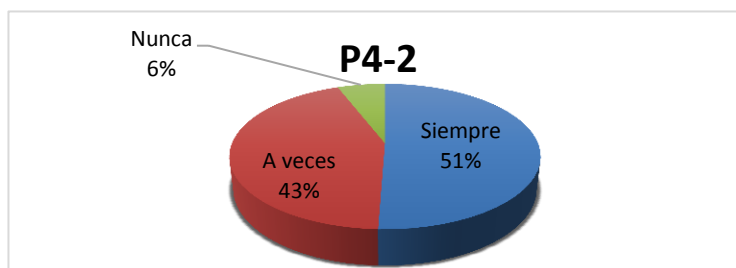


Tabla 12-1

Si conocen los reglamentos para regir las investigaciones y todo lo que estas implican

P5-2		
	Frec	%
Si	37	43.5%
No	47	55.3%
No Respondió	1	1.2%
Total	85	100.0%

El 55% de los estudiantes encuestados dice no conocer los reglamentos reguladores de los procesos de investigación con sus sucesivas etapas. Este dato resulta preocupante porque si a los estudiantes no se les va instruyendo gradualmente respecto a tales reglamentos y procesos formativos en lo que tiene que ver con la investigación y la docencia, posiblemente tengan muchas dificultades en cuanto al dominio metodológica, para cuando hayan concluido todas las asignaturas y vayan a elaborar el trabajo de grado.

Gráfico 12-1

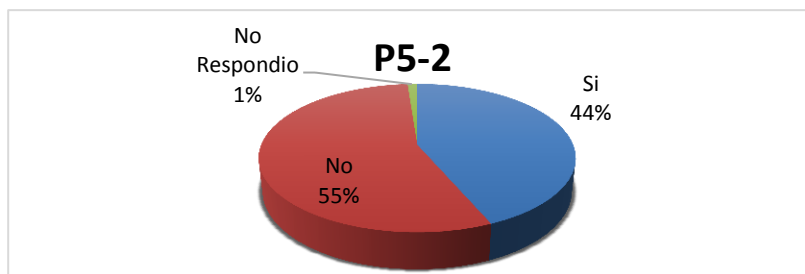


Tabla 13-1

Si considera necesario el que tanto alumnos como maestros conozcan los reglamentos del programa de investigación y docencia

	Frec	%
Siempre	71	83.5%
A veces	10	11.8%
Nunca	2	2.4%
No Respondió	2	2.4%
Total	85	100.0%

Aproximadamente el 96% de los encuestados entiende que los reglamentos del posgrado, en cuanto a investigación y docencia, deben ser conocidos por todos los actores del proceso. Este es un dato muy importante para los fines que persigue esta investigación en cuanto a la evaluación del nivel de satisfacción de los participantes porque esta respuesta es muestra de que existe conciencia en los estudiantes respecto a su proceso de formación.

Gráfica 13-1

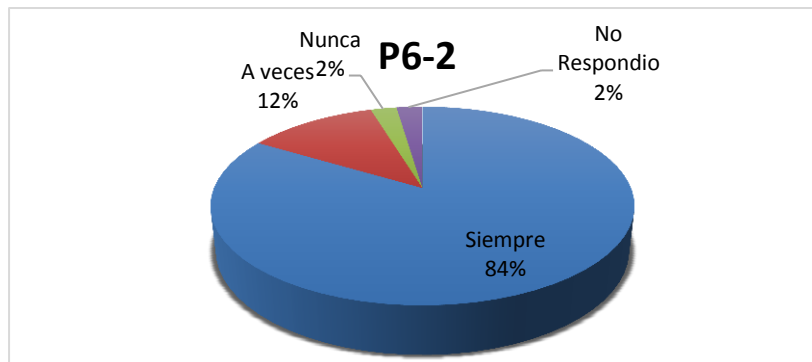


Tabla 14-1

Si el programa ofrece asesoría metodológica a los estudiantes para las investigaciones

	Frec	%
Siempre	26	30.6%
A veces	24	28.2%
Nunca	33	38.8%
No Respondió	2	2.4%
Total	85	100.0%

Sólo el 30% de los estudiantes encuestados dice que el programa ofrece asesoría metodológica para la realización de sus trabajos de grado. Este es un dato que indica un alto nivel de insatisfacción de los encuestados, puesto que el 39% respondió que nunca se ofrece la asesoría, mientras el 28% dice que a veces se asesora. Habría la necesidad de determinar qué porcentaje de los estudiantes corresponden a programas que no reciben asesoría y cuáles no, a fin de identificar las causas del amplio margen de divergencia entre las respuestas seleccionadas.

Gráfico 14-1



Tabla 15-1

Si se emplean recursos adecuados a la enseñanza de cuarto nivel

P9-2		
	Frec	%
Siempre	55	64.7%
A veces	25	29.4%
Nunca	1	1.2%
No Respondió	4	4.7%
Total	85	100.0%

El 65% respondió que los recursos empleados son adecuados a la enseñanza, mientras el 29% respondió que a veces frente al 1% que respondió que nunca. Habría que verificar hasta qué grado son usados adecuada o inadecuadamente los recursos para la enseñanza, ya que nuestra presencia en las aulas del posgrado de la Universidad APEC, indica que las mismas están bien equipadas con los medios tecnológicos existentes en el medio.

Gráfico 15-1

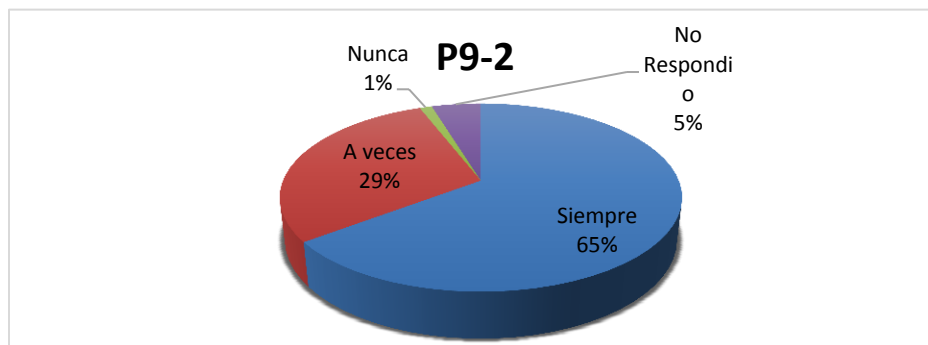


Tabla 16-1

Cuáles de los siguientes sustantivos definen mejor la actitud de los docentes

P10-2		
	Frec	%
Satisfacción	31	36.5%
Interés	38	44.7%
Entusiasmo	33	38.8%
Queja	1	1.2%
Desinterés	1	1.2%
Insatisfacción	1	1.2%
No Respondió	4	4.7%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

Se observa que los encuestados están satisfechos con sus docentes en más de un 97%, pues este porcentaje eligió unas que otras de los sustantivos que indican que el docente está satisfecho con el trabajo que realiza en el programa. En cuanto a las respuestas de insatisfacción no alcanzan el 4% de sustantivos peyorativos elegidos por los estudiantes. Estos resultados indican que, desde la valoración de los estudiantes, el programa cuenta con un cuerpo profesoral competente.

Gráfico 16-1

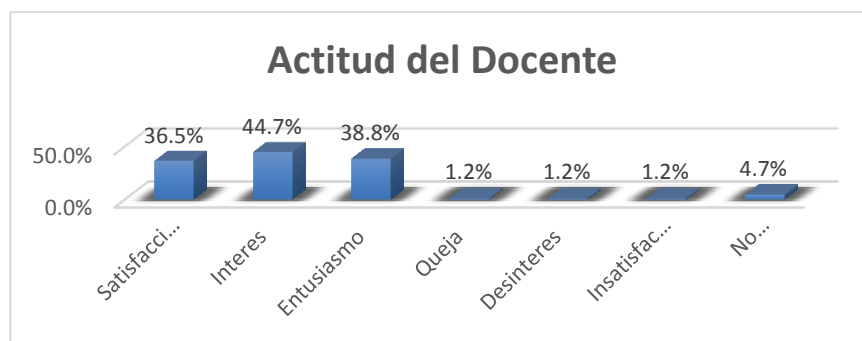


Tabla 17-1

Sentimientos transmitidos por el docente de la maestría

	Frec	%
Confianza	56	65.9%
Convicción	24	28.2%
Certidumbre	11	12.9%
Incertidumbre	5	5.9%
Ningunos	2	2.4%
Otros	0	0.0%
No Respondió	4	4.7%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

Se evidencia, tanto en la tabla como en este gráfico, cómo la percepción de los estudiantes encuestados es favorable. Esto, porque los mayores porcentajes corresponden a sentimientos positivos, propios de docentes ideales, tales como la confianza, convicción y certidumbre. Como se observa, un escaso 5.9% de 120, percibe incertidumbre ante su profesores. Este porcentaje de incertidumbre el gran porcentaje de percepción favorable no es significativo, por lo que es posible afirmar que los docentes de los programas desarrollan sus actividades docentes con un alto nivel de satisfacción.

Gráfico 17-1

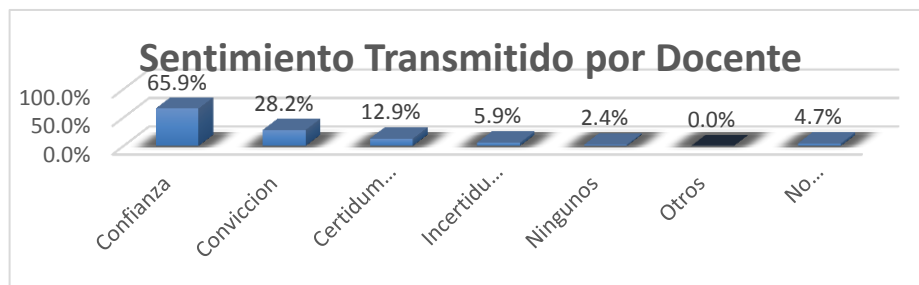


Tabla 18-1

Congruencia entre las actividades docentes y las actividades del mercado laboral del cursante

Uso de Actividades de Situaciones Reales		
	Frec	%
Si	55	64.7%
No	2	2.4%
A veces	24	28.2%
Otros	0	0.0%
No Respondió	4	4.7%
Total	85	100.0%

El 30% cree que las clases que se imparten en los programas no les resuelven problemas reales de la empresa en la que trabajan. No obstante, el 65% respondió que los conocimientos impartidos en el programa son coherentes al trabajo que realizan en la empresa. Aunque un alto porcentaje considere pertinente el programa, el restante 30% merece una investigación que revele cuáles son las demandas del mercado en que estos se desenvuelven, a los fines de responder a estas necesidades.

Gráfico 18-1

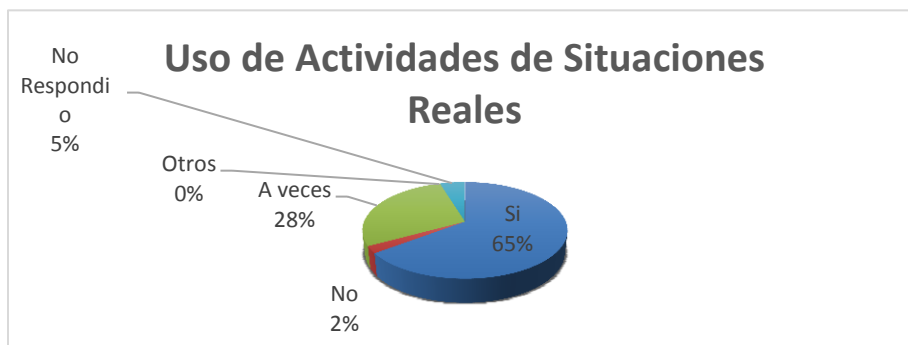


Tabla 19-1

Respecto al tiempo dedicado a cada asignatura

	Frec	%
Si	60	70.6%
No	11	12.9%
Más que el Necesario	3	3.5%
Menos que el Necesario	8	9.4%
No Respondió	3	3.5%
Total	85	100.0%

El 23.3% piensa que el tiempo dedicado a cada asignatura es insuficiente, mientras que el 64% restante entiende que el tiempo previsto es el adecuado. De nuevo, aunque la minoría corresponde a los insatisfechos con el tiempo, es necesario determinar cuáles razones los mueven a considerar insatisfechos con estos resultados, pero igualmente a los que piensan que el tiempo es suficiente y más que suficiente.

