

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA



**SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN

PERTINENCIA ENTRE EL PERFIL ACADÉMICO DE LOS EGRESADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA OFERTADA POR LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SANTIAGO Y LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, DE LA CIUDAD DE SANTIAGO, Y EL PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS EN EL PERÍODO 2005 - 2008.

Tesis de Graduación sometida a la consideración del Tribunal Examinador del Programa Doctorado Latinoamericano en Educación de la Escuela De Ciencias de la Educación, para optar por el grado académico de Doctorado en Educación

JUAN CRUZ ELENA

**REPÚBLICA DOMINICANA
2009**

TRIBUNAL EXAMINADOR

Esta tesis fue aprobada y aceptada por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

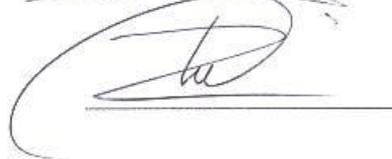
Dr. Víctor Hugo Fallas Araya
Representante Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Olga Emilia Brenes Chacón
Doctorado Latinoamericano en Educación



Dr. Dagoberto Núñez Chacón
Representante Escuela de Educación



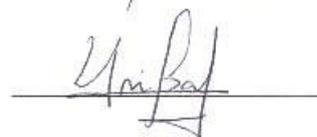
Dra. Rosa Elena Cerdas Saénz
Directora de Tesis



Dra. Delfilia Mora Hamblin
Lectora de Tesis



Dra. Doris Sosa Jara
Lectora de Tesis



Tesis defendida por:



Juan Cruz Elena

PERTINENCIA ENTRE EL PERFIL ACADÉMICO DE LOS EGRESADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA OFERTADA POR LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE SANTIAGO Y LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, DE LA CIUDAD DE SANTIAGO, Y EL PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS EN EL PERÍODO 2005 - 2008.

DEDICATORIA

A Idalia, mi esposa, con quien deseo compartir y disfrutar de los frutos de este proyecto por su ferviente amor, infinita paciencia, modelo de comprensión e incondicional ayuda. Porque supo estar a mi lado, sin imaginar cuánto me ayudaba con eso. Porque, aún cuando no podía o no sabía cómo, con su actitud de escucha me daba luz; y por cada momento en que sintiendo tuyo este proyecto, me animaste para que perseverara hasta el final.

A mis padres Agustín Cruz y Prebisteria Helena, con quienes aprendí a conocer los frutos que dejan los estudios y el trabajo para llevar una vida enmarcada en valores y principios éticos y morales. Que Dios les bendiga y conceda la salud deseada.

A mis hermanos Amelia, Reynaldo, Timoteo, Eustaquia y Sebastián, a quienes quiero junto a cada miembro de sus respectivas familias. Gracias por el apoyo que me han brindado por medio de su comprensión y oraciones.

A mis sobrinos/as y ahijados/as, para que les sirva de inspiración a la nueva generación de profesionales de la familia.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, fuente de sabiduría y bondad, por el don de la vida, la salud, la capacidad y la fuerza de voluntad, necesarias para responder eficazmente a cada uno de los requerimientos del programa de estudio y a las circunstancias que le acompañaron durante todo el proceso, pues de éstas también aprendí.

A la Doctora Olga Emilia Brenes, por su valioso trabajo profesional, buen sentido de compromiso y vocación de servicio, por haber representado la UNED con tan alto nivel de calidad y capacidad de soluciones. Porque su calidad profesional y humana le permitió ser fuente de inspiración durante el camino, luminaria en medio de la oscuridad, maestra en las dudas y amiga en momentos de soledad. Que Dios le conceda muchas bendiciones.

A todos mis profesores y asesores, especialmente a las doctoras Rosa Elena Cerdas, Delfilia Mora, Doris Sosa, Natalia Campos, y al doctor Luis R. Villalobos, fuentes de sabiduría, modelo de servicio y punto de inspiración para el ejercicio de una vida de servicio y de calidad humana y profesional.

A los directivos industriales de BALDOM, C. por A., La Fabril, C. por A., y Sigma Alimentos Dominicana, S. A., principalmente al personal de los departamentos de gestión humana, Llamberqui Díaz, Ygnacio Díaz y Arisleidi Morrobel, por el apoyo brindado y el debido seguimiento personalizado al proceso de investigación de campo.

A los directivos de centros universitarios de formación continua. En la PUCMM: Pedwar Castillo y Mayra Ramírez; en la UAPA: Luz M. Rosa, y en la UTESA: Rosa Elena Rodríguez, por su apoyo incondicional, su tiempo y el suministro de las informaciones que hicieron posible esta investigación. Confío en que los resultados les puedan retribuir con creces toda la ayuda que me brindaron.

A los expertos Aníbal Olivares, Cecilia Tejada, Fidelina Díaz, Martha Curiel, Martha Rosario y Nurys Rosario, por su valiosa contribución durante el proceso de validación de los instrumentos de investigación. Gracias por imprimir ese sello de confianza y de calidad al levantamiento de la investigación de campo y a sus resultados.

A mis parientes Idalia Brito, Eustaquia Cruz y Alba Cristal, por todo el apoyo incondicional y cada momento de ayuda que recibí de ustedes durante este proceso. Este es un logro que deseo compartir con ustedes siempre.

A mis amistades Emelinda Vásquez y Suheily Delgado, por el soporte técnico y la facilidad de acceso a material bibliográfico de alta importancia para mis estudios.

Resumen:

Un problema común en la educación superior y que permanece en la formación profesional continua es la falta de correspondencia que tiene el perfil de egresados con los requisitos reales del sector productivo. En vista de ello, el siguiente estudio analiza la problemática existente con la pertinencia del perfil de egresados de los Centros de Formación Continua de las universidades de Santiago, República Dominicana, durante el período 2005 – 2008; y se describen sus niveles de correspondencia para responder eficientemente a los nuevos requisitos y desafíos suscitados por la globalización y los avances en la tecnología, la información y la comunicación en los puestos de trabajo del sector de las industrias alimentarias: BALDOM, C. por A., La Fabril, C. por A. y Sigma Alimentos, S.A.

Palabras claves: Formación Profesional Continua, pertinencia del perfil egresado, perfil labor

Abstract

A common problem in higher education that remains in continuing professional training is the lack of correspondence between the graduates' profile and the real requirements of the productive sector. Therefore, the following research analyzes the existing problems with the relevance of the graduates' profile from the Centers for Continuing Education of the universities of Santiago, Dominican Republic, between 2005 - 2008, and their levels of correspondence are described in order to efficiently answer to the new requirements and challenges raised by globalization and advances in technology, information and communication in the jobs in the sector of food industries: BALDOM, C. por A., La Fabril, C. por A., Sigma Alimentos, S.A.

Keywords: Continuing professional education, relevance of the graduate's profile, job profile.

TABLA DE CONTENIDO

Tribuna examinador	ii
Hoja titular	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	xv
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO	01
1.1 Estado de la Cuestión.....	02
1.2 Planteamiento y Formulación del Problema.....	35
1.2.1 Formulación del Problema.....	38
1.2.2 Sub-problemas.....	39
1.3 Justificación.....	40
1.4 Objetivos Generales y Específicos.....	43
1.4.1 Objetivo General.....	43
1.4.2 Objetivos Específicos.....	43
1.5 Posición Paradigmática.....	46
1.6 Conclusiones del Estado de la Cuestión	53
CAPÍTULO II: EL MARCO TEÓRICO	57
2.1 Sistema Educativo de la República Dominicana.....	59
2.1.1 Datos históricos de la Educación Superior Dominicana	60
2.1.2 Marco Legal del Sistema Educativo Dominicano (SED) vigente....	63
2.1.3 Un Principio Fundamental para la Educación Dominicana	64
2.1.4 La Educación Permanente.....	65
2.1.5 Tipos de Educación Comprendidos en el S E D	67
2.1.5.1 La educación formal	68
2.1.5.2 La educación no formal.....	70
2.1.5.3 La educación informal.....	71
2.2 La Formación Profesional.....	73
2.2.1 Subsistemas de Formación Profesional.....	74
2.2.1.1 Formación Profesional Específica (FPE).....	74
2.2.1.1.1 Instituciones de Educación Superior (IES).....	75
2.2.1.1.2 Carrera profesional.....	77
2.2.1.1.3 Planificación curricular del plan de estudio.....	80
2.2.1.1.4 Perfil profesional del egresado de la FPE.....	86
2.2.1.2 Formación Profesional Ocupacional (FPO).....	88
2.2.1.3 Formación Profesional Continua (FPC).....	89
2.3 Sistema de Formación Profesional Continua.....	89
2.3.1 Necesidades de la Formación Profesional Continua.....	92
2.3.2 Funciones de la Formación Profesional Continua en el Ambiente de Trabajo.....	93
2.3.3 Programas de Formación Profesional Continua.....	96
2.3.3.1 Programas de corta duración.....	96
2.3.3.2 Programas de larga duración.....	98

2.3.4 Etapas de los Programas de Formación Continua.....	100
2.3.4.1 La identificación de necesidades.....	104
2.3.4.2 Objetivos de la formación.....	107
2.3.4.3 Determinación del nivel actual de formación.....	108
2.3.4.4 Selección o programación de oferta de contenido.....	109
2.3.4.5 Diseño de currículum.....	111
2.3.4.6 Cronología de los programas de formación continua.....	112
2.3.4.7 Métodos de la formación Continua.....	113
2.3.4.8 Selección de los instructores de la formación.....	116
2.3.4.9 Equipos y materiales de la instrucción.....	117
2.3.4.10 Horario de formación.....	119
2.3.4.11 Financiamiento de formación.....	120
2.3.4.12 Evaluación de los resultados de la formación.....	122
2.3.5 Perfil de los Instructores por Competencias.....	125
2.3.5.1 Concepto de competencias	126
2.3.5.2 Perfil por competencias.....	127
2.3.5.3 Perfil de los instructores basado en competencias	129
2.3.6 Criterios de Medición de la Formación Continua	133
2.3.6.1 Niveles de evaluación de la Formación Continua.....	134
2.3.6.2 Modelos de medición de la Formación Continua.....	137
2.3.6.3 El retorno de la inversión (ROI) en la Formación Continua	138
2.3.6.4 Proceso y criterios de evaluación de la Formación Continua.....	140
2.3.7 Perfil por Competencias de Egresados de la Formación Continua	145
2.3.7.1 Procedimiento para la construcción del perfil académico Profesional.....	146
2.3.7.2 Componentes básicos del perfil académico profesional....	147
2.3.7.3 Perfil de egresados de la formación continua de PUCMM, UAPA y UTESA.....	149
2.3.7.3.1 Perfil de egresados del Centro de Servicios Especializados (CEDESE).....	150
2.3.7.3.2 Perfil de egresados del Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE).....	150
2.3.7.3.3 Perfil de los egresados del Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP).....	151
2.4 La Formación en el Trabajo.....	155
2.4.1 Historia de la Formación en las Organizaciones.....	158
2.4.2 Concepto de Trabajo.....	163
2.4.3 Conceptos de Educación, Formación y Desarrollo.....	166
2.4.4 Pedagogía Laboral y Formación en las Organizaciones.....	168
2.5 Perfil del Puesto de Trabajo.....	171
2.5.1 Procedimiento para la Definición del Perfil Laboral.....	173
2.5.2 Perfil del Puesto y Competencias Laborales.....	174
2.6 Capacidad de Adecuación del Perfil Profesional con el Perfil Laboral...	178
2.6.1 Adecuación de Perfiles: persona – puesto.....	181
CAPÍTULO No. III: METODOLOGÍA.....	185
3.1 Paradigma de la Investigación.....	186

3.2 Enfoque Metodológico de la Investigación.....	187
3.3 Contexto de la Investigación.....	188
3.4 Diseño Metodológico.....	193
3.5 Validez Interna y Externa y Control del Diseño Metodológico.....	196
3.6 Población y muestreo.....	198
3.6.1 Unidades de observación.....	199
3.6.2 Población o universo.....	199
3.6.3 Muestra de la población.....	201
3.7 Variables o Ejes de Información.....	202
3.7.1 Definición conceptual y operacional de las variables.....	203
3.7.1.1 Definición conceptual o constitutiva de las variables	204
3.7.1.2 Definición operacional de las variables.....	206
3.8 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos.....	214
3.8.1 Técnica de Recolección de los datos.....	214
3.8.2 Instrumento de Recolección de datos.....	215
3.8.3 Validación de los instrumentos.....	216
3.9 Estrategias para el análisis estadístico de los datos.....	218
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	219
4.1 Perfil de los encuestados.....	220
4.2 Las necesidades de Formación Profesional.....	227
4.3 Funciones de la Formación Profesional Continua	239
4.4 Pertinencia de los Programas de Formación Profesional Continua	243
4.5 Elementos del Programa de Formación Continua	262
4.6 Competencias del Perfil de los Instructores	271
4.7 Criterios de Medición de la Formación Continua.....	278
4.8 Competencias del perfil de egresados de Formación Continua.....	291
4.9 Perfil laboral requerido	300
4.10 Pertinencia de las competencias del perfil de Egresado con el requerido	309
4.11 Discusión de los Resultados.....	313
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	323
5.1 CONCLUSIONES.....	324
5.1.1 Objetivo No. 1	324
5.1.2 Objetivo No. 2	326
5.1.3 Objetivo No. 3	327
5.1.4 Objetivo No. 4	330
5.1.5 Objetivo No. 5	331
5.1.6 Objetivo No. 6	333
5.1.7 Objetivo No. 7	335
5.1.8 Objetivo No. 8	337
5.1.9 Objetivo No. 9	338
5.2. RECOMENDACIONES	343
5.2.1 Recomendaciones dirigidas a centros de formación continua	343
5.2.2 Recomendaciones dirigidas al sector industrial	356
5.2.3 Recomendaciones dirigidas al mercado de trabajo	357
BIBLIOGRAFÍA	358

ANEXOS	367
ANEXO No. I: Cronograma	368
ANEXO No. II: Carta de intenciones	369
ANEXO No. III: Cuestionario A	370
ANEXO No. IV: Cuestionario B	381
ANEXO No. V: Cuestionario C	391

INDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

INDICE DE CUADROS	
4.1 Perfil laboral de los directivos de industrias alimentarias	221
4.2 Perfil académico de los directivos de industrias alimentarias	223
4.3 Perfil laboral de los profesionales de industrias alimentarias	224
4.4 Perfil académico de los profesionales de industrias alimentarias	226
4.5 Opinión de industriales sobre las necesidades de formación.....	229
4.5.1 Opinión de industriales sobre las necesidades operacionales de formación.....	231
4.5.2 Cruce de variables: nivel académico y necesidades operacionales de formación	233
4.5.3 Opinión de industriales sobre las necesidades individuales de formación.....	235
4.6 Opinión de directivos sobre la modalidad de los programas de formación...	246
4.7 Opinión de directivos sobre los programas de formación	248
4.8 Cruce de variables: metodología y salones de formación.....	256
4.9 Opinión de especialistas sobre los elementos del proceso de formación	263
4.10 Cruce de variables: los días, la duración y el horario de formación	267
4.11 Opinión de especialistas sobre competencias del perfil del instructor	272
4.12 Opinión de profesionales sobre las competencias del perfil del instructor .	275
4.13 Opinión de directivos sobre los criterios de evaluación de los programas .	281
4.14 Opinión de especialistas sobre las competencias del perfil de egresados.	292
4.15 Opinión de directivos industriales sobre las competencias del perfil requerido	301
4.16 Buró de competencias del perfil profesional requerido.....	310
4.17 Buró de competencias del perfil de egresados.....	311
4.18 Pertinencia de las competencias del perfil de egresado con el requerido .	312
ÍNDICE DE FIGURAS	
2.1 Estilos de aprendizaje en adultos.....	115
ÍNDICE DE GRÁFICOS	

4.1 Opinión de directivos industriales sobre el diagnóstico de necesidades	228
4.2 Opinión de industriales sobre las funciones de la formación profesional	240
4.3 Opinión de directivos sobre la duración de programas de formación continua.....	244
4.4 Opinión de directivos sobre el método de formación continua.....	252
4.5 Opinión de directivos sobre los salones de formación continua.....	254
4.6 Opinión de directores sobre los días de formación continua.....	257
4.7 Opinión de directivos sobre los horarios de formación continua.....	259
4.8 Opinión de directivos sobre la procedencia de pagos de la formación.....	260
4.9 Opinión de los directivos industriales sobre su participación en los diagnósticos de necesidades de formación.....	265
4.10 Opinión de profesionales sobre la metodología de los programas de formación	269
4.11 Opinión de directivos industriales sobre las dimensiones de evaluación ..	279
4.12 Opinión de especialistas sobre las competencias académicas del perfil de egresados.....	294
4.13 Opinión de especialistas sobre las competencias personales del perfil de egresados	296
4.14 Opinión de especialistas sobre las competencias laborales del perfil de egresados.....	298
4.15 Opinión de directivos industriales sobre las competencias generales del perfil requerido.....	304
4.16 Opinión de directivos industriales sobre las competencias específicas del perfil requerido	305
4.17 Opinión de directivos industriales sobre las competencias colectivas del perfil requerido	307
ÍNDICE DE TABLAS	
1.1 Matriz de problema y objetivos	45
2.1 Institución de Estudios Superiores (IES) de la República Dominicana 2005	76
2.2 Carreras universitarias agrupadas por áreas impartidas por la SEESCYT durante el año 2005	78
2.3 Preguntas fundamentales en la evaluación de la formación	122
2.4 Modelos de evaluación de la formación	137
3.1 Las necesidades de formación profesional.....	207
3.2 Funciones de la formación profesional continua	208
3.3 Pertinencia de los programas de formación profesional continua	208
3.4 Elementos del programa de formación continua	209
3.5 Competencias del perfil de los instructores	210
3.6 Criterios de medición de la formación continua.....	211
3.7 Competencias del perfil de egresados de formación continua	212
3.8 Perfil laboral requerido	213
3.9 Pertinencia de las competencias del perfil de egresados con el requerido .	213
4.1 Relación de oferta y demanda de los programas de formación.....	250
4.2 Relación de dimensiones y criterios de medición para la evaluación	290
ÍNDICE DE SIGLAS	
AEONOR = Asociación Española de Normalización y Certificación	
BALDOM = Baltimore Dominicana.	

CD - Rom	= Compact Disc - Read Only Memory (Disco Compacto – memoria de sólo lectura)
CEC	= Centro de Educación Continua
CEDESE	= Centro de Servicios Especializados.
CP	= Carrera Profesional
CEPAL	= Comisión Económica Para América Latina y el Caribe
CIEA	= Cámara de Industriales del Estado de Aragua
DFE	= Dispositivo Formativo Empresarial
DSM-IV	= Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales
DVD	= Digital versatile Disc (Disco Versátil Digital)
EEES	= Espacio Europeo de Educación Superior
FPC	= Formación Profesional Continua
FPE	= Formación Profesional Específica
FPO	= Formación Profesional Ocupacional
FPR	= Formación Profesional Reglada
IES	= Instituciones de Estudios Superiores.
INAFOCAM	= Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INCAPRE	= Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial.
ISO	= International Organization for Standardization
MIPYME	= Micro, Pequeña Y Mediana Empresas
N/A	= No Aplica
PAP	= Perfil Académico Profesional
PB	= Perfil Base
PUCMM	= Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
PYME	= Pequeña Y Mediana Empresa
R. D. (Rep. Dom.)	= República Dominicana
ROI	= Return Of Investment (Retorno de la Inversión)
RR HH	= Recursos Humanos
SEESCYT	= Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología
SED	= Sistema Educativo Dominicano
S/F	= Sin Fecha
TEP	= Centro de Tecnología Empresarial y Profesional.
TICS	= Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAPA	= Universidad Abierta Para Adultos
UNAM	= Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura)
UTESA	= Universidad Tecnológica de Santiago.
VHS	= Video Home System (Sistema de Grabación y Reproducción Analógica de Audio y Video)
WEB	= Wepsite (Red Informática)
WWW	= World Wide Web (Red Global Mundial)

CAPÍTULO I:

EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO

Introducción

El presente capítulo, El Problema y Propósito, ha sido realizado con la finalidad de introducir todo el proceso investigativo y el documento final afianzado en el problema de estudio. Para ello se incluye el planteamiento del estado de la cuestión, el planteamiento y formulación del problema y los sub - problemas acompañados de las preguntas de investigación correspondientes, la justificación del estudio, la descripción de los objetivos de investigación: general y específico, la descripción de la posición paradigmática seguida por el investigador y finaliza con la conclusión del estado de la cuestión.

1.1 Estado de la Cuestión

La educación continua es un tema de relativa novedad dentro del ámbito científico. El tema comienza a suscitar el interés de los estudiosos durante el comienzo de la década de los años 70, cuando ésta se concibe como objeto de estudio. A partir de la fecha, se inicia una abundante producción literaria como resultado de investigaciones que cada día van en aumento, desplazándose desde una fase descriptiva a una más experimental. (Imbernón, 2006).

El presente contenido muestra los resultados de un estudio minucioso sobre las últimas investigaciones publicadas a través de las universidades, revistas científicas, centros y oficinas de investigación y desarrollo, sobre el tema “Formación Continua Empresarial” durante la década comprendida entre el período 1997 al 2007.

Un dato relevante que se ha podido verificar con el presente estudio denota que la mayoría de las investigaciones sobre la Educación Continua, publicadas durante las últimas cuatro décadas, han orientado su interés investigativo hacia la educación continua del docente y la mejora de la calidad educativa. En adición a éste, aparecen algunos autores que se han concentrado en el tema de la pertinencia curricular en la formación del docente,

mientras que otra minoría enfoca temas relacionados con la vinculación universidad – empresa.

En todas las publicaciones sobre el tema Formación Continua Empresarial aparece como estímulo a la investigación el pronunciamiento de la Declaración de los Ministros Iberoamericanos de Educación, Brasil (1993) *“La educación tiene hoy, entre sus cometidos principales, el de preparar a las personas para su plena participación social en el mundo del trabajo, desarrollando los valores, conductas y competencias que permitan su prosperidad y la de los países”*. La cual puntualiza la educación desde un contexto socio económico a partir de una perspectiva humanista y de utilidad práctica.

La presente búsqueda del perfil de la formación continua empresarial es de carácter bibliográfico, realizado mediante consultas de fuentes de orden secundario, cuya procedencia es de origen nacional e internacional. Estos documentos fueron conocidos mediante visitas personalizadas a las principales bibliotecas del país y a través de la red de bibliotecas virtuales.

Ante el hecho de un tema, cuyo contenido se cuestiona formal y científicamente desde las tres últimas décadas del siglo pasado, se ha preferido abordarlo a partir de las palabras clave: Formación Profesional Continuada, Pertinencia del perfil egresado, Perfil laboral. Los resultados de dicha exploración ayudaron a conocer diversas conclusiones de investigaciones publicadas en el período 1997 al 2007, las cuales permitieron extraer los contenidos que guardan relación con cada una de las palabras clave del presente estudio.

La búsqueda realizada bajo la palabra clave Formación Profesional Continua ha dado paso al encuentro de varias publicaciones científicas de contexto educativo. Luego de revisarlas todas bajo las variables condicionantes de temática y tiempo, se puede concluir que las investigaciones realizadas

durante los últimos diez años que anteceden el presente estudio son las siguientes: Silveira (1997); Llorens (2000); Gamboa y Fernández (2001); Federighi (2002); Delgado, Ruiz y Rodríguez (2003); Sotes (2005); Federación Minerometalúrgica (2006); Núñez (2006)

Uno de los principales aportes sobre esta temática lo hace Silveira (1997), quien reaccionó ante el nuevo paradigma de organización industrial que introdujeron los adelantos tecnológicos durante la década de los noventa, realizando la investigación “El rol de la Capacitación Empresarial en los Procesos de Transformación Industrial”.

El estudio de casos realizado por Silveira (1997) concibe la capacitación como *“una oportunidad de crecimiento y desarrollo personal y el aprendizaje como herramienta que posibilita afrontar los desafíos con mayor seguridad”*. A través de esta sencilla pero significativa definición, se concibe una capacitación diseñada para moldear el comportamiento, el conocimiento técnico y las actitudes que poseen los empleados en sus respectivos ambientes de trabajo. (p. 253)

Ese señalamiento da a entender el efecto que genera la capacitación en los empleados. En la medida en que se les ayude a construir aprendizajes de contenidos actualizados, mejora su capacidad de brindar respuestas a las exigencias de sus respectivos puestos de trabajo. De manera que es por medio de la capacitación que las organizaciones ayudan a crear la base del crecimiento y del desarrollo individual y colectivo de sus miembros. Ello sólo puede lograrse mediante una cultura institucional centrada en la capacitación continua de sus recursos humanos.

Silveira (1997) profundiza las conclusiones de su investigación afirmando que, según los comportamientos empresariales estudiados, predomina la tendencia a concebir que *“la presencia de una política integral de capacitación es el indicador más potente de una organización que*

entiende que no es posible enfrentar las actuales condiciones de desarrollo económico y tecnológico sin otorgar un papel central a sus recursos humanos” (p. 277).

Ante el empuje de los avances tecnológicos y su aplicación en los diferentes contextos protagonizados por el hombre, como en la salud, la educación, la investigación, el trabajo, las artes y la cultura, entre otros, surgen nuevos retos y desafíos que atentan contra el desarrollo sostenible de las organizaciones y debilitan los diferentes factores de competitividad.

En vista de tales riesgos y amenazas, las organizaciones innovadoras y vanguardistas han adoptado la efectiva estrategia de combatir sus amenazas asumiendo una política integral que gira en torno a sus recursos humanos, propiciando el fortalecimiento, el desarrollo y la actualización de sus miembros para fomentar la innovación, así como la procura de transformación y adopción de una cultura institucional vanguardista y tecnificada. Sobre ello amplía Silveira (1997):

Cuando la política formativa es así concebida, los ejemplos analizados demuestran que se le otorga un doble rol: es, al mismo tiempo, instrumento del cambio y componente estructural del nuevo paradigma productivo y organizacional. Como instrumento se transforma en un agente facilitador de la innovación o mediador del conflicto y, como componente estructural asume la responsabilidad de internalizar en el tejido empresarial la nueva percepción o "cultura institucional" (conjunto de objetivos, estrategias, valores y estilos de dirección y gestión que constituyen la singularidad de la organización en el sistema productivo nacional) (p. 277)

Silveira (1997) concluye que la formación representa una prioridad presente de modo progresivo en las empresas por su capacidad para integrar y vincular los intereses u objetivos organizacionales con los individuales. Sin embargo, también entiende que el éxito de la formación *“aparece claramente condicionado por su capacidad y creatividad para generar el compromiso y la motivación de la amplia mayoría, así como por encontrar el modelo didáctico más adecuado para encontrar la gestión de las competencias”* (p. 278).

En cuanto a los modelos de capacitación, Silveira (1997) afirma que los programas de capacitación de hoy deben dejar el modelo escolar o tutorial para adoptar un modelo más activo y participativo, un modelo experimental, capaz de incorporar la gestión de las competencias por medio de la participación en la resolución de problemas y enfrentamiento con situaciones críticas. En tal sentido, afirma lo siguiente:

El modelo escolar estuvo construido sobre la transferencia de los conocimientos y los comportamientos existentes, y partía de la premisa que se requería su asimilación para luego poder reproducirlos en situaciones reales. A su vez, el aprendizaje en el puesto del trabajo o modelo experimental, se basó en la adquisición del conocimiento en el ejercicio del trabajo y con la ayuda de la transmisión de la experiencia del tutor (pares, jefes o instructores propiamente dichos). Este modelo supone la estabilidad de la práctica laboral, de la manera de hacer; y descansa sobre la premisa que los conocimientos son durables a lo largo de toda la vida profesional (p. 279)

El modelo formativo de las empresas requiere que el formando sepa hacer uso de lo aprendido para encontrar por sí solo buenas soluciones. Y para ello, es fundamental el cambio radical en la forma de enseñar y aprender; señalando que, según Silveira (1997), el aprendizaje profesional *“depende de la vinculación entre dos tiempos: el tiempo de la confrontación con las situaciones reales y el tiempo de la formación”* (p. 179).

Una política de capacitación pertinente se desarrolla sobre la base del uso formativo del lugar de trabajo, facilitando la relación temporal entre el período en que las personas adquieren competencias manteniendo una vinculación directa con las incidencias y actividades del entorno laboral, al mismo tiempo en que se forman y adquieren el conocimiento teórico.

En función de eso, Silveira (1997) deja entender que el *“fundamento pedagógico”* que sustenta las modalidades formativas denominadas círculos de calidad, grupos de autogestión, aprendizaje en equipo, talleres de reflexión, jornadas o espacios informativos sobre políticas, torneos internos y otros;

como la preeminencia de las temáticas referidas al comportamiento: desarrollo personal, comunicación, trabajo en equipo, metodología de calidad, nuevas formas de liderazgo, redefinición del rol gerencial, entre otros, depende de la vinculación de la realidad del ambiente de trabajo y la formación (p. 280).

Otra investigación titulada “Indicadores de Calidad en el Diseño de la Formación Continua” fue realizada por Llorens (2000), quien afirmó categóricamente que la *“formación continua es concebida por las empresas como una estrategia de afrontamiento de los cambios tecnológicos, sociales, políticos y económicos que tienen lugar en la sociedad actual y que afectan a la competitividad empresarial y a las demandas del puesto de trabajo”* (p.1).

A través de esta definición, Llorens (2000) enfoca la formación continua como una estrategia que promueve y canaliza el desarrollo de las organizaciones, logrando darle mayor trascendencia y profundización a la definición de autoría de Silveira (1997) quien la había definido como la oportunidad de crecimiento y desarrollo personal.

Según la definición presentada, la formación continua denota un principio de continuidad y flexibilidad, señalando que es resultado de un plan cuya intencionalidad se obtiene a través del tiempo, además de que se mueve al ritmo de los cambios impulsados por la tecnología en los ambientes sociales, políticos y económicos. Y, finalmente, es una pertinente respuesta a la rápida obsolescencia que inhabilita el conocimiento individual y organizacional.

Llorens (2000), en su intento de analizar los indicadores de calidad que permiten el éxito del proceso formativo, señala tres fases en todo proceso de formación: *“el desarrollo de un plan de instrucción..., la creación de un adecuado clima que favorezca el aprendizaje... y la transferencia y la determinación de la didáctica adecuada”*. Mediante esta aclaración deja entender que la formación es sistémica y secuencial (p.4).

De manera que, al momento de definir la formación continua, declara Llorens (2000) que debe ser conceptualizada como “*un proceso de aprendizaje activo y continuado*” a lo largo del ciclo de vida laboral de la persona, que “*está relacionado directamente con el trabajo y que pretende modificar conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en la mano de obra*” con tal de que se produzca una mejora en la realización del trabajo (p.1).

El estudio concluye haciendo el señalamiento de que los principales indicadores utilizados para medir la calidad en el diseño de la formación continua lo representan las modalidades de enseñanza, como son: “transmisión de información (clase magistral, charlas, conferencias), las demostraciones prácticas en situaciones nuevas y la acentuación del papel activo y la implicación del formando.

Otros indicadores señalados por Llorens (2000) lo constituyen las técnicas que se utilicen durante la formación continua, señalando como sobresalientes el denominado "vestibule training", resultado de la combinación de técnicas on-the-job (en el puesto) y off-the-job (fuera del puesto de trabajo) (p. 4).

Finalmente, está la técnica del modelado cognitivo, que consiste en la identificación de expertos en una determinada tarea, el análisis de las tareas y los conocimientos, habilidades y destrezas que ellos utilizan en el desempeño exitoso del puesto de trabajo y finalmente, la formación de esas competencias a los empleados no-expertos.

Gamboa y Fernández (2001) señalan, en su publicación “La Educación Continua Como Estrategia de Vinculación: El caso de la UNAM”, que “*una de las estrategias más exitosas de la vinculación entre la universidad y las empresas es la educación continua, ya sea presencial, o a distancia, así como*

las variantes de la educación no escolarizada, como es el caso de la educación permanente” (p.1).

Con esta demostración hipotética, la citada investigación hace un nuevo aporte sobre la temática de la formación continua al contactar su característica de oferta complementaria y alternativa, por lo que no se corresponde con la educación de tipo formal y no contempla en sus objetivos ninguno de los niveles de la educación inicial, básica, media ni superior.

De manera que la formación continua, que puede ser de modalidad presencial o de modalidad a distancia, es un complemento de la educación formal, que surge con el propósito de dar respuesta a las necesidades y a las insatisfacciones que dejan los programas de la educación formal en los trabajos de sus egresados, así como las permanentes necesidades de actualización de conocimiento, de currícula, de metodología y de nuevas técnicas de trabajo.

A través de sus conclusiones, Gamboa y Fernández (2001) señalan lo siguiente:

Durante las últimas décadas el despliegue tecnológico y la globalización han tenido un impacto trascendental en todos los sectores de la sociedad, modificando de manera sustancial los requerimientos en materia de conocimientos y habilidades en los puestos de trabajo a todos los niveles. Para incrementar la competitividad del sector productivo, la cual incide de manera directa en la economía a una velocidad tan impresionante, que las alternativas de educación formal se ven rebasadas en cuanto a su posibilidad de brindar una respuesta inmediata y continua que garantice que sus egresados respondan con eficiencia y competitividad a los requerimientos de su entorno laboral (p.4)

La referida brecha de conocimientos y habilidades o de competencias pertinentes entre el perfil del egresado de la formación formal y el perfil de los puestos de trabajo de todos los niveles de las organizaciones del sector productivo justifica la demanda imperativa de una oferta continua de formación, capacitación, reforzamiento de conocimientos básicos y técnicos, actualización

de conocimientos, así como el reforzamiento de las actitudes conductuales y de trabajo.

Esa brecha sólo se cubre con un proceso permanente de formación que venga en auxilio de la educación formal y que permita el reciclaje de cada currículo, la adquisición de nuevas herramientas metodológicas y técnicas que impulsen la actualización de los conocimientos de los profesionales de manera estructurada y sistemática, para su efectiva aplicación en los campos de trabajo.

Finalmente, dejan entender que la formación continua es una estrategia de vinculación entre las universidades y el sector productivo, que favorece a ambos por sus efectivos aportes en cada uno de los procesos que conllevan a los siguientes propósitos básicos y elementales para la formación de los trabajadores:

1. Establecer los criterios de calidad para la realización de actos académicos en el marco de Educación Continua.
2. Realizar estudios de detección de necesidades de Educación Continua con el propósito de detectar áreas estratégicas para el sector productivo y para la Universidad.
3. Asesorar y apoyar la formación de formadores para Educación Continua.
4. Evaluar integralmente el impacto y la calidad de los servicios ofrecidos.
5. Propiciar la aplicación de nuevas tecnologías en los servicios de Educación Continua a Distancia.

Para el desarrollo exitoso de cada uno de esos procesos, los investigadores recogieron un conjunto de estrategias generales que la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) aplica a través de acciones específicas, y que requieren de la participación conjunta de todos los actores, entre los que se encuentran: la Dirección de Educación Continua, las entidades académicas, las dependencias universitarias, el empresariado y los formandos.

En medio de varias estrategias que aparecen citadas, cabe resaltar las siguientes:

1. Detectar y seleccionar los programas de educación continua necesarios para el sector empresarial, asegurando que los mismos sean innovadores, vanguardistas y de excelencia.
2. Estructurar un programa de formación continua y formación permanente, para el público en general, presencial y a distancia.
3. Crear una serie de bases que contengan a los profesionales que se desempeñan en el área empresarial tales como asesores, capacitadores, consultores, conferenciantes, entre otros, cuya experiencia ha sido relevante dentro de la educación continua y del ofrecimiento de servicios.
4. Contactar a los directivos o responsables de las áreas de recursos humanos de las empresas, para solicitarles una entrevista con la finalidad de presentar los servicios y detectar sus necesidades.
5. Diseñar un programa de trabajo Universidad-Empresa que dé respuesta a las necesidades específicas de la misma.
6. Diseñar un programa de evaluación del impacto y seguimiento de la educación continua y permanente, con la finalidad de fortalecer el vínculo Universidad-Sociedad.

A modo comparativo se puede destacar que, mientras Silveira (1997), por medio de su estudio “Rol de la Capacitación Empresarial en los Procesos de Transformación Industrial”, da a conocer la formación continua como ese instrumento de desarrollo prioritario, Llorens (2000) la presenta como un sistema de formación complementario del sistema educativo formal, que, además, responde estratégicamente a necesidades de vinculación entre la universidad y la empresa.

Otra investigación de gran valía y novedosos aportes fue presentada por Federighi (2002) por medio de un artículo basado en una investigación realizada por la Cámara de Industriales del Estado Aragua (CIEA), y que el autor ha titulado “Cultura de la producción y la Educación de Personas Adultas: El dispositivo formativo empresarial”.

El escritor parte de la hipótesis que afirma que “*En la teoría y en la práctica de las relaciones formación- trabajo hay una fuerte tendencia a limitar la gestión de los procesos educativos a un carácter formal, sobre las intervenciones que abordan las carencias de competencias de formación a través de la oferta de oportunidades para su propio desarrollo*” (p. 7).

Durante sus escritos, el autor describe la empresa como ese gran mundo en el cual está presente toda la problemática de la vida de las personas. Y cita: “*las económicas, las tecnológicas, las relacionadas de género, las étnicas, las cuestiones relativas al medio ambiente, a la salud, a los derechos*”, por lo que agrega el investigador que “*en la empresa los productores se forman, consciente o inconscientemente, respecto a su contorno*” (p. 8).

A partir de esa problemática, Federighi (2002) afirma sobre la importancia del clima educativo existente en una empresa, el cual se deriva de la calidad de las relaciones humanas, del grado de humanización del trabajo, significando que un clima negativo produce daños educativos,

pérdida de competencias ya poseídas y ésta en el origen de los problemas educativos que el trabajador vive.

A diferencia de otros estudios, el escritor Federighi (2002) centra sus estudios en las empresas como factor preponderante para la formación de sus empleados. Así se manifiesta en sus escritos al afirmar haber constatado que cada empresa investigada posee un “*dispositivo formativo empresarial, (DFE) que determina las formas de acceso, ejercicio y desarrollo de los saberes profesionales y personales*”, por lo que infiere que para los trabajadores, “*la empresa constituye el principal lugar de socialización y de formación de la profesionalidad*” (p. 9).

A modo de síntesis, se puede afirmar que, en los escritos del autor, sobresalen varias conclusiones entre las que conviene señalar, por su vinculación con el tema en cuestión, las siguientes:

- a) La formación del trabajador en la empresa es el resultado de la posibilidad que le viene ofrecida de acceder a oportunidades formativas con el fin de adquirir determinadas competencias.
- b) Los dispositivos formativos empresariales (DFE) se ocupan, además de las informaciones y de los cursos distributivos, de los dispositivos que regulan la distribución de los saberes profesionales y personales, conservando el poder de determinación de los procesos formativos del futuro de los seres humanos y de la calidad de la empresa.
- c) En las empresas actúan y se identifican reglas condicionantes y valorativas, reglas que determinan la adquisición de aprendizajes y la valoración de los aprendizajes de los individuos en el interior de la misma.

- d) El control y reorganización de las reglas laborales humanizan el trabajo y recomponen la división entre el tiempo de vida y el tiempo de trabajo.

- e) Los dispositivos formativos empresariales (DFE) promueven un ambiente que alimenta el aprendizaje continuo, se adaptan a las necesidades de los individuos y de la organización, impulsan el potencial humano, mantienen la congruencia entre las visiones, metas y objetivos personales y organizacionales e incentivan la rendición de cuentas personales y dirigen la actuación gerencial.

En Federighi (2002) se mantiene una línea de investigación similar a la de Llorens (2000) con la salvedad de que el primero prioriza y le da importancia al clima y las condiciones internas de la empresa como factor preponderante para la socialización y la formación de la profesionalidad de los trabajadores.

Si Llorens habló de la formación continua como estrategia de vinculación entre universidades y empresas; y como estímulo del desarrollo de la segunda, Federighi (2002), por el contrario, destaca los dispositivos formativos empresariales (DFE) como unidad que determina, planifica y regula los procesos formativos del futuro de los seres humanos; por lo que atribuye a la empresa, una alta cuota de responsabilidad con el desarrollo de los programas de formación como medio de promoción de los seres humanos.

Con el estudio de Delgado, Ruiz y Rodríguez (2003), titulado “Papel de la Universidad en el Desarrollo de los Recursos Humanos de SIDOR”, se pretendió identificar el rol que jugaban las instituciones de estudios superiores en el desarrollo de los recursos humanos de la compañía SIDOR.

Entre otras afirmaciones, los investigadores Delgado, et al. (2003) consideran la formación continua como un sistema de entrenamiento y desarrollo de personal, que se representa por medio de un conjunto de

políticas, normativas, procedimientos y acciones que se integran armónicamente para conciliar o compatibilizar las potencialidades del trabajador con los requerimientos actuales y futuros de la empresa (p. 66).

Según ese señalamiento, la formación continua, igual que la educación superior y todo tipo de educación formal, posee un marco normativo, sistémico y de procedimientos claros que sirven de instructivos idóneos y hacen la función de elementos conectores y garantía de enlace entre el potencial humano y los requerimientos del puesto de trabajo que se ocupe. Bajo la garantía de ello, se concluye afirmando que la formación continua ofrece las siguientes facilidades:

1. La calidad, preparación práctica y actualización de los egresados de los diferentes programas de formación.
2. Brindar al individuo la oportunidad de crecer hasta el máximo de sus capacidades, al asumir mayores y más complejas responsabilidades en la organización.
3. Ofrecer a la empresa la posibilidad real de preparar cuadros de relevo, para cubrir sus cargos con los trabajadores más capaces para desempeñarlos.
4. Proveer al supervisor una herramienta gerencial que le permita disminuir sus niveles de incertidumbre en la administración de sus recursos humanos, y le facilite la toma de mejores y más oportunas decisiones.
5. La ratificación y actualización de los perfiles operativos de los participantes.

Durante estas conclusiones se percibe que Delgado et al. (2003) es el primero de los investigadores consultados que se plantea la formación continua como una responsabilidad de las instituciones de estudios superiores (IES) con el desarrollo de los recursos humanos de las empresas, en procura del beneficio y el crecimiento de todos los sectores ligados o relacionados con éstos.

Delgado et al. (2003), al igual que Llorens (2002), conciben la formación continua como un sistema complementario que desarrolla las potencialidades del empleado y las integra con los requerimientos de la empresa. Sin embargo, difiere de éste en los niveles de responsabilidad directa que les atribuye a las IES con el desarrollo del potencial humano, en vez de atribuirlo a las empresas.

Otro estudio especializado en la temática de la formación profesional continua fue publicado por Sotes (2005), cuando publica el artículo "Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural".

Los aportes de la investigadora Sotes (2005) no se hacen esperar y, como muestra de su manejo del tema de la formación continuada, deja manifiesto cuándo hacer uso correcto del término "formación" en vez de educación, por lo que establece lo siguiente: *"Al abordar cuestiones relacionadas con la formación en el mundo del trabajo o la formación específica para el acceso al mismo en el ámbito de la enseñanza no reglada, no suele hacerse referencia al término educación, sino que se habla de formación"* (p. 166).

De conformidad con la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que presidió Delors (1996), "La educación encierra un tesoro". Sotes, a su vez, (2005) afirma que *"las distintas modalidades de la formación profesional se corresponderían con uno de los cuatro pilares de la educación"*.

Refiriendo al pilar *“aprender a hacer”*, que, junto *“al aprender a conocer, aprender a vivir juntos y el aprender a ser”*, entiende ella que *“constituye una de las cuatro vías del saber en las que se basa el aprendizaje a lo largo de la vida”* (p. 166).

En lo referente a la formación continua, la articulista concluye lo siguiente:

- a) La sociedad del conocimiento, según entiende el Consejo de la Unión Europea, 2003, todas las personas tienen que actualizar y complementar sus conocimientos, competencias y capacidades a lo largo de toda la vida para lograr su máximo desarrollo personal y mantener y mejorar su situación en el mercado laboral.
- b) A partir de mediados de los años ochenta (80) del siglo XX es cada vez mayor el número de empresas que disponen de un departamento de formación en el área de recursos humanos, ya que los empresarios han percibido que la atención a los trabajadores aumenta la productividad y los beneficios de la empresa, lo que ha contribuido a que en las organizaciones crezca la demanda de servicios de orientación e intervención.
- c) La formación continua se entiende como el conjunto de acciones formativas que desarrollan las empresas, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.
- d) La formación continua contempla la evaluación como parte de sus controles. En toda acción formativa se evalúa la calidad, la eficiencia y el impacto, y junto a ello existe un plan de seguimiento y control tanto interno como externo, mediante el cuestionario de evaluación de la

calidad que sirve para evaluar los contenidos, los formadores, los medios didácticos, los medios técnicos, las instalaciones y la organización.

- e) Dentro de la oferta de la Formación Profesional se encuentran los certificados de profesionalidad, que pueden obtenerse a través de la formación ocupacional y continua y de otras modalidades de programas de formación y empleo, contratos de aprendizaje y formación, experiencia laboral o más vías no formales de aprendizaje.

Sotes (2005) enfoca el tema desde una óptica más conceptual y filosófica que los demás; él se permite precisar, a la vez que corrige, sobre el uso del término formación, en vez de educación, cuando se quiere referir a todo tipo de acción formativa o educativa que sea calificada de educación no reglada o de educación informal.

No obstante, su mayor punto de convergencia con los escritos que le anteceden se producen con los aportes de Delgado et al. (2003) a raíz de que ambos estudios resaltan los aportes del sistema de formación continua a los diferentes actores del sistema productivo y, por consecuencia, a los resultados del trabajo realizado por ellos.

Un estudio más reciente vinculado a la formación continua ha sido realizado en España, por la Federación Minero Metalúrgica (2006), quienes se interesaron en analizar la eficacia de las acciones formativas desarrolladas en el sector del metal. Esta novedosa investigación hace aportaciones muy interesantes, que gozan de una actualidad insuperable por las investigaciones ya mencionadas en el presente compendio.

A los fines de establecer un marco de referencia conceptual que sea común y que facilite la comprensión del estudio, la investigación deja en claro el significado de los términos: Formación Profesional Reglada (FPR), Formación

Profesional Ocupacional (FPO) y Formación Profesional Continua (FPC). Sobre ello, la Federación Minero Metalúrgica (2006) afirma lo siguiente:

... la formación profesional en España se ha regulado en función de los colectivos a los que se dirige: la Formación Profesional Reglada (FPR), incorporada al sistema educativo se dirige fundamentalmente a los jóvenes; la Formación Profesional Ocupacional (FPO), concebida para responder a la necesaria inserción laboral de los desempleados; y la Formación Profesional Continua (FPC), que pretende la mejora en la competitividad de las empresas y la promoción personal y profesional de los trabajadores ocupados (p. 173)

A través de este contenido, se refleja claramente que la formación continua es un valor social y una estrategia o requisito sine qua non para la competitividad de las organizaciones. Se evidencia por la presencia de amplios sectores de la industria que incorporan la formación continua a sus estrategias de negocios en procura de mantener a sus profesionales permanentemente actualizados.

Para ellos, la formación continua es una excelente estrategia de negocios que les facilita mantener sus recursos humanos a la vanguardia con las competencias que hoy día demandan la sociedad de la información, la gestión del conocimiento, la sociedad del riesgo, el capitalismo flexible, la flexibilidad laboral, la empleabilidad, entre otros contenidos que hoy día representan una condición de éxito para la economía de cualquier nación insertada en un mundo globalizado. En vista de ello, la Federación Minero Metalúrgica (2006) afirma que:

La formación aparece como un valor social que genera amplios consensos y da lugar a iniciativas que buscan extender tanto la cobertura como la calidad de dicha formación. La formación profesional se considera como un requisito de competitividad y, por lo tanto, condición de éxito de la economía española en un mundo globalizado (p. 171)

La investigación, de modalidad cualitativa, facilitó que los investigadores llegaran a numerosas e interesantes conclusiones que bien explican y dan

contraste a los objetivos y a la problemática planteada. Varias de éstas se pueden resumir en los siguientes señalamientos:

1. Los avances que ha tenido la formación profesional en el sector metalúrgico, se consideran como uno de los instrumentos más relevantes para ayudar a las empresas y a sus trabajadores a enfrentar los grandes retos en las nuevas condiciones de flexibilización de los mercados nacionales y globales.
2. La ausencia de un proyecto formativo sectorial explícito que, para el sector metalúrgico y sus sub-sectores, actúe como un mediador entre la utopía y las prácticas concretas, y que, para las macro y las micro-estrategias, aporte sentido, continuidad y motivación a los agentes implicados.
3. La formación y su calidad dependen de la disponibilidad de recursos y de iniciativas planificadas y estos, a su vez, dependen de que las áreas de recursos humanos sean vistas como un área de gestión avanzada y por lo menos equivalente a otras áreas punteras dentro de las empresas.

Con estas conclusiones se afirma que, en los últimos años, la formación continua está cada vez más vinculada con los sectores productivos cuyo contenido responde a las necesidades de profesionales dotados de conocimientos afectados por un acelerado proceso de obsolescencia. Sin embargo, se requiere de mayores avances en la estructuración de un sistema formativo flexible, que integre un proceso secuencial de contenidos pertinentes a las necesidades contemporáneas previamente identificadas, con metodología, procedimiento de calidad garantizado y efectivo.

El estudio del caso de la Federación Minero Metalúrgica (2006) es la única investigación que ha puesto su atención en la eficacia de un programa de formación continua implementado en el sector del metal en España. El estudio

permite diagnosticar sobre los avances de la formación continua, de la calidad de ésta, de la estructura, programación y niveles de pertinencia que otros estudios ya conocidos anteriormente no pueden hacerlo por la orientación o enfoque de los mismos.

Por otra parte, La Federación Minero Metalúrgica corrobora las conclusiones de estudios realizados por Llorens (2000) en cuanto a que la formación continua representa un sistema estratégico flexible que permite el desarrollo de competitividad individual y organizacional.

En cuanto a la literatura dominicana, su contribución científica sobre el tema La Formación Profesional Continuada puede ser calificada de muy escasa, a pesar de que se pueden recoger fragmentos de reflexiones que evidencian el interés que, durante los últimos años, ha suscitado el tema, aunque sólo como una situación planteada dentro del contexto de la vinculación entre las Instituciones de Estudios Superiores (IES) y las empresas. Para muestra de ello se recoge el artículo publicado por Núñez (2006) "Vinculación del Empresariado con las Instituciones de Educación Superior a través de las Fundaciones Universitarias". La autora, de conformidad con los postulados de UNESCO (1998), afirma lo siguiente:

En un contexto socioeconómico caracterizado por los cambios constantes y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad (p. 1)

En medio de su planteamiento, Núñez (2006) también admite la existencia de una débil vinculación entre las instituciones de educación superior y las empresas; y lo confirma por medio de una investigación realizada con quince universidades de la República Dominicana, las cuales, en su mayoría, afirman que existe una relación entre ambos sectores, relación que, a juicio de los directivos universitarios, es de poco impacto para el desarrollo de las IES (pp. 5 y 6).

Dentro de este contenido reflexivo, interesan a los fines de esta investigación, las conclusiones presentadas por Núñez (2006) que señalan las fundaciones universitarias como medio estratégico de vinculación entre las IES y las empresas a través de acciones que promuevan la formación continuada de los empleados y de esfuerzos conjuntos capaces de generar mecanismos sólidos, que tiendan a construir un sistema de formación de calidad y pertinente, *“así como un aumento de la producción, la innovación y el desarrollo de nuevas tecnologías”* (p. 7).

Las publicaciones de Núñez (2006) expresan los niveles de avance de la República Dominicana sobre la problemática contenida en los programas de formación continua. Ante la débil vinculación entre las IES y el sector empresarial, las fundaciones universitarias constituyen un medio estratégico de vinculación, por lo que coincide con las afirmaciones de Llorens (2000) y Gamboa y Fernández (2001). Además, Núñez puntualiza que esa vinculación entre ambos sectores puede ser canalizada a través de acciones formativas continuas, que cumplan con los requisitos de calidad y de pertinencia con el sector productivo del país.

Sobre las otras palabras clave del presente estudio: Pertinencia del perfil egresado y Perfil laboral, dentro del contexto de la formación continua, aparecen tratados por investigadores como: Castro (2004); Marzo, Pedraja y Rivera (2005); Mafokozi (2005); Fernández y Fernández (2006); Vargas (2006) respectivamente.

Castro (2004) desarrolló la investigación titulada “Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las Necesidades de Perfiles Profesionales en los Diferentes Ámbitos Laborales”. En ella se planteó, como objetivo general, analizar el ajuste entre competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales para la atención de necesidades concretas de la comunidad.

El investigador Castro (2004) procedió a evaluar las competencias profesionales que están ligadas a las actividades profesionales y a las misiones que forman parte de un determinado puesto de trabajo, por lo que especifica que las competencias profesionales *“son una amalgama entre aptitud, experiencia y pericia que se expresa de modo concreto en la resolución de una situación – problema en particular”* (pp. 122 - 123).

La investigación concluyó revelando que las competencias profesionales requeridas en el ambiente laboral son: la redacción de informes psicológicos, la elaboración de perfiles de puestos, las tareas de selección de personal, la evaluación con técnicas psicométricas y proyectivas, el desarrollo de programas de capacitación de personal y el manejo de paquetes informáticos básicos.

En vista de esas conclusiones, el autor Castro (2004) subraya, a través de su estudio, la poca correspondencia o ajuste que existe entre las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión y las habilidades que tienen los psicólogos, desde el punto de vista del mercado de trabajo.

En términos generales, se puede afirmar que el perfil promedio no ofrece las competencias que las instituciones requieren, ya que la redacción de informes psicológicos, el trabajo con población de bajos recursos económicos o minorías, el asesoramiento a profesionales no psicólogos, el diseño de baterías de evaluación psicológica a medida y el conocimiento de las áreas nuevas de la psicología, no forman parte del repertorio de destrezas de los graduados.

Finalmente, se ha podido constatar que el perfil del psicólogo promedio de Argentina presenta carencias en diferentes áreas básicas desde el punto de vista del potencial usuario de sus servicios. Que la formación predominante ofertada por las instituciones universitarias como

por las extra-universitarias se enmarca dentro del desarrollo de competencias clínicas clásicas, ya que otros contenidos clínicos más modernos, como “el diagnóstico por DSM-IV”, las intervenciones en crisis y emergencias, no forman parte de las competencias profesionales de los graduados.

Además, preocupa el poco impacto que tiene la formación obtenida en las universidades como fuera de ellas en la formación profesional del psicólogo promedio. El profesional de psicología carece de una oferta de formación continua que le permita suplir las carencias que tiene su perfil con relación a los requerimientos de la práctica laboral, además de que le mantenga una oferta permanente que le facilite poseer conocimientos actualizados para ofrecer un desempeño laboral vanguardista y competitivo.

En la investigación “Competencias Transversales Demandadas por el Mercado Laboral Versus Fomentadas por las Universidades” realizada por Marzo, et al. (2005), se busca analizar el nivel de competencias transversales adquiridas por los estudiantes durante su formación profesional, así como el perfil formativo que dichos estudiantes piensan les será demandado cuando se incorporen al mercado laboral.

Con los datos resultantes de dicho estudio, los investigadores proceden a comparar ambos extremos para identificar si existen o no diferencias en el perfil formativo que creen los estudiantes les será demandado por las organizaciones cuando se incorporen al mercado laboral y el perfil profesional ofertado por las universidades a sus egresados de carreras de grado.

El estudio realizado con una muestra de 281 estudiantes de la Universidad de Zaragoza, España, parte del principio de que las diferentes competencias que pueden ser demandadas al profesional universitario, cuando se incorpora al mercado laboral, pueden ser de “categoría genéricas y transversales”, siendo éstas últimas el objeto del estudio. Independientemente

de la titulación del profesional, las competencias transversales pueden ser agrupadas en tres bloques o ejes: “Habilidades Sociales, Habilidades Metodológicas y Competencias Participativas.

Los resultados obtenidos muestran cómo las competencias transversales analizadas son, a juicio de los estudiantes, relevantes para desempeñar adecuadamente los trabajos propios de su titulación. Además, se ha detectado la existencia de importantes deficiencias en la mayoría de las competencias transversales analizadas, lo que deja manifiesto la necesidad de mejorar la situación actual de los centros universitarios.

Las ofertas educativas de las universidades relativas a las competencias transversales no se adaptan a las demandas empresariales ya que, según los resultados del estudio, existe un déficit en la mayoría de las competencias que les son necesarias a los profesionales para realizar sus labores de modo exitoso en puestos de trabajo cualificados. Sobre ese nivel de “desajuste” en relación con las competencias transversales, Marzo et al. (2005), afirman lo siguiente:

... en relación con las Habilidades Sociales, destacan los insuficientes conocimientos de idiomas, la habilidad de comunicación oral y la capacidad de integración en la empresa. ...en las Habilidades Metodológicas se ha detectado como principales deficiencias la capacidad de adaptación ante nuevas situaciones, la capacidad creativa y la capacidad para aplicar conocimientos prácticos. ... en las Competencias Participativas se ha identificado como principales puntos de mejora las habilidades de negociación y resolución de conflictos, la capacidad para establecer relaciones con los subordinados y la capacidad de liderazgo (p. 12)

A pesar de la importancia que tienen estas competencias transversales, (sociales, metodológicas y participativas) en la formación profesional de los trabajadores, se ha confirmado una vez más que las universidades no están siendo lo suficientemente capaces de transmitir las a sus egresados durante todo el ciclo de preparación en las carreras.

A través de estas debilidades, quedan manifiestas las grandes transformaciones metodológicas, curriculares y políticas que requieren las universidades de hoy para satisfacer las demandas de un mercado de trabajo que requiere de profesionales que hagan frente, de manera exitosa, a los retos de un mercado globalizado, de mayores niveles de competitividad y altamente tecnificado.

Esta necesidad queda al alcance de las observaciones de las investigadoras quienes, además de citarlas, proceden a hacer recomendaciones puntuales sobre acciones estratégicas que bien podrían introducir las debidas transformaciones que requieren las instituciones de estudios superiores para mejorar las competencias transversales adquiridas por los estudiantes. Así se puede consignar, en los comentarios de las autoras Marzo et al. (2005), lo siguiente:

El análisis de toda esta situación pone de manifiesto la necesidad de que las universidades tomen medidas correctoras que subsanen la situación actual. ... una posible estrategia sería la introducción de novedades en los métodos de enseñanza o en el propio ambiente del centro de estudio. Algunos ejemplos de nuevas metodologías docentes son por ejemplo: la educación en alternancia, la realización de trabajos en grupo y su defensa en público, la realización obligatoria de prácticas en empresa, etc. (p. 13)

Los hallazgos de la presente investigación manifiestan unas características propias del sistema universitario, no solamente de España, quienes, según Marzo et al. (2005), avanzan significativamente en su proceso de convergencia en procura de un “*Espacio Europeo de Educación Superior*” que concluya con la “*homogeneización de las titulaciones universitarias de los países europeos*”, sino también de América, percibiéndose más acentuado en América Latina (p. 14).