Gráfico 19-1



4.3

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO A LOS PROCESOS EGRESADOS DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA DE UNAPEC

Tabla 1-2

Distribución de egresados de la Vicerrectoría de Negocios de UAPEC, atendiendo al programa de maestría cursado

MAESTRIAS		
	Frec	%
MAF	58	68.2%
MGP	27	31.8%
MGRRHH	0	0.0%
MAI	0	0.0%
Total	85	100.0%

El mayor porcentaje de los egresados encuestados corresponde al programa de Maestría en Administración Financiera (MAF), mientras el segundo lugar lo ocupa el programa de Maestría en Gerencia y productividad (MGP) con un 32%.

El siguiente gráfico de pastel representa la tabulación anterior:

Gráfico 1-2

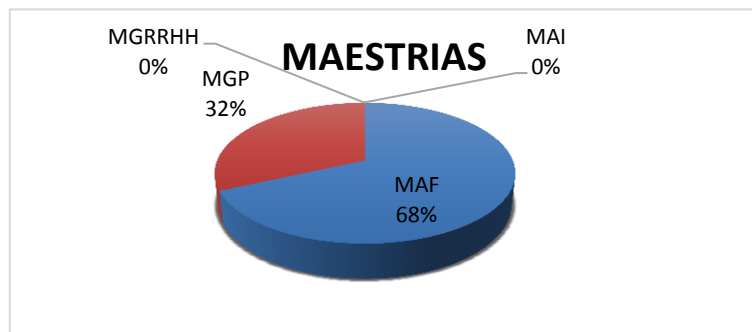


Tabla 2-2

EXPERIENCIA LABORAL EN MAESTRIA CURSADA		
	Frec	%
0 a 5 anos	36	48.0%
6 a 10 anos	19	25.3%
11 a 15 anos	12	16.0%
16 a 20 anos	3	4.0%
Mas de 20 años	2	2.7%
No respondió	3	4.0%
Total	75	100.0%

El hecho de que el 48% de los egresados encuestados se encuentran en la escala de 0-5 años de experiencia y el 25%, en la escala de 6 a 10, así como el 16% que se encuentra en la escala del 11 a 15, indica que se trata de un grupo heterogéneo de encuestados. Este es un dato de interés, tomando en cuenta que los que tengan mayores experiencias laborales probablemente se encuentren en capacidad de ofrecer respuestas lo más próxima a la verdad posible, aun tratándose de un tema subjetivo, como es el caso de la percepción sobre los programas de Maestrías que cursaron.

Gráfico 2-2

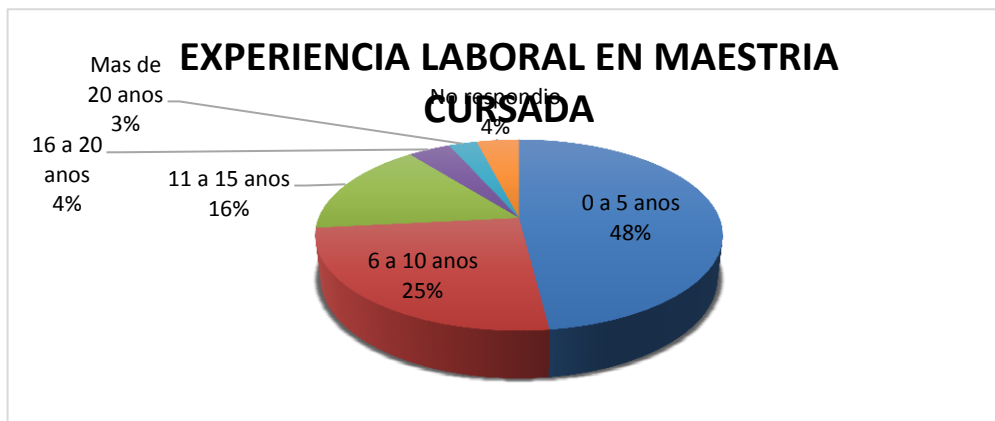


Tabla 3-2

Respecto a los motivos para seleccionar el programa

RAZONES PARA LA SELECCION DEL PROGRAMA		
	Frec	%
Prestigio de la Institución	34	45.3%
Sistema Educativo	19	25.3%
Infraestructura	2	2.7%
Prestigio de la Planta Académica	12	16.0%
Ubicación Geográfica	15	20.0%
Oferta del Mercado	26	34.7%
Recomendaciones	23	30.7%
Facilidad de Ingreso	8	10.7%
Costo	29	38.7%
No respondió	3	4.0%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

Los mayores porcentajes de motivación o razones por la que los encuestados eligieron el programa de Maestría corresponde al prestigio de la institución, el costo, oferta para acceder al mercado laboral, sistema educativo, ubicación geográfica, respectivamente; así como las dos sucesivas y últimas razones, presentadas tanto en la tabla como en este gráfico de barra. Es evidente que el prestigio de la institución es un factor determinante para los estudiantes, al momento de decidir dónde estudiar, pero este factor se combina con otros entre los cuales se establece un equilibrio que harán factible la elección.

Gráfico 3-2



Tabla 4-2

Si optaría por elegir de nuevo el programa de Maestría que cursó en APEC

P6		
	Frec	%
Si	42	56.0%
No	9	12.0%
Tal vez	19	25.3%
No Respondió	5	6.7%
Total	75	100.0%

El 56% elegiría el programa de nuevo. Este porcentaje es ventajoso, respecto a la minoría que no lo tomaría y en el caso de otros, lo pensarían. No obstante, el hecho de que el aproximadamente restante tenga sus dudas respecto al programa es un factor que debe tomarse en cuenta, especialmente, cuando se trata de una empresa universitaria que pretende competir en el mercado.

Gráfico 4-2

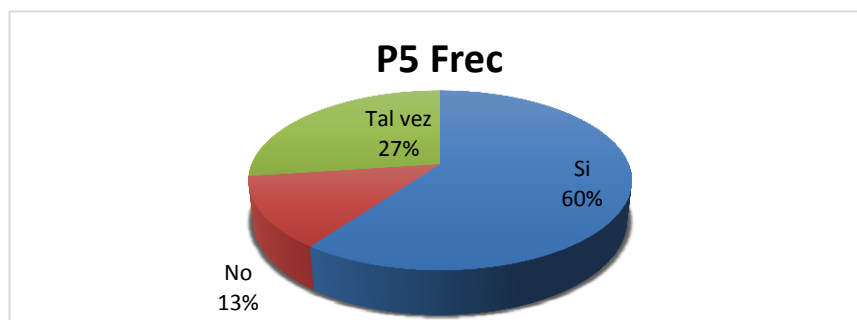


Tabla 5-2

Nivel de satisfacción en la escala del 1 al 10

Nivel de Satisfacción del Programa de Maestría que esta Cursando		
	Frec	%
1	0	0.0%
2	0	0.0%
3	0	0.0%
4	2	2.7%
5	2	2.7%
6	7	9.3%
7	13	17.3%
8	15	20.0%
9	12	16.0%
10	3	4.0%
No Respondió	21	28.0%
Total	75	100.0%

No se saben las razones por las que el 28% de estos egresados encuestados no respondió a este ítem. Entre lo que sí respondieron, tenemos el 18% que da un 8 de 10 al programa que cursó. El 17% otorga un 7 de 10, el 16% otorga 9 de 10, mientras las demás cifras elegidas no bajan de 4 de 10, como se observa en el gráfico. Tomando en cuenta el 28% no respondió, es posible afirmar que en realidad la totalidad de respuestas en lugar de 75, es igual a 54, por lo que 21 es la cantidad equivalente a 28% de 75. Este dato indica que de 54 encuestados que respondieron, 50 otorgaron de un 7 a un 10, en la escala del 1 al 10. Esta cantidad excede el 90% de respuestas favorables al programa. Sin embargo, el mayor porcentaje no es otorgado ni al 9 ni al 10 de 10, sino al 7 y al 8 de 10. Estos resultados demuestran que, según los egresados encuestados, existe un porcentaje de percepción peyorativa que las autoridades de las Maestrías deben atender.

PERCEPCIÓN DE LOS PROCESOS DOCENTES DE LOS EGRESADOS

Tabla 6-2

Sobre los criterios y mecanismos para determinar el nivel de ingreso a las maestrías

	Frec	%
Excelente	5	6.7%
Muy Bueno	20	26.7%
Bueno	27	36.0%
Regular	10	13.3%
No Sabe	2	2.7%
No respondió	11	14.7%
Total	75	100.0%

El 53% de los encuestados piensa que el sistema de selección de los candidatos a cursar el programa de maestría en la Universidad APEC, es bueno, muy bueno y regular. Solo el 7% respondió que tales criterios de selección son excelentes.

Gráfico 6-2

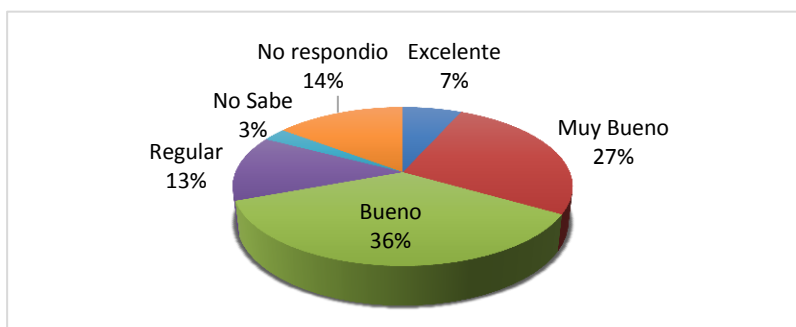


Tabla 7-2

Respecto a la congruencia de las actividades, el contenido y los objetivos del programa

P2-2		
	Frec	%
Siempre	39	52.0%
A veces	25	33.3%
Nunca	0	0.0%
No respondió	11	14.7%
Total	75	100.0%

El 52% de los egresados piensa que los contenidos, las estrategias y los objetivos de aprendizaje siempre son congruentes entre sí, mientras el restante porcentaje respondió que a veces. Estas respuestas indican los aspectos docentes, aparentemente, son realizados por profesores capacitados y organizados, por lo que realizan un proceso coherente con la programación establecida para cada programa.