Las universidades enfrentan el gran reto de corregir el desajuste de la oferta educativa en relación con la demanda laboral, y para ello es preciso el diseño del perfil profesional basado en las competencias que requiere el mercado laboral. Además, las universidades requieren formar o integrar un

cuerpo de profesores más competitivos, dotarse de nuevos y modernos materiales didácticos y enseñar un contenido basado en competencias genéricas y transversales pertinentes a los requerimientos del sector productivo.

En otro orden, es necesario que el sector empresarial ponga al alcance del estudiantado universitario los centros de trabajo como fuentes, de prácticas de construcción del conocimiento y del fortalecimiento de las competencias requeridas en el campo del ejercicio de la profesión.

El estudio de Marzo et al. (2005) se concentra, igual que el de Castro (2004), en el estudio de las competencias profesionales que se le requerirá al perfil de egresados de las diferentes carreras. Y, a pesar de que estos estudios fueron realizados el primero en España y segundo en Argentina, sus conclusiones coinciden en señalar que las ofertas educativas de las universidades de ambas naciones no se corresponden con las demandas del sector laboral.

De igual manera, ambas investigaciones concluyen aceptando que las instituciones de estudios superiores no han sido lo suficientemente capaces de transmitir a sus egresados las competencias que les requiere el sector socio-productivo.

La investigación realizada por Mafokozi (2005) “Percepción de la Situación Socio-profesional Inicial del Futuro Titulado/a en Pedagogía” está dirigida hacia el análisis de la percepción que tienen los futuros pedagogos respecto de sus estudios en término, así como de sus expectativas ante la sociedad y el mercado laboral, extendiendo el estudio hasta los tres ámbitos profesionales de la disciplina: la pedagogía escolar, la pedagogía social y la pedagogía laboral.

A la luz del estudio, se percibe claramente una línea de evolución del campo y el ejercicio de la pedagogía a quien, tradicionalmente, era aplicada en el

ámbito escolar dentro del contexto de la educación formal; pero se le fueron adicionando otras dimensiones como son: social y laboral. Así lo refiere Mafokozi (2005), cuando sostiene lo siguiente:

De hecho, del tradicional destino profesional del pedagogo en el ámbito escolar se intenta, al menos nominalmente, que el pedagogo pase a contemplar la posibilidad de realizar su tarea profesional fuera de la escuela; se pretende que el pedagogo se abra camino dentro de las empresas, sean de carácter educativo o no, o de las organizaciones sociales de diversa índole (p. 514)

En consecuencia, el cuerpo de la investigación no solo se concentra en la formación continua, sino que se articula en torno al análisis de seis grandes núcleos:

- 1) La situación laboral real o el ámbito de trabajo al que se desea acceder con base en la formación recibida
- 2) La valoración del nivel de calidad de la formación proporcionada por la Facultad de Educación
- 3) La valoración de la posición percibida del titulado en Pedagogía en el mundo laboral
- 4) La valoración de la oferta de formación continua/perfeccionamiento
- 5) La valoración del papel del asociacionismo profesional
- 6) La valoración del espacio socio-profesional percibido del titulado en Pedagogía

El estudio dispuso de una muestra integrada por 344 estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, lo que permitió a Mafokozi (2005) visualizar una realidad en la que *“el futuro pedagogo aparece como un profesional carente de confianza en la capacidad técnica adquirida a lo largo de sus años de formación”*.

Además, del escaso nivel de conocimiento que tienen la sociedad y el mundo laboral sobre la oferta profesional del pedagogo (p. 513).

En cuanto a la pertinencia del perfil formativo de los profesionales de la pedagogía y las expectativas sociales, Mafokozi (2005) concluye que su orientación es bastante negativa. Consciente de ello están los integrantes de la muestra, ya que por encima de la mitad de éstos, creen *“que el perfil formativo está tan alejado de las necesidades sociales que responde bastante poco a sus expectativas”*. Lo que da a entender que el perfil formativo no es congruente y, por ende, no es pertinente a las expectativas sociales (p. 522).

El diagnóstico respecto a las expectativas sociales se repite al medir la congruencia entre el perfil formativo de los titulados en Pedagogía, y las expectativas de las empresas públicas y privadas tiene una orientación negativa. Por lo que el perfil formativo del profesional de la pedagogía escolar, social y laboral, además de que no llena las expectativas sociales, no responde a las necesidades de las empresas públicas y privadas. Sobre ello, Mafokozi (2005) descubrió lo siguiente:

Más de la mitad creen que el perfil formativo está tan alejado de las necesidades empresariales que responde poco a sus necesidades. El hecho de que tan sólo un 9,3% de los encuestados afirme que el perfil formativo del pedagogo responde bastante bien o por completo a las necesidades empresariales evidencia hasta qué punto el divorcio percibido entre el mundo empresarial y la formación del pedagogo es hondo (p. 523)

Sus conclusiones son suficientemente explícitas al señalar la necesidad de cursos de formación continua que capaciten al profesional de la pedagogía en las áreas de preferencia profesional. Es decir, formación en las empresas. Para ello, concluye Mafokozi (2005) que: *“el panorama ideal para la formación continua es aquel en el que los cursos son impartidos durante el horario laboral, lógicamente en el mismo lugar de trabajo y con un profesorado universitario que tenga la peculiaridad de ser experimentado en el campo de especialización del pedagogo”* (p. 531).

La conclusión de que el perfil formativo está tan alejado de las necesidades empresariales, que responde poco a sus necesidades y, más aún, que no llena las expectativas sociales, permite ratificar las conclusiones de los estudios realizados anteriormente por Castro (2004) y los de Marzo et al. (2005), en cuanto que dejan de manifiesto la poca pertinencia del perfil de los egresados y la incapacidad reflejada por las IES para responder de modo eficiente a las expectativas sociales y económicas, necesidad esta que justifica las acciones formativas como medio de respuesta a cada profesional.

Fernández y Fernández (2006) publicaron los resultados de una investigación realizada dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la titularon “Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la convergencia Europea.”

La reflexión sobre la pertinencia de las antiguas y nuevas titulaciones conllevó a la creación de comisiones, como la de Humanidades y Ciencias Sociales, se convocaron conferencias de decanos, de educación y de Psicología, con interpretaciones, intenciones y propuestas distintas respecto a esta licenciatura. A partir de los diferentes escenarios de reflexión compuestos por estos grupos de expertos se concluyó con la organización de diversas experiencias de adecuación de la psicopedagogía al Espacio Europeo de Educación Superior.

Dentro de ese marco, los investigadores señalan que son varios los factores y circunstancias que están contribuyendo a dicha construcción de la profesión psicopedagógica. De esos factores, los investigadores profundizan señalando los siguientes:

- a) La dispersa y diversa formación inicial que han recibido los profesionales que pueden acceder a estos puestos.

- b) Las características de la tradicional práctica orientadora del país, debido a que se está consciente de que la labor de este profesional va más allá de lo que supone su intervención en el campo de la psicopedagogía.
- c) Las expectativas y tipo de demandas de la comunidad educativa.
- d) La cultura profesional que permanece instalada en los centros educativos que infravalora todo tipo de tareas o cargo que no sea tiza y batallar en el aula.
- e) La formación permanente del psicopedagogo/a sería el quinto de los factores considerados elementales en el proceso de construcción de este perfil profesional.

Los investigadores Fernández y Fernández (2006) finalizan su artículo haciendo un enfoque sintético de sus conclusiones y resaltan las siguientes afirmaciones (p. 60):

- a) A la hora de formular las capacitaciones que se deben poner en marcha en el proceso de Convergencia, se puede enfocar el debate y posterior diseño de los diversos estudios a partir del análisis de las necesidades presentes o futuras que consideren beneficioso a la sociedad.
- b) Uno de los principios o propósitos de las propuestas de capacitación dentro de la filosofía de cambio justificada por o en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es que los estudios capaciten para el ejercicio de una profesión que tenga cabida en el mercado laboral. En este aspecto, el campo de acción, necesidad y experiencia parecen avalar una titulación que cubre un ámbito del saber y del saber hacer esencial para el desarrollo del sistema educativo actual.

- c) Un segundo principio rector -mantenimiento de una base de conocimientos avanzados- es consustancial a esta profesión. Evidentemente, el/la psicopedagogo/a debe aquilatar una formación interdisciplinaria, precisa de una confluencia interprofesional para su preparación, y la definición de su perfil ha de tener su punto de mira en la acción psicopedagógica analizada como necesidad y práctica de trabajo colaborativo que permita abordar la complejidad de la educación de hoy, y el difícil reto que tienen planteadas las enseñanzas obligatorias y los centros educativos hacia la sociedad del conocimiento.

- d) El tercer punto, la preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, requiere poca argumentación, pues una titulación que se ha pensado y desarrollado en torno a una profesión de ayuda y asesoramiento para una escuela igualitaria, inclusiva y comprehensiva, es en sí misma activismo democrático.

Después de una exhaustiva búsqueda del tema Perfil del Egresado de la Formación Continua, se puede concluir que la República Dominicana tampoco ha trabajado sobre esta problemática desde un contexto científico. Y más aún, el tema Perfil de Egresado de los Programas de Grado es una temática inexplorada desde el campo de las ciencias. Datos que fueron confirmados por medio de las publicaciones de Vargas (2006), uno de los principales artículos escritos en República Dominicana y que mejor ha abordado el tema y con mayor profundidad.

Vargas (2006), dentro del contexto de sus escritos sobre el Perfil del Profesor Universitario del Siglo XXI, afirmó que, fuera de la Ley 139-01, un perfil deseado para los egresados no ha sido tema de reflexión por ningún organismo, comisión o investigador que se aboque a construir un perfil nacional de egresados. Partiendo de esas afirmaciones, se puede considerar de gran interés para los sectores educativos y productivos, para las universidades y para las empresas la concepción de un perfil profesional de egresados que posee las competencias pertinentes a los requerimientos del mercado de trabajo.

A través de estas afirmaciones de Vargas (2006), se ha podido constatar que, independientemente de la nación donde se haya analizado la problemática: Perfil del egresado o Perfil profesional, los resultados manifiestan un panorama poco satisfactorio y, a la vez, muestran las grandes alternativas de una planificación estratégica orientada y motivada por la transformación y fortalecimiento de un sistema educativo diseñado con base en perfiles por competencias, idea que aparece implícita en los estudios de Castro (2004), Marzo et al. (2005), Mafokozi (2005) y Fernández y Fernández (2006).

A partir de este recorrido literario sobre el tema formación profesional continua, perfil profesional y perfil laboral, con su debida consideración de pertinencia y correspondencia, cabe destacar que los escritos sobre el Sistema de Educación Superior de España es, hasta la fecha, la fuente de mayor producción investigativa sobre los temas en cuestión. Por contraste, merece ser considerado que, para República Dominicana, la formación profesional continua es una problemática poco tratada en la literatura criolla y totalmente ausente, hasta la fecha, en el contexto científico.

Desde esta perspectiva, se conciben como líneas de investigación idóneas para el futuro inmediato del sistema educativo superior del país una variedad de temas que respondan a las siguientes problemáticas:

- ¿Cuál es el diseño del perfil profesional requerido por el sector productivo del país?
- ¿Cuál es el perfil nacional del profesional basado en competencias?
- ¿Cuál es la capacidad de empleabilidad de los profesionales egresados de las universidades del país?

- ¿Cuáles son las competencias transversales que se quieren forjar con los programas de formación continua?
- ¿Cuál es la pertinencia de los programas de carrera vigentes en el país?
- ¿Cuáles son los niveles de competitividad de los profesionales que trabajan en las principales áreas de desarrollo económico y social del país?
- ¿Cuáles son los principales retos de la formación continua en la formación del perfil de un profesional flexible para la sociedad del conocimiento?
- ¿Cuál es la capacidad de retorno de la inversión en capacitación de las empresas?
- ¿Cuál es la incidencia de la formación profesional continua en la mejora de la capacidad competitiva de las empresas de hoy?
- ¿Cuál es el impacto de la formación continua en el proceso de fortalecimiento de la vinculación universidad y empresa?
- ¿Cuál es la eficacia de los programas de formación continua que ofertan las instituciones de estudios superiores del país?

Ante las actuales limitaciones que confrontan las IES de cara a las frecuentes demandas de un mercado en evolución continua, surge la auto gestión del empresariado en procura de canalizar respuestas que den soluciones a las necesidades de formación de sus empleados; iniciativa que ha conllevado al surgimiento y proliferación de una cantidad de instituciones especializadas en la oferta de programas de formación no formal y a las instalaciones de centros de capacitación dentro de las empresas como alternativas de soluciones ante la gran cantidad de profesionales graduados en “*carreras divorciadas del mercado*” de trabajo.

Ante esta problemática, surge la propuesta del presente estudio, que procura describir la correspondencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua de las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA, de la ciudad de Santiago, con el perfil profesional requerido por el campo laboral de las industrias alimentarias.

1. 2 Planteamiento del Problema:

El mundo del trabajo hoy día vive una etapa de grandes transformaciones. Modificaciones que son causadas e impulsadas por el fenómeno de la globalización y por la introducción de las nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICS), las cuales han provocado profundas transformaciones en la ingeniería del trabajo, en los sistemas de producción y calidad, en la mecánica y la operatividad de los equipos de trabajo, en los procesos estratégicos de la administración, en las estrategias de la dirección de grupos, evolucionando con ello la dinámica del trabajo social y las condiciones del empleo.

Las grandes transformaciones registradas en el trabajo y en el empleo ofrecen, en primer lugar, múltiples alternativas de soluciones a los principales problemas connaturales e históricos en el mundo del trabajo, como el de la productividad, la calidad, la eficiencia y la eficacia, el uso y los desperdicios de recursos, los inventarios, la satisfacción de los clientes internos y externos, entre otros.

En segundo lugar, incorporan nuevas necesidades que desafían el statu quo de las empresas, obligando a la pronta adecuación de sus empleados, principalmente técnicos y directivos mediante el desarrollo de nuevas características: habilidades técnicas, actitudes, valores y competencias que son requeridas desde los actuales puestos de trabajo.

Estas nuevas necesidades en el mundo del trabajo y del empleo han generado nuevas demandas formativas, ante las cuales el aula, las instituciones de

estudios superiores y las actuales reformas educativas se muestran impotentes para su satisfacción, debido a que sus ofertas académicas desentonan con las demandas más urgentes del sector empresarial y de la sociedad.

La presente problemática ha conllevado a que las empresas tengan que asumir la función de autogestionarse soluciones, desde adentro, para suplir las necesidades de una formación de competencias pertinentes y continuas para su capital humano. Esto se confirma con las conclusiones de las investigaciones anteriores y con la afirmación de Tejada (2005):

Las nuevas modificaciones en el mundo del trabajo, sobre todo a causa de la globalización, de la introducción de las nuevas tecnologías y de la información, generan nuevas necesidades formativas, ante las cuales el aula y la institución de formación se muestran impotentes para su satisfacción. ...Ante el acelerado y progresivo cambio, se observa cómo las propias empresas pasan a constituirse en instituciones formativas, productoras de competencias y cualificaciones concretas e inmediatas (p. 3)

En las organizaciones de hoy, se observa un panorama que requiere de profesionales actualizados que poseen alta capacidad de aprendizaje, de creatividad, de solución de problemas complejos, de toma de decisiones, de adaptabilidad y de correr riesgo, perfil que emana de las rápidas transformaciones que experimenta el mercado de trabajo y las condiciones de los empleos por causa de la globalización y de la evolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Sin embargo, las universidades de hoy se ocupan de mantener la capacidad para acoger la gran cantidad de estudiantes universitarios que cada año crece aceleradamente, en proporción al crecimiento de la población joven de los países de esta región latinoamericana. En el caso de la República Dominicana, la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT) publicó que, en menos de una década, la matriculación de los diez programas más solicitados en el nivel superior registró un incremento de ciento diez y ocho por ciento, en el período 1997 al 2005.

Sin embargo, según establece el sociólogo Fiallo, J. A. (citado en Piña 2008), “*el estado debe precisar el modelo de desarrollo por seguir y definir con urgencia las prioridades de formación superior*”. Es obvio que la falta de perspectivas del desarrollo social de un país dificulta o imposibilita la definición adecuada de todas sus prioridades, principalmente, las de formación (p. 7).

Los antecedentes del presente estudio han dejado manifiesto que en el país dominicano no se han hecho estudios que demuestren la demanda actual del perfil profesional que requiere el mercado de trabajo, por lo que se desconoce la demanda de recursos humanos que tiene el sector productivo.

En vista de estas dos situaciones: la falta de un modelo de desarrollo debidamente definido y el desconocimiento del perfil profesional requerido por el sector productivo del país, se tiene que las universidades dominicanas, en vez de motorizar iniciativas de estudios, junto a la Secretaría de Trabajo, sobre la demanda real de recursos humanos en el país, permanecen con sus ofertas académicas desarrolladas al margen del conocimiento de la demanda laboral.

A medida que el número de profesionales se incrementa al margen de la demanda laboral y carente de un debido modelo de desarrollo, se está contribuyendo con el crecimiento acelerado de profesionales que se ven obligados a emplearse en cualquier plaza de trabajo, con el crecimiento de la tasa de desempleo nacional, con el incremento de la rotación de empleados, con la pérdida de productividad y con la pérdida de competitividad.

Esta problemática, además de repercutir negativamente en la estabilidad de los profesionales, también incide en el incremento de los costos operativos y administrativos del sector empresarial, que se ve en la necesidad de pagar planes de formación paralelos, contratación de instructores avalados por un perfil de competencias que puedan garantizar niveles de capacitación que ayuden a cada

profesional empleado a desarrollar las condiciones cualitativas requeridas para conservar su empleabilidad.

De mantenerse la situación actual, el sector empresarial se verá precisado, además de dedicar parte de su capital de trabajo, a crear una plataforma o una unidad de trabajo especializada en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de los programas de formación profesional “in house”, situación que dará origen a otras problemáticas de accesibilidad de la formación; costos de aplicación de los recursos humanos, competitividad, definición de perfiles muy limitados y otros que atentan contra las perspectivas de desarrollo del sistema de educación superior y del desarrollo del país. Accesibilidad asequibilidad

Con la realización del presente estudio, se pretende, primero: describir el nivel de pertinencia entre el perfil del egresado de los programas de formación continua y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago, República Dominicana.

Segundo: ofrecer un paso de avance hacia la implementación de las necesitadas estrategias de vinculación entre las universidades y las industrias de Santiago de los Caballeros en pro de desarrollar un programa de formación profesional continua, que forme el perfil profesional que demanda el sector productivo de hoy y las industrias del futuro.

1.2.1 Formulación del problema

¿Cuál es la pertinencia que existe entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, la Universidad Tecnológica de Santiago y la Universidad Abierta Para Adultos de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 – 2008?

1.2.2 Subproblemas

Este problema plantea los siguientes subproblemas o interrogantes de investigación:

1. ¿Cuáles son las necesidades de actualización y desarrollo del perfil académico de los profesionales empleados en el sector de las industrias alimentarias?
2. ¿Cuáles son las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de profesionales empleados?
3. ¿Cuál es la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen La PUCMM - UTESA – UAPA en la ciudad de Santiago?
4. ¿Cuáles son los elementos que conforman los programas de formación profesional continua?
5. ¿Cuáles son las competencias que conforman el perfil profesional de los instructores de la Formación Profesional Continua?
6. ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los programas de formación profesional continua?
7. ¿Cuáles son las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua?
8. ¿Cuál es el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago de los Caballeros?

9. ¿Cuáles son las características comunes entre el perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias?

1.3 Justificación

La presente investigación ha sido concebida con el propósito de analizar la pertinencia del perfil académico de los egresados de la formación continua empresarial y el perfil del puesto que ocupan los profesionales en las industrias alimentarias, debido a que, en la medida en que las exigencias cognoscitivas del proceso productivo aumentan directamente proporcional, las necesidades individuales de recurrir a procesos formativos también.

Consciente de que los países de la región latinoamericana tienen en común un comienzo del siglo XXI matizado por el creciente impulso de sus economías, empujadas por la firma de Tratados de Libre Comercio, se manifiesta, en consecuencia, una progresiva demanda de mayores ventajas competitivas y de mayor tecnificación en los puestos de trabajo.

Además de las nuevas exigencias de los puestos de trabajo, el permanente crecimiento de los avances tecnológicos hace cada vez más evidentes los desafíos que enfrenta, hoy día, el sistema educativo nacional en su intento de responder efectivamente a las demandas del sector productivo.

Por consiguiente, la República Dominicana, igual que el resto de los países de América Latina, enfrenta las limitaciones de su propio sistema educativo superior. Así lo señalan Gamboa y Fernández (2001) cuando afirman que *“Las alternativas de educación formal se ven rebasadas en cuanto a su posibilidad de brindar una respuesta inmediata y continua que garantice que sus egresados respondan con eficiencia y competitividad a los requerimientos de su entorno laboral”* (p.4).

Como consecuencia de todo ello, ha surgido una brecha abismal entre el mundo empresarial y el de la educación superior, que sólo puede ser combatido con la oferta pertinente de programas de formación continua empresarial que garanticen actualizar el capital intelectual de las empresas e imprimir agilidad y modernidad en el conjunto de la oferta educativa, además de retroalimentar el currículum de las carreras universitarias.

Impulsado por estas necesidades, se procede a la realización del presente estudio en procura de crear un escenario adecuado para fortalecer y estrechar la relación universidad – empresa, facilitando que sus agentes desarrollen, en conjunto, propuestas formativas acordes con las necesidades de los recursos humanos que requiere el mercado de trabajo del país.

Mediante la descripción de los elementos pertinentes al perfil profesional requerido por los puestos de trabajo de las industrias alimentarias, se logrará la planificación de programas específicos, puntuales y efectivos para contrarrestar la obsolescencia de los profesionales actuales; se podrán actualizar, modernizar y flexibilizar los contenidos de los currícula con que serán formados/as los/as futuros/as profesionales del país y, por consecuencia, se contribuirá en parte con la corrección de las debilidades del sistema educativo superior,

Con la definición de las competencias que deben formar el perfil del profesional egresado, el perfil del puesto de trabajo y el perfil del instructor de los programas de formación continua, se contribuye con la actualización de las propuestas curriculares que imparten las carreras profesionales universitarias, con el diseño de nuevos programas de carrera y con la diversificación de las ofertas de programas formativos ofrecidos por medio de los institutos de formación continua que poseen las universidades

Este estudio sobre los perfiles profesionales, desde el contexto de la formación profesional continua, enfocado desde la luz de las demandas del

sector productivo de hoy, no sólo servirá de referencia ineludible en la planificación de los próximos programas de formación profesional y continua de las IES; también facilitará la planificación de los recursos humanos del sector industrial, quienes podrán contar con profesionales poseedores de un perfil coherente y totalmente alineado con los desafíos del puesto de trabajo para que sean contratados.

En ese mismo contexto, se podrá concebir un beneficio para la clase profesional, por los aportes del estudio en beneficio de la formación de una nueva generación de profesionales portadores de un perfil replanteado y unificado con base en competencias académicas y laborales como consecuencia de la integración de las ventajas de la era del conocimiento, las innovaciones de las TICS en el escenario práctico del sector productivo, así como los nuevos retos y valores que acondicionan las nuevas tendencias del mercado de recursos humanos.

Se espera, además, que el debido uso del enfoque metodológico y la adecuada implementación de las técnicas y los instrumentos de investigación cumplan con los requerimientos de la comunidad científica, a fin de que el estudio pueda ser validado y valorado como un trabajo enteramente científico e incorporado como un ejercicio digno, capaz de enriquecer el campo científico dominicano.

Ante las necesidades existentes de un estudio similar, se espera que los resultados del mismo fortalezcan eficazmente la literatura educativa dominicana aportando conclusiones lo suficientemente novedosas y útiles para los sectores sociales que conforman la comunidad educativa; a fin de que éstos obtengan respuestas puntuales y veraces sobre la temática desarrollada.

Finalmente, se espera que el estudio, además de servir de fuente de consulta, sobre todo sirva para despertar el interés de otros estudiosos que se motiven a desarrollar nuevas líneas de investigación capaces de profundizar en

la problemática desde otras ópticas, otros enfoques metodológicos y otros intereses científicos.

1.4 Objetivo general y Objetivos Específicos:

Mediante los siguientes objetivos, se quiere establecer lo que pretende la investigación. Para ello el estudio consta de un objetivo general y nueve objetivos específicos, los cuales han sido elaborados con la mayor claridad, objetividad y posibilidad de alcance, a fin de que puedan ser guía efectiva para la conducción del investigador al objeto de estudio planteado.

1.4.1 Objetivo general

Analizar la pertinencia que existe entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – La Universidad Tecnológica de Santiago – La Universidad Abierta Para Adultos de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 – 2008.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Determinar las principales necesidades de capacitación y desarrollo de los profesionales del sector industrial alimentario de la Ciudad de Santiago.
2. Identificar las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de los profesionales que laboran en las industrias alimentarias.

3. Determinar la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen La PUCMM - UTESA – UAPA en la ciudad de Santiago.
4. Identificar los elementos del proceso de los programas de formación profesional continua.
5. Determinar las competencias que integran el perfil profesional de los instructores de la formación profesional continua.
6. Indicar los criterios de medición pertinentes para evaluar el impacto de la formación profesional continua en las industrias alimentarias.
7. Determinar las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua.
8. Describir el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de Santiago.
9. Determinar las pertinencias de las competencias del perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias.

Matriz del problema y objetivos:

En la tabla siguiente se deja de manifiesto la sincronización, secuencia y la correlación causal que tiene el tema, el problema y subproblemas y los objetivos general y específicos, de la presente investigación:

Tabla No. 1.1

MATRIZ DE PROBLEMAS Y OBJETIVOS

Problema General	Objetivo General
<p>¿Cuál es la pertinencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – La Universidad Tecnológica de Santiago – La Universidad Abierta Para Adultos de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias durante el período 2005 - 2008?</p>	<p>Analizar la pertinencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra – La Universidad Tecnológica de Santiago – La Universidad Abierta Para Adultos de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias durante el período 2005 - 2008</p>
SubProblemas	Objetivos específicos
<p>1. ¿Cuáles son las necesidades de actualización y desarrollo del perfil académico de los profesionales empleados en el sector industrial alimentario?</p> <p>2. ¿Cuáles son las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de profesionales empleados?</p> <p>3. ¿Cuál es la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen La PUCMM – UTESA - UAPA en la ciudad de Santiago?</p> <p>4. ¿Cuáles son los elementos que conforman los programas de formación profesional continua?</p> <p>5. ¿Cuáles son las competencias que conforman el perfil profesional de los instructores de la formación profesional continua?</p> <p>6. ¿Cuáles son los criterios de</p>	<p>1. Determinar las principales necesidades de capacitación y desarrollo de los profesionales del sector industrial alimentario.</p> <p>2. Identificar las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de los profesionales que laboran en las industrias alimentarias.</p> <p>3. Determinar la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen La PUCMM – UTESA - UAPA en la ciudad de Santiago.</p> <p>4. Identificar los elementos del proceso de los programas de formación profesional continua.</p> <p>5. Determinar las competencias que integran el perfil profesional de los instructores de la formación profesional continua.</p> <p>6. Indicar los criterios de medición pertinentes para evaluar el impacto de la</p>

<p>evaluación de los programas de formación profesional continua?</p> <p>7. ¿Cuáles son las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua?</p> <p>8. ¿Cuál es el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago de los Caballeros?</p> <p>9. ¿Cuáles son las características comunes entre el perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias?</p>	<p>formación profesional continua en las industrias alimentarias.</p> <p>7. Determinar las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua.</p> <p>8. Describir el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de Santiago.</p> <p>9. Determinar la pertinencia de las competencias del perfil del egresado de la formación profesional continua y el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias.</p>
--	--

1.5 Posición Paradigmática

El presente ensayo epistemológico está orientado a definir la posición paradigmática que sigue el investigador para realizar el presente estudio de naturaleza socioeducativa, sobre la relación entre el perfil académico de la formación profesional continua ofertada por las universidades de la ciudad de Santiago, República Dominicana, y el perfil laboral que les requieren las empresas alimentarias.

En medio de este intento, conviene dejar manifiesto que existen diferentes métodos científicos viables para acceder a la realidad social, por lo que se limita el presente contenido a la descripción de “una construcción mental” y, por lo tanto, no exenta de error, pero que intenta fijar una postura específica frente a una creencia particular en los paradigmas existentes.

Cada actividad humana orientada a reducir la brecha cognitiva existente entre el ser humano y la verdad, a la “obtención de nuevos conocimientos” o productos (Zorrilla y Torres, 1999), a través de procesos y “estrategias” descriptivos, analíticos y de valoración crítica, es ciencia, por lo que se juzga

propicio que el presente enfoque inicie puntualizando la concepción del paradigma en el campo científico.

Desde la Perspectiva Cognitiva de la Ciencia de Habermas (citado en Villalobos, en prensa), hay tres grandes paradigmas de referencia para las investigaciones científicas que versan sobre problemáticas sociales: el paradigma postpositivista, el paradigma interpretativo y el paradigma crítico.