Gráfico 7-2

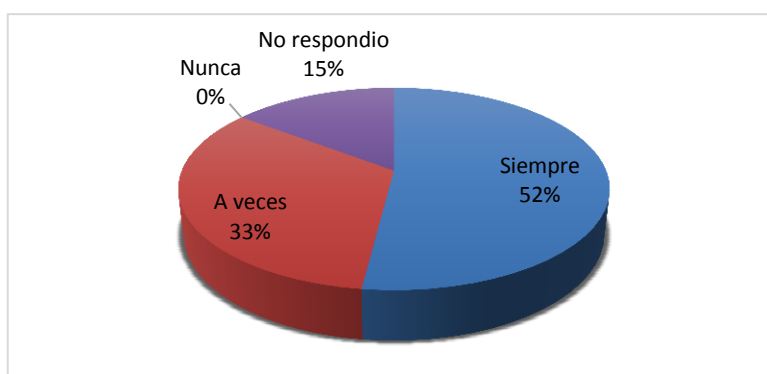


Tabla 8-2

Respecto a la valoración de la docencia recibida

P3-2		
	Frec	%
Excelente	7	9.3%
Muy Buena	27	36.0%
Buena	26	34.7%
Deficiente	3	4.0%
No Respondió	12	16.0%
Total	75	100.0%

Tomando en cuenta que el 12% de los encuestados no respondió este ítem, es posible concluir que el equivalente a un 91% piensa que la docencia es buena, muy buena y excelente. El restante 9% cree que la misma es deficiente.

Gráfico 8-2

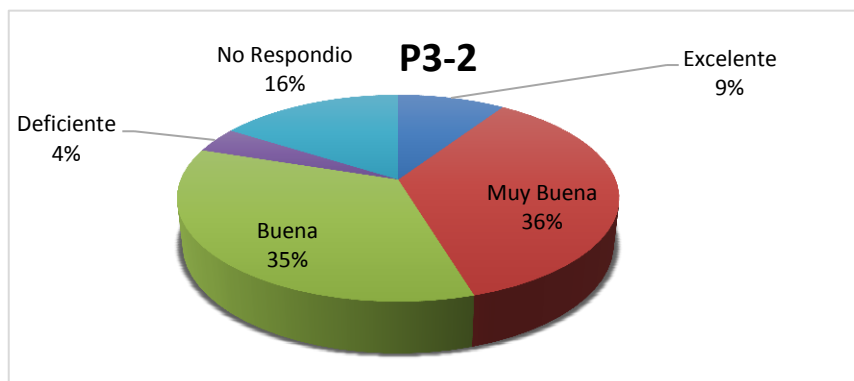


Tabla 9-2

Respecto a la sistematización y congruencia entre las clases de los profesores

P4-2		
	Frec	%
Siempre	19	25.3%
A veces	44	58.7%
Nunca	1	1.3%
No respondió	11	14.7%
Total	75	100.0%

El 89%, proporcionalmente a las sesenta y cuatro respuestas computadas, respondió que existe sistematicidad entre una asignatura y otra. Esta sistematicidad bien pudiera estar relacionada con la puesta en común de los criterios metodológicos por parte de la coordinación de cada programa, o bien con la organización adecuada de cada asignatura dentro del conjunto que integra el pensum de la maestría.

Gráfico 9-2

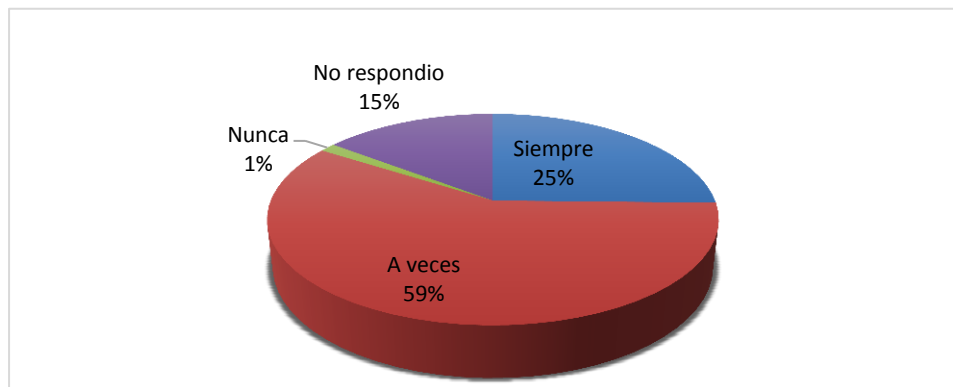


Tabla 10-2

Si conocen los reglamentos para regir las investigaciones

P5-2		
	Frec	%
Si	45	60.0%
No	18	24.0%
No Respondió	12	16.0%
Total	75	100.0%

Como muestra este gráfico de pastel, hay que atender la necesidad de un 24% de encuestados que no conoce los reglamentos para la investigación, así como el 16% que por alguna razón se abstuvo de responder a esta cuestión.

Gráfico 10-2

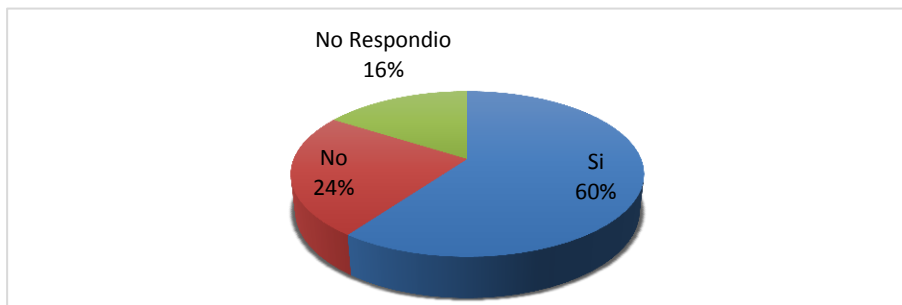


Tabla 11-2

Opinión sobre la necesidad de difundir los reglamentos de los programas

P6-2		
	Frec	%
Siempre	52	69.3%
A veces	9	12.0%
Nunca	3	4.0%
No Respondió	11	14.7%
Total	75	100.0%

El 69 % considera que los reglamentos relativos a la investigación deben ser difundidos siempre, mientras el 12% cree que sólo a veces y el 4% cree que nunca.

Gráfico 11-2

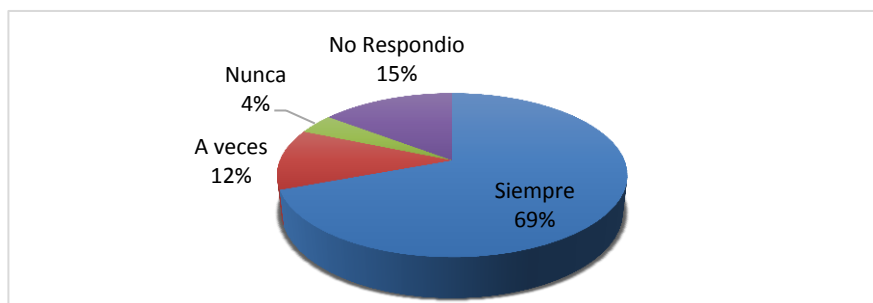


Tabla 12-2

Si recibió asesoría para realizar su tesis de grado

P7-2		
	Frec	%
Siempre	36	48.0%
A veces	17	22.7%
Nunca	8	10.7%
No Respondió	14	18.7%
Total	75	100.0%

El 48% dice haber recibido asesoría para realizar su trabajo de grado, mientras el 23% respondió que sólo a veces. Mientras un 10% dice que nunca recibió asesoría, el 19% no respondió a esta cuestión. Estas respuestas son hallazgos que denuncian una posible disfuncionalidad respecto a la asesoría que debe ofertarse a todos los maestrantes de los programas por igual. Las mismas resultan de interés para abrir una segunda investigación que indague sobre las causas de estas posibles disfuncionalidades.

Gráfico 12-2

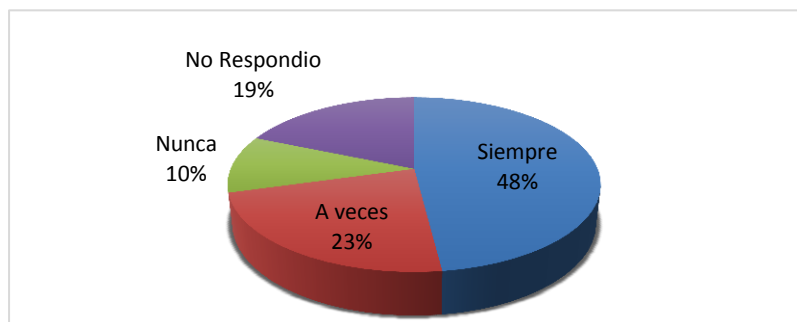


Tabla 13-2

Sobre el empleo adecuado de los recursos para la enseñanza

P9-2		
	Frec	%
Siempre	36	48.0%
A veces	23	30.7%
Nunca	1	1.3%
No Respondió	15	20.0%
Total	75	100.0%

El 48% de los egresados encuestados piensa que los recursos para la enseñanza fueron empleados adecuadamente. Por su parte, el 31% cree que sólo a veces son empleados adecuadamente, mientras el 20% no respondió. No caben dudas de que en la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado de UNAPEC existen recursos de primera tecnología. Ahora bien, los mismos no garantizan per se el uso adecuado por parte de cada docente. Más bien, la efectividad depende de la pericia de cada docente, lo que incluye sus competencias en el manejo de las nuevas tecnologías de la información aplicada a los procesos de enseñanza/aprendizaje

Gráfico 13-2.



Tabla 14-2

Sustantivos que definen mejor la actitud del docente

P10-2		
	Frec	%
Satisfacción	17	22.7%
Interés	35	46.7%
Entusiasmo	21	28.0%
Queja	2	2.7%
Desinterés	4	5.3%
Insatisfacción	1	1.3%
No Respondió	9	12.0%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

Como se evidencia en el gráfico, los sustantivos que se refieren a actitudes positivas son los que tienen mayor porcentaje de selección, lo que indica que la percepción de los egresados respecto a sus profesores, en general, es favorable. Sólo un 9.4% tiene una percepción negativa, según indica el gráfico: de queja, desinterés e insatisfacción, mientras el 12% no respondió.

Gráfico 14-2

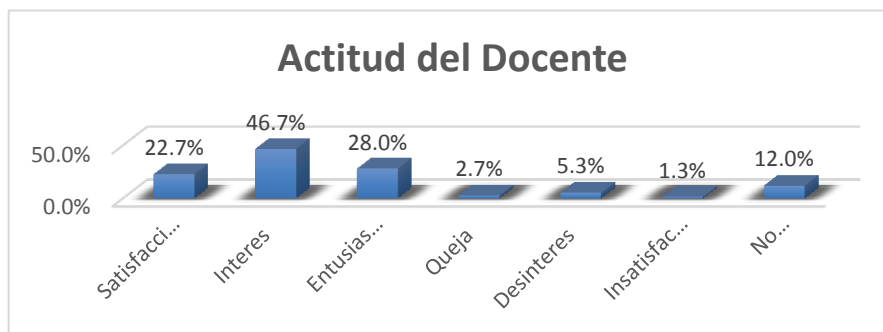


Tabla 15-2

Sentimientos que le transmitió el docente

	Frec	%
Confianza	27	36.0%
Convicción	24	32.0%
Certidumbre	11	14.7%
Incertidumbre	6	8.0%
Ningunos	5	6.7%
Otros	1	1.3%
No Respondió	9	12.0%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

El 82% de los encuetados tiene una percepción positiva de los profesores, caracterizada por la confianza, la convicción y la certidumbre. Sólo 16 % tiene una percepción negativa, caracterizada por la incertidumbre y ningunos, el cual equivale a indiferencia, mientras el restante 12% no respondió.

Gráfico 15-2

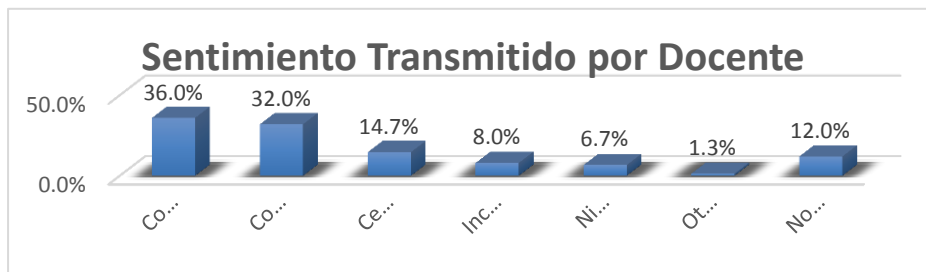


Tabla 16-2

Pertinencia de las actividades de las aulas con las de la empresa

Uso de Actividades de Situaciones Reales		
	Frec	%
Si	40	53.3%
No	4	5.3%
A veces	19	25.3%
Otros	0	0.0%
No Respondió	12	16.0%
Total	75	100.0%

El 54% percibe que las actividades docentes son coherentes a las actividades de la empresa. El 25% cree que sólo a veces son coherentes, mientras el 5% cree que las clases no corresponden a sus necesidades laborales. Este ítem se refiere a la pertinencia, significatividad y funcionalidad del programa, por lo que su eficacia es determinante para la permanencia del programa frente a las demandas de las empresas.

Gráfico 16-2



Tabla 17-2

Respecto al tiempo dedicado a cada asignatura

P13-2		
	Frec	%
Si	37	49.3%
No	18	24.0%
Más que el Necesario	1	1.3%
Menos que el Necesario	7	9.3%
No Respondió	12	16.0%
Total	75	100.0%

El 25% de los encuestados cree que el tiempo estipulado para cada asignatura no es el adecuado. Aunque la mayoría cree, el 50%, respondió que el tiempo es adecuado, es importante tomar en cuenta las causas por las que un alto porcentaje se queja el tiempo dedicado a cada asignatura.

Gráfico 17-2



4.4

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES RESPECTO A LOS PROCESOS DOCENTES DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA DE UNAPEC

Tabla 1-3

Respecto al grado académico de los profesores

P1		
	Frec	%
Maestría	10	58.8%
Doctorado	6	35.3%
Post-Doctorado	1	5.9%
Total	17	100.0%

El grado académico de los maestros es ideal para el nivel en que enseñan, pues atendiendo a su titulación, todos exceden del nivel de maestría, incluyendo el 35% con estudios de doctorados y un 6% que ha realizado estudios de postdoctorado. Estos datos indican que la plantilla docente con la que cuenta el postgrado en la Universidad APEC reúne las condiciones académicas necesarias para impartir docencia en ese nivel.

Gráfico 1-3

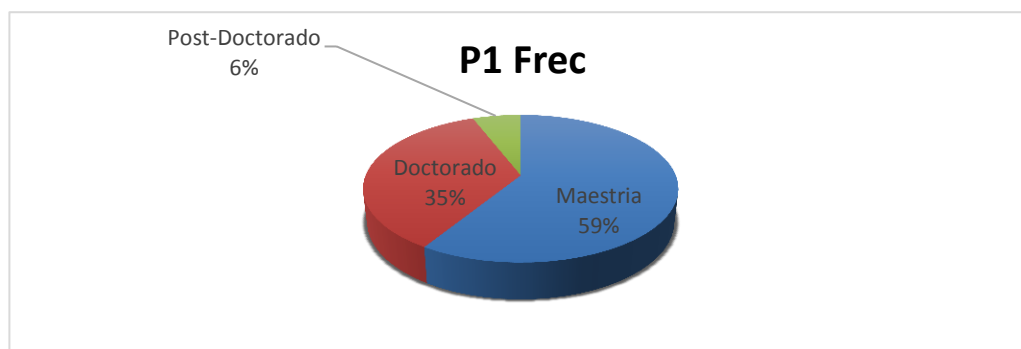


Tabla 2-3

Respecto a experiencia docente

P2		
	Frec	%
0 a 5 anos	1	5.9%
6 a 10 anos	5	29.4%
11 a 15 anos	5	29.4%
16 a 20 anos	5	29.4%
Más de 20 anos	1	5.9%
Total	17	100.0%

Todos los profesores del programa tienen vasta experiencia docente, como se evidencia en la tabla y el gráfico 2. Este es un dato de interés que incide en el nivel de percepción de los estudiantes, activos y egresados.

Gráfico 2-3

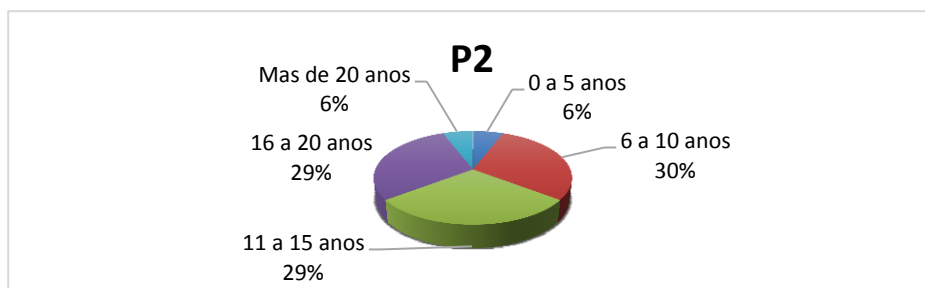


Tabla 3-3

Respecto a los programas en que imparte docencia

p3		
	Frec	%
MAF	4	23.5%
MGP	8	47.1%
MGRRHH	4	23.5%
MAI	3	17.6%

Nota: Los encuestados podían elegir más de una opción. (porcentaje mayor a 100)

El mayor porcentaje de los profesores trabaja en la Maestría en Gestión del Personal. El 23%, en la Maestría en Administración Financiera y la Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos también posee un 23%. Como señala la nota, los profesores trabajan en más de un programa a la vez, por lo que se observa, el punto de confluencia de los profesores está en la Maestría en Gestión del Personal, por ser este programa el que mayor porcentaje presenta.

Gráfico 3-3

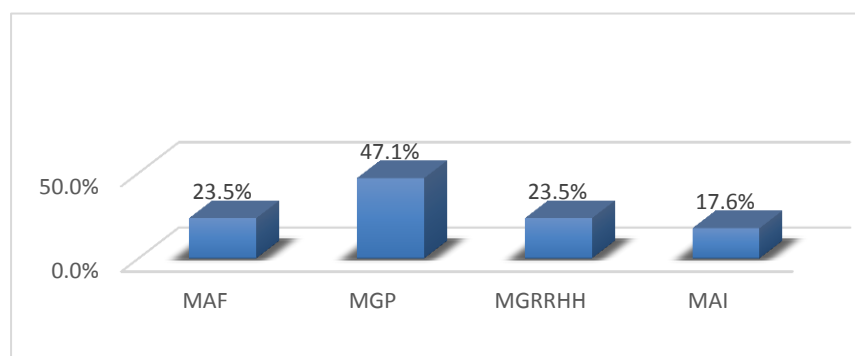


Tabla 4-3

Opinión sobre los criterios para ingresar a los maestrantes

	Frec	%
Excelente	3	17.6%
Muy Bueno	4	23.5%
Bueno	7	41.2%
Regular	1	5.9%
No Sabe	2	11.8%
Total	17	100.0%

De los 17 profesores encuestados, siete piensan que los procedimientos de selección de los maestrantes es bueno, mientras cuatro encuestados piensan que es muy bueno y tres que es excelente. El 1 de 17 cree que es regular, y 2 encuestados desconocen los procedimientos para admitir a un estudiante en uno de estos programas. Estos datos ofrecen informaciones, a grado considerable, favorables para el programa, en el sentido de que la percepción que se tiene respecto a la admisión de los maestrantes es buena en un 41%. Sin embargo, hay un 18% que dice desconocer tales y procedimientos (12%) y que son regulares (6%). Esta diferencia, aunque mínima, debe ser considerada a los fines de prestar atención al grupo de profesores que no percibe los criterios para seleccionar a los participantes de estos programas, y a los que consideran que tales procedimientos deben ser mejores.

Gráfico 4-3

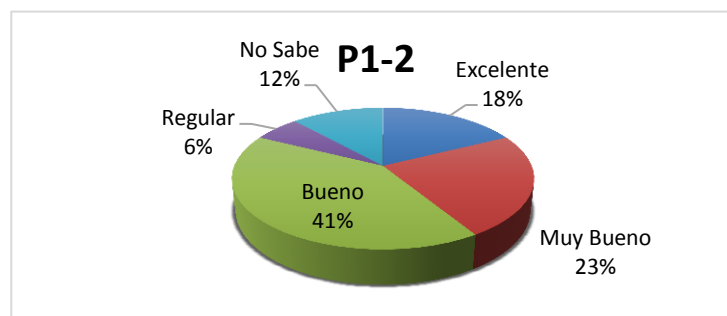


Tabla 5-3

Respecto a la sistematización entre los contenidos, objetivos y el mercado laboral

P2-2		
	Frec	%
Siempre	6	35.3%
A veces	8	47.1%
No Sabe	3	17.6%
Total	17	100.0%

El 47% de los maestros piensa que sólo a veces hay sistematización entre los propósitos de los programas, los contenidos y el trabajo que realizan los maestrantes en el Mercado Laboral. El restante 18% dice que no sabe si existe o no congruencia entre estos tres elementos del proceso docente. De estos resultados puede verse que existe una falta de comunicación entre los profesores, ya que los mismos, en su mayoría, desconocen o no están seguros de si las implicaciones de sus asignaturas con las de los demás maestros y, mucho más importante, con el mercado laboral.

Gráfico 5-3

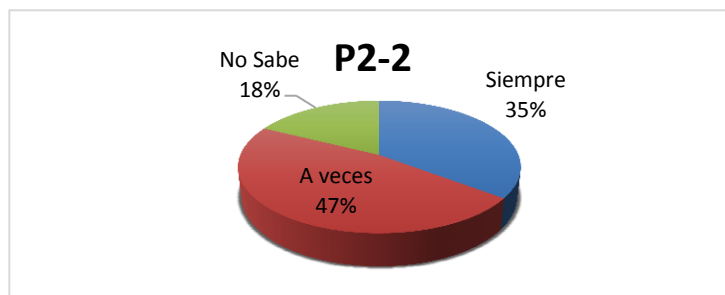


Tabla 6-3

Autoevaluación de sus propias actividades docentes

	Frec	%
Excelente	8	47.1%
Muy buena	8	47.1%
Buena	1	5.9%
Deficiente	0	0.0%
Total	17	100.0%

El 47% de los profesores percibe sobre sí mismo que su desempeño docente es excelente. Mientras un segundo 47% percibe que su desempeño docente es muy bueno. El 6% restante percibe que su desempeño es bueno. Estos datos indican que los docentes tienen una positiva percepción de sus propios procesos docentes. Si comparamos estos resultados con las percepciones, tanto de los estudiantes activos, como con las de los egresados, nos daremos cuenta que existe una coincidencia en cuanto a la percepción del desempeño de los profesores de la Maestría, en sentido general, que oferta UNAPEC.