En la teoría de Mesa (2002), quien comparte las afirmaciones de Habermas, aparece un cuarto paradigma de investigación denominado “*el constructivismo*”. Por lo que, a partir de estos paradigmas, el presente escrito pretende describir bajo qué formato o modelo paradigmático se investigará la pertinencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua empresarial con el perfil del puesto de trabajo de los profesionales que requiere el campo laboral (pp.2-4).

Paradigma de la Investigación Científica

Etimológicamente, la palabra paradigma deriva del vocablo latín paradigma, y este del griego παραδειγμα (paradeigma), Acosta (2007) (p. 5), que significa modelo, ejemplo. Tiene las mismas raíces que παραδεικνύει que significa demostrar. Fue definida por Smith en los poderes de la mente (citado en Wikipedia, 2001, p. 8), como “un conjunto compartido de suposiciones. La manera como concebimos el mundo... y nos ayuda a predecir su comportamiento.”

El término “paradigma científico” fue introducido en el campo de la investigación científica, por Kuhn (1962), quien solía definirlo como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Rossini (2004) agrega que el paradigma “está constituido por supuestos teóricos, leyes y técnicas de aplicación que deberán adoptar los

cimientos que se mueven dentro de una determinada comunidad científica” (pp. 1 y 2).

De manera que un paradigma es un conjunto o variedad de realizaciones científicas aceptadas o reconocidas universalmente durante el tiempo en que respondan como modelos de soluciones a los problemas de una comunidad científica. Por medio de este campo científico, se les ofrece a los investigadores una diversidad de vías para acceder a la realidad social, y cada una de éstas, no sólo es un conjunto de creencias y actitudes, sino que representa la forma de percibir la realidad de cierta comunidad científica.

Cada paradigma implica, a modo específico, un conjunto de “*supuestos teóricos, fundamentos epistemológicos y una metodología determinada*”, que ayudan a ver la cosmovisión de una o varias personas que llevan implícita una serie de creencias y actitudes sobre la naturaleza del mundo, el lugar que se ocupa en él y sus posibles interrelaciones, y todo visto como producto del contacto con el medio social y cultural.

El Supuesto Ontológico

Las autoras Dobles, Zúñiga y García (2001) definen la ontología como “una parte de la filosofía que tiene que ver con el estudio del ser en general”, por lo que aclaran que las premisas ontológicas se refieren a las concepciones que se tengan acerca de la realidad, tal y como es (p. 105).

Desde la perspectiva ontológica de los tres principales paradigmas, la concepción de la realidad es enfocada de modo totalmente diferente. Autores como Mesa (2002) y Villalobos (en prensa) sostienen que para el paradigma positivista, la naturaleza de la realidad es única, fragmentable, tangible y simplificada. Para el paradigma interpretativo, la realidad es múltiple, intangible y holística. Mientras que, para el paradigma crítico, la realidad es dinámica, evolutiva e interactiva (p. 5).

En ese mismo orden, se puede afirmar que la ruta metodológica establecida como medio para el desarrollo del presente estudio se corresponde con la concepción de una realidad académica y laboral que existe en el contexto socio-educativo, afectando la vinculación entre los sectores educativo y laboral de una manera natural y específica desde antes de que el investigador tomara conciencia de la misma.

La objetividad y transparencia de la esencia de dicha problemática social es innegable, y por medio de diversas técnicas estadísticas, se analiza el sistema de variables e indicadores para aprehender la realidad externa y poder construir la concepción o teoría que mejor explique cuantitativamente la realidad de la problemática u objeto de estudio.

Por medio del estudio de esa problemática u objeto de estudio se podría obtener una comprensión, aprendizaje o entendimiento deficiente de la realidad por la imperfección natural de los instrumentos intelectuales de los investigadores y por la complejidad intrínseca de los fenómenos; En vista de ello, los conocimientos adquiridos serán sometidos a una extensa y rigurosa investigación en procura de que las conclusiones finales sean lo más objetivas y representativas de la realidad existente.

El supuesto epistemológico

La concepción etimológica de la palabra epistemología se deriva de los vocablos griegos, (Sandín 2003): episteme (conocimiento, saber) y logos (teoría), por lo que la epistemología o teoría del conocimiento es definida como el conjunto de saberes que tienen a la ciencia como objeto de estudio: (naturaleza, estructura y los métodos científicos).

A partir de la afirmación de las investigadoras Dobles et al. (2001), *“la epistemología es una parte de la filosofía que trata de responder a la pregunta de ¿cómo es posible el conocimiento?”*. Por lo que, el supuesto epistemológico se especializa en explicar cómo es posible conocer en el campo de la

investigación. Lo que permite descifrar el “*¿Cómo el sujeto conoce al objeto de conocimiento?*”. ¿Qué tipo de relación se establece entre el sujeto que quiere conocer y el objeto de conocimiento que interesa conocer (pp. 106-107).

Guiado por esa conceptualización, se puede afirmar que la pretensión de asumir un enfoque epistemológico con el presente estudio se circunscribe a explicar el cómo conoceremos la realidad de la problemática en cuestión, cómo será la relación del sujeto cognoscente y el objeto conocido durante este proceso de investigación, y cuáles serán las características del conocimiento que se adquiera vía el presente estudio.

Durante el proceso investigativo, el investigador se relaciona con el objeto de manera distante e independiente, contribuyendo a que la problemática social y educativa de la relación entre ambos perfiles permanezca con su autonomía inalterada ante y durante la investigación realizada por el sujeto cognoscente.

De manera que el conocimiento que se obtenga sobre la relación entre el perfil académico de la formación continua y el perfil del puesto de trabajo, por medio del método descriptivo selectivo, será de carácter técnico y válido para todos los tiempos y para cualquier otro contexto social, educativo y económico.

Sus resultados representan una realidad totalmente autónoma e independiente de quien la descubre y, además, da origen a una teoría de carácter universal, conservando en sí misma la probabilidad de que sus resultados se correspondan con las verdaderas problemáticas comunes a las empresas y las instituciones de educación superior y cuyas conclusiones serán lo suficientemente confiables, representativas y determinantes para ser origen y fin de la investigación.

El Supuesto Axiológico

La axiología es definida por Dobles et al. (2001) como “*teoría de los valores y de los juicios de valor*”. Queriendo significar que las premisas axiológicas, dentro del contexto investigativo, introducen un punto de vista relativo al análisis del papel de los valores dentro de la investigación (p. 111).

El supuesto axiológico es una de las grandes expresiones filosóficas que separan las tendencias y creencias de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico (Mesa (2002), ya que, en el paradigma positivista, se supone que el proceso de investigación está libre de valores, y que el investigador puede asumir una posición neutral. En el paradigma interpretativo se entiende que los valores del investigador ejercen influencia en el proceso y que estos deben estar explícitos, mientras que en el paradigma crítico se piensa que la ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento (p. 6).

El presente estudio ha sido diseñado para ser realizado a través de una posición paradigmática positivista, por lo que, durante este proceso investigativo se asume una posición neutral, evitando tener cualquier influencia o interferencia sobre los resultados. Es por ello que la investigación queda libre de cualquier tipo de valoración que le pueda atribuir el investigador como producto de sus preferencias o inclinaciones.

Esta investigación, por tanto, está diseñada para que se caracterice por la neutralidad y la objetividad. Y para ello, el investigador establecerá los controles para limitar los valores y se fundamentará en una metodología deductiva que concluirán en la elaboración de pautas o medidas generalizables y naturales sobre el perfil de la formación continua profesional que ofrecen las universidades de Santiago, en la República Dominicana.

La dimensión Heurística

Autores como Villalobos, (en prensa) y Buendía et al. (1998) han revelado que la dimensión heurística representa la primera etapa del proceso

investigativo, seguido de la etapa hermenéutica y la expositiva. Para esta etapa inicial, el presente estudio ha contemplado la descripción del problema que relaciona el perfil académico con el perfil del puesto de trabajo y la formulación del problema mediante el planteamiento de la interrogante inspiradora que reza de la siguiente manera:

¿Cuál es la correspondencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua de las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por el campo laboral de las industrias alimentarias?

En esta etapa heurística se ha contemplado el uso de una metodología cuantitativa por su énfasis en la medición objetiva, en la demostración de la causalidad y en la generalización de los resultados (Cea, 1998). Se procura la cuantificación de la realidad social mediante análisis estadístico y se recogerá la información de manera estructurada y sistemática, para generalizar los resultados a través de un procedimiento deductivo.

Su propósito principal es realizar ciertas inferencias válidas y replicables que puedan aplicarse en todo programa y proceso de formación continua de las universidades para la actualización y desarrollo de competencias de los profesionales activos en el mercado de trabajo.

La modalidad de la investigación es considerada de tipo no experimental, porque facilita la medición de la relación y correspondencia del perfil académico y el perfil del puesto de trabajo en uno o varios grupos naturales, sin inducir intencionalmente alguna transformación en los participantes.

El diseño metodológico es descriptivo porque, en vez de orientarse a la comprobación de hipótesis, describe las relaciones o los elementos constitutivos y característicos del objeto de estudio y su vinculación con el

entorno, para la planificación, gestión y decisión de acciones encaminadas a dar respuesta a cada problemática. Y su estilo es de diseño selectivo para facilitar el conocimiento de la realidad a través de los ojos de la población encuestada.

Las diferentes unidades de análisis han sido agrupadas en fuentes documentales y en personas físicas vinculadas con las instituciones de estudios superiores de Santiago y a empresas del sector alimentario. Las técnicas de investigación más idóneas resultan ser de carácter cuantitativo; tales son: las encuestas y el análisis de contenido. Y los instrumentos de análisis a utilizar son el cuestionario, la entrevista semi - estructurada y la guía de análisis.

1.6 Conclusiones del Estado de la Cuestión

El estado de la cuestión ha sido realizado dentro de la limitante temporal del período 1997 al 2007, con la finalidad de conocer los antecedentes del tema de estudio, de plantearlo, justificarlo y encausarlo bajo los lineamientos de un paradigma científico. Al término de un estudio analítico, crítico y selectivo sobre la producción científica de esa década, se ha podido concluir lo siguiente.

La educación continua es un tema de relativa novedad dentro del contexto científico, ya que el interés suscitado por los estudiosos sobre la problemática del área investigativa se inició durante la década de los años 70. A partir de entonces, la producción científica ha sido abundante, predominando las investigaciones de tipo descriptivo y las experimentales.

Sin embargo, se pudo comprobar que la mayoría de las investigaciones realizadas han girado en torno a una problemática común, ya que las mismas se han enfocado en la educación continua del docente, la mejora de la calidad educativa, la pertinencia curricular en la formación del docente y, de manera

escasa, aparecen algunas publicaciones sobre el tema vinculación universidad_ empresa, principalmente en revistas científicas.

Durante el presente estado de la cuestión ha sido esbozado el tema: Pertinencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, la Universidad Tecnológica de Santiago y la Universidad Abierta Para Adultos, de la ciudad de Santiago, y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 - 2008.

Por su contenido, el presente estudio corresponde a la línea temática que versa sobre la vinculación universidad - empresa que promueven las universidades a través de su respectivo centro de formación continua, y su planteamiento es de contexto socio - económico, enfocado desde una perspectiva humanista y práctica.

Ante la revisión de antecedentes del tema y bajo las variables condicionantes de temática y tiempo se concluyó que, durante los últimos diez años, las investigaciones relacionadas con la temática Formación Profesional Continua que anteceden el presente estudio son las siguientes: Silveira (1997); Llorens (2000); Gamboa y Fernández (2001); Federighi (2002); Delgado, Ruiz y Rodríguez (2003); Sotes (2005); Federación Minerometalúrgica (2006); Núñez (2006).

En cuanto a la temática del perfil de egresado y pertinencia del perfil, dentro del contexto de la formación continua se encuentran las publicaciones de: Castro (2004); Marzo, Pedraja y Rivera (2005); Mafokozi (2005); Fernández y Fernández (2006); y Vargas (2006).

Sobre ellos se confirmó que la formación continua es una responsabilidad directa de las entidades de estudios superiores con el desarrollo de los recursos humanos de las empresas, ya que la formación

continua es un sistema complementario que desarrolla las potencialidades del empleador y las integra con los requerimientos de la empresa, lo cual constituye el aseguramiento de uno de los cuatro pilares de la educación, que es “aprender a hacer”.

El término formación no es propio de la educación reglada; más bien es propio de la enseñanza no reglada, la cual se concentra estratégicamente en las asignaciones de gestión y operaciones relacionadas con la formación en el trabajo, donde no suele hacerse referencia al término educación porque se sustituye por el de formación.

Por sus conclusiones, se pudo comprobar que la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que la formación profesional continua hoy día resulta un requisito de competitividad y una condición de éxito de la economía de las naciones, por su consagración en la búsqueda continua de mejora en la competitividad de las empresas y la promoción personal y profesional de los trabajadores activos.

Además, se comprobó que independientemente de la nación en que se realizaran los estudios, ya sea europea, americana o caribeña, todos han coincidido en concluir que las instituciones de estudios superiores (IES) no han sido lo suficientemente capaces de transmitir a sus egresados las competencias que les requiere el sector socio - productivo.

En cuanto a la República Dominicana, se pudo comprobar que la formación continua constituye una problemática poco tratada y que la pertinencia del perfil del egresado ha sido un tema totalmente ausente del quehacer científico del país hasta la fecha.

Conforme a ello, el análisis de la pertinencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua con el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias de Santiago, en el período 2005_2008,

constituye una iniciativa novedosa y práctica para los centros de formación continua de las universidades y para el sector laboral del país, además de lo pertinente para medir, analizar y diagnosticar en qué medida las ofertas formativas de las universidades de Santiago se corresponden con las demandas del sector industrial alimentario.

El sector industrial, igual que los demás sectores económicos del país y del mundo, padecen la problemática que se desprende como consecuencia lógica de los avances tecnológicos y el fenómeno de la globalización: la tecnificación de los puestos de trabajo, las exigencias de competitividad, de productividad y rentabilidad, las cuales han protagonizado un escenario de grandes transformaciones en el mundo del trabajo, que dan origen a nuevas necesidades formativas, principalmente en el personal técnico y especializado, ante las cuales las universidades se muestran impotentes para su satisfacción, por lo que demandan de alternativas complementarias que ofrezcan la adecuación de un perfil profesional que se corresponda con los niveles de competencias pertinentes y continuas requeridas por el mercado laboral que conforma el sector de las industrias alimentarias.

Dada la presente problemática, el investigador se ha propuesto analizar la pertinencia que existe entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, la Universidad Tecnológica de Santiago y la Universidad Abierta Para Adultos, todas de la ciudad de Santiago, y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 – 2008, estudio que ha sido diseñado para ser realizado a través de una posición paradigmática positivista, para garantizar que la misma se caracterice por la neutralidad y la objetividad de sus conclusiones.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Introducción

Para hablar de educación, es una condición sine qua non contextualizar el contenido en un marco social que sirva como escenario, de ambiente regulador y de elemento causal y consecuente lógico de toda actividad de enseñanza – aprendizaje. Bajo el entendido de que éste surge en medio de una sociedad en busca de un mundo más humano y más justo, estimulado por un ente que busca incansablemente la verdad sobre su esencia, sobre su origen y sus raíces, sobre sus pertenencias, sobre su felicidad y sus propias actitudes y sobre el por qué de sus búsquedas (Andrés, 1991).

Educación, etimológicamente, viene del latín “educare”, que significa conducir, guiar, orientar; semánticamente viene de educase, equivalente a hacer salir, extraer, dar a luz. Es un término que tiene amplia polisemia o pluralidad de significado, y uno de sus significados más determinantes lo utiliza Ander, (2004), cuando afirma que la educación “*es la forma de potenciar el desarrollo humano de hombres y mujeres*” (p. 22).

El sistema educativo dominicano es esa obra de nación que surge con la finalidad de dar respuestas a las necesidades de realización personal y de bienestar común de cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, según proclama el Poder Ejecutivo Dominicano (1997) en la nueva Ley de Educación No. 66-97:

El estado tiene como finalidad primordial promover el bien común, posibilitando la creación de las condiciones sociales que permitan a los integrantes de la comunidad nacional alcanzar mayor realización personal, espiritual, material y social. Entre las actividades específicas que conllevan a la creación de estas condiciones, está la educación, la cual debe promoverse integralmente e impartirse al más alto nivel de pertinencia, calidad y eficacia a fin de asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional (pp. 4-5)

Dentro de ese marco, se puede entender que la educación es un proceso mediante el cual se forman las capacidades y se desarrollan las potencialidades propias del ser humano, posibilitando, con ello, el crecimiento y la maduración de una persona. Por lo que se constituye en un proceso de humanización para todas las personas que intervienen en el mismo. Es un proceso bidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar.

En el contexto laboral, la educación se concibe como un proceso general y de larga duración dirigido a mejorar las capacidades del ser humano para asimilar y desarrollar conocimientos técnicos y valores. Y dentro del contexto de la educación está la formación profesional continua no formal, que se centra en el desarrollo de las actividades formativas especializadas en actualizar y desarrollar las competencias que le son deseadas en los puestos de trabajo.

En torno a ambos contextos, el laboral y educativo, el presente capítulo del estudio inicia fijando el marco legal de la educación dominicana y prosigue explicando el sistema de la formación continua y su relación en la formación de un perfil profesional competitivo, a la luz de las teorías difundidas por medio de fuentes secundarias integradas, principalmente por fuentes bibliográficas y fuentes electrónicas.

2.1 Sistema Educativo de República Dominicana

El sistema educativo de la República Dominicana ha sido ícono histórico de importantes acontecimientos que sirven de remembranzas, no solo en la isla, sino en todo el continente y en la históricamente conocida como tierra colonizadora o “la madre patria: España”. Para una mejor comprensión de ello se procede, en los próximos acápite del presente estudio, a desarrollar algunos de los principales acontecimientos históricos que caracterizan el sistema de educación superior dominicano.

2.1.1 Datos históricos de la educación superior dominicana

La educación superior dominicana, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, ha seguido un proceso de desarrollo caracterizado por diferentes etapas de transformación. Cabe destacar que fue en este país donde se fundó la primera universidad del continente americano, el 28 de octubre de 1538, la hoy Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Esta academia de estudios superiores, durante los casi cinco siglos que lleva, ha sufrido cambios y transformaciones, pero diferenciados de los de otras universidades del área debido a los procesos socio-históricos particulares por los que ha atravesado la República Dominicana.

Entre los principales eventos que ha sufrido la alta casa de estudio, ha habido cierres, uno de ellos por 90 años (1822-1912), inactividad temporal, en ocasiones por decenas de años, hasta culminar con un proceso de luchas por la autonomía y el fuero universitario al inicio de los años 60, influenciado este movimiento por el impacto de la Reforma de Córdoba que repercutió de manera decisiva en la mayoría de las universidades estatales de América Latina.

En el año 1844, la función educativa estuvo a cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, suprimido mediante la Ley No. 79, del 28 de enero de 1931. Luego con la Ley No. 89 del 21 de febrero del mismo año, se asignaron las atribuciones relacionadas con la Instrucción Pública y las Bellas Artes a la Superintendencia General de Enseñanza.

El 30 de noviembre de 1934, con la Ley 786, fue creada la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes. De esta manera el término "instrucción" dio paso a un término más abarcador, como es el de "educación".

En 1965, mediante el Decreto No. 16, de fecha 4 de septiembre, le fueron transferidas a la Secretaría de Estado de Educación, las funciones relacionadas con Cultos, anteriormente adscritas a la Secretaría de Estado de Relaciones Exteriores, con lo cual asumió el nombre de Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos.

Desde el año 1951 hasta mediados del 1997, esta Secretaría estuvo regida en su funcionamiento por la Ley Orgánica No. 29-09, de fecha 5 de junio de 1951, la cual estableció la base normativa que rigió la vida institucional del Sistema Educativo Dominicano hasta 1997.

Hasta el año 1962, en el país sólo funcionó la UASD. Pero a partir de ahí, en apenas 35 años, la República Dominicana pasó de una sola universidad, con una matrícula que no alcanzaba los 4,000 estudiantes, a 40 instituciones de educación superior, cuya población ascendía en 1997 a 176,953 inscritos y en el momento actual es de 286,000 estudiantes.

En lo relativo al establecimiento de mecanismos para supervisar y orientar la educación superior en República Dominicana, el 27 de junio de 1966 fue promulgada la Ley 273-66, con el propósito de regular el establecimiento y funcionamiento de entidades universitarias e institutos de estudios superiores del sector privado. Esa ley regula, además, la equivalencia de los títulos otorgados por estas instituciones con los de los organismos oficiales o autónomos de igual naturaleza.

El 23 de diciembre de 1967, fue promulgada la Ley 236-67, la cual modifica varios artículos de la Ley 273-66, aunque mantiene como norma general que la apertura de instituciones de educación superior del sector privado debe ser autorizada por el Poder Ejecutivo y la necesidad de que éstas operen en condiciones similares a las oficiales o autónomas.

A pesar de las disposiciones contenidas en las Leyes 273 y 236, durante el período 1962-1983 se produjo en el país un crecimiento acelerado del número de instituciones de educación superior sin observar las normas establecidas. Esa situación provocó inconvenientes que dieron lugar a la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), organismo apéndice del Poder Ejecutivo, y cuya función principal era evaluar y regular la educación superior del país.

El surgimiento del CONES se produce en un contexto caracterizado por el crecimiento abrupto y sin planificación de la matrícula y del número de instituciones de educación superior, provocando serios cuestionamientos a la calidad de éstas, tanto a nivel local como en el plano internacional. El crecimiento desordenado de centros de educación superior tuvo un impacto negativo en la enseñanza a nivel superior. Pero en otros países de América Latina afectados por situaciones similares, ya se debatían las consecuencias de esta problemática desde la década de los setentas.

El CONES fue creado en 1983, mediante el Decreto 1255-83. Este fue derogado en julio de 1996 por el Decreto número 259, el cual, debido a una serie de inconvenientes que generó, fue a su vez derogado por el Decreto 517-96. El Consejo Nacional de Educación Superior realizó en 1985 el primer Diagnóstico de la Educación Superior, logrando informaciones que permitieron, por primera vez, tener un conocimiento acabado sobre el funcionamiento de las universidades e institutos de educación superior y formular recomendaciones para superar algunos de los problemas detectados.

En ese contexto, se realizó en 1993 la primera Evaluación-Diagnóstico Quinquenal, para determinar, entre otras cosas, si las ejecutorias de las universidades e institutos de educación superior favorecen la tendencia hacia el cumplimiento de las misiones y objetivos institucionales.

El decreto 517-96 contenía aspectos muy importantes para impulsar la educación superior, como son: la asunción de una nueva concepción sobre la educación superior, definiendo con claridad la misión de la universidad dominicana en los procesos de transformación que vive el mundo y en los cuales estamos obligados a participar como nación. Y situaba en un nuevo contexto las finalidades de la educación superior y de las instituciones del tercer nivel, con el objetivo expreso de que éstas respondan a los requerimientos del país y al proceso de globalización de la economía.

Con la promulgación de la Ley No. 66-97, de fecha 9 de abril de 1997, la Secretaría cambia nuevamente de nombre, adquiriendo el de Secretaría de Estado de Educación y Cultura, que luego le fue cambiado por Secretaría de Estado de Educación con la aprobación y promulgación de la Ley 41-00 de fecha 28 de junio del año 2000, que crea la Secretaría de Estado de Cultura y que transfiere la función Cultural a esa cartera.

El 13 de agosto del año 2001 fue promulgada la Ley 139-01, la cual crea la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia Y Tecnología (SEESCyT) y el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

2.1.2 Marco legal del Sistema Educativo Dominicano (SED) vigente

El marco legal del sistema dominicano de educación goza de cierta riqueza de contenido legal, como elemento consecuente de los diferentes procesos de reformas a que ha sido sometido durante el período histórico de nación libre e independiente que se vive en el país. Así lo refleja la reseña histórica que antecede a este contenido.

En la actualidad, el Sistema Nacional de Educación se sustenta sobre tres leyes que sirven de columna a todo el sistema: La Ley General de Educación 66-97, La Ley de la Secretaría de Estado de Cultura 41-00, y la Ley del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología 139-01.

Cada Ley está acompañada de varios reglamentos, ordenanzas y resoluciones que viabilizan su operatividad.

Ley General de Educación 66-97 que regula las atribuciones de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura como representante del Estado en materia de la educación, de la cultura y del desarrollo científico y tecnológico del país en el ámbito de su jurisdicción, promulgada por el Poder Ejecutivo el 15 de abril del 1997, según publicación del Listín Diario de fecha dieciséis de abril de 1997.

Ley 41-00 que crea la Secretaría de Estado de Cultura y que transfiere la función cultural a esa cartera. Mediante este acto, la entonces Secretaría de Estado de Educación y Cultura, cambia por el nombre de Secretaría de Estado de Educación. Dicha ley fue promulgada por el Poder Ejecutivo Dominicano el 28 de junio del año 2000.

La Ley 139-01 que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 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.

2.1.3 Un principio fundamental para la Educación Dominicana

La Ley General de Educación 66-97 establece que la educación dominicana se fundamenta sobre dieciséis principios fundamentales, que aparecen identificados en el artículo 4, bajo los literales desde la (a) hasta la (ñ); dado que no es de interés del estudio analizar cada uno de éstos, se procederá a citar el primero de los principios porque guarda estrecha relación con el objeto de estudio del investigador.

La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una

educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza (p. 1)

Por medio de ese razonamiento y punto de partida, el Sistema Educativo Dominicano reconoce, además del derecho permanente que tiene todo ser humano a la educación, el compromiso de posibilitar que, por vía de la educación, cada ser humano encuentre su desarrollo integral como individuo y como ente socialmente útil en un entorno social que evoluciona permanentemente, por lo que requiere del sistema educativo y de sus agentes su participación continua y permanente, en tiempo y espacio, en todas sus transiciones.

El compromiso se evidencia más claro cuando se conoce el último principio de la ley 66-97, cuyo contenido puntualiza enfáticamente la presunción de una acción educativa presente a lo largo de los tiempos. *“El sistema educativo tiene como principio básico la educación permanente. A tal efecto, el sistema fomentará en los alumnos desde su más temprana edad el aprender por sí mismo y facilitará también la incorporación del adulto a distintas formas de aprendizaje”* (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997. pág. 3).

2.1.4 La Educación Permanente

Con frecuencia se escucha hablar de educación permanente en ocasiones en que, contextualmente hablando, debieran decir formación continua o formación permanente. En vista de que estos términos describen la propiedad del seguimiento ininterrumpido que conlleva el sistema de educación que procura la formación integral y el desarrollo permanente de la persona, la educación permanente refiere a uno de los principios comunes del sistema educativo.

En el caso del sistema de educación dominicano, la Ley 66-97, lo establece como uno de los principios fundamentales del sistema; al referirlo en los articulados 4, ñ y 30: *“El sistema educativo dominicano tiene como principio básico la educación permanente. A tal efecto, el sistema fomentará en los alumnos desde su más temprana edad el aprender por sí mismo y facilitará también la incorporación del adulto a distintas formas de aprendizaje”* (pp. 3 y 9).

Por consiguiente, dentro de los lineamientos de los principios generales de la educación, pensar y hablar de educación permanente implica una condición o una característica propia de todo el sistema. Con ello se refiere a todo el sistema, desde una panorámica misma que comienza con el nivel inicial de la educación y, contemplando el nivel superior de la misma, incluye también los procesos de formación continua y permanente, indistintamente a que sean clasificados de educación tipo formal, no formal o informal.

En ese sentido, la Ley 163-01 que crea el Sistema de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT) afirma que *“La educación superior es un proceso permanente que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria, conducente a un título de nivel técnico superior, de grado o de postgrado”* (Art. 4, pág. 6). De manera que, para el Congreso de la República Dominicana (2001), la permanencia es una propiedad inherente al proceso educativo general y superior del país.

Sobre este tema ha escrito Gelpi (1990), quien considera que *“la educación permanente no es la educación de adultos, tampoco es una formación vocacional, ni de recuperación escolar. La educación permanente es una política global. Es, para mí, sinónimo de educación en general”* (p. 87).

2.1.5 Tipos de educación comprendidos en el Sistema Educativo Dominicano (SED)

En el ámbito de la política educativa, se distinguen, frecuentemente, tres tipos de educación: el aprendizaje o educación formal, la informal y la no formal. La diferencia entre estas categorías, y especialmente entre las dos últimas: la informal y la no formal, no es enteramente clara, por lo que se presta a confusión, aun entre especialistas del tema. La mejor manera de comprender esta clasificación se logra remontándose hasta el origen de la distinción.

Fue a finales de los años sesenta cuando se empezó a hablar en el ámbito internacional de una crisis de las políticas educativas, haciendo referencia a los problemas económicos y políticos que encontraban muchos países para ampliar sus sistemas de enseñanzas tradicionales, conocidos como educación formal. Para entonces, existía la impresión de que esos sistemas tradicionales no estaban logrando adaptarse a los rápidos cambios socioeconómicos que se estaban produciendo en muchas regiones del mundo.

A principios de los años setenta, diversas organizaciones internacionales de desarrollo empezaron a distinguir entre *formal*, *no-formal* e *informal education*, una nueva categorización que se añadía a otras ya existentes en el ámbito educativo, práctica que no tardó en llegar y asimilarse en cada uno de los sistemas de la educación en los países latinoamericanos.

En cuanto al Estado Dominicano, éste ha estructurado su sistema educativo en torno al mencionado esquema organizacional, en procura de que facilite la distinción de las ofertas educativas con base en su contenido, finalidad y tiempo. Para facilitar la funcionalidad del sistema se han establecido dos tipos de educación: la educación formal y la educación no formal, y un tercer tipo denominado educación informal que complementa al tipo formal y al tipo no formal (Ley 66-97 Arts 27 y 28, pag 9).