Gráfico 6-3

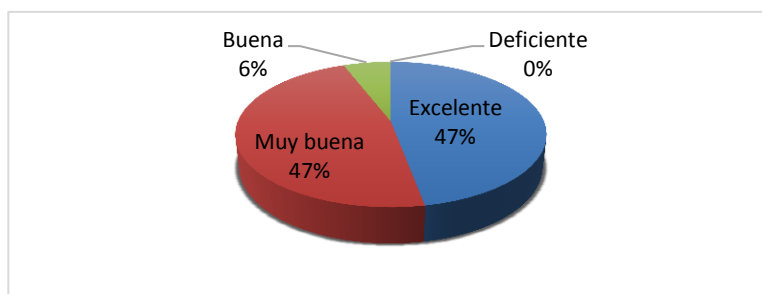


Tabla 7-3

Respecto a la secuencia entre la clase de un profesor y la del subsiguiente

P4-2		
	Frec	%
Siempre	3	17.6%
A veces	10	58.8%
Nunca	4	23.5%
Total	17	100.0%

El 59% de los encuestados percibe que la secuenciación entre una clase y otra tiene lugar solo a veces, mientras el 23% nunca ha percibido secuencia entre las clases de un profesor y su subsiguiente. Sólo el 18% de los profesores cree que sus clases se relacionan entre sí. Estos datos resultantes pudieran indicar que existe una carencia de puesta en común de criterios metodológicos y de contenidos de la asignatura, o bien que la organización del pensum de la maestría no es el más adecuado. Al comparar estas respuestas con las ofrecidas por los estudiantes y egresados, es posible comprobar que la población encuestada en sentido general percibe que la articulación en una clase y otra no es la más adecuada. En todo caso, se considera necesario realizar otra investigación que explore los programas y los procesos docentes entre un profesor y otro, de manera que se pueda establecer el hecho con mayor concreción, en caso de que haya el interés de confirmar si estas percepciones evaluadas son normales, o bien revelan un problema institucional que merece ser resuelto.

Gráfico 7-3

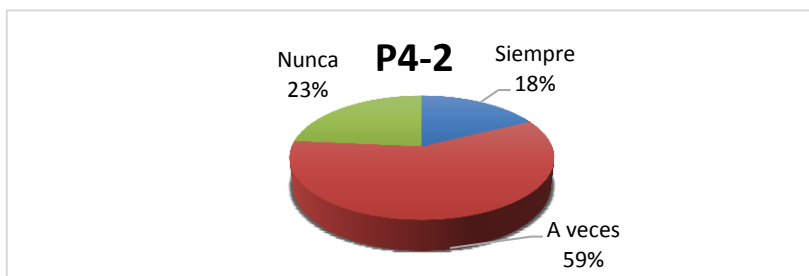


Tabla 8-3

Si conoce los reglamentos para regir las investigaciones

	Frec	%
Si	10	58.8%
No	7	41.2%
Total	17	100.0%

El 58.8% conoce los reglamentos, mientras el 42.2% no conoce estos reglamentos. Estos datos son de interés porque contribuyen, de una u otra forma, a la formación de la percepción que tengan estos actores sobre el programa. El que un 42.2% de los profesores, aunque es un dato minoritario, desconozca los reglamentos para la investigación, es un dato que debería al que debe prestársele atención.

Gráfico 8-3

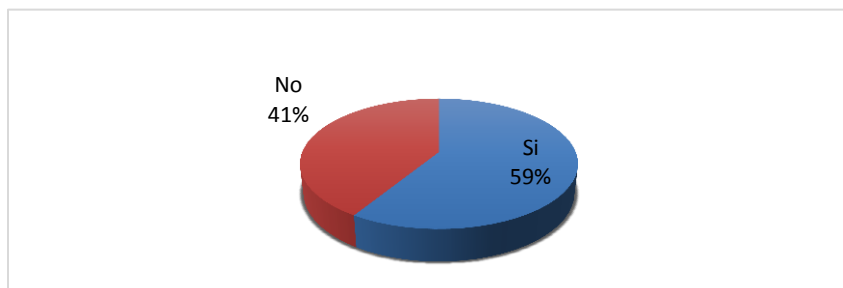


Tabla 9-3

Considera necesario el que los profesores, estudiantes y egresados conozcan los reglamentos para la investigación

	Frec	%
Siempre	13	76%
A veces	2	12%
Nunca	2	12 %
Total	17	100.0%

El 76% cree que siempre deberían socializar los reglamentos para la investigación. Perciben que es necesario conocer estos lineamientos, contrario al 24% restante que no percibe mucha importancia al conocimiento de los reglamentos. Estos datos indican que el trabajo con los reglamentos de investigación, merece atención. Aunque el mayor porcentaje percibe importancia al hecho de conocer los reglamentos, hay que concienciar a los restantes para que conozcan y fomenten la cultura de la investigación, empezando por la socialización de tales reglamentos.

Gráfico 9-3

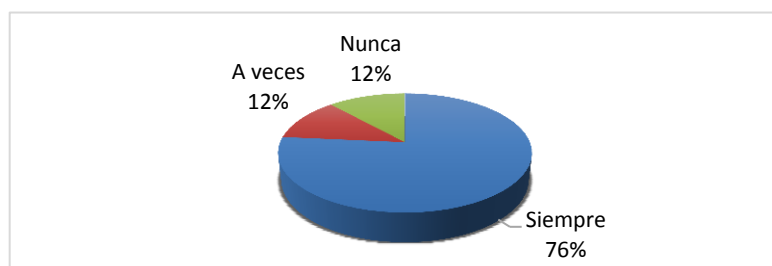


Tabla 10-3

Si sabe que se ofrece asesoría para realizar las investigaciones de grado

P7-2		
	Frec	%
Siempre	6	35.3%
A veces	9	52.9%
Nunca	2	11.8%
Total	17	100.0%

El 66% aproximadamente no percibe que se ofrezca asesoría a los maestrantes, mientras sólo el 35% percibe que se asesora a los maestrantes para que realicen trabajo de grado. Estos datos revelan desinformación por parte de un grupo considerable de los profesores. En realidad, estos resultados coinciden en informar que probablemente no haya puesta unificación de criterios entre los profesores. En caso de que este dato sea real, compete a la coordinación de los programas crear las condiciones necesarias para que los docentes puedan congregarse.

Gráfico 10-3

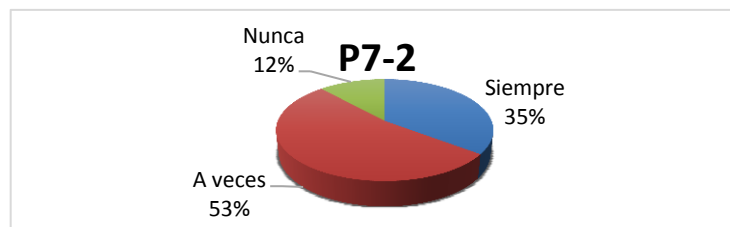


Tabla 11-3

Si se realizan reuniones para socializar criterios entre los docentes

P8-2		
	Frec	%
Siempre	3	17.6%
A veces	6	35.3%
Nunca	8	47.1%
Total	17	100.0%

El 82% de los profesores perciben ausencia de reuniones para socializar criterios metodológicos y docentes. Sólo el 18% restante respondió que siempre se reúne con sus pares profesores para tratar asuntos concretos y sistemáticos de sus docencias en la Maestría de UNAPEC. Estos datos indican que la percepción de los profesores no es favorable para el programa, respecto a este ítem, pues la falta de unificación de criterio puede afectar la efectividad de los programas.

Gráfico 11-3

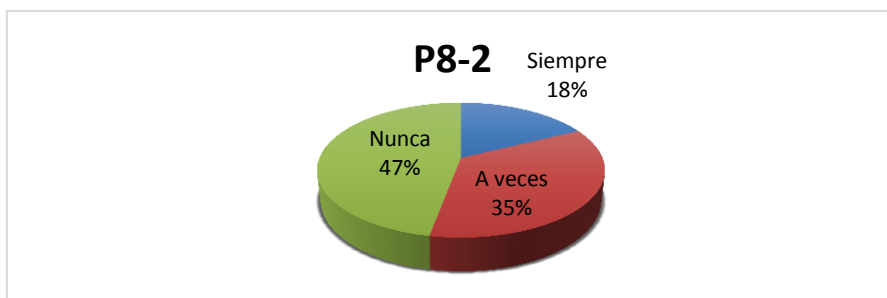


Tabla 12-3

Si emplea recursos audiovisuales en su enseñanza

P9-2		
	Frec	%
Siempre	11	64.7%
A veces	3	17.6%
Nunca	3	17.6%
Total	17	100.0%

El 65% de los profesores emplea recursos audiovisuales para la enseñanza, mientras el 35% no lo usa siempre. Es evidente en el ambiente áulico de UNAPEC que los recursos para la enseñanza son modernos y variados. Los mismos se encuentran al nivel de cualquier universidad de élite, sea nacional o internacional. La ineficacia en su uso, o bien ausencia de uso, pudiera deberse a incompetencia tecnológica del profesorado, o a la naturaleza de la asignatura que imparte. Esta última opción es difícil de que se dé, en tanto los recursos modernos de la información contienen estrategias y recursos multimodales capaces de hacer de los procesos de enseñanza, espacios deleitables para el aprendizaje.

Gráfico 12-3

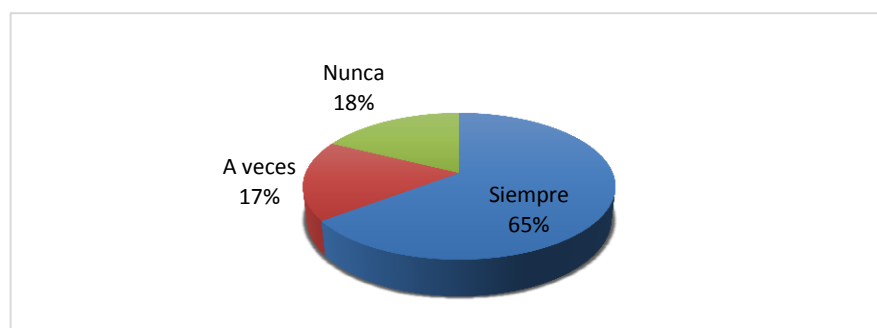


Tabla 13-3

Si se siente satisfecho con la remuneración económica recibida

P10-2		
	Frec	%
Siempre	6	35.3%
A veces	7	41.2%
Nunca	4	23.5%
Total	17	100.0%

El 35% se siente siempre satisfecho, mientras el 65% no se siente satisfecho. Esta percepción es de interés, ya que una de las motivaciones que dignifican al ser humano es poder ver el fruto de su duro trabajo y poder satisfacer sus necesidades fundamentales como resultado del buen pago. Hay varios factores que pueden incidir en que algunos docentes sean mejores pagados que otros, o que algunos profesores perciban que son bien pagados y otros no. Pudiera deberse al grado académico, a la antigüedad en el servicio o al nivel de vida que cada uno lleve. En todo caso, la percepción en la mayoría de los profesores en cuanto a remuneración es de desfavorable para el programa.

Gráfico 13-3

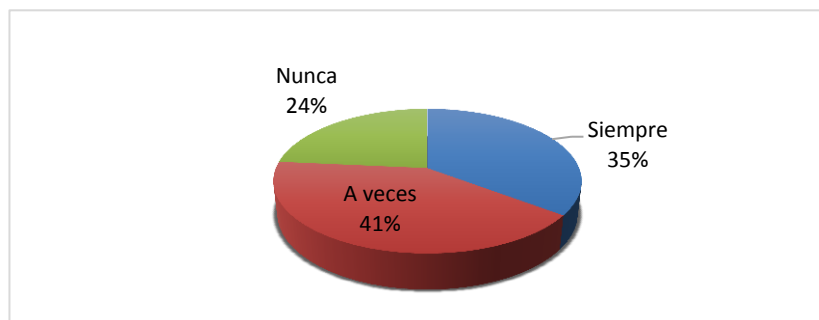


Tabla 14-3

Si planifica las clases que ofrece en la Maestría

	Frec	%
Siempre	12	70.6%
A veces	3	17.6%
Nunca	2	11.8%
Total	17	100.0%

El 70% dice planificar sus clases, mientras el 30% restante no lo hace, al menos sistemáticamente. Este puede ser determinante para comparar la percepción de los estudiantes y egresados respecto a los sentimientos que les transmiten sus profesores.

Gráfico 14-3

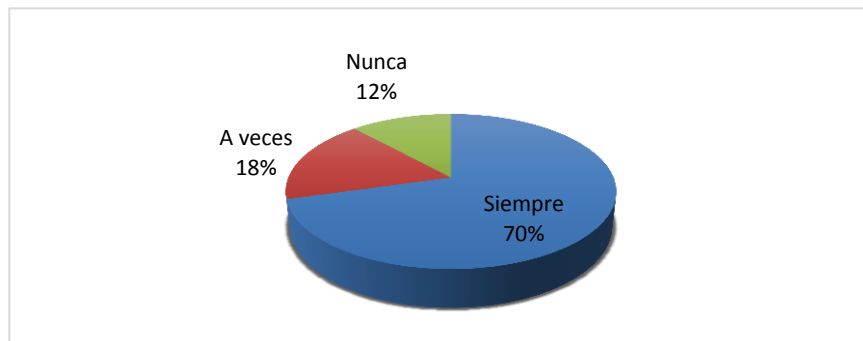


Tabla 15-3

Si las actividades áulicas son realistas y contribuyen a mejorar el trabajo en las empresas

P12-2		
	Frec	%
Si	11	64.7%
No	1	5.9%
A veces	5	29.4%
Otros	0	0.0%
Total	17	100.0%

El 65% percibe que sus clases son realistas y que, por tanto, contribuye a que los maestrantes ofrezcan un mejor servicio en la empresa en que laboran. El 35% restante no percibe la articulación entre la docencia y el trabajo de la vida real, fuera de las aulas. Las percepciones sobre este ítem son de mucho interés, porque las mismas pudieran servir de indicadores para medir la significatividad, operatividad y pertinencia de los programas de Maestría frente a la sociedad.

Gráfico 15-3

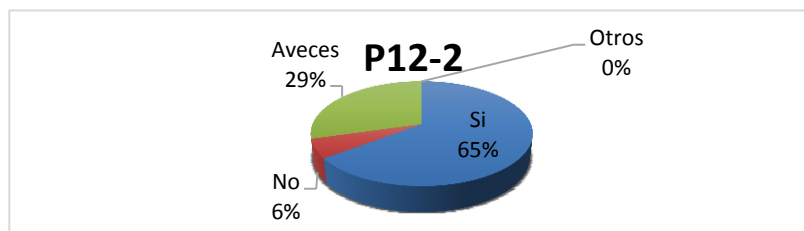


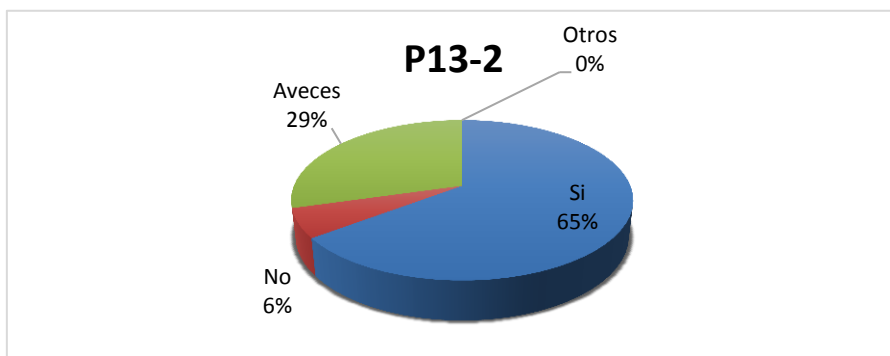
Tabla 16-3

Cree que el tiempo que se dedica a cada asignatura es suficiente

P13-2		
	Frec	%
Si	6	35.3%
No	6	35.3%
Mas que el Necesario	5	29.4%
Menos que el Necesario	0	0.0%
Total	17	100.0%

El 65% de los profesores piensa que el tiempo dedicado a cada asignatura es suficiente, mientras el restante 35% cree que debe ser mayor del actual.

Gráfico 16-3



Capítulo V

5.1 CONCLUSIONES

Aunque ninguna conclusión que se estime científica debe darse por definitiva, el compromiso de la exposición impone presentar los resultados que a la sazón han arrojado nuestras pesquisas. Para garantizar la congruencia y la comprensión entre las etapas de esta investigación, presentamos estas conclusiones según cada pregunta de investigación, objetivo y cada ítem, según los tres instrumentos aplicados. Nuestro análisis confronta los datos obtenidos de un participante con otro, por lo que el procedimiento de interpretación aquí explicitado es comparativo triangular. Asimismo, estos resultados aparecen divididos bajo los subtítulos: datos externos o generales del encuestado y datos sobre los procesos docentes y la estructura del postgrado. Los datos externos o generales se refieren a informaciones previas del encuestados que permiten evaluar con un mayor grado de objetividad la respuesta que ofrece respecto a su percepción sobre el programa que cursa, mientras los datos relativos a procesos docentes y estructuras se refiere a los resultados de preguntas dirigidas a identificar percepciones sobre los programas de maestría, en conformidad con el objetivo general de nuestra investigación.

Datos externos o generales del encuestado

La primera pregunta del cuestionario tenía como objetivo determinar a cuál **de los cuatro programas de maestrías seleccionados como muestra, correspondía el encuestado**. Los resultados de los estudiantes activos revelaron que la mayor cantidad de estos cursantes están inscritos en los programas de Maestría en Gerencia y Productividad (MGP), Maestría en Gerencia de los Recursos Humanos (MGRRH), Maestría en Auditoría Integral y control de gestión (MAI) y Maestría en Administración Financiera (MAF), respectivamente. Estos

datos nos hacen concluir que la muestra seleccionada fue adecuada, pues todos los encuestados están distribuidos en algún programa de la muestra. Sin embargo, al preguntar la misma cuestión a los egresados nos encontramos con que el mayor porcentaje corresponde al programa de Maestría en Administración Financiera (MAF), mientras el segundo lugar lo ocupa el programa de Maestría en Gerencia y productividad (MGP) con un 32%. Aparentemente, el criterio de mayor cantidad de encuestados por programa no es ningún criterio válido para determinar el grado de satisfacción de los encuestados. Más bien, indica que los participantes seleccionaron el programa de su interés partiendo de los criterios que revelan los demás ítems de los cuestionarios.

Como esta primera pregunta no era aplicable a los profesores, consideramos, en su lugar indagar en ellos respecto al grado académico de cada uno de los encuestados. Se determinó que todos exceden del nivel de maestría, incluyendo el 35% con estudios de doctorados. Estos datos indican que la plantilla docente con la que cuenta el postgrado en la Universidad UNAPEC reúne las condiciones académicas necesarias para impartir docencia en ese nivel de maestría y, en lo que concierne a esta investigación, ofrecer opiniones coherentes con su percepción.

El segundo objetivo consistió en **determinar el área de formación de cada participante**, es decir, en cuál carrera se habían graduado como licenciado u otra área a fin. Los resultados que presentan tanto la tabla 2 como el gráfico 2, indican que los encuestados proceden de variadas carreras. Como se observa, el mayor porcentaje corresponde al área de negocios, distribuidos en las carreras de Contabilidad y Administración de Empresas. Mientras los demás integrantes corresponden respectivamente a las áreas de Mercadeo e Ingeniería

industrial, quedando la menor participación en las áreas correspondientes a ciencias humanísticas, tales como psicología, filosofía y letras.

El que la mayor cantidad de cursantes corresponda a las áreas de Contabilidad y Administración de empresa es coherente a la naturaleza de la Vicerrectoría de Estudios de Postgrado, específicamente, los postgrado en negocios. Lo que resulta espurio es la presencia de licenciados en áreas relativas a las ciencias humanas. No obstante, estos encuestados resultan de interés para los fines de valoración de la percepción que nos hemos propuesto realizar, en tanto los mismos están relacionados estrechamente con temas que tienen que ver con la relación interpersonal que se suceden entre estudiantes, profesores y coordinadores de programas educativos.

La experiencia laboral fue otro factor de interés para determinar las competencias perceptivas de los egresados. Como indican los datos, el 48% se encuentra en la escala de 0-5 años de experiencia y el 25%, en la escala de 6 a 10, así como el 16% que se encuentra en la escala del 11 a 15. Estos resultados indican que se trata de un grupo heterogéneo respecto a experiencia. Este es un dato de interés, tomando en cuenta que los que tengan mayores experiencias laborales probablemente se encuentren en capacidad de ofrecer respuestas lo más próxima a la verdad posible, aun tratándose de un tema subjetivo, como es el caso de la percepción sobre los programas de Maestrías que cursaron. Este es un dato de interés, asimismo, porque permite medir la capacidad de los encuestados para evaluar el nivel de satisfacción del programa, es decir, los que tienen experiencia laboral pueden establecer comparación entre los conocimientos transmitidos en el programa de Maestría y el campo de acción, esto es, la empresa. Por supuesto, esto no significa que los maestrantes que carezcan de experiencia laboral no puedan expresar su satisfacción sobre el programa que cursan. Más

bien, esta cuestión pretende ir un poco más allá de la satisfacción o insatisfacción. Persigue elementos en el encuestado que revelen su capacidad de valorar el programa, sin necesidad de descalificar o descartar su respuesta, independientemente de que sean favorables al programa o desfavorables. Como indican los resultados obtenidos, todos los maestrantes tienen experiencia en empresas, información que indica que sus respuestas merecen consideración para que se tomen decisiones importantes que vayan dirigidas a la mejora constante del postgrado en UNAPEC.

En cuanto a los profesores del programa, concluimos que poseen suficiente experiencia docente, como se evidencia en la tabla y el gráfico 2. La mayor parte de ellos excede los 15 años de experiencia docente. Este es un dato de interés que incide en el nivel de percepción de los estudiantes, activos y egresados, pues la experiencia supone un nivel grado de madurez académica que se puede percibir por los demás actores.

Con relación a la universidad de procedencia de los estudiantes, los datos resultan de interés porque los mismos explican el porqué de la heterogeneidad de criterios profesionales en los grupos de maestrantes, ya que la filosofía de la enseñanza y los métodos empleados, entre otros factores, suelen variar entre una universidad y otra, aun cuando se trate de la misma carrera. Esta pregunta solo la hicimos a los estudiantes activos, ya que consideramos que no era necesaria para los egresados, puesto que estos ya habían sido sometidos a los programas de UNAPEC. En cuanto a los docentes, igualmente, habían sido reclutados a través de un proceso de evaluación establecido por la propia institución que los ha contratado (Universidad UNAPEC).

Respecto a **los motivos para seleccionar el programa,** los mayores porcentajes de motivación o razones por la que los encuestados eligieron el programa de Maestría

corresponde al prestigio de la institución, el costo, oferta para acceder al mercado laboral, sistema educativo, ubicación geográfica, respectivamente.

Concluimos, entonces, afirmando que el prestigio de la institución resulta un factor determinante para los estudiantes, al momento de decidir dónde estudiar, pero este factor se combina con otros, tales como las posibilidades económicas, entre los cuales se establece un equilibrio que hace factibles la elección de los programas de una Universidad.