Al hablar de educación, se involucran experiencias de aprendizaje que el individuo realiza desde la infancia, en el sistema de educación formal, como en la formación continua que experimenta a lo largo de la vida, mediante un sistema de educación no formal, y que se fortalece de modo informal a través de las vivencias, las experiencias y la formación espontánea no programada que recibe acorde a la evolución e interacción que experimenta en su contexto social y familiar.

Por consiguiente, en el sistema educativo se distinguen tres componentes:

- La Educación formal
- La Educación no formal
- La Educación informal

De manera que entre ellos se reparten las tareas de garantizar el principio de educación permanente, facilitando y fomentando en los alumnos el aprender por sí mismos y la incorporación del adulto a distintas formas y ofertas de aprendizaje.

2.1.5.1 La educación formal

Según las definiciones clásicas, la educación formal representa el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la educación universitaria, por lo que se refiere a la educación impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación.

Para el sistema educativo, la educación formal está destinada o comprometida con ofrecer a la población estudiantil y a la nación, la educación correspondiente a los tipos y niveles definidos por las autoridades y las instituciones educativas, mediante los currícula establecidos, y las debidas certificaciones al concluirse dichos estudios.

En ese mismo orden de ideas, afirman Castillo y De los Heros (2003), que *“el sistema educativo se conforma por todos los elementos involucrados en el proceso de educación formal: educandos, educadores, autoridades educativas, planes, programas, métodos, materiales educativos, instituciones educativas, estatales, autónomas y privadas”* (p. 825).

La educación formal tiene como características básicas, señala Wikipedia, (2007), *“que este tipo de educación se produce en espacios y tiempos concretos, y que además con ella se recibe un título. Un ejemplo de este tipo de educación sería la recibida en los colegios”*. Además, se conoce mundialmente como la escolarización obligatoria para toda la población. En vista a ello, la enciclopedia Wikipedia le atribuye las siguientes ventajas y desventajas (p. 1).

Ventajas de la educación formal:

- Se lleva un calendario de estudios
- Se planifican los temas
- Se calendarizan las evaluaciones
- Existe fecha límite de estudios

Desventajas de la educación formal:

- No hay recuperación de tiempo perdido
- No existe una retroalimentación de todos los temas que no se pudieron ver con anterioridad
- No hay prórroga para las evaluaciones
- Requiere de mucha disciplina para poder llevar a cabo las actividades en las fechas calendarizadas
- Se requiere de mucho tiempo para elaborar las planificaciones

- Es necesario tener una supervisión de los contenidos que se han impartido

El sistema general de educación dominicana, creado mediante la Ley 66-97, en el Artículos 28 y 32, concibe la educación formal como "*el proceso integral correlacionado que abarca desde la educación inicial hasta la educación superior, y conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial y se aplica en calendario y horario definido*" (p.9).

De manera que se puede interpretar que la educación formal del sistema educativo dominicano comprende todos los niveles educativos que lo conforman: el nivel inicial, el nivel básico, el nivel medio y el nivel superior, incluyendo todos los agentes, programas, métodos e instituciones involucrados/as en el desarrollo de todos y cada uno de los diferentes niveles.

Además, incluye, de conformidad con otros países de la región, y como bien afirman Castillo y Heros (2003), la nombrada "capacitación formal para el trabajo", la cual se adquiere en algunas instituciones educativas y centros de capacitación que mediante una programación regular imparten un programa dirigido a suplir a los estudiantes los conocimientos prácticos, habilidades o destrezas vinculadas con algún oficio o actividad productiva, por lo que se le requiere a cada participante el haber finalizado la primaria, la secundaria o la formación técnica (p. 825).

2.1.5.2 La educación no formal

El término "educación no formal" tiene sus orígenes en la "Conferencia Internacional Sobre la "Crisis Mundial de la Educación"; celebrada en Williamsburg, Virginia (USA) en 1967. A partir de entonces se denomina educación no formal a toda actividad educativa organizada y sistemática pero realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de

aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños. De manera que la formación no formal está asociada a grupos y organizaciones comunitarios y de la sociedad civil.

La educación no formal, como potencial del desarrollo, marca las diferencias entre países industrializados y no industrializados. Gran parte de la confusión en el uso de las modalidades se debe a que dichos conceptos vienen ligados a este tipo de discurso en un marco de atención a la pobreza en los países de América Latina y muy especialmente destinada a adultos de áreas rurales y zonas marginales.

De manera que la educación no formal trata el adiestramiento que se desarrolla de manera empírica e informal en el lugar de trabajo. Sobre ello, el sistema de educación dominicano lo describe de la siguiente manera:

La educación no formal es el proceso de apropiación de conocimientos, actitudes y destrezas que busca las finalidades de la educación formal de manera paralela a ésta para poblaciones especiales, utilizando una mayor flexibilidad en el calendario, horario y duración de los niveles y ciclos de la educación, así como una mayor diversidad de medios para el aprendizaje (p. 9)

Mientras que la capacitación formal requiere que la enseñanza – aprendizaje sea adquirida en las instituciones educativas o centros de capacitación que la imparten de manera regular, la capacitación no formal para el trabajo contiene todo tipo de adiestramiento que se desarrolla de manera empírica e informal en el lugar de trabajo". Así lo establece Castillo y Heros (2003).

2.1.5.3 La educación informal

En cuanto a la educación informal, es todo aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurada en objetivos didácticos, duración ni soporte, y normalmente no conduce a una certificación. Este aprendizaje informal puede

ser intencional aunque, en la mayoría de los casos, no lo es. Es un conocimiento fortuito o aleatorio que el sistema reconoce o utiliza como parte de su aprendizaje.

La educación informal es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias diarias y del contacto con su medio; con la interacción con internet, la radio, la televisión, los libros, los diarios, y otros. Es por ello que el Congreso Nacional de la República Dominicana (1997) concibe este tipo de educación de la siguiente manera:

La educación informal es un proceso de aprendizaje continuo y espontáneo que se realiza fuera del marco de la educación formal y no formal, como hecho social no determinado, de manera intencional. El sistema la reconoce y la utiliza como parte de sus actividades (p. 9)

Por consiguiente, bajo el calificativo de educación informal, el sistema de educación reconoce o admite en categoría de educación a todo acto informal y voluntario que, como hecho social, contribuye durante la vida con el fortalecimiento del aprendizaje de los individuos.

En resumen, la educación informal es la acción difusa y no planificada, continua y espontánea que ejercen las influencias ambientales (Wikipedia - la enciclopedia libre (2006). No ocupa un ámbito curricular dentro de las instituciones educativas y, por lo general no es susceptible de ser planificada. Se trata de una acción educativa no organizada, individual, provocada a menudo por la interacción con el ambiente en ámbitos cotidianos como la vida familiar, el trabajo y la información recibida por los medios de comunicación.

A modo de ejemplo, se puede considerar que la educación que se recibe en lugares de vivencia y de relaciones sociales, como son la familia, amigos, la prensa, la televisión y otros, no está organizada, de modo que el sujeto es parte activo tanto de su educación como de la de los demás (p. 1).

2.2 La formación profesional

La palabra formación hace referencia, en una de sus acepciones señaladas por Ander (2004), a la idea de “dar forma a algo”, es decir, a la determinación exterior que conforma o moldea a alguien o algo” (p. 22). En el contexto educativo, se imprime la acepción que la define como el proceso de influenciar y dar forma o ayudar a moldear a los seres humanos.

El concepto más preciso y específico de formación que mejor se corresponde con el contexto educativo lo utiliza Pineda (2002), al afirmar que la formación es un “*proceso sistemático y planificado orientado a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad*” (p. 28).

A la luz de esta definición queda bien explícito el hecho de que la formación se orienta al desarrollo del profesional en el contexto específico del trabajo, por lo que la formación actúa sobre la base que sienta la educación, aunque ambas se ocupan del desarrollo del potencial humano, manteniendo en común el factor aprendizaje del individuo.

La Revista Wikipedia (2007), establece que por formación profesional se entiende todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

Finalmente, la formación profesional puede ser conceptualizada como ese abanico de oportunidades que se adquiere a través de estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar la capacidad de empleabilidad de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

2.2.1 Subsistemas de formación profesional

Según la enciclopedia libre Wikipedia (Agosto 2007), la formación profesional es de alcance general y permanente, por lo que, suele subdividirse en tres subsistemas, considerando los elementos específicos de cada país; éstos suelen denominarse de la siguiente manera: La Formación Profesional Específica (FPE), La Formación Profesional Ocupacional (FPO) y La Formación Profesional Continua (FPC) (p. 1).

2.2.1.1 Formación profesional específica (FPE)

La formación profesional es el programa de educación formal dirigido al colectivo de alumnos del sistema escolar que decide encaminar sus pasos hacia el mundo laboral, cuyo objetivo es la inserción laboral. Dicho de otra manera, la “educación superior” es el sistema que define el nivel de enseñanza al cual pueden optar los alumnos que han egresado de la enseñanza media o secundaria.

En el sistema dominicano, la formación profesional específica refiere a cada uno de los programas especializados en grado ofertados a través de las instituciones de estudios superiores (IES) orientados a formar a los estudiantes bajo el título de licenciatura, ingeniería, médico, profesor, entre otras; en postgrado: los niveles de especialidad, maestría y doctorado; y las instituciones dedicadas al ejercicio de la investigación científica. Sobre ello, plantea la Ley 139-01, art. 23, lo siguiente:

Se establecen los siguientes niveles de formación en la educación superior: Un nivel técnico superior, que otorga el título de técnico superior, el de tecnólogo, el de profesorado y otros equivalentes; un nivel de grado que otorga los títulos de licenciado, arquitecto, ingeniero, médico y otros equivalentes; un nivel de postgrado que otorga los títulos de especialización, maestría y doctorado. (p. 13)

2.2.1.1.1 Instituciones de Educación Superior (IES)

Como ya se dijo anteriormente, la formación profesional, conocida generalmente como educación superior, es el programa de educación formal que define el nivel de enseñanza al cual pueden optar los alumnos que han egresado de la enseñanza media o secundaria. De conformidad con la Ley 139-01, este nivel lo integran las universidades, los institutos técnicos de estudios superiores y los institutos especializados de estudios superiores (p. 13).

En la República Dominicana, el sistema de educación superior contaba en el año 2004 con cuarenta y cuatro (44) instituciones de estudios superiores; entre ellas había treinta y tres (33) universidades, seis (6) institutos especializados y cinco (5) institutos técnicos.

En la actualidad existen, según el Departamento de Estadísticas de la SEESCYT 2005), sólo cuarenta y tres (43) instituciones de estudios superiores (IES), manteniéndose igual el número de universidades y el de institutos técnicos y descendiendo a cinco (5) la cantidad de institutos especializados, por la clausura en el año 2005, del Instituto Especializado de Estudios Superiores de Bellas Artes (p. 37).

De manera que la Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT, 2005) agrupa las instituciones de estudios superiores (IES) de la República Dominicana en tres grupos: institutos especializados de estudios superiores, institutos técnicos de estudios superiores y universidades. A continuación se presenta un listado de todas las IES clasificadas según el tipo de institución (pp. 139-141).

Tabla No. 2.1

**INSTITUCIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES (IES) DE LA REPÚBLICA
DOMINICANA 2005**

INSTITUTOS ESPECIALIZADOS DE ESTUDIOS SUPERIORES	
1	Barna Business Scholl, BARNA
2	Instituto Cristiano De Estudios Superiores Especializados, ICES
3	Instituto Especial de Estudios Superiores de las FF. AA., IEESFA
4	Instituto Especializado De Estudios Superiores De La Policía Nacional, IEESPN
5	Instituto Superior De Formación Docente Salomé Ureña
INSTITUTOS TÉCNICOS DE ESTUDIOS SUPERIORES	
6	Instituto Dominicano De Tecnología, IDT
7	Instituto Politécnico Loyola, IPL
8	Instituto Superior De Tecnología Universal, INSUTEC (1)
9	Instituto Técnico Superior Mercy Jacquez, ITESUMJ
10	Instituto Técnico Superior Oscus San Valero, OSCUS
UNIVERSIDADES	
11	Instituto Superior De Agricultura, ISA
12	Instituto Tecnológico De Santo Domingo, INTEC
13	Instituto Tecnológico Del Cibao Oriental, ITECO
14	Pontificia Universidad Católica Madre Y Maestra, PUCMM
15	Universidad Abierta Para Adultos, UAPA
16	Universidad Agroforestal Fernando Arturo De Meriño, UAFAM
17	Universidad Apec, UNAPEC
18	Universidad Autónoma De Santo Domingo, UASD
19	Universidad Católica De Santo Domingo, UCSD
20	Universidad Católica Del Este, UCADE
21	Universidad Católica Nordestana, UCNE
22	Universidad Católica Tecnológica De Barahona, UCATEBA
23	Universidad Católica Tecnológica Del Cibao, UCATECI
24	Universidad Central Del Este, UCE
25	Universidad Central Dominicana De Estudios Profesionales, UCDEP
26	Universidad Cultural Dominico Americana, UNICDA
27	Universidad De La Tercera Edad, UTE
28	Universidad Del Caribe, UNICARIBE
29	Universidad Dominicana Organización Y Método, O&M
30	Universidad Eugenio María De Hostos, UNIREMHOS
31	Universidad Experimental Félix Adames, UNEFA
32	Universidad Federico Henríquez Y Carvajal, UFHEC
33	Universidad Iberoamericana, UNIBE
34	Universidad Interamericana, UNICA
35	Universidad Nacional Adventista, UNAD
36	Universidad Nacional De Ciencias Exactas, INCE
37	Universidad Nacional Evangélica, UNEV
38	Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, UNPHU
39	Universidad Nacional Tecnológica, UNNATEC
40	Universidad Odontológica Dominicana, UOD
41	Universidad Psicología Industrial Dominicana, UPID
42	Universidad Tecnológica De Santiago, UTESA
43	Universidad Tecnológica Del Sur, UTESUR

(1)Ya está aprobado como Instituto de Educación Superior, pero aún no ha iniciado la docencia.

Fuente: Departamento de estadística de la SEESCYT

Dentro del contexto de la formación profesional específica, estas instituciones de estudios superiores (IES) le ofrecen una diversidad de carreras como alternativas opcionales para todos los estudiantes que finalizan sus estudios de media o bachillerato que quieran incorporarse en los estudios que le facilitarán su inserción en el mercado laboral.

2.2.1.1.2 La carrera profesional, (CP)

En el argot académico se le suele llamar carrera profesional o carrera universitaria a todo programa de formación profesional formal y sistemática, que se auxilia de un contenido curricular y que facilita o conduce a que los estudiantes realicen un conjunto de estudios que les habilitan para el ejercicio de una profesión.

Popularmente, se suele llamar carrera universitaria tanto a los títulos de carreras medias o de ciclo corto: Diplomatura, Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica; como a las carreras superiores o de ciclo largo: Licenciatura, Arquitectura e Ingeniería, conseguidos en una universidad, excepto los estudios del nivel de postgrado como son los títulos de Master o Doctorado (Ley 139-01; Arts. 13 y 33).

De manera que el nombre de carrera es un término genérico, el cual se emplea para designar a los planes y programas de estudios que se imparten en todas las IES y *“que permite el desarrollo personal y la formación necesaria para obtener un título profesional de nivel técnico superior o universitario”* (p. 86).

Los estudios de las carreras universitarias, en caso de la República Dominicana y toda la geografía latinoamericana, se realizan a través de las universidades o *“institutos de estudios superiores (IES)”*, como los nombra la Ley General de Educación Nacional (69-1997), y la Ley que crea el Sistema Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT) (139- 2001).

Para una mejor comprensión de estas carreras, el sistema y las IES agrupan las carreras universitarias en cuatro áreas de conocimiento:

- a) Las Ciencias Básicas y Tecnológicas, que se subdividen a su vez en Ciencias Básicas y Aplicadas, Ingenierías y Tecnologías y Ciencias Agropecuarias.
- b) Ciencias de la Salud
- c) Ciencias Filosóficas y Humanidades
- d) Ciencias Sociales

A partir de la presente clasificación, el Departamento de Estadísticas de la SEESCYT presenta, en cada una de las categorías, el glosario de carreras impartidas por las instituciones de educación superior (IES) en el año 2005-1; en calidad de ofertas alternativas a los egresados de los programas de educación formal de las áreas de bachillerato y técnicos. A continuación se presentan las carreras agrupadas por áreas y subáreas (pp. 88-92):

Tabla No. 2.2

CARRERAS UNIVERSITARIAS AGRUPADAS POR ÁREAS O CATEGORÍAS IMPARTIDAS POR LA SEESCYT DURANTE EL AÑO 2005.

Área	Subárea	Carreras
Las Ciencias Básicas y Tecnológicas	Ciencias básicas y aplicadas	1- Bioética 2- Biología 3- Ciencias navales 4- Física 5- Geografía 6- Ingeniería química 7- Matemáticas 8- Medio ambiente 9- Optometría 10-Química
	INGENIERÍAS Y TECNOLOGÍAS	11- Agrimensura 12- Arquitectura 13- Biotecnología 14- Diagramación y Diseño Informatizado 15- Electromecánica 16- Informática 17- Ingeniería civil 18- Ingeniería Eléctrica 19- Ingeniería Electromecánica 20- Ingeniería Electrónica

		21- Ingeniería en Tecnología de Alimentos 22- Ingeniería Forestal 23- Ingeniería Industrial 24- Ingeniería Mecánica 25- Ingeniería Química
	Ciencias Agropecuarias	26- Ingeniería Agroforestal 27- Ingeniería Agronómica 28- Veterinaria Y Zootecnia
Ciencias de la Salud		29- Auditoria En Salud 30- Bioanálisis 31- Enfermería 32- Fármaco- Bioquímica 33- Imágenes Médicas 34- Medicina 35- Nutrición y Dietética 36- Odontología 37- Radiología 38- Sexualidad Humana 39- Terapia Física
Ciencias Filosóficas y Humanidades		40- Artes industriales 41- Artes plásticas 42- Bibliotecología 43- Ciencias Religiosas 44- Cinematografía 45- Comunicación Social 46- Diseño de Interiores 47- Diseño de Modas 48- Diseño Industrial 49- Diseño y Decoración 50- Educación 51- Filosofía 52- Formación Integral Humana Y Religiosa 53- Fotografía y Medios Audiovisuales 54- Historia 55- Historia y Crítica del Arte 56- Lenguas Modernas 57- Lingüística 58- Música 59- Psicología 60- Publicidad 61- Teatro 62- Teología
Ciencias Sociales		63- Administración 64- Administración Turística y Hotelera 65- Antropología 66- Auditoría Gubernamental 67- Banca y Finanzas 68- Ciencias Políticas 69- Comunicación Social 70- Contabilidad 71- Derecho 72- Diplomacia 73- Economía 74- Estadística 75- Género y Desarrollo 76- Gerencia de Calidad y Productividad 77- Gerencia Moderna de la Salud 78- Gestión Pública y Hospitalaria

		79- Logística 80- Mercadotecnia 81- Metodología de la Investigación 82- Planificación Urbana y Gestión Municipal 83- Publicidad 84- Secretariado 85- Seguridad Social 86- Servicios Culturales 87- Sociología 88- Trabajo Social 89- Turismo
--	--	--

Fuente: Departamento de estadística de la SEESCYT

Cada una de estas carreras profesionales son impartidas a través de las instituciones de estudios superiores (IES) de la República Dominicana, a modalidad de ciclos cortos y de ciclos largos, como respuesta a las demandas de la ruta de crecimiento y estímulo al desarrollo del país por medio de una oferta de profesionales pertinentes a los requerimientos planteados por la sociedad y, principalmente, el mercado de trabajo.

2.2.1.1.3 Planificación curricular del plan de estudio

En el acápite anterior se afirmó que los programas de carrera profesional comprenden los planes y programas de estudios que se imparten en las instituciones de educación superior. Por lo que conviene que se profundice un poco sobre el tema de cara a develar su pertinente participación en la formación del perfil profesional que egresa de la carrera universitaria.

Cada carrera universitaria o plan de estudio requiere de sus agentes universitarios la elaboración de una acción denominada “*planificación curricular*”, la cual se concibe, según Mora y Herrera (1998), como “*un proceso continuo de toma de decisiones, en cuanto a metas, objetivos y procesos de enseñanza y aprendizaje que se propone alcanzar la institución educativa*”. La toma de decisiones involucra a los interesados en la formación académica, personal y laboral del profesional (p. 12).

En ese sentido, la planificación curricular plantea disposiciones sobre una diversidad de asuntos y tópicos, tales como la identificación de metas para

un programa, la determinación de enfoques curriculares que se pueden utilizar, la necesidad de crear nuevos programas, la evaluación de un programa. En vista de ello, la planificación curricular requiere de la participación de toda la comunidad universitaria: académicos, administradores, docentes, ciudadanos y estudiantes.

Sobre este tema han escrito Mora y Herrera (1998) que *“el interés primario de la planificación curricular lo constituyen las experiencias de los estudiantes y, por ende, el participante clave en la planificación curricular es el docente, que en última instancia es el responsable de convertir los planes de estudios en acción”* (p. 12).

Vista desde una perspectiva administrativa, la planificación curricular sirve de enlace o vínculo que relaciona el plan de estudios con los objetivos de la institución educativa y con las necesidades del desarrollo económico, social y cultural del país. Por tal motivo, en el diseño del plan de estudios se distinguen claramente cuatro etapas que se presentan en forma sistemática, coherente e integrada:

- a) El perfil académico profesional
- b) El plan de formación (organización y estructura y la descripción de los cursos del plan de estudios
- c) La administración y ejecución del plan de estudios
- d) La evaluación curricular del plan

a) *El perfil académico profesional*

Durante el proceso de hacer la planificación del currículo de una carrera universitaria, se establecen metas y objetivos educativos que han de ser logrados durante la carrera. Esos objetivos deben estar alineados y ser

respuesta a las necesidades de la institución académica, de la sociedad y del estudiante. Dicho de otra manera por Mora y Herrera (1998) *“Las metas curriculares expresan los aprendizajes más generales, los desarrollos más globales que los estudiantes deben alcanzar como resultado de las experiencias educativas”* (p. 12).

Debido a que en cada carrera se imparten una diversidad de contenidos y tópicos temáticos por asignaturas estratégicamente integradas para lograr una formación integral en los estudiantes, la planificación curricular contempla diversas metas por carrera con la finalidad de que estas metas puedan modelar el perfil académico profesional de un plan de estudios.

En ese orden de ideas, Mora y Herrera (1998), especialistas del tema, definen el perfil académico profesional como *“la característica académica y personal que desea formar una institución educativa, para responder a las necesidades, intereses y expectativas sociales, políticas, culturales, científicas, tecnológicas y laborales, tanto del profesional como de la sociedad”* (p. 13).

En conclusión, se puede afirmar que el perfil académico profesional es resultado de un diagnóstico de carrera universitaria que parte de la premisa de que existe una necesidad o factibilidad de la institución educativa y de la sociedad para crear, adecuar o readecuar una determinada carrera universitaria que sea capaz de formar un tipo de profesional con los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes indispensables para desempeñarse profesionalmente en un campo laboral cuya tendencia y potencial de crecimiento es perceptible.

De esa manera, el perfil académico se puede concebir como un enlace o medio de acercamiento pertinente de la educación con toda la realidad social, destacándose significativamente su vinculación con el ambiente del trabajo y el empleo. Sobre este tema se seguirá profundizando en otro apartado del presente trabajo.

b) *El plan de formación*

La segunda etapa del diseño de un plan de estudios es el plan de formación, el cual consiste en la forma como la carrera organiza y estructura los contenidos curriculares en los cursos que conforman el plan de estudios. Este proceso incluye la determinación de la estructura académico – administrativa (ciclos lectivos, créditos y otros aspectos) y la descripción general de cada uno de los cursos.

c) *La administración curricular del plan de estudios*

En la tercera etapa se distinguen dos componentes que se relacionan de un modo tan estrecho y dependiente que interactúan entre sí. En tal sentido, la administración del currículum se concentra esencialmente en lo que se pretende lograr con el plan de estudios de la carrera, por un lado, y, del otro, la forma más adecuada de lograrlo; es decir, si lo que se hace se corresponde con lo que se desea.

En tal sentido, Mora y Herrera (1998) se hacen eco de la afirmación planteada anteriormente por Antúnez (1996), cuando sostuvo que *“los centros educativos distinguen seis componentes que interactúan entre sí, son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno. Estos seis componentes se deben tomar en cuenta para la evaluación de la situación educativa”* (p. 14).

d) *La evaluación curricular*

Esta importante cuarta etapa se especializa en el proceso mediante el cual el currículum planeado y el currículum ejecutado se juzgan en términos de su adecuación y efectividad. Por medio de esta etapa se procura estimular a que cada una de las tres etapas anteriores del proceso de diseño curricular sea eficaz, por lo que Mora y Herrera (1998) afirman que *“la evaluación es un medio para hacer más eficaz la planificación, no es un fin en sí mismo”* (p. 14).

Enfoque de la planificación curricular

Cada plan de estudio se elabora manteniendo de un modo implícito o explícitamente una concepción o enfoque curricular: A juicio de las especialistas Mora y Herrera (1998), “la concepción curricular que se evidencia en los planes de estudios es *la académica – tecnológica, centrada en el conocimiento*”, enfoque que respondía a los modelos o paradigmas educativos que en la actualidad han quedado desfasados. En vista de ello, “*la teoría curricular sugiere que para responder al momento actual, el enfoque debe centrarse en el ser humano*” (p. 14).

El enfoque curricular ya lo había definido Mora (citado en Mora y Herrera, 1998) como “*la posición teórico – práctica que adapta la unidad académica para diseñar y llevar a la práctica un determinado plan de estudios*”. En dicho enfoque convergen las demandas provenientes del ser humano, la sociedad y el conocimiento universalmente válido, además del aporte teórico de diferentes disciplinas, entre las cuales se destacan la filosofía, la psicología y la sociología.

La importancia de estos aspectos teóricos consiste en que sirven de base para la programación curricular, en la que se resalta la interrelación entre los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y los criterios de evaluación.

Teorías modernas afirman que el enfoque curricular se centra en una de estas tres fuentes: en el conocimiento, en el ser humano o en la sociedad. Por lo que el énfasis del enfoque dependerá de la forma en que el equipo de planificación curricular haya respondido a una o más de las preguntas tradicionales y básicas del currículum:

¿Qué es más importante o necesario, enseñar y aprender?

¿Cómo se puede adquirir o crear el conocimiento?

¿Por qué es importante adquirir o crear ese conocimiento?

¿Qué, cómo y cuándo evaluar el logro del proceso enseñanza aprendizaje?

¿A quién va dirigido el currículum?

¿Cuándo y en qué orden se deben estudiar los contenidos?

A pesar de ello, los enfoques curriculares pueden agruparse en dos categorías: a) La Categoría Tradicional y b) y La Categoría Holística. Sobre estas dos categorías, Mora y Herrera (1998) establecen una línea comparativa que concluye en una relación de secuencia o sucesión de categorías.

a) *El currículum tradicional o académico – tecnológico*

Este enfoque tradicional se centra en el contenido fragmentado del currículo y tiene énfasis en la transmisión y recepción de información; responde al qué y al cómo de la enseñanza, otorgándole poca importancia al ser humano.

Desde esta perspectiva tradicional de la educación, se entiende que el currículum es un plan de estudios que define metas y objetivos educacionales con base en el avance científico – tecnológico. Y el plan de estudios es estructurado con base en asignaturas correlacionadas que favorecen una formación académica y técnica adecuada para la incorporación de los individuos al mercado laboral mercantilista, utilitarista (Mora y Herrera 1998; pág. 15).

b) *El currículum holístico*

Este enfoque moderno del currículo representa la alternativa de cambio con respecto al currículum tradicional. Se le llama currículum holístico integral porque representa “un cambio de la fragmentación por la integración del pensamiento, de la enseñanza y del aprendizaje”, Se centra en la transmisión de la información en forma integrada y de manera particular y dinámica, y su énfasis radica en el desarrollo del ser humano (Ibidem, Pág. 16).

Al profundizar sobre esta segunda categoría Villarin (citado en Mora y Herrera, 1998) ha denominado el currículum holístico como el “currículum orientado al desarrollo humano integral, éste se plantea a partir de “una

perspectiva filosófica, biopsicosocial, y sociopolítica de carácter humanista, constructivista, social y liberadora” (p.16).

Sobre estos dos enfoques se puede concluir puntualizando que ambos se diferencian en la promoción del aprendizaje significativo y el desarrollo humano. Sin embargo, el desarrollo humano integral que requiere la sociedad de hoy se promueve cuando el proceso educativo aborda “las dimensiones bio-psico-social” y tiene como fin principal alcanzar los niveles de desarrollo más altos posibles en cada una de esas dimensiones.

Mediante esta afirmación, se entiende que la evolución o superación de la concepción tradicional del currículum se orienta a estimular los conocimientos técnicos mediante la enseñanza de los avances del campo científico y de la evolución tecnológica.

2.2.1.1.4 Perfil profesional del egresado de la FPE

Frecuentemente se escucha hablar de perfil para aludir al conjunto de características de una persona o de una cosa. Dentro del sector educativo y del sector laboral se utiliza el mismo término con una connotación que, además de ser similar, sirve de enlace o vinculación entre ambos sectores, debido a que el perfil del puesto de trabajo participa como insumo para el desarrollo de la planificación educativa.

En la literatura se encuentran diversas formas de referirse al perfil profesional, resultando más comunes los términos perfil del egresado, modelo del especialista, modelo del profesional y perfil profesional, refiriendo con cada uno de ellos al conjunto de características y cualidades, actitudes, valores, competencias del egresado de los programas de formación profesional que imparten las instituciones de estudios superiores.

Cuando se concluye una carrera universitaria, no sólo se consigue la titulación superior, sino que se le certifica por las competencias, las

habilidades, destrezas y características que ha adquirido durante el ciclo de realización de carrera, y que le son indispensables para la praxis en los puestos de trabajo que le ofrece el sector productivo y de servicio, también conocido como mercado de trabajo. A ese conjunto de atributos conformado por las competencias, habilidades y destrezas aprendidas o adquiridas se le llama perfil del egresado.

Cuando se habla de perfil, según Encarta (2006), se alude a un conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo. Por lo que el perfil del profesional consiste en la ejercitación y la aprehensión de un conjunto de competencias, actitudes y habilidades homogéneas que todos los estudiantes que participan de una misma carrera profesional la adquieren a través del contenido del currículo de dicha carrera.

El especialista en el tema, Hernández (2004), acomoda su concepción de perfil profesional como un conjunto de dimensiones integradas por la orientación humana personal, la formación intelectual, profesional y la social y su desempeño operativo; por lo que concibe el perfil profesional *“como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su proceso de formación; éste generalmente se expresa en términos de los objetivos finales a alcanzar en un nivel de enseñanza dado”* (p. 72), como son:

- Las características personales que debe poseer ese profesional de manera particular, es decir, sus rasgos de personalidad.
- Las habilidades y destrezas que debe caracterizar su quehacer que se concretan en las funciones a desempeñar por el profesional.
- Los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el ejercicio profesional.
- Las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en los campos de acción para la solución de las necesidades sociales identificadas.

Dado que la adecuación del perfil profesional de la formación continua a los retos de la actual sociedad del conocimiento, requiere que los procesos de planeación educativa integren todos los factores que intervienen en las perspectivas de desarrollo de la sociedad, se puede compartir la afirmación de Hernández (2004), quien sostiene lo siguiente:

El perfil profesional es el medio en el que se concreta el vínculo entre la educación y la sociedad, por lo que debe en su elaboración considerar tanto, el nivel de partida de los estudiantes que inician su formación (conocimientos, habilidades, intereses hacia el estudio, estrategias y medios de estudios, entre otros aspectos), así como las exigencias de la sociedad donde va a tener lugar ese proyecto educativo (p. 72)

De manera que el perfil del egresado de carrera se elabora teniendo en cuenta el “continuum” del conjunto de demandas sociales, principalmente las que hace el sector productivo, laboral, en función del rol que dichos profesionales están supuestos a realizar dentro de las empresas para las cuales trabajen, el cual tampoco es estático. Como bien lo afirma Pineda (2002, pág. 292).

En conclusión, el perfil académico profesional consiste en la caracterización personal, académica y laboral del tipo de profesional que desea formar una institución de educación superior para que responda a las necesidades y expectativas de cambio social, político, cultural, científico tecnológico y laboral en un contexto global.

2.2.1.2 Formación profesional ocupacional (FPO)

Se le denomina formación profesional ocupacional al proceso de formación dirigido al colectivo o población que en ese momento se encuentra desempleada, y su objetivo es la reinserción laboral de la persona.

El término desempleo es sinónimo de desocupación o paro. El desempleo o paro está formado por la población activa (en edad de trabajar)

que no tiene trabajo. Toda acción formativa dirigida a esta población de profesionales inactiva es considerada formación profesional ocupacional, por lo que es muy importante no confundir la población activa con la población inactiva (Wikipedia 2007).

2.2.1.3 Formación profesional continua (FPC)

Es la programación de formación dirigida a la población de trabajadores activa, cuyo objetivo es la adquisición de mayores competencias que le permitan la actualización permanente del trabajador al puesto de trabajo que desempeña y le faciliten el poder optar por otros puestos de trabajo, lo que se traduce en el aumento de su “empleabilidad” (Pineda, 2002).

Un trabajador es una persona que, con la edad legal suficiente, y de forma voluntaria presta sus servicios retribuidos. Dichos servicios pueden ser prestados dentro del ámbito de una organización y bajo la dirección de otra persona física o persona moral, denominada empleador o empresario; o bien como trabajador independiente o autónomo, siendo su propio dueño (Wikipedia 2007).

2.3 Sistema de formación profesional continua

En el ámbito de la educación de adultos y, principalmente, en la formación del profesorado, se hace uso de una variedad de terminologías para referirse a la formación continua. Frecuentemente se dice: educación permanente, formación permanente, formación o educación continua, formación inicial, formación de grado, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento, capacitación del profesorado y reciclaje y reconversión educativa.

De todos ellos, en el ámbito pedagógico, se suelen utilizar en modalidad de sinónimos los términos educación y formación. Frente a esta diversidad terminológica, conviene hacer una breve delimitación conceptual en procura de

dejar expreso y de manera explícita el alcance de la expresión formación continua cada vez que aparezca en el cuerpo del presente estudio (Gispert, 1999; págs. 65).

A pesar de que los vocablos franceses “*éducation y formation*” tienen fundamentalmente el mismo significado que los términos ingleses “*education y training*”; Benedito & Imbernón (1999), sostienen que, a diferencia de los ingleses, en el uso habitual, los términos franceses se emplean indistintamente para referirse al mismo tipo de actividades y en lugares y circunstancias diferentes; unas veces se utiliza la expresión “*éducation des adults*” y otras, “*éducation permanent*” o “*éducation populaire*”; con lo que se manifiesta la realidad de dicha práctica (p. 66).

En cambio, otros autores que sí ven diferencia, denominan educación permanente a “*toda educación recibida a lo largo de la vida*”, mientras que la formación permanente o continua la conceptualizan como “*la formación postuniversitaria derivada de la ocupación profesional*”. Dentro de esta tendencia se sitúa la posición de la UNESCO, quienes, además de establecer la diferencia, muestran una relación de proceso sistémico al considerar la formación continua como una etapa o subsistema de la educación permanente de adultos.

Desde el entender de la UNESCO, “*La formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas muy a menudo asociadas con el campo profesional*”. Es evidente que la educación permanente, no sólo es más amplia que la formación continua, sino que la educación engloba la formación (ibidem, p. 66).

Por consiguiente, la educación permanente de adultos es un sistema macro que incluye todos los procesos, en sus diferentes etapas: educación formal (inicial, básica, media, universitaria, postgrado) y no formal (cursos,

talleres, seminarios, especialidades, todo tipo de educación vocacional de adultos y la formación complementaria).

Sin embargo, la formación continua puede ser considerada como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento del profesional, con el objetivo de alcanzar los más altos niveles de conocimiento actualizado y el debido perfeccionamiento sobre la actividad profesional que realiza, de manera que le sirve para adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno.

Aunque la formación continua es un concepto en que parece que todos los especialistas del tema están de acuerdo, surge un nuevo componente que requiere la reedición de dicha terminología, el factor competencias, y que BOSCH on Line Noticias Jurídicas (2001), bien lo integra en la siguiente definición:

Se entenderá por formación continua el conjunto de acciones formativas que se desarrollen por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, a través de las modalidades previstas en el mismo, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador (p. 2)

En definitiva, cada definición de formación continua analizada evidencia que ésta debe cumplir unas funciones específicas entre los formados y las organizaciones a quienes ellos les sirven. De manera que:

- Primero, está la función de adaptación permanente, de mejora de las competencias y de las cualificaciones.
- Segundo, la función de fortalecer, en consecuencia de la primera, la situación de competitividad de las empresas y del empleo en las mismas empresas.
- Tercero, la función de promoción social y personal de los trabajadores y el fomento de la empleabilidad de los mismos.

- Cuarto, la función de actualizar la formación de los representantes de los trabajadores en sus respectivos ámbitos para que se le facilite una mayor profesionalidad y una mejor integración y enlace social en las empresas.

2.3.1 Necesidades de la formación profesional continua

La detección de las necesidades de formación implica tomar conciencia de las deficiencias u oportunidades de mejora y crecimiento presentes en el trabajador, bajo la consideración de la formación continua, según afirma la Organización Panamericana de la Salud a través de Pillet (1978). Estas necesidades pueden ser clasificadas en dos categorías:

La primera agrupa las necesidades de formación general y profesional para mejorar el desempeño del profesional en el puesto. Se refiere a las necesidades operacionales.

La segunda se refiere a las necesidades de formación general para el desarrollo intelectual, cultural y social del individuo. Se refiere al conjunto de necesidades educativas, también conocidas como necesidades individuales. Y se identifican unas y otras por mecanismos diferentes (p. 12).

Como parte de esta etapa, se establece una acción muy importante para el éxito del proceso. La misma consiste en la determinación de las prioridades. Una vez finalizado el proceso que da pie a conocer las necesidades de formación que tienen todos los profesionales de la organización, se podría imposibilitar la atención a todas las necesidades a la vez, por lo que se debe proceder con la selección de los temas prioritarios.

Gran parte del éxito de los programas de formación depende de la planificación que se haga y un elemento esencial del mismo consiste en organizar las necesidades de capacitación con base en la prioridad de las

mismas. Para proceder con dicha priorización de necesidades de capacitación, se recomienda tomar en cuenta los siguientes criterios:

- a) La universalidad de las necesidades
- b) La urgencia de respuesta que requiera la necesidad
- c) La unidad del tema o posibilidad de tratarlo en su globalidad
- d) La simplicidad del tema o la posibilidad de obtener el comportamiento deseado en el tiempo disponible y con un esfuerzo razonable del personal
- e) El costo – eficiencia, que procura obtener la modificación deseada con un costo financiero aceptable
- f) El apoyo logístico, el cual prevé la posibilidad de respaldar el tema de educación continua con los medios de acción indispensables

2.3.2 Funciones de la formación continua en el ambiente del trabajo

De conformidad con los niveles de estabilidad y los procesos de transición de que son pasivas las condiciones sociales, económicas y culturales de las empresas de la República Dominicana, lo cual guarda cierta similitud con otros países de la región latinoamericana, los/as trabajadores/as se enfrentan al contratiempo del “trabajo temporal o la movilidad funcional”. En ese sentido, Gelpi (1990) había señalado lo siguiente:

Los trabajadores están viviendo actualmente diferentes formas de movilidad: a) movilidad escogida en vista de una promoción individual o colectiva, o de una mejor calidad de vida; b) movilidad impuesta por las transformaciones tecnológicas y por la ley de la rentabilidad inmediata; c) movilidad fisiológica, ni elegida, ni impuesta (p. 19)

Cada una de las causas de movilidad profesional planteadas por Gelpi, (1990), además de que inciden en la planificación general de la organización y en los niveles de logro de sus objetivos, representan uno de los principales motivos para la exigencia de empleabilidad para el trabajador. Por lo que, según el comentario de Pineda (2002), el empleado “*ha de procurarse las*

capacidades necesarias para poder trabajar siempre, aunque no vaya a ser en la misma empresa o en el mismo puesto” (p.75).

De manera que la necesidad de empleabilidad requiere de las organizaciones y de cada integrante la formación y la preparación de los trabajadores para controlar, prever y planificar mejor estos diferentes tipos de movilidad. En vista de ello, conviene citar los comentarios de Pineda (2002), quien comenta lo siguiente:

Tras esta idea de empleabilidad, subyace un concepto de formación complementaria distinto al facilitado por el sistema educativo existente. Frente a una educación limitada a la etapa previa a la incorporación al mundo del trabajo, se impone la necesidad de una formación permanente, de un reciclaje constante, incluso a lo largo de toda la vida, dentro y fuera del sistema formal de educación; sólo así es posible ser competente en el contexto de cambio e incertidumbre que se va imponiendo.

De conformidad con lo expresado por Pineda (2002), se puede concluir que, en una sociedad global en que todo fluye, la tecnología y el conocimiento aplicados en el mundo de la producción dinamizan una movilidad geográfica y profesional de que son objeto los empleados/as que se ven enfrentados/as a unos niveles de rigidez de los sistemas educativos que *“a menudo son incapaces de captar el nuevo rol del saber en la producción”*, tanto al interior de un país, como entre países”.

A partir de lo expuesto, se puede construir una conclusión generalizada que afirma categóricamente que la evolución del mercado de trabajo de hoy está requiriendo de mayor flexibilidad y capacidad competitiva en los recursos humanos que protagonizan los procesos de cambios y de movilidad constante en los puestos de trabajo. De manera que, junto a la necesidad, se puede percibir la denuncia y el reclamo de un cambio inaplazable en el sistema que los está formando.

Ante la confirmada deficiencia del sistema educativo formal, los trabajadores se ven afectados en cuanto a su capacidad de empleabilidad en las deseadas plazas de trabajo que crean las empresas competidoras de hoy, por lo que empleados/as y empleadores se ven necesitados de procesos de formación continua y permanente que, a diferencia del sistema formal, garanticen la actualización y la formación basada en las competencias de los nuevos perfiles profesionales requeridos por el mercado de trabajo.

De los anteriores planteamientos se puede afirmar que el rol principal de la formación profesional continua consiste en garantizar un perfil profesional de alta capacidad de empleabilidad en cualquiera de las empresas que conforman el mercado de trabajo de la región, garantizando la actualización y la formación de un perfil profesional con base en competencias que den flexibilidad y capacidad competitiva a los recursos humanos.

Dicho de otra manera, la formación continua debe cumplir, con base en las necesidades de formación de las organizaciones, una serie de funciones específicas de estrecha relación con los formados y las organizaciones a quienes ellos les sirven. De las referidas funciones citadas, conviene destacar las siguientes:

- La función de adaptación permanente, de mejora de las competencias y de las cualificaciones.
- La función de fortalecer, en consecuencia de la primera, la situación de competitividad de las empresas y del empleado en las mismas empresas.
- La función de promoción social y personal de los trabajadores y el fomento de la empleabilidad de los mismos.
- La función de actualizar la formación de los representantes de los trabajadores en sus respectivos ámbitos para que se les facilite una mayor profesionalidad y una mejor integración y enlace social en las empresas.

2.3.3 Programas de formación profesional continua

Cuando se habla de programa, en el marco de la formación continua, se hace referencia al conjunto de acciones formativas programadas para ser impartidas durante ciclos de corta o de larga duración, con un contenido especializado en temas complementarios que se imparten con el objetivo de actualizar y desarrollar las competencias que le requiere el puesto de trabajo al perfil del empleado.

La variedad de programas de formación que ofrece el sector educativo para el sector laboral se puede clasificar con base en dos criterios: a) Por su duración y por su formalidad. Las acciones formativas pueden ser clasificadas, por su duración en a) cursos de corta duración y b) cursos de larga duración. Mientras que, por la formalidad y la certificación de los programas se pueden clasificar en a) educación de post grado y b) formación continua.

2.3.3.1 Los programas de corta duración

Se les llaman programas de corta duración a las acciones formativas que son impartidas bajo una modalidad de formación continua no formal, por lo que carecen de una titulación por parte de las universidades y su duración es considerada de período corto.

Estos programas de formación están destinados a satisfacer necesidades puntuales del formando o participante. Estos programas, declaró González, (2004), tienen como propósitos:

- Trabajar temas curriculares puntuales y temas generales de la gestión del trabajador o formando.
- Promover aprendizajes para el desempeño de sus funciones; Reflexionar con otros sobre sus prácticas.
- Proponer soluciones a los problemas identificados.

- Promocionar el conocimiento y manejo de recursos elaborados por la institución de trabajo (pp. 50-52).

a) Los cursos de actualización: se refieren a las acciones formativas sobre procedimientos que se les brindan a los profesionales y personas del sector laboral con conceptos nuevos teóricos y prácticos, en sus disciplinas específicas. Su duración promedio es de diez horas académicas.

b) Los cursos institucionales: Se refieren a los programas especiales de formación continua, a través de los cuales una organización o empresa solicita a un centro de formación continuada el desarrollo de un programa de capacitación para sus funcionarios. Por ejemplo, el programa que solicita una empresa a un instituto especializado en informática.

Además de los programas anteriormente mencionados, existen otras actividades formativas que sirven de auxiliar a las anteriores o de acciones independientes para instruir a sus participantes sobre temas específicos y de corta duración. Estas ofertas son:

c) Los seminarios: constituyen una modalidad de formación en la que los contenidos se basan en la profundización en determinados temas de actualidad y de alcance regional o nacional. Cuenta con las aportaciones de los mismos asistentes e implican debate interno de experiencias.

El diseño corresponde a los propios participantes o a la institución, y la propuesta de trabajo es decidida por los integrantes del seminario. Cuentan con un coordinador especialista en el tema de que se trate y el número de participantes se sitúa entre cuatro y veinte.

Motivado e impulsado por las facilidades que brindan los avances en la tecnología de la información y la comunicación, recientemente se han empezado a desarrollar seminarios a distancia aprovechando la experiencia

adquirida en cursos a distancia y el entorno virtual de aprendizaje de los cursos a distancia.

d) Foros: Actividad formativa que, igual que los seminarios, puede desarrollarse sobre una temática de interés particular o formar parte de las acciones de otro programa específico.

e) Video conferencia: Son acciones formativas que se imparten a distancia a través de medios tecnológicos. Lo videos conferencias pueden ser una acción independiente, como puede formar parte complementaria de algunos de los cursos o programas que se desarrollan con otros participantes.

f) Grupos de trabajo: Un grupo de trabajo se forma a iniciativa de entre tres y seis profesionales que se organizan con el objetivo de elaborar proyectos, elaborar programas de procedimientos o para analizar problemáticas comunes, o para realizar investigaciones sobre la realidad y el contexto de su trabajo.

g) Conferencias: Son actividades formativas de corta duración sobre temas monográficos o resultados de investigaciones sobre problemáticas de interés de un gran número de profesionales, con el objetivo de estimular el intercambio de experiencias entre ellos.

h) Mesa redonda o panel: Son actividades formativas de corta duración que se realizan a través del debate de ideas entre varios expertos en una problemática específica. Los formandos se benefician con los aportes de cada uno de los especialistas y participan haciendo aportes y preguntas.

2.3.3.2 Programas de larga duración

Estos cursos pueden ser concebidos, según informa González, (2004), sobre un solo tema o varios temas complementarios. Un prototipo de curso de larga duración es el diplomado, el cual se dirige al mejoramiento de las competencias del profesional o empleado (pp. 49-50).

Los cursos de larga duración comparten los propósitos de:

- Dominar los contenidos curriculares de las diferentes áreas y de la gestión.
- Profundizar en el conocimiento de los enfoques curriculares.
- Establecer conexiones entre los contenidos y los enfoques para producir prácticas que propicien aprendizajes de calidad.
- Reflexionar y proponer alternativas de solución a los problemas identificados en su puesto de trabajo.
- Elaborar productos que se apliquen en su ámbito de trabajo y Desarrollar estrategias de trabajo individual y colectivo.

Generalmente, estos cursos cuentan con su correspondiente material de apoyo especialmente diseñado para ello. De ellos se pueden citar los documentos que describen el programa, el material de apoyo al participante, la guía del facilitador, y los recursos complementarios necesarios para el desenvolvimiento exitoso del mismo.

Los programas de larga duración pueden incluir ofertas de educación continua tipo no formal, como es el caso de los cursos de extensión y los diplomados; y, por otro lado, programas de educación superior formal, como el caso de algunas ofertas que conducen a la titulación de post grado a nivel de especialidad, maestría y doctorado. Los tres casos indican un alto nivel de profundización y gozan de reconocimiento estatal dentro de un escalafón laboral y de práctica profesional.

a) Los cursos de extensión: son actividades formativas programadas para la actualización y profundización de contenidos de un tema central, mediante exposiciones de los instructores, sesiones de preguntas, debates y dinámicas de grupo que sirvan para una efectiva asimilación del conocimiento. Su duración promedio es de treinta horas académicas.

b) **El diplomado:** se define técnicamente como un curso de visión global, integrado y práctico sobre aspectos relacionados con una profesión o con el desempeño laboral. Normalmente es un programa de ciento veinte horas académicas, que sirve al educando para ejercitar una tarea determinada en su área de interés y en el que, una vez concluido, recibe certificado de participación.

Su metodología parte de modelos temáticos, combinación de aspectos teórico- prácticos, conferencias o charlas de los instructores y la participación activa del formando/a y ejercicios prácticos de los mismos. Esta actividad se diferencia de otras acciones formativas por su intensidad de horario, la profundización del tema y la calidad de los conferencistas.

c) **La especialidad:** es un programa de educación formal que se centra en ofrecer una capacitación avanzada y limitada para los participantes que buscan especializarse en una área científica específica, por lo que se limitan a proveer los servicios o la atención profesional a su especialidad.

d) **La maestría:** es un programa de post grado que corresponde a la educación superior formal. Se imparte con la finalidad de formar profesionales especializados en un sector muy concreto de una actividad laboral, por lo que se centra en la parte práctica de las materias.

e) **El doctorado:** Es el programa de la educación formal que se imparte dirigido a profesionales que han completado la programación de grado y, generalmente, tiene de prerrequisito el grado de maestría aprobado. Esta programación capacita a los participantes en las áreas de la docencia y de la investigación, por lo que se centra en aspectos más teóricos.

2.3.4 Etapas del programa de formación continua

Para hablar de un sistema de formación continua para los profesionales laboralmente activos que responda a las necesidades del mercado de trabajo,

se requiere de la implementación de una estrategia innovadora de formación de profesionales orientada al fortalecimiento de sus competencias profesionales: técnicas, conductuales y actitudinales con el propósito de mostrar un desempeño de calidad en el contexto en que desarrolla su trabajo.

Para lograr que dicho sistema sea efectivo, continuo y de éxito permanente, debe estructurarse con las debidas condiciones de flexibilidad y actualización de contenidos. Por lo que su diseño es de forma circular y no vertical. A continuación, se procederá a desplegar un posible modelo de formación continua inspirado en una guía para la organización de programas de educación continua de la Organización Panamericana de la Salud (1978)

Para hablar e implementar un sistema de formación continua adecuadamente, debe fijarse una aclaratoria que establezca una diferencia clara entre lo que Nova (2004) llama “las cuatro dimensiones que la formación de hoy día requiere: La educación, el entrenamiento, la capacitación y el adoctrinamiento. Sobre ellos establece que un sistema de formación los incluye a todos de la siguiente manera:

a) La educación del individuo es la plataforma sobre la cual podrá desarrollarse el resto del proceso de formación: capacitación, entrenamiento y adoctrinamiento. Normalmente la educación es el producto de la formación básica que las personas han recibido en su entorno social más próximo: la familia, el círculo de amigos, el círculo social, y la formación que han recibido en instituciones específicamente llamadas a educar: colegios, institutos, universidades.

b) El entrenamiento, su objetivo principal es el de mantener los recursos humanos preparados permanentemente para el desarrollo de las tareas que les asigna la organización. Dicho de otra manera, busca orientar los recursos humanos para el desarrollo de las tareas de acuerdo a la particular forma en la que esas tareas se deben desarrollar en la organización. De esta

manera se busca incorporar el trabajo de los recursos humanos al sistema de trabajo que prevalece en la organización.

Este tipo de entrenamiento normalmente se desarrolla en momentos en que los recursos humanos se están incorporando a la organización. En este punto se maximizan los esfuerzos y se evita que, por simple desconocimiento, los individuos no aporten el trabajo que pueden aportar o encuentren inapropiado el ambiente de trabajo en función de sus propias expectativas.

c) La Capacitación: persigue "profundizar" los conocimientos y habilidades particulares que los individuos hayan adquirido en el proceso de educación, con el fin de calificarlos e incrementar su categoría en el desarrollo de sus tareas. Por lo tanto, constituye una responsabilidad de la organización para con los recursos humanos que la forman y para con sus propios intereses.

Además, la capacitación puede ser un proceso continuo y de esta manera garantizar la permanente actualización del conocimiento especializado de los recursos humanos. Los recursos humanos capacitados son, esencialmente, los únicos que pueden considerarse recursos estratégicos.

d) El adoctrinamiento: Mientras que en el proceso de entrenamiento la organización busca que los recursos humanos ejecuten las tareas de acuerdo con el sistema de trabajo que se tiene, mediante el adoctrinamiento, la organización persigue que los recursos humanos piensen de la forma en que la organización se entiende, se concibe y se visualiza a sí misma. El propio término lo explica: se trata de impartir la doctrina que sostiene el ser y hacer de la organización.

El adoctrinamiento es uno de los métodos de formación de recursos humanos más eficaces para conseguir identificación y compromiso de la gente para con los intereses mayores. Es también una de las formas más efectivas para conseguir que las personas actúen de acuerdo con sus propias

capacidades y criterios en circunstancias determinadas, estableciendo como orientación los propósitos mayores que la organización se ha planteado a sí misma, aquellos que en éste caso no solo se conocen, más bien se comparten y se sostienen.

A diferencia de la educación, la capacitación y el entrenamiento, el adoctrinamiento no es un requisito indispensable en la formación de recursos humanos; de hecho es el proceso que menos atención merece en la mayoría de los casos, especialmente en los esfuerzos que deben invertirse para adoctrinar al personal que no forma parte de las estructuras de dirección. Esta realidad sólo reafirma la posibilidad de conseguir una ventaja competitiva mediante el adoctrinamiento.

En resumen, las etapas de un programa de formación se pueden concebir en el siguiente orden:

- 1ra. Fase: Detección de las necesidades de formación
- 2da. Fase: Formulación de los objetivos de la formación
- 3ra. Fase: Determinación del nivel actual de los participantes
- 4ta. Fase: Selección o programación de la oferta de contenido
- 5ta. Fase: Diseño del currículum
- 6ta. Fase: Cronología de los programas de formación continua
- 7ma. Fase: Detección de los métodos de la formación
- 8va. Fase: Selección de los instructores de la formación
- 9na. Fase: Selección de los equipos y materiales de instrucción
- 10ma, fase: Horario de formación
- 11ra. Fase: Financiamiento de la formación y
- 12da. Fase: Evaluación de los resultados de la formación.

2.3.4.1 La identificación de necesidades

La evaluación de necesidades de capacitación es una actividad administrativa gerencial que se encarga de clasificar las demandas educativas de los principales proyectos organizacionales, en procura de asegurar que la capacitación sea oportuna y que esté enfocada en los aspectos prioritarios. Este procedimiento, de forma sistemática, afirma Chiaveanato (2001), utiliza tres tipos de análisis para determinar las necesidades de formación que pueda tener su personal: a) Análisis organizacional, b) Análisis de los recursos humanos y c) Análisis de operaciones y tareas (pp. 564-566).

a) El análisis organizacional: Consiste en determinar las áreas en donde deberá hacer énfasis el entrenamiento. Para ello deberá verificar factores como los planes, la fuerza laboral, la eficiencia organizacional, el clima organizacional, el medio ambiente, las estrategias y los recursos de la organización, el mismo permite establecer un diagnóstico de los problemas actuales y de los desafíos ambientales que se deben enfrentar.

b) El análisis de los recursos humanos: se encarga de verificar si los recursos humanos son suficientes, cuantitativa y cualitativamente, para llevar a cabo las actividades actuales y futuras de la organización. A través de este análisis de la fuerza laboral, se puede diagnosticar si los empleados poseen las habilidades, los conocimientos y las actitudes deseadas por la organización.

c) El análisis de las operaciones y tareas: se concentra en la determinación de cuál debe ser el contenido del programa de formación, ya que se encarga de identificar los conocimientos, los tipos de habilidades, actitudes, las características de personalidad, las capacidades y el tipo de comportamientos que se requieren, basado en el estudio de las tareas y funciones del puesto, teniendo como base los requisitos que el cargo exige a su ocupante. Dicho de otra manera, el perfil del puesto. Además, se encarga de resaltar las necesidades futuras del empleado para ser efectivo en su puesto.

El administrador de línea, responsable directo de realizar los análisis y percibir o determinar las necesidades de capacitación y desarrollo de su personal, está comprometido a controlar los problemas que surgen por la carencia de capacitación del personal bajo su dirección. Por lo que, al término de todos los análisis, hace un panorama de las necesidades de formación, las cuales establecen la modalidad de objetivos.

El ejercicio de un buen diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo depende mucho de los medios o instrumentos disponibles y de los indicadores de necesidades de capacitación, a través de los cuales la administración departamental puede identificar eventos que provocarán futuras necesidades de capacitación, facilitando la tarea de invariar las necesidades de capacitación que debe realizar cada jefe de línea.

En cuanto al inventario de entrenamiento, afirma Chiavenato (2001) que *“es un diagnóstico que debe basarse en información pertinente, gran parte de la cual debe ser agrupada de modo sistemático, en tanto que otra reposa disponible en manos de ciertos administradores de línea”*, sobre quienes recae la responsabilidad de detectar los problemas provocados por la carencia de entrenamiento (p. 567).

En cuanto a los medios para inventariar necesidades de formación y entrenamiento, afirman Chiavenato (2001) y Cutton (2001) que los principales medios utilizados para la determinación de necesidades de capacitación son: *“Evaluación de desempeño; observación; cuestionarios; solicitud de supervisores y gerentes; entrevistas con supervisores y gerentes; reuniones interdepartamentales; examen de empleados; modificación del trabajo; entrevista de salida; análisis de cargos.*

En adición a los medios de detección de las necesidades de capacitación, los administradores disponen de la presencia de algunos indicadores de necesidades de capacitación. Sobre ellos ha afirmado Cutton (2001) que *“estos indicadores sirven para identificar eventos que provocarán*

futuras necesidades de capacitación (indicadores a priori) o problemas comunes de necesidades de entrenamiento ya existentes (indicadores a posteriori)” (p. 12).