Asimismo, concluimos comprendiendo que las motivaciones para elegir una maestría pueden ser medibles por el propio nivel de satisfacción del programa, por cómo se expresan sus estudiantes y profesores respecto a éste, con qué entusiasmo realizan sus asignaciones, y cuál es el nivel de certeza de sus participaciones. Cuando la motivación personal es la de desarrollarse como profesionales para desempeñar un mejor servicio a la empresa en la que sirven, o porque ama su carrera y desea continuar descubriendo maneras de que sea más satisfactoria, el nivel de exigencia del maestrante será mayor que el de aquellos que tienen motivos con poca esencia académica, y, por vía de consecuencia, estará en mejor condición de expresar niveles de satisfacción de acuerdo con la realidad.

En cuanto a la distribución de los docentes por programas, el mayor porcentaje trabaja en la Maestría en Gestión de RRHH. Estos datos indican que los docentes de un programa resultar ser los mismos que los de otros, por lo que el grado de conocimiento de los profesores respecto a los programas en que imparten docencia es ideal. Por ello, concluimos que sus opiniones merecen seria consideración, en tanto cuentan con elementos de comparación entre los programas.

A los egresados, les preguntamos que si tuvieran la **oportunidad de elegir de nuevo el programa que cursó**, lo volvería a elegir. La respuesta ha sido, como ya presentamos en la sección correspondiente, el 56% elegiría el programa de nuevo. Este porcentaje es ventajoso, respecto a la minoría que no lo tomaría y en el caso de otros, quienes lo pensarían. No obstante, concluimos señalando que el hecho de que el restante porcentaje, aunque mínimo, tenga sus dudas respecto al programa es un factor que debe tomarse en cuenta, especialmente, cuando se trata de una institución educativa que pretende competir en el mercado internacional.

Datos sobre los procesos docentes y la estructura del postgrado

La primera pregunta de este segundo bloque tuvo como objetivo determinar la percepción del encuestado respecto a **los criterios que emplea la universidad para ingresar a los maestrantes**. Como indicamos en la presentación de los resultados, de los 17 profesores encuestados, siete piensan que los procedimientos de selección de los maestrantes son buenos, mientras cuatro encuestados piensan que es muy bueno y tres que es excelente. Uno de diecisiete cree que es regular, y dos encuestados desconocen los procedimientos para admitir a un estudiante en uno de estos programas. Concluimos señalando, a este respecto, que la percepción de los profesores respecto al programa es favorable, puesto que las respuestas ofrecidas oscilan entre las escalas: buena, muy buena y excelente, respectivamente, aunque no todos los profesores conocen los procedimientos de captación que emplea la universidad, realidad que invita a compartir estos criterios con todos los profesores, en caso de que esta sea la causa del desconocimiento del 18% (seis) de los docentes.

Evidentemente, los mecanismos para seleccionar a los candidatos a estos programas son satisfactorios también, desde el punto de vista de los estudiantes encuestados. Concluimos señalando que estos datos configuran una percepción favorable para los programas de maestría que oferta UNAPEC. El hecho de que se empleen adecuados procedimientos de captación de los estudiantes es otro factor que demuestra que estos maestrantes son profesionales maduros, por lo que se encuentran en las condiciones idóneas para estar satisfechos o no, de acuerdo a criterios académicos compartidos. El 95% de los encuestados se siente desde mínimamente satisfecho, hasta completamente satisfecho, siendo el mayor porcentaje correspondiente a un nivel muy bueno de satisfacción y el segundo 38%, a un bueno, en satisfacción.

De forma directa, concluimos, igualmente comprobando que **el nivel de satisfacción en escala del uno al diez** de los estudiantes y egresados goza de aceptación preferencial en la población demandante. Aunque el 18% de los egresados encuestados no respondió a este ítem, es muy significativo el que el restante 82% lo haya hecho otorgando valoraciones equivalentes a Bueno, Muy bueno, Excelente y Sobresaliente, según eligieran 7, 8, 9 y 10, en la escala del uno de 1 a 10. Sin embargo, el mayor porcentaje no es otorgado ni al 9 ni al 10 de 10, sino al 7 y al 8 de 10, datos que indican que el trabajo de mantener y elevar la calidad de los programas no debe darse nunca por concluido.

Concluimos, también, afirmando que el nivel de aceptación del programa de los estudiantes activos es favorable para la Universidad UNAPEC en sentido general, puesto que, como señalan los resultados, el 34% está satisfecho en un 90%, el 33% está satisfecho en un 80%, el 9% está satisfecho en un 100%, un 9% se negó a responder, el 6% está satisfecho en un 70%, un 4% está satisfecho en un 60%, otro 4% está satisfecho en un 5%.

Estos mismos datos nos hacen concluir reafirmando la necesidad de no descuidar los procesos de revisión y actualización constante de todos los programas, de manera que en las revisiones periódicas se puedan identificar aspectos que merezcan más atención.

Respecto a **la sistematización entre los contenidos, objetivos y el mercado laboral**, concluimos aceptando que los intercambios de criterios pedagógicos entre los profesores no son siempre sistemáticos con el mercado laboral, ya que, partiendo de los datos obtenidos, la mayoría de los profesores encuestados desconocen o, por lo menos, no están seguros de las implicaciones de sus asignaturas con las de los demás maestros y con los empleos de los maestrantes. El 47% de los maestros piensa que sólo a veces hay sistematización entre los propósitos de los programas, los contenidos y el trabajo que realizan los maestrantes en el Mercado Laboral. El restante 53% dice que no sabe si existe o no congruencia entre estos tres elementos del proceso docente. Aunque un porcentaje considerable percibe la vinculación entre los programas de maestrías y el mercado laboral, otro grupo considerable no percibe de forma clara tales vínculos. Estos datos señalan la posible necesidad de mantener constantes estudios de campos que logren mantener actualizada la oferta académica en conformidad con las nuevas demandas empresariales.

No obstante, concluimos diciendo que el nivel de percepción de los estudiantes egresados encuestados oscila entre la escala buena y muy buena porque al preguntar “**si tuviera la oportunidad de elegir el programa que está cursando ¿lo volvería a elegir?**”, el 69% de los encuestados está satisfecho con el programa que a la sazón está cursando, mientras el 15% no respondió ninguna de las opciones, el 12% condicionó su decisión, por lo que muestran inseguridad en cuanto a la opción de volver a cursar el programa. El 4% señala que nunca elegiría el programa, número que, aunque no muy significativo, revela la necesidad de

detectar las posibles causas por las que este mínimo porcentaje ofrece alguna objeción al programa.

Según los resultados, se concluye que **la autopercepción de los docentes** de estos programas es, en sentido general, muy buena, puesto que sus respuestas indican que se sienten satisfechos con su formación y con el trabajo que realizan. El 47% de estos profesionales respondió que su desempeño docente es excelente, mientras un segundo 47% percibe que su desempeño docente es muy bueno. Debido a que los estudiantes activos y egresados, igualmente, respondieron que sus profesores son buenos, muy buenos y excelentes, es posible concluir que los programas de maestrías ofrecidos por UNAPEC cuentan con un competente cuerpo docente.

En cuanto a **la congruencia de las actividades, el contenido y los objetivos del programa en una asignatura** concluimos aceptando que la percepción de los estudiantes, egresados y profesores es favorable. El hecho de que un alto porcentaje piense que la relación entre estos elementos es buena, indica que los aspectos docentes, aparentemente, son realizados por profesores capacitados y organizados, por lo que realizan un proceso coherente con la programación establecida.

Respecto a la secuencia entre la clase de un profesor y la del subsiguiente, el 59% de los encuestados percibe que la secuenciación entre una clase y otra tiene lugar solo a veces, mientras el 23% nunca ha percibido secuencia entre las clases de un profesor y su subsiguiente. Sólo el 18% de los profesores cree que sus clases se relacionan entre sí. Estos datos resultantes indican que existe una carencia de puesta en común de criterios metodológicos y de contenidos de la asignatura, o bien que la organización del pensum de la maestría no es el más adecuado. Al comparar estas respuestas con las ofrecidas por los

estudiantes y egresados, es posible comprobar que la muestra encuestada en sentido general percibe que la articulación en una clase y otra no es la más adecuada. En todo caso, se considera necesario realizar otra investigación que explore los programas y los procesos docentes entre un profesor y otro, de manera que se pueda establecer el hecho con mayor concreción, en caso de que haya el interés de confirmar si estas percepciones evaluadas son normales, o bien revelan un problema institucional que merece ser resuelto.

La percepción de los estudiantes y egresados respecto a **la valoración de la docencia recibida** goza de aceptación porque el 91% de los encuestados respondió a este ítem que la docencia es buena, muy buena y excelente, como indican los resultados. Sólo el 9% mostró cierto grado de escepticismo al responder, por lo que concluimos señalando que aunque la calidad de los procesos docentes es excelente, la meta de estos programas debe ser la de alcanzar el 100% de aceptación entre sus participantes y, por vía de consecuencia, en el mercado laboral.

En cuanto a si los estudiantes, egresados y profesores conocen **los reglamentos para registrar las investigaciones** concluimos afirmando que este es un tema en el que el programa, entendiéndose sus responsables, deben trabajar con tesón, ya que el 42% de los profesores dicen desconocer estos reglamentos.

La percepción respecto a **coordinación o congruencia de la docencia es muy buena**, según los datos obtenidos, en tanto el 81% de los estudiantes, por ejemplo, respondió estar satisfecho con la congruencia de las asignaturas que a la sazón se encuentran cursando. El restante 19% dice que a veces hay congruencia entre las asignaturas, pero en realidad, estas últimas respuestas, aunque de interés, no demuestran un grado grave de insatisfacción. De

todos modos, valdría la pena enfocar la atención en las razones que pudieran ofrecer estos encuestados respecto a su bajo nivel de insatisfacción.

En cuanto a si los encuestados consideran necesario el que los profesores, estudiantes y egresados **conozcan los reglamentos para la investigación**, concluimos afirmando que los encuestados consideran importante conocer dichos reglamentos, puesto que, según los resultados, el 76% cree que siempre deberían socializar los reglamentos para la investigación. El restante porcentaje no tiene claro la importancia que tienen conocer los reglamentos de investigación.

Respecto a si sabe que se ofrece asesoría para realizar las investigaciones de grado, concluimos afirmando que existe aparentemente una desinformación casi generalizada respecto a los procesos de asesoría que ofrece la Universidad porque el 66% de los estudiantes activos, por ejemplo, desconocen tales procesos, aunque los egresados indican conocer tales procesos porque ya han sido sometidos a estos. Los profesores, igualmente, ofrecen respuestas que indican tal desinformación en un porcentaje importante. En realidad, estos resultados coinciden en informar que probablemente no haya puesta en común de este tema entre los profesores.

En cuanto a si se realizan reuniones para socializar criterios entre los docentes, concluimos aceptando que estas reuniones dirigidas a unificar criterios si se realizan suceden en un mínimo porcentaje, ya que el 82% de los profesores percibe ausencia de reuniones para socializar criterios metodológicos y docentes. Sólo el 18% restante respondió que siempre se reúne con sus pares profesores para tratar asuntos concretos y sistemáticos de sus docencias en la Maestría de UNAPEC. Sin embargo, parece que tales reuniones se dan en pequeños grupos que a motus propios son decididos por profesores de forma individual.

Concluimos aceptando también que la percepción de los profesores no es favorable, respecto a este ítem, pues la falta de unificación de criterio puede afectar la efectividad de los programas.

Respecto a si **emplea recursos audiovisuales en su enseñanza**, concluimos afirmando que la percepción general de los encuestados es favorable porque, de acuerdo a los resultados, el 65% de los profesores emplea siempre recursos audiovisuales para la enseñanza y el 35% que no lo usa siempre, en algún momento de su docencia los usa.

Respecto a si los profesores se sienten satisfechos con **la remuneración económica recibida**, concluimos aceptando que este es un tema que debe ponerse en constante revisión, ya que según los resultados el 65% no está satisfecho con el pago. Esta percepción es de interés, ya que una de las motivaciones que dignifican al ser humano es poder ver el fruto de su duro trabajo y poder satisfacer sus necesidades fundamentales como resultado del buen pago. Hay varios factores que pueden incidir en que algunos docentes sean mejores pagados que otros, o que algunos profesores perciban que son bien pagados y otros no. Pudiera deberse al grado académico, a la antigüedad en el servicio o al nivel de vida que cada uno lleve. En todo caso, la percepción en la mayoría de los profesores en cuanto a remuneración es desfavorable para el programa. Sin embargo, valga destacar que su desconformidad no la dejan notar en sus estudiantes, puesto que al preguntarles **respecto a las cualidades que definen las actitudes de sus profesores**, el 97% dice que sus actitudes son de entrega y satisfacción. Estos resultados indican que, desde la valoración de los estudiantes, el programa cuenta con un cuerpo profesoral diplomático, competente y que se rige por altos niveles éticos.

En cuanto al **tiempo dedicado al desarrollo de cada asignatura**, concluimos afirmando que la percepción de los profesores es buena, puesto que el 65% eligió suficiente. Los estudiantes y egresados piensan de igual forma, con excepción de un pequeño porcentaje que piensa que debería ser mayor.

En cuanto a **los sentimientos que transmiten los docentes a sus estudiantes**, concluimos afirmando que la percepción de los estudiantes encuestados es favorable. Esto, porque los mayores porcentajes corresponden a sentimientos positivos, propios de docentes ideales, tales como la confianza, convicción y certidumbre. Como se observa, un escaso 5.9% de 120, percibe incertidumbre ante su profesores. Este porcentaje de incertidumbre frente al gran porcentaje de percepción favorable no es significativo, por lo que es posible afirmar que los docentes de los programas desarrollan sus actividades docentes con un alto nivel de satisfacción.

En sentido general, los resultados indican que la percepción de los profesores, egresados y estudiantes de los programas de maestrías ofertados por la Universidad APEC (UNAPEC) es competitiva en el mercado laboral, ya que el mayor porcentaje de respuesta así lo confirman. Sin embargo, el menor porcentaje nos hace concluir afirmando que la calidad académica es un tema que jamás debe darse por sentado, por lo que la universidad debe continuar fortaleciendo sus programas y sus docentes constantemente.

5.2 Recomendaciones

Dadas las conclusiones a las que hemos arribado, procede presentar algunas sugerencias ante los estamentos institucionales implicados en el objeto del estudio de nuestra investigación:

A la Universidad APEC (UNAPEC) sugerimos continuar con los procesos asiduos de revisión y confrontación de los programas de maestría con el mercado laboral, de manera que la oferta académica ofrecida a los empleados de las empresas, desde su Vicerrectoría de Estudios de Posgrado, sea cada vez más coherente.

Igualmente, que se utilicen los mecanismos de evaluación para ingresantes como una estrategia de categorización de los grupos, partiendo del criterio, especialmente, de área de formación de tercer nivel. Esto permitirá que los participantes de un mismo programa puedan responder a perfiles previos homogéneos, aunque no así en cuanto a experiencia laboral, ya que la heterogeneidad en este factor puede permitir el intercambio de saberes y experiencias entre los novicios y los más duchos en la materia.

Sugerimos, igualmente, a la UNAPEC, la creación de un espacio de discusión asidua, regido por reglamentos aprobados por los organismos institucionales correspondientes, con la finalidad de que los docentes de las maestrías intercambien sus experiencias pedagógicas, en lo relativo a objetivos de aprendizaje, contenido y metodología. Esta sugerencia garantizará la unificación de criterios entre docentes respecto a los programas y, por vía de consecuencia, los espacios docentes serán más sistemáticos, en todos sus aspectos.

Sugerimos, igualmente, a UNAPEC, la creación institucional y reglamentaria de un consejo de tesis que se encargue de promover la investigación conjuntamente con la docencia, de manera que todos los participantes en programas, desde iniciada su maestría, se pongan en

contacto con los perfiles canónicos de investigación, desde sus respectivas disciplinas. Que dicho consejo se constituya en tribunal para evaluar las tesis de maestrías, y no monográficos como hasta el momento. Que dicho consejo ofrezca todos los criterios, tanto para realizar una investigación de maestría, como los relativos a la defensa oral y pública de cada investigación auténtica. Que la socialización de los procesos metodológicos de investigación se dé entre todos los docentes, y no solo entre los que trabajan como asesores de monografías. Con esta sugerencia se podrá lograr, no solo que la percepción respecto a este tema cambie, en algunos encuestados, sino también elevar la calidad de los programas, y con esta el prestigio de esta importante institución de educación superior.

Sugerimos al Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana que estudie y promulgue una ley educativa que establezca criterios claros para cursar una determinada Maestría u otros estudios de postgrado, puesto que en la investigación encontramos estudiantes con carrera de tercer nivel en área que ni siquiera son afines. El resultado es que este egresado no puede aplicar estos conocimientos en vista de que las empresas exigen programas de cuarto nivel en el área de la Licenciatura o en área a fin a sus estudios de grado.

5.3 Bibliografía básica

Alvarado, Ángel (2001) “Tecnología educativa”. Reseña educativa. Revista Docencia Universitario, año 2001, Vol. 2. Universidad Nacional de Venezuela.

Area Moreira, Manuel (2009) “Introducción a la tecnología educativa: manual electrónico”. <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/415> (consultado en enero, 2015)

Ausubel, D. P. y Sullivan, E. El desarrollo infantil, Barcelona, 1983.

Ausubel, D. P. Novak, J y Hanesian, H. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo 2º Ed. TRILLAS México.

Beilin, H. (1992). La contribución permanente de Piaget a la Psicología del Desarrollo.

Barroso Osuna, J., Cabero Almenara, J., & Romero Tena, R. (2002). “Las personas mayores y las nuevas tecnologías: una acción en la sociedad de la información”. *Innovación educativa*, (12), 319-337. Universidad de Sevilla.

Bernard, Juan Antonio (2007) “Modelo cognitivo de evaluación educativa: Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado” (ESEAC). 2da edición. Narcea, S. A. Madrid.

Cabero, J. (2001). “Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza”. Editorial Síntesis, S. A.

De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M. y Guardia, S. (1997). “Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación”. *vol. 3, n. 1*. En: www.uv.es/RELIEVE_18/12/2014"

De Camilloni, Alicia, et al (1998) “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós. ISBN 950-12-2129-6

De Pro Bueno, A. J. (1999). “Planificación de unidades didácticas por los profesores: análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17 (3), 411-430.

Descartes, René (2008) “Discurso del Método”. 1637. Traducción de Víctor Florián. Panamericana Editorial, Bogotá, Colombia.

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *México, DF: McGraw-Hill*.

Diccionario de la Real Academia Española. En: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id> (30/12/14)

Diccionario de Lengua Española Espasa Calpe (2005). En: www.wordreference.com

Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimo de la Lengua Española (2007). En: <http://es.thefreedictionary.com/percepci%C3%B3n> (30-12-2005)

Domingo, J. R., & Obiols, M. A. (2003). “El absentismo escolar como reto para la calidad educativa”. Premios nacionales de investigación e innovación educativa, (2), 103-125.

Doménech Betoret, F. (2007). El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos. Universitat Jaume,

Farell Vázquez, G. E. (2002). “El desafío de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones para los docentes de la Educación Médica”. *Educación Médica Superior*, 16(1), 5-6. Versión ISSN 0864-2141.

García, Benilde; Loredo, Javier; Luna, Edna y Rueda, Mario (2008) “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008 - Volumen 1, Número 3 (e) ISSN: 1989-0397

García, Emilio (1998) “La promoción del pensamiento crítico a través de enseñanza de la filosofía”. Consejería de Educación y Cultura-Comunidad de Madrid.

González, Jorge; Galindo, Nora; Galindo, José Luis; Gold Morgan, Michele (2004) “Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación”. Edición: Gisela Rodríguez Ortiz. Impreso en México. ISBN:968-6802-23-1

Hernández Sampieri, Roberto, et al (2006) “Metodología de la investigación científica”. Cuarta edición. Mc Graw Hill. México, D. F.

Jonassen, David h. (1994). *Thinking Technology: Toward a constructivist design model*. Educational Technology

Litwin, E. (2005). “Tecnologías educativas en tiempos de Internet”. Buenos Aires: Amorrortu.

López, P., Díaz, R. A., Angulo, S., & Giménez, E. (2008). “Estudio bibliométrico y de calidad de la Revista General de Información y Documentación”. *Revista General de Información y Documentación*, 11(1), 11-32.

Pérez González, J. A. (2006). “La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa”. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1).

Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Poole, B. J., de Murguía, B. M., & Aguarales, M. Á. (1999). “Tecnología educativa: educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento”. McGraw-Hill.

Popper, Karl (1985) “La lógica de la investigación científica”. Editorial Tecnos. México.

Martín, R. P., Márquez, P. G. O., & Brackett, M. A. (2006). “¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa”. *Revista de educación*, 341, 687-703.

Mauri, Teresa; Coll, César y Onrubia, Javier (2007) “La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista”. Deposito Digital Universidad de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/21983>

Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C., & Colomina, R. (2005). “La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso”. *RED–Revista de educación a distancia*. número monográfico II.

Merejo, Andrés (2008) “La República Dominicana en el Ciberespacio del Internet”. Ensayo filosófico cibercultural y cibersocial. Eikasia. *Revista de Filosofía*, año III, 119 <http://www.revistadefilosofia.com>

Mollis, Marcela (1999) “El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía”. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Sistema de información científica.

Morer, A. S. (2002). “Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo”. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (15), 1. *Educativos*, núm. 84, enero-junio.1999. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México (Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208404>, consultado el 24/12/14.

Sabino, Carlos (2007) “El proceso de investigación”. Lumen Humanitas. Argentina.

Seibold, J. R. (2000). “La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

Riascos-Erazo, Sandra Cristina (2009) “Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios”. *Revista Informática Educativa*. ISSN 0123-1294. *educ.educ*, diciembre 2009, volumen 12, número 3, pp. 133-157.

Rico Montero, P., Palma, E. S., & Cuervo, V. M. V. (2004). “Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la Vicerrectoría primaria. Teoría y práctica”. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico José Martí.

Roa Ogando, Gerardo (2013) “Lingüística cosmológica: una introducción a los estudios complejos del lenguaje”. Impresora Soto Castillo. Santo Domingo, RD.

Roa Ogando, Gerardo (2011) “Problemas en la aplicación de los procedimientos metodológicos del método científico a las ciencias humanas”. *Revista Investigación para el Desarrollo*. Número 23, vol. 1. Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD.

Sánchez Blanco, G., & Valcárcel Pérez, M. V. (1993). Diseño de unidades didácticas en el área de Ciencias Experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(1).

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. *Didáctica de las ciencias experimentales*, 239-266.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Documento de trabajo. Talca: Proyecto Mesesup.

Troyano Blanco, I. (2011) “Elaborando unidades didácticas”. *Revista digital ciencia y didáctica*, 41.

UNESCO (1997). “Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior”. París: UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). "Pensamiento y Lenguaje cap. IV". Madrid

Villarruel, M. P. “Integración escolar y calidad educativa: opciones para lograr la equidad”. *Calidad educativa*, 55.

Zaccagnni, Mario César (2010) “Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas”. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). Investigación grupal asesorada por María Dolores Jolis. Argentina.