Además de los medios mencionados, existen algunos indicadores de necesidades de capacitación y entrenamiento de personal que sirven para identificar eventos que provocarán futuras necesidades de formación. Chiavenato (2001) los clasifica en dos grupos por considerar, con base en el tiempo en que se presentan las necesidades:

- a) Indicadores a priori
- b) Indicadores a posteriori

a) Indicadores a priori: Es el evento o conjunto de eventos que si ocurriera/n proporcionarían necesidades futuras de entrenamiento y capacitación fácilmente previsible. Dentro de esta clasificación se pueden citar:

- Expansión de la empresa y admisión de nuevos empleados
- Reducción del número de empleados
- Cambio de métodos y procesos de trabajo
- Sustituciones o movimiento de personal
- Ausencias, licencias y vacaciones del personal
- Expansión de los servicios
- Cambio de los programas de trabajo o de producción
- Modernización de maquinaria y equipo
- Producción y comercialización de nuevos productos o servicios

b) Indicadores a posteriori: Son los diferentes problemas provocados por necesidades de formación ya existentes. Estos problemas están relacionados con la producción o con el personal, y sirven como diagnóstico de entrenamiento y capacitación. Al respecto cabe destacar los siguientes:

1) Se consideran indicadores relacionados con los problemas de producción:

- La calidad inadecuada de la producción
- Baja productividad
- Averías frecuentes en equipos e instalaciones
- Comunicaciones defectuosas
- Prolongación del tiempo de aprendizaje e integración en el cargo
- Gastos excesivos en el mantenimiento de máquinas y equipos
- Exceso de errores y desperdicios
- Elevado número de accidentes
- Poca versatilidad de los empleados
- Mal aprovechamiento del espacio disponible y otros

2) Se consideran indicadores relacionados con los problemas de personal:

- Las relaciones deficientes entre el personal
- Número excesivo de quejas
- Poco o ningún interés por el trabajo
- Falta de cooperación
- Alto ausentismo y sustituciones
- Dificultades en la obtención de buenos elementos
- Tendencia a atribuir faltas a los demás
- Errores en la ejecución de órdenes, entre otros

2.3.4.2 Objetivos de la formación

Una vez seleccionados los temas prioritarios, se elaborarán los objetivos educacionales. Estos son la definición explícita de lo que, en última instancia, se espera obtener. En un programa de formación continua, su formulación es un paso de gran importancia que permite separar lo accesorio de lo fundamental; permite, además, organizar los conocimientos alrededor de unos pocos objetivos centrales y contribuye a asegurar en el tiempo la coherencia del programa.

Sobre el tema, precisa la Organización Panamericana de la Salud (1978) que para establecer los objetivos de formación continua deben considerarse dos anotaciones de adecuada pertinencia:

- 1) Expresar los objetivos educacionales en función de acciones o comportamientos esperados, y para ello, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias. Teniendo presente la dualidad de objetivos de la educación continua -mejoramientos de los servicios y desarrollo del individuo.
- 2) El programa de educación continua debe inducir un proceso permanente y, por lo tanto, los objetivos educacionales deben repartirse sobre varios años; en esta forma se establecerían objetivos educacionales a corto, mediano y largo plazo (pp. 21-22)

Los objetivos del programa de formación continua se expresan de modo impersonal, se elaboran en forma de deseos y su contenido se corresponde con la naturaleza de las competencias técnicas u operacionales y a las competencias educacionales o conductuales. Tomando en cuenta que esos objetivos deben establecerse en función al tiempo de logro en corto, mediano y largo plazos, facilitando con ello la permanencia del proceso.

2.3.4.3 Determinación del nivel actual de formación

Mientras que los programas de educación formal, como es el caso de la educación escolar, la educación o formación profesional, cuentan con un alumno homogéneo, los programas de formación continua van dirigidos a participantes de diversos niveles y edades: hay personal antiguo que olvidó parte de sus conocimientos, personal recién graduado que no ha adquirido experiencia práctica, personal con capacitación formal y personal empírico; de igual manera, existe la presencia de personal de mandos superiores y personal subalterno.

A consecuencia de esta heterogeneidad en el perfil del grupo de profesionales que inician la formación, se hace indispensable que, al término de dejar establecidos los objetivos educacionales, y antes de diseñar el

currículo, se proceda con la determinación del nivel actual de capacitación técnica y desarrollo intelectual del personal o equipo de formados según los temas por tratar en dicho currículo.

Al finalizar esta etapa del proceso, según comentario de la Organización Panamericana de la Salud (1978), se tendrá una idea clara de las necesidades operacionales inmediatas que guardan relación con el tema prioritario y las necesidades más profundas de formación o cultura general que, por fallas en la educación básica, deberán ser atendidas en los temas generales de los programas de formación continua (p. 24).

2.3.4.4 Selección o programación de la oferta de contenido

Al hablar de oferta en el marco de la formación continua, se alude al conjunto de acciones formativas de corta o larga duración que se especializan en los temas complementarios que se imparten con el objetivo de actualizar y desarrollar las competencias que le requiere el puesto de trabajo al perfil del empleado.

Al momento de seleccionar las acciones formativas que han de responder a los niveles de actualización del perfil profesional requerido desde el sector laboral, se requiere tomar en cuenta: a) la duración del programa y b) la formalidad y la certificación de los programas.

Clasificación de los programas de formación con base en su duración

Por la duración del programa, las ofertas de acciones formativas pueden ser clasificadas en cursos de corta duración y cursos de larga duración. A continuación se definen cada uno de estos términos de manera introductoria, debido a que se contempla profundizar sobre cada uno de estos temas en el acápite de los programas de formación profesional continua.

a) Los cursos de corta duración: Están destinados a satisfacer necesidades puntuales del formando o participante. Tienen como propósitos:

- Trabajar temas curriculares puntuales y temas generales de la gestión del trabajador o formando.
- Promover aprendizajes para el desempeño de sus funciones; Reflexionar con otros su práctica.
- Proponer soluciones a los problemas identificados.
- Promocionar el conocimiento y manejo de recursos elaborados por la institución de trabajo.

b) Cursos de Larga duración: Estos cursos pueden ser concebidos sobre un solo tema o varios temas complementarios. Un prototipo de curso de larga duración es el diplomado, el cual se dirige al mejoramiento de las competencias del profesional o empleado.

Los cursos de larga duración comparten los propósitos de:

- Dominar los contenidos curriculares de las diferentes áreas y de la gestión.
- Profundizar en el conocimiento de los enfoques curriculares
- Establecer conexiones entre los contenidos y los enfoques para producir prácticas que propicien aprendizajes de calidad.
- Reflexionar y proponer alternativas de solución a los problemas identificados en su puesto de trabajo,
- Elaborar productos que se apliquen en su ámbito de trabajo.
- Desarrollar estrategias de trabajo individual y colectivo.

Generalmente, estos cursos cuentan con su correspondiente material de apoyo especialmente diseñado para ello. De ellos se pueden citar los documentos que describan el programa, el material de apoyo al docente participante, la guía del facilitador y los recursos complementarios necesarios para el desenvolvimiento exitoso del mismo.

Clasificación de los programas de formación con base en su formalidad y certificación

Otro tipo de clasificación de los programas que se toma en cuenta para lograr una adecuada planificación de la oferta de formación continua consiste en la formalidad y certificación de los programas. Por ello se establece la diferencia entre la Educación de Post - Grado y la Formación Continua.

a) La educación de postgrado es parte de la educación superior formal, que conduce a un título que puede ser el de especialista, maestría y doctorado, lo que indica un alto nivel de profundización que goza de reconocimiento estatal dentro de un escalafón laboral y de práctica profesional.

b) La formación continua, se considera parte de la educación no formal, por lo que no concede título alguno y comprende básicamente tres modalidades: diplomados, cursos de extensión y cursos de actualización y también incluyen los cursos institucionales.

2.3.4.5 Diseño del currículum

Visto de una forma sencilla, se define el currículum como “*el recorrido que media entre el nivel de capacitación actual y los objetivos educacionales fijados*”. En el caso de la formación continua, el currículum suele estar compuesto por temas cortos e intensivos y por temas que se extienden a través de varios ciclos, por varios años. Visto el currículum de manera más acabada holística, Mora y Herrera (1998) lo definen como:

Un plan de estudios integral centrado en el desarrollo humano que con base en las necesidades institucionales, sociales y del estudiante, define metas y objetivos y, organiza y estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma sistemática y estratégica. Este proceso debe estar acorde con los cambios sociales, políticos, culturales, científicos, tecnológicos y laborales (p. 16)

Esta definición de currículum lo concibe como una respuesta pertinente con la formación del profesional que requiere la sociedad del siglo XXI:

individuos que, además de la excelente formación académica y técnica, goce de una preparación personal que le permita insertarse en la fuerza laboral y competir en el mercado laboral.

En otro orden de ideas, el currículum puede ser un recorrido directo, o bien uno más largo, que permita, al mismo tiempo, transmitir conocimientos adicionales. Esto depende del tiempo y de los recursos disponibles. Atendiendo a ello y a los escritos de la Organización Panamericana de la Salud (1978), se puede entender que durante la fase inicial de un programa de educación continua, el currículum directo tiene la ventaja de la sencillez, la rapidez y el bajo costo (p. 25).

Sin embargo, de los mismos escritos de la Organización Panamericana de la Salud (1978) se extrae que, cuando el profesional se acostumbra a la educación continua, el currículum puede ser más flexible, estimulando el estudio individual o un grupo de temas laterales. Este cambio a un currículum más flexible y menos directivo demanda de un desarrollo importante de medios de documentación, materiales educativos y mecanismos de comunicación que suele imposibilitarse dicho cambio durante los primeros años del programa (p. 25).

2.3.4.6 Cronología de los programas de formación continua

Se entiende que, en el campo formativo, se pretende lograr un proceso de autoformación permanente del profesional. En consecuencia, los primeros meses o años de un programa no deben enfocarse como un esfuerzo intensivo ni como una demostración de eficacia docente, sino como un período preparatorio durante el cual se establecen los mecanismos indispensables para un proceso educativo a largo plazo.

Antes de iniciar las actividades formativas, es necesario tener una idea clara del desarrollo del programa y de su distribución en el tiempo por un período prolongado, favorablemente igual a un cuatrienio. Se procederá con la

elaboración del cronograma a partir de las prioridades y el ritmo de ejecución que se desea llevar, la coordinación y sincronización de los estímulos educacionales y los ciclos de instrucción. A pesar de la sencillez de esta etapa, su inobservancia o violación podría representar la clave del éxito o del fracaso del programa.

Finalmente, la recomendación de la Organización Panamericana de la Salud (1978) es que se comience *“con temas sencillos, bien delimitados, que permitan llegar a resultados concretos en un plazo de tres a seis meses, sin alterar el ritmo de trabajo de los servicios”*. Ese primer contacto permitirá crear la base y la actitud indispensable para que se pueda ir introduciendo, de modo progresivo, otros temas más largos y más complejos *“hasta que el programa sea aceptado por el personal y cada individuo haya incorporado el fenómeno educativo como parte integrante de su vida laboral”* (p. 27).

2.3.4.7 Métodos de formación continua

Para hablar de método de formación se requiere considerar dos factores determinantes:

a) Los formandos o estudiantes. A diferencia de los estudiantes de la educación formal, la formación profesional continua se imparte a profesionales que han agotado el ciclo de educación formal, desde la inicial hasta la educación superior. Normalmente, tienen experiencia de cierta actividad laboral, su nivel de madurez y de conciencia sobre sus objetivos profesionales está mejor definido y por ello se puede hacer una planificación más efectiva.

b) Los objetivos de la formación continua. De ellos se pueden señalar los siguientes:

- Desarrollar las competencias para el desempeño de los trabajadores.
- Fortalecer la situación de competitividad de las empresas y del empleo en las mismas empresas.

- Fomentar la capacidad de empleabilidad de los profesionales.
- Actualizar la formación de los representantes de los trabajadores en sus respectivos ámbitos para que se les facilite una mayor profesionalidad y una mejor integración y enlace social en la empresa.

De manera que el método de la formación continua debe acondicionarse al hecho de que está diseñado para guiar el proceso de aprendizaje de adultos profesionales dentro del marco de su preparación y actualización para el ejercicio de sus funciones o desempeño laboral, por lo que debe conocerse su estilo de conocimiento y su estilo pedagógico.

Sobre los estilos de aprendizaje de los adultos, Levy-Leboyer, citado por Alles (2005), comenta que *“cada uno de nosotros tiene un estilo particular de aprendizaje. Estos “estilos cognitivos” son esencialmente formas de tratar la información disponible, incluyendo los retornos de información”*. Dentro de ese mismo enfoque, señala que los adultos tienen cuatro estilos de aprendizaje: La Conceptualización Abstracta, la Experimentación Activa, la Experimentación Concreta y la Observación Reflexiva.

A razón de que existen diferentes estilos de aprendizaje, también se pueden señalar diferentes métodos de formación de adultos para su trabajo y que bien pueden clasificarse en dos categorías:

a) En el puesto (“in house”). Se refiere a la diversidad de métodos de formación compuestos por técnicas de desarrollo de habilidades personales en el cargo o a lo interno de la organización. Pueden ser citados los métodos de: rotación de cargos, posiciones de asesoría y asignación de comisiones, aprendizaje práctico, asignación de proyectos, estudio de casos, juegos de empresas, centros de desarrollo interno.

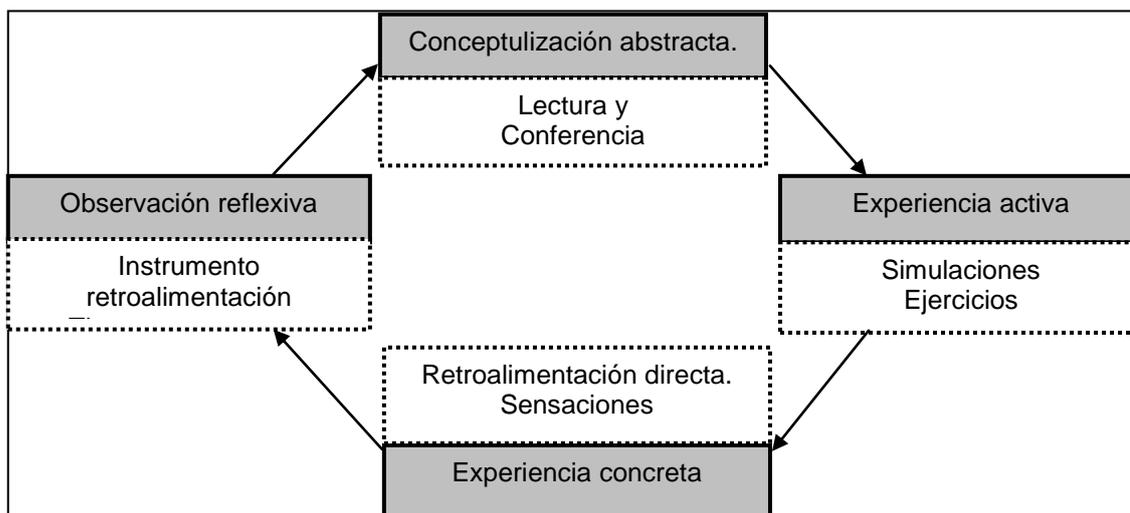
b) Fuera del puesto (“out house”). Agrupa a todos los métodos de formación continua que requieren el desplazamiento de los participantes hacia otros

centros o lugares de formación fuera del centro de trabajo. Por ejemplo: cursos, seminarios, ejercicios de simulación y entrenamiento fuera de la empresa, tutorías y asesorías.

La relación del estilo de aprendizaje con el método de aprendizaje desarrollado por Spencer y Spencer lo presenta Alles (2005) cuando afirma que *“el aprendizaje de adultos es más eficiente para cada persona si los cuatro elementos se conectan actuando unos sobre otros, como se muestra en el siguiente cuadro”* (p. 70).

Figura 2.1

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ADULTOS:



Fuente: Spencer y Spencer, Citado por Alles, (2005, P. 70).

En cuanto a la pedagogía de la formación continua, Pineda (2002) describe la pedagogía laboral como la disciplina que se ocupa del estudio de las relaciones que se establecen entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo. En vista de ello, profundiza afirmando:

La pedagogía laboral es normativa, ya que estudia los problemas que el mundo del trabajo plantea a la educación y emite normas pedagógicas para su solución. Es decir, parte de los principios y normas básicas que integran los saberes pedagógicos y los aplica al contexto del trabajo. El análisis de las interacciones existentes entre educación y trabajo permite situar la pedagogía laboral, delimitar su objeto de estudio como saber y diferenciarlo de otros saberes afines (p. 29)

En vista de esa afirmación, se puede concluir que los métodos de formación utilizados en la formación continua se definen alineados a los diferentes estilos de aprendizaje de los adultos y, por su contenido normativo como guía de procesos cognitivos de adultos en procura de responder a las demandas de competencias de las organizaciones en que trabajan, sus métodos se aplican con base en una metodología de pedagogía especializada en la enseñanza para el trabajo, la llamada pedagogía laboral.

2.3.4.8 Selección de los instructores de la formación

Dado que las características propias de los participantes de los programas de formación profesional continua describen a los estudiantes de estos programas como profesionales formados técnicamente en diversas disciplinas científicas, experimentados en diferentes campos prácticos de trabajo y con niveles de madurez y adultez heterogénea, ha de concebirse que la tarea de selección de los formadores que han de guiar los procesos de aprendizaje de esos grupos es una actividad delicada y comprometedora, para bien de los objetivos que se persigan.

En la práctica actual, los programas de formación continua suelen ser conducidos por: a) Los supervisores de servicios, o personal de estructura jerárquica técnica y administrativa, de cuya actitud positiva o negativa depende, en gran medida, el éxito o el fracaso del programa. Este equipo tiene la responsabilidad de depurar y seleccionar el/los instructor/es que participará/n como guía de todos los participantes durante el proceso de formación.

b) Los instructores del programa, quienes estarán encargados de dirigir las actividades, supervisar y guiar a los trabajadores en sus estudios y recoger, además, todo el “feedback” del proceso educativo. Este tema se tiene contemplado profundizarlo adecuadamente por su importancia en todo proceso de formación profesional continua.

El éxito de una adecuada selección del equipo formador está vinculado al nivel de correspondencia que tenga el perfil de cada formador con el rol que éste vaya a desempeñar dentro del proceso formativo. Por eso, el equipo supervisor debe procurar la escogencia de formadores que, lejos de explicar y examinar conocimientos de vigencia limitada, deberán guiar a los participantes por un proceso reflexivo, crítico y práctico.

Cada instructor ha de ser un profesional que fundamente sus instrucciones desde la realidad misma del entorno de sus alumnos y del propio, por lo que deberá ser flexible ante los procesos de cambios que alteren el contexto social y cultural. Siendo así, el sistema contará con un equipo de formadores que, como bien afirma el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), tengan en cuenta las *“características de una formación centrada en el alumnado, y les requieran un procedimiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información”* (p. 10).

2.3.4.9 Equipos y materiales de instrucción

Al momento de pensar en los equipos de trabajo y los materiales necesarios en cada programa de formación, ha de haberse definido con antelación el método pedagógico que será utilizado, en función del nivel del personal, de su dispersión geográfica, del contexto cultural, de la calidad de las relaciones laborales, y otros, así como el tipo de actividades formativas más adecuadas para abordar el grupo de profesionales que serán formados.

Otro elemento condicionante y de vital importancia para hacer una selección adecuada de equipos y materiales de formación consiste en la modalidad presencial, semipresencial o a distancia, ya que de ello depende que las actividades formativas puedan ser de contacto directo entre formador – formando, como cursos, seminarios, ciclos de conferencias, discusiones,

reuniones, presentación de casos, revisión de literatura periódica, visitas de observación, trabajos prácticos, talleres, grupos de estudios, entre otras.

Como también pueden ser actividades de contacto indirecto entre formador - formando, como son las acciones siguientes: la educación por correspondencia, por televisión, por radio, por Internet, los manuales de auto-instrucción, la enseñanza programada, las publicaciones periódicas, carta de trabajo, entre otras.

Finalizado este proceso de escogencia de las actividades directas o indirectas que serán utilizadas, se procede a determinar el equipo más apropiado. Ante los significativos aportes recibidos por vía de las innovaciones tecnológicas, hoy prevalece un provecho máximo de cada una de esas facilidades en los diversos procesos de elaboración de materiales en alto volumen, a bajo costo y en corto tiempo.

En vista de ello, los principales equipos de uso más frecuentes son: El computador, el mini-computador o lat top, la televisión, la radio, el retroproyector, el data show, la cámara de videos, el sistema de circuito cerrado y el telepronter, este de menor frecuencia. De igual modo, se puede afirmar que los materiales más utilizados son: las diapositivas, las películas de 8 ó 9 mm, el audio-cassettes, los paquetes para trabajos prácticos, los videocasetes para televisión de circuito cerrado, el VHS, el DVD, entre otros.

Dado el fuerte componente tecnológico presente en muchos de los equipos y en el formato de los materiales de trabajo, las técnicas de capacitación deberán escogerse tomando en cuenta el grado en que puedan garantizar lo siguiente:

- La posibilidad de hacer llegar el conocimiento al trabajador en su lugar de trabajo, en vez de traerlo hasta las fuentes del conocimiento o hasta sus “depósitos intermedios”.

- La posibilidad de que el trabajador maneje la técnica.
- La posibilidad del diálogo de dos vías, evitando la dependencia científica de los trabajadores periféricos.
- El grado de centralización que exigen las técnicas seleccionadas, evitándose tecnologías que establezcan dependencias o centralizaciones administrativas irreversibles.
- La posibilidad de cambiar de técnicas en el momento oportuno sin que las inversiones o los compromisos adquiridos representen rigidez que impidan el control del instrumento a lo largo del desarrollo del programa.

2.3.4.10 Horario de Formación

La determinación del tiempo para la formación resulta ser de gran importancia para las organizaciones y para los/as participantes de los programas, partiendo de que, de las experiencias de otras organizaciones, se conocen diferentes modalidades de horarios posibles:

a) **En horas de trabajo.** Todas las actividades del programa de formación continua de corta duración –cursos, seminarios, grupos de discusión, lecturas, trabajos prácticos, y otros- pueden ofrecerse durante las horas normales de trabajo. Este horario le da un carácter de oficialidad a los programas que sean ofrecidos en este período, de modo tal que la participación del personal es pasiva, en cuanto que se le paga por aprender en vez de producir.

Bajo las condiciones de este horario, se enfrentan los siguientes inconvenientes: incremento del costo, se le carga el tiempo dejado de producir, el riesgo de entorpecimiento o paralización de las actividades normales, las dificultades técnicas de realización que se presentan cuando el personal trabaja en diferentes turnos o en lugares distintos.

b) **Fuera de las horas de trabajo:** Todas las actividades –tanto las colectivas (cursos, seminarios, discusiones), como las individuales (trabajos prácticos, auto-instrucción, lecturas)-se cumplen fuera de las horas laborales.

Normalmente, esta programación suele ser dirigida por instituciones docentes o por asociaciones profesionales, gremios o sindicatos.

c) ***El tiempo compartido***: Esta modalidad es interesante porque permite unir los intereses de los servicios y los del individuo y compartir las obligaciones y la dirección del programa. En la presente modalidad, las actividades colectivas, como son los cursos, seminarios, discusiones y otras, se realizan en horas de trabajo, y el trabajador completa estas actividades con su estudio individual fuera de las horas de trabajo.

Después de haber ponderado las modalidades de formación en horario de trabajo y fuera de éste, la presente modalidad suele ser favorecida por el juicio común y el de expertos, por ser aparentemente más adaptable al doble objetivo operacional y educacional que se describe en el punto especializado sobre los objetivos del programa.

2.3.4.11 Financiamiento de la formación

En la actualidad los programas de formación continua que se ofrecen en los países de América Latina y el Caribe suelen ser financiados por cuatro fuentes comunes: fondos públicos, fondos de las instituciones de servicios, fondos provenientes de las asociaciones y gremios profesionales, y del pago de derecho de matrícula. Sobre cada uno de éstos se abunda en el trabajo realizado por La Organización Panamericana de la Salud (1978, págs. 58-60).

a) Fondos públicos. Contempla a cada una de las partidas presupuestarias planificadas por cada una de las secretarías estatales para desarrollar programas de formación para los sectores y gremios de profesionales que sirven a la administración pública y al estado. Como es el caso de la Secretaría de Salud Pública, La Secretaría de Medio Ambiente, La Secretaría de Educación Superior, La Secretaría de Estado de Agricultura y otras, además de las subvenciones que el estado otorga a las instituciones docentes.

b) Fondos provenientes de las instituciones de servicios. Agrupa a todo tipo de aportes provenientes de instituciones públicas y privadas, de las organizaciones que operan con o sin fines de lucro, de las organizaciones que contribuyen con el pago de programas para la formación de sus empleados y de otras que participan haciendo donaciones para el desarrollo de programas que contribuyan con el fortalecimiento de la calidad profesional de sectores específicos.

Como es el caso, señala La Organización Panamericana de la Salud (1978), “*de los Seguros Sociales, de las cajas de beneficencia, de los organismos mutuales de la industria, del comercio y de la banca, de las fuerzas armadas, de la policía, etc. De manera general, va afirmándose la práctica según la cual el empleador financia la totalidad o parte de los costos, mientras que el esfuerzo y el tiempo del trabajador constituyen su aporte*” (p. 59).

c) Los Fondos provenientes de las asociaciones profesionales. Aunque sucede a menor escala, es usual que las asociaciones profesionales financien algunos programas en las áreas de su interés respectivo. Como es de esperar, las asociaciones más pudientes, como los colegios médicos, el Colegio de Contadores Autorizados, las asociaciones de industriales, algunos círculos de profesionales organizados, entre otros, que actúan movidos por la formación de sus asociados.

d) El Pago por derechos de matrícula. Esta vía de ingreso es propia del subsector privado o paraestatal, para quienes existen algunos programas cuya naturaleza contempla el autofinanciamiento a través del pago de matrículas de cada uno de los participantes. Es utilizable por las categorías de profesionales y sólo se presta para costear o financiar un programa limitado y dirigido a una población específica; no es suficiente para cubrir una programación universal ni permanente.

Otra modalidad de financiamiento que existe, aunque menos común que las anteriores, consiste en aportes de la empresa y del trabajador – generalmente fijados en porcentajes del salario del trabajador y una contrapartida, generalmente de monto superior, por parte del empleador. En el sector industrial, algunos países europeos y americanos, como es el caso de la República Dominicana, se grava a la parte patronal el 1% del monto total de los salarios para establecer un seguro de educación o constituir un fondo de reserva para la educación continua.

2.3.4.12 Evaluación de los resultados de la formación

La etapa final de todo proceso de formación es la evaluación de los resultados obtenidos. Para ello es necesario tomar en cuenta dos aspectos importantes, señala Chiavenato (2001) primero, “*determinar si el entrenamiento produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados*”. Segundo, “*Verificar si los resultados del entrenamiento presentan relación con la consecución de las metas de la empresa*” (p. 579).

El proceso evaluativo de la eficiencia de un programa de formación está estructurado basándose en cuatro preguntas fundamentales, que son: ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluarlo? ¿Quién es responsable de evaluar? ¿Dónde se realizará la evaluación? Las respuestas que requieren estas interrogantes contienen la esencia del proceso evaluativo. Sobre ese contenido, Alles (2005) preparó el siguiente esquema:

Tabla No. 2.3
PREGUNTAS FUNDAMENTALES EN LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

¿Qué?	¿Cómo?	¿Quién?	¿Dónde?
Capacidad	Pruebas	Instructores	Área de formación
Desempeño	Observación guiada	Supervisores	Área de trabajo
Productividad	Estándares de producción	Supervisores	Área de trabajo
Aspectos económicos	Indicadores económicos	Responsable de la exploración	Unidad operativa

Fuente: Alles (2005), pág. 133

Las respuestas, en cada pregunta, tienen una relación de procedimiento en relación con la respuesta de la pregunta anterior, por lo que se entiende que en un programa de evaluación de la formación que evalúe la capacidad adquirida por los formandos, su desempeño, su productividad, aspectos económicos y otros, el factor capacidad se evalúa a través de pruebas suministradas por los instructores que ofrecen la formación y las mismas serán aplicadas en el lugar en que fue ofrecida la formación situación que varía en cada factor de evaluación.

Sin embargo, esta etapa, en el contexto de la formación continua, suele consistir en una actividad menos formal, y normalmente se limita a evaluar los niveles de impresión que el programa ha dejado en los participantes. Suele requerir un registro permanente de doble entrada, por ciclo o unidad educativa y por trabajador, y consiste en lo siguiente:

a) *Por ciclo o unidad educativa:* consignando nivel, localización, tipo de actividad, número de trabajadores a alcanzar, número y nómina de participantes, resultados obtenidos, así como toda información que permita la evaluación del ciclo o unidad en cuestión.

b) *Por trabajador:* preparar un registro o fichas individuales, lo que a su vez requiere una nómina completa del personal por nivel, localización, categoría ocupacional, programa, y otros. En cada una de estas fichas individuales, se debe contener la historia educativa del trabajador: su formación básica, especialización, cursos, educación continua, entre otros.

Para determinar la efectividad de los programas de formación implementados, propósito general del proceso evaluativo de éste, se requiere adoptar un procedimiento que resulte efectivo para poder evaluar hasta qué punto los programas de capacitación mejoran el aprendizaje, afectan el comportamiento en el trabajo e influyen en el desempeño final de una organización.

El procedimiento más conocido, según los escritos de Sutton (2001), y el que más ha facilitado la obtención de tales fines se conoce como “El Modelo de Donald Kirkpatrick”, el cual está compuesto por seis etapas que se correlacionan de manera sistemática (pp. 14 - 15).

a) Normas de evaluación: Plantea la importancia de establecer las normas de evaluación y su contenido, antes de proceder con el proceso de la evaluación.

b) Examen anterior al curso: Contempla la aplicación de un examen anterior (pre test) a la capacitación de los participantes o prueba control, en busca de precisar o definir claramente el punto de partida, los conocimientos poseídos o el nivel de formación que tienen antes de iniciar la formación.

c) Empleados capacitados: Plantea la fase de implementación o aplicación del programa de formación.

d) Examen posterior al curso o post test. La evaluación de los resultados del programa ya ejecutado para comparar dichos resultados con los que se obtienen durante la prueba control. El resultado de esta comparación permite verificar los alcances del programa. En la medida en que se obtenga la mejora se logran los objetivos del programa.

e) Transferencia al puesto: Precisa que el esfuerzo de la formación ha generado algún resultado, cuando un problema o situación problemática anteriormente identificada muestra una mejoría que puede ser atribuida a una forma nueva o diferente de ejecutar las tareas, y ese cambio se sustenta en lo aprendido.

f) Seguimiento: Los programas de formación continua son constantes y flexibles, por lo que se requiere de un seguimiento permanente, en cuanto al

levantamiento de nuevas necesidades, la actualización de los contenidos, la adopción de las técnicas, los materiales y otros.

2.3.5 El perfil de los instructores por competencias

Para proceder con la debida conformación del conjunto de características que definen el perfil profesional de los instructores que guían a los formandos en los procesos de aprendizaje de competencias que le aporten mayor capacidad de empleabilidad, se requiere que, a modo de preámbulo, se delimite el rol del formador de hoy y que se conceptualice el término competencias. Ambos constituyen una base indispensable para la construcción de un perfil pertinente.

En cuanto al rol o papel de los formadores de hoy, se ha podido comprobar que su principal atención ya no recae sobre la función de “enseñar”: explicar y examinar unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y que permanecerán siempre accesibles, sino que su nuevo rol, según afirma el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), se debe a lo siguiente:

... ayudar a los estudiantes a aprender de manera autónoma en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la abundante información disponible y las potentes herramientas denominadas Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), tengan en cuenta sus características de una formación centrada en el alumnado, y les requieran un procedimiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción de pasiva-memorización de la información (p. 10)

De tal modo que el papel que los formadores de hoy deben jugar, en el proceso enseñanza-aprendizaje, se ejecuta a través de un proceso reflexivo, crítico y práctico, que parte desde la realidad misma del entorno del formando y del formador, por lo que es flexible ante los procesos de cambios que alteren el contexto social y cultural.

2.3.5.1 Concepto de competencias

El término competencias se introduce en la década de 1960, según afirma Wikipedia (septiembre, 2007), como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes, en procura de dar respuesta al hecho de que los estudiantes, al graduarse, poseen un conjunto de conocimientos obsoletos y que éstos muchas veces no responden a lo que se necesita para actuar en la realidad.

Según los escritos de Alles (2004), se le conoce como “*el propulsor del concepto competencias a David McClelland*”, quien logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores y que les llevan a tener una actuación exitosa en el ámbito laboral. Para ello, se apoyó en una serie de entrevistas y observaciones concentradas más en las características y comportamiento de las personas que desempeñaban los empleos, que en las descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo (p. 78).

El concepto de competencia empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland en los años 70, las cuales se enfocaron en identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo. Más tarde, surgieron otras investigaciones de gran trascendencia realizadas por tres alumnos de McClelland, que son: Boyatzis, Spencer y Goleman.

Para Boyatzis, una competencia “*es una característica subyacente que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en el trabajo*”. En el mismo tenor, los investigadores Spencer y Spencer, según Alles (2004), también definen la competencia como “*una característica subyacente en el individuo que está causalmente relacionada con un estándar de eficiencia y/o a una performance superior en un trabajo o situación*” (p. 78).

Otras definiciones de competencias que también se han dado a conocer de manera separada, pero desde un matiz del campo de la psicología, las han publicado en sus respectivos estudios los psicólogos Levy – Leboyer y Daniel Goleman. Ambos coinciden en entender las competencias como una serie de comportamientos que ciertas personas poseen más que otras, que las transforman en más eficaces para una situación dada (Alles 2004, p. 85)

A partir de estas definiciones, se puede constatar que la definición de competencias ha permanecido, desde el primer momento en que su promotor McClelland la publica, asociada al comportamiento del individuo con el trabajo. Por tal motivo, se puede afirmar, como será ampliado en las líneas siguientes, que las competencias son un conjunto de características fundamentales en el individuo para determinar su comportamiento, su actitud y su forma de pensar superior en relación a un estándar de éxito establecido en un puesto de trabajo o en situaciones determinadas.

El término competencia, más que conocimientos y habilidades, implica comprender el problema y accionar racional y éticamente para resolverlo. Por lo que este enfoque consiste en afirmar que el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular que se emplea durante la formación de los estudiantes, se orienta a la probabilidad de movilizar un conjunto de recursos que estimulen en cada participante el saber, el saber hacer y el saber ser, para resolver una situación o los problemas que le puedan aquejar de manera personal, social y profesionalmente.

2.3.5.2 Perfil por competencias

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se puede inferir que el desarrollo de competencias requiere de un cambio en los comportamientos de las personas. Dado que todo proceso de cambio conductual requiere de grandes esfuerzos voluntarios, resulta indispensable desarrollar competencias en los individuos, sin que los cambios que éstas requieren sean del interés de ellos.

De manera que las competencias que son necesarias para desarrollar con éxito una ocupación determinada deben ser asimiladas por los individuos como sus propios objetivos de logro, lo cual le beneficia con el aporte de mayor motivación en la medida en que se aproxima a sus propios objetivos de crecimiento y avance hacia sus metas laborales.

Este enfoque de perfil por competencias se ha mostrado necesario en la medida en que resulta efectivo para cumplir con las siguientes razones:

- a) Da sentido a los aprendizajes: al basarse en la resolución de problemas o construcción de proyectos, acerca al estudiante a la realidad en la que debe actuar.
- b) Hace a los estudiantes más eficaces. Este enfoque garantiza una mejor permanencia de los logros, distinguir lo que es esencial y establecer nexos entre nociones.
- c) Fundamenta aprendizajes ulteriores: es una respuesta básica, ya que los estudiantes deben poseer estrategias para gestionar nuevos aprendizajes y suplir la obsolescencia de los saberes adquiridos en su entrenamiento.

Para establecer un perfil de competencias sobre una ocupación concreta, se requiere de: a) identificar a los trabajadores mejor considerados o trabajadores excelentes, b) analizar sus conductas precisando las acciones que marcan la diferencia de otros trabajadores normales y c) traducirlo en términos de competencias. De ese corto pero efectivo proceso, se obtiene una referencia, estándar o perfil de competencias que será válido para una ocupación concreta, dentro de una empresa de un sector o de una actividad concreta.

Cada perfil por competencias de un puesto debe tener dos dimensiones: a) La amplitud, que consiste en el número de competencias que deben considerarse para ese puesto o para un trabajador estrella en ese puesto de trabajo, y b) La profundidad que alcanza cada competencia, es decir, la intensidad, la complejidad o el nivel en que cada competencia y conducta debe reflejarse en cada puesto. En la medida en que se obtienen o delimitan estas dimensiones para el conjunto de puestos de la organización, se está contribuyendo con la conformación de un perfil por competencias para cada puesto.

2.3.5.3 Perfil de los instructores basado en competencias

Desde el punto de vista del sentido técnico del capital humano organizacional, la competencia se puede definir como un conjunto de atributos que una persona posee y que le permite desarrollar una acción efectiva en determinado ámbito, ocupación o puesto de trabajo.

Sin embargo, a partir de las variadas definiciones de competencias laborales, se puede resumir que las competencias consisten en la interacción armoniosa de las habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes propias de cada persona que determinan y predicen el comportamiento que conduce a la consecución eficaz de los resultados u objetivos deseados por la organización.

Para el proceso de formación de las competencias del instructor, igual para todos los docentes, según el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación, 2007, *“el aula es el medio por excelencia para que el formador reflexione sobre su propia práctica con el fin de mejorarla”*. Es el aula el escenario perfecto que sirve a cada instructor para que ejerza sus funciones de formador, a la vez en que lo acoge como formando y objeto pasivo de estudio para la reformulación de la misma práctica docente (p. 7).

El formador es, esencialmente, un formando continuo, para quien el aula representa doble funcionalidad. La primera, como escenario para que el docente ejerza su función práctica de enseñar los contenidos teóricos. La segunda, insumo teórico, aprehensible mediante la investigación de la problemática del aula, y que se asimila como objeto de estudio, como campo y laboratorio de construcción de nuevas teorías y, finalmente, como contenido de la misma teoría.

En el marco de las afirmaciones anteriores, el perfil profesional del instructor se alimenta de una adecuada formación continua basada en las competencias que le requieren permanentemente sus funciones para que pueda dar respuesta efectiva al rol que desempeña profesional e individualmente, dentro del contexto social en que se relacionan.

Por ese motivo, la formación docente debe abarcar todas las áreas del conocimiento que favorezcan el surgimiento de maestros/as que cumplan con los siguientes requerimientos:

- a) Dominio de los contenidos programáticos, recursos tecnológicos y estrategias metodológicas;
- b) Que sean entes reflexivos que enfatizan la interacción comunicativa, la autonomía, la autorrealización y la creatividad;
- c) Que sean investigadores/as en constante búsqueda de la mejora de su práctica, facilitadores/as del cambio social y agentes de transformación, empezando por ellos/as mismos/as.

Por tal motivo, el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación, 2007, agrupa en tres las competencias que permiten la conformación del quehacer docente, así como la forma de concebir y de vivir la actividad

formativa. Estas se reúnen en: a) la competencia profesional, b) la obligación moral y c) el compromiso con la comunidad (p. 11).

a) Por medio de la competencia profesional, se hace referencia al dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por tal motivo, la reflexión y análisis de ésta constituye un eje fundamental de la formación y profesionalización de los profesores/as, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

b) Sobre la obligación moral del docente, se entiende el compromiso ético que implica la docencia situada por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo, concibiendo como el máximo compromiso del profesor/a “el desarrollo integral humano de todos sus alumnos/as”.

c) El compromiso con la comunidad significa que la educación, lejos de significar un problema de la vida privada de los profesores, es una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente, por lo que se ven expuestos ante el necesario conflicto que les representa el cumplimiento responsable ante la sociedad que les exige formar integralmente al ser humano, sin renunciar al pleno ejercicio de su autonomía de persona docente.

Dicho de modo más concreto, el Foro Presidencial para la Excelencia de la Educación (2007) recoge las reflexiones de varios especialistas en el tema y presenta un resumen de las diez competencias claves para la formación de hoy, destacando, con éstas las competencias que forman el perfil del formador que requiere la sociedad:

Organizar situaciones de aprendizajes estimulantes y culturalmente relevantes, gestionar el progreso del aprendizaje de los estudiantes, establecer y adaptar dispositivos para atender a la diversidad, implicar a los alumnos en el aprendizaje, promover el aprendizaje cooperativo, participar en la gestión del propio centro, informar a las familias y trabajar

con ellas para la educación de sus hijos, utilizar las nuevas tecnologías de la información, afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión y gestionar la propia formación continuada (p. 13)

A los aportes recibidos del Foro Presidencial para la Excelencia de la Educación (2007) y el conjunto de expertos que debatieron la problemática en torno al tema, se podría agregar el siguiente listado de atribuciones en procura de completar el perfil profesional de los instructores que se requiere en las instituciones de estudios superiores de hoy. Los instructores deberán poseer, entre otras competencias, las siguientes:

- Organizar el currículum en función de las áreas y disciplinas.
- Desarrollar metodologías didácticas personalizadas atendiendo a la diversidad del alumnado y compensando las deficiencias individuales de cada alumno.
- Proveer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo y para aprender a aprender.
- Proponer disciplinas optativas, para lo cual deberá saber diseñar y evaluar con creatividad diferentes materias.
- Desarrollar una ideología, un juicio y una práctica comprometida con una ética profesional, personal y comunitaria basada en el respeto, la responsabilidad, la calidad y el amor.

En ese mismo orden, Sutton (2001) precisa que el instructor competente de hoy día debe reunir un conjunto de características que le son esenciales y deseables para dar garantía de un desempeño efectivo de su rol como formador. Tales características son: *“conocimiento del tema, adaptabilidad, facilidad para las relaciones humanas, sinceridad, sentido del humor, interés, motivación por la función, entusiasmo, capacidades didácticas, instrucciones claras, asistencia individual, entre otras”* (p. 13).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando sobre el planteamiento de diferentes escritos, se puede llegar a inferir que siempre

aparecerán nuevas competencias que adicionar al perfil docente, condición que le viene por ser un perfil de “hoy”, de la actualidad, que se vive en el momento con la responsabilidad de formar integralmente el ser humano del futuro.

En conclusión, por las consideraciones anteriores, se puede entender que el perfil del instructor o formador/a de hoy es flexible y auto renovable; que está compuesto por un conjunto de competencias técnicas y conductuales que son adquiridas durante todo el proceso de la formación inicial, continua y permanente.

De manera que el perfil docente requiere de su permanente construcción y reforzamiento, necesitando del estudio crítico de su propia práctica como medio de aprendizaje, de reforzamiento y de crecimiento continuo que sirve como medio de actualización indispensable para la realización plena de su papel docente.

2.3.6 Criterios de medición de la formación continua

La etapa final del proceso de capacitación y formación del personal en una organización consiste en la evaluación de los resultados obtenidos. Y su importancia capital radica (Sutton, 2001) en su capacidad de responder a inquietudes de vital importancia para las decisiones administrativas y operativas, tales como: ¿Qué estamos obteniendo de los programas de capacitación? ¿Estamos usando productivamente nuestro tiempo y nuestro dinero? ¿Hay alguna manera de demostrar que la formación que impartimos es la adecuada? (pp. 9 y 12).

La evaluación de los resultados de la formación profesional es un proceso de medición orientado a determinar la eficiencia y la eficacia del programa de formación ejecutado con base en tres aspectos principales, según define Chiavenato (2001): a) Determinando si la formación produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados; b) Verificando si los resultados del entrenamiento presentan relación con la

consecución de las metas de la empresa; y c) Determinando si las técnicas de formación empleadas son efectivas (p. 579).

La evaluación de la capacitación consiste, de modo específico, en el proceso de obtener y medir toda la evidencia acerca de los efectos de la formación y de los procesos tales como identificar necesidades o fijación de objetivos en la organización. Esta recolección sistemática y análisis de la información es necesaria para tomar decisiones efectivas relacionadas con la selección, adopción, diseño, modificación y valor de un programa de formación.

La evaluación de los programas de formación de corta y larga duración está considerada como una herramienta de gran utilidad administrativa – gerencial porque, según los señalamientos de Sutton (2001), sirve para lo siguiente (p. 9):

- Mejorar diversos aspectos de la acción de capacitación: condiciones materiales, métodos, instructores.
- Tomar decisiones sobre la continuidad de la acción: replanteo, mejoras, cancelación.
- Involucrar a los tomadores de decisiones dentro de la organización.
- Entregar un informe de resultados sobre el servicio.
- Planear la capacitación futura.
- Definir las competencias adquiridas por los participantes.
- Saber si el programa logró los objetivos.
- Identificar fuerzas y debilidades en el proceso.
- Determinar el costo/ beneficio de un programa.

2.3.6.1 Niveles de evaluación de la formación

Lo propio de las organizaciones que capacitan y desarrollan sus recursos humanos es que, al término de cada programa o acción formativa, evalúen el resultado de éste, en el justo momento en que termina dicho programa; sin embargo, el verdadero impacto de la formación de los recursos

humanos en las organizaciones se determina a través de una evaluación integral de todo el proceso, que incluya el nivel organizacional, el nivel de los recursos humanos y el nivel de las tareas y operaciones. Así lo justifica Sutton (2001) cuando afirma:

Normalmente la satisfacción expresada por los participantes inmediatamente después del curso, con la evaluación de reacción, resulta insuficiente y surge la necesidad de realizar una evaluación posterior en el lugar de trabajo para verificar los resultados de la capacitación. Dicha necesidad se completa con la evaluación del aprendizaje y transferencia. Por último se debe realizar la evaluación de resultados, para demostrar a nivel organizacional dicho impacto (p. 9)

A partir de esta afirmación, procede señalar que toda evaluación requiere tener bien claro, además de su alcance, lo que se requiere evaluar. De allí que en respuesta al ¿qué se va a evaluar?, se recomienda hacer la evaluación en tres niveles o dimensiones: a) Evaluación a nivel empresarial u organizacional, b) Evaluación a nivel de los recursos humanos, c) Evaluación a nivel de las tareas y operaciones.

Una vez se tenga en claro el alcance de cada una de estas dimensiones, procede establecer las mejoras que se busca lograr en cada una de éstas, a fin de que puedan ser planteadas como objetivos o metas de los diferentes programas de formación que sean planificados. Estos objetivos deben ser claros, alcanzables y medibles en cada uno de los tres niveles de evaluación establecidos.

a) Evaluación a nivel empresarial: la capacitación es considerada como uno de los medios efectivos para aumentar la eficacia corporativa, por lo que se espera que logre proporcionar, señala Chiavenato (2001), resultados como (pp. 579-580):

- Aumento de la eficacia organizacional
- Mejoramiento de la imagen de la empresa
- Mejoramiento del clima organizacional

- Mejores relaciones entre empresa y empleado
- Facilidad en los cambios y en la innovación
- Aumento de la eficiencia

b) Evaluación a nivel de los recursos humanos: A través de la capacitación y el entrenamiento de los recursos humanos, se espera que genere resultados favorables que se manifiestan a través de los siguientes resultados:

- Reducción de la rotación del personal
- Reducción del ausentismo
- Aumento de la eficiencia individual de los empleados
- Aumento de las habilidades de las personas
- Elevación del conocimiento de las personas
- Cambio de actitudes y de comportamientos de las personas

c) Evaluación a nivel de las tareas y operaciones: la capacitación en las organizaciones es considerada como una herramienta o medio idóneo para producir eficiencia en los equipos de trabajo. En vista de ello, se espera que a este nivel pueda proporcionarles los siguientes resultados:

- Aumento de la productividad
- Mejoramiento de la calidad de los productos y servicios
- Reducción del ciclo de la producción
- Mejoramiento de la atención al cliente
- Reducción del tiempo de entrenamiento
- Reducción del índice de accidentes
- Disminución del índice de mantenimiento de máquinas y equipos

La realización de una evaluación de la formación a nivel empresarial, de los recursos humanos y a nivel de las tareas y operaciones, facilitará la comprensión y justificación de la productividad del departamento y de los recursos destinados a la formación continua de los recursos humanos. Indicando en qué medida éstos programas contribuyen a los objetivos y metas

de la organización, se puede comprobar la efectividad del sistema de formación continua.

La efectividad de los programas de formación continua se comprueba, según Chiavenato (2001), primero, “*determinando hasta qué punto el programa de capacitación produjo en realidad las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados*”. Y segundo, “*demostrando si los resultados de la capacitación presentan relación con la consecución de las metas de la empresa*” (p. 579).

2.3.6.2 Modelos de evaluación de la formación continua

Durante su investigación, Cutton (2001) recoge los principales modelos de evaluación de la capacitación y los presenta resaltando de cada uno los elementos o criterios de evaluación que estos priorizan. A continuación se procede a elaborar una tabla con cada uno de los principales modelos de evaluación de la formación, que permitirá establecer claramente las convergencias y las divergencias entre ellos (p. 10)

Tabla No. 2.4

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN

Modelos de evaluación	Niveles de evaluación
El enfoque de Parker	Divide la información de los estudios de evaluación en cuatro grupos o niveles: desempeño del individuo, desempeño del grupo, satisfacción del participante, conocimiento obtenido por el participante.
El enfoque de R. Stake	Se le conoce como modelo de Evaluación Respondiente, consiste en una evaluación que promueve que cada uno de los individuos interventores se mantenga abierto y sensible a los puntos de vista de los otros, y a la vez los cuestione desde su propio punto de vista.
El enfoque de Bell System	Utiliza los siguientes niveles: Resultados de la reacción, resultados de la capacidad, resultados de la aplicación, resultados del valor.

El enfoque de Donald Kirkpatrick	Es el más conocido y utilizado, especialmente en su nivel de reacción. Maneja cuatro niveles de medición para determinar qué datos deben recolectarse: la reacción, el aprendizaje, el comportamiento y los resultados.
El enfoque CIRO (Context, Inputs, Reaction, Outputs): Creado por Peter Warr, Michael Bird y Neil Rackham	Tiene un enfoque más amplio que el de Kirkpatrick y considera a la evaluación como un proceso continuo, el cual inicia con la identificación de necesidades y termina con el proceso de capacitación. Su idea central es que la capacitación debe ser un sistema autocorrectivo, cuya meta es provocar el cambio en la gente. Maneja cuatro categorías de estudios de evaluación: del contexto, de las entradas, de la reacción y de los resultados.

A pesar de los significativos aportes de cada uno de estos enfoques evaluativos, el modelo desarrollado por Donald Kirkpatrick ha resultado ser más adecuado para los especialistas de la formación medir los diferentes criterios o características deseadas en las diferentes acciones formativas que son impartidas formal y no formal como respuesta a los procesos formativos a que son sometidos los empleados de los diversos sectores productivos. Por tal motivo, este modelo será retomado por el presente estudio para delinear la etapa de investigación.

2.3.6.3 El Retorno de la Inversión (ROI) en la formación

El norteamericano Phillips (2004), especialista del área de gestión humana, ha profundizado lo suficiente sobre el tema de la globalización y los retos que les representa a las organizaciones y, por ende, a sus recursos humanos. Parte de esas reflexiones y sus consecuentes conclusiones las ha realizado partiendo de la siguiente premisa:

La globalización de los mercados ha obligado a las empresas a invertir constantemente en nuevas tecnologías y procesos, con el objeto de aumentar la eficiencia en la producción. Paralelamente, las organizaciones también han entendido que la inversión en la capacitación de su personal constituye otra forma de aumentar la competitividad, por lo cual los montos orientados a dicho ítem han crecido considerablemente en los últimos años (p. 1)

Sin embargo, a pesar de lo efectivo que ha logrado implementando técnicas de medición de la factibilidad en la inversión en tecnología y en procesos, Phillips (2004) entiende que la mayoría de las empresas aún no saben medir cuánto de lo que invierten en capacitación retorna a la empresa como un beneficio directo, o si el programa de educación seleccionado por el área de recursos humanos tiene resultados exitosos (p. 1).

Frente a esta necesidad generalizada en el sector empresarial, Phillips (2004) propone el método “Return Of Investment” (ROI) para medir y conocer el impacto de la capacitación en la empresa moderna. Este método consiste en un programa de entrenamiento de recursos humanos que conjuga, principalmente, seis tipos de datos (p. 2):

- Primero, se analiza la reacción del trabajador al programa de capacitación.
- Segundo, se considera la capacidad o habilidad de adquirir conocimientos de la persona.
- Tercero, se analiza la adaptabilidad a los cambios y el nivel de aplicación de lo que fue aprendido en el curso.
- Cuarto, se evalúa el impacto actual del entrenamiento en el negocio de la compañía.
- Quinto, se comparan los beneficios con los costos actuales de la capacitación.
- Sexto, se consideran los beneficios inteligibles, que no tienen un valor calculable pero que también son muy importantes.

En resumen, el ROI o retorno de la inversión, apoyado en la teoría contable especializada en la medición de la relación costo – beneficio, se especializa en determinar hasta qué punto los programas de capacitación mejoran el aprendizaje, afectan el comportamiento en el trabajo, influyen en el

desempeño final de una organización. La elección del método depende de los objetivos, medios, niveles de medición, plan y coste de recolección de datos para cada evaluación.

2.3.6.4 Proceso y criterios de evaluación de la formación continua

El presente acápite ayuda a evidenciar la gran utilidad que tiene la fase de la evaluación de los resultados de la formación para las organizaciones, puesto que constituye una vía efectiva de obtener respuestas a ciertas preguntas esenciales relacionadas con los niveles de eficiencia que se esté teniendo con los programas implementados.

Para tener los resultados deseados de cada período evaluativo, durante los programas de formación continua se requiere, además del método adecuado, de un procedimiento debidamente estandarizado y de unos criterios o indicadores de medición pertinentes para evaluar los factores y características esenciales del programa manifiestos a través de sus resultados en los individuos y en las organizaciones.

Para tener un proceso de medición de resultados de capacitación efectivo, es necesario cuidar adecuadamente cada una de las etapas que conforman dicho proceso. Por ello, se considera como una responsabilidad del equipo evaluador tener en cuenta, a la hora de evaluar el programa de capacitación, una rutina estandarizada que le permita garantizar sus resultados deseados, según afirma Sutton (2001 pág. 14):

Primero: Establecer las normas de evaluación desde antes de iniciar el proceso de la capacitación.

Segundo: Suministrar un examen inicial, pre test, a los participantes, como prueba control anterior a la capacitación para definir el punto de partida, los niveles de conocimientos iniciales.

Tercero: Implementar la capacitación, según el procedimiento ya establecido en acápites anteriores.

Cuarto: Examen de evaluación de los resultados, post test. Se aplica posterior a cada acción formativa o programa. Sus resultados son comparados con los resultados de la primera evaluación con la finalidad de poder determinar los niveles de efectividad de la formación realizada.

Quinto: Transferencia al puesto: El propósito de la capacitación y todo programa de formación se concretiza cuando se logra que los participantes puedan transferir los conocimientos adquiridos al puesto de trabajo, cuando se logran las principales o la mayoría de las mejoras deseadas o propuestas como objetivos del programa.

Sexto: Seguimiento a los resultados: La retroalimentación del empleado es una responsabilidad continua de la supervisión de línea. Y como funciones adicionales a ese rol, el supervisor da seguimiento a los resultados que produce la formación en los individuos y en las organizaciones. Los cuales se perciben en la mejora de la aptitud y de la actitud de los empleados; también en las mejoras del clima y en los niveles de competitividad organizacional adquiridos post formación.

Los criterios de evaluación son un conjunto de factores o aspectos característicos deseados como resultados de la formación impartida. Estos factores están estrechamente relacionados con los objetivos planteados por el programa, con los niveles de evaluación y con el método de evaluación utilizado. Alles (2005), al referirse al término, lo define como “criterios de desempeño” para referirse a cada una de las responsabilidades y deberes que se esperan del empleado en el puesto, es decir, su comportamiento observable (p. 100).

Para evaluar cualquier programa de capacitación, la mayoría de los autores recomiendan el modelo de evaluación de acciones formativas presentado por Donald Kirkpatrick en 1959. Así lo hace la especialista de Gestión Humana por Competencias, Alles (2005), cuando recomienda los

cuatro aspectos básicos que propuso Kirkpatrick en su método de evaluación: Reacción, Aprendizaje, Comportamiento observado y Resultados (p. 133).

Nivel 1. Reacción: Este nivel permite medir el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la formación recibida; normalmente esta evaluación se suele realizar mediante un cuestionario al acabar el curso. El nivel de reacción sirve para valorar lo positivo y lo negativo de los cursos de formación, con el fin último de mejorar en ediciones futuras.

El evaluador reúne información sobre las diferentes reacciones de los participantes ante las cualidades básicas del curso. Para ello, toma en cuenta los siguientes criterios de evaluación: la forma de dar clase o tutoría del profesor, sus métodos, el nivel de confortabilidad de las instalaciones, el ritmo y claridad de las explicaciones, el horario de la capacitación, la logística y otros.

Este nivel de evaluación apenas permite medir la reacción o impresión inicial de los alumnos, por lo que su utilidad resulta limitada, ya que no es lo suficientemente fiable como para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no. Para ello, se recomienda continuar con los siguientes niveles de evaluación.

Nivel 2. Aprendizaje: Este nivel, según Kirkpatrick, intenta medir los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso. Para lograr obtener esta medida, se puede realizar una prueba de control antes y después de la acción formativa, además de otro método para medir el aprendizaje, como son las entrevistas con los alumnos del curso.

Las evaluaciones de este nivel determinan el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje. Para este nivel se toman en cuenta los siguientes criterios: el contenido del curso, las actividades de aprendizaje, las técnicas de capacitación o entrenamiento, la estructura del curso, los materiales y las herramientas empleadas y otros.

Nivel 3. Comportamiento: el nivel intenta medir si los alumnos de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos. Debido al tiempo que ello se lleva, se deberá esperar entre tres y seis semanas hasta poder hacer una valoración adecuada. Se realiza mediante entrevistas y/o cuestionarios, además de la observación del desempeño laboral por parte del equipo directivo.

En este tercer nivel de evaluación, se pregunta si los participantes están aplicando en su puesto de trabajo lo que aprendieron en el aula, cuáles son los elementos que usan más y por qué hay algunos elementos del curso que no se usan en absoluto. Se podrá, por tanto, decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios en el entorno laboral, o si se deben modificar los requisitos de acceso a la actividad formativa.

Para medir esos objetivos, se utilizan los siguientes criterios de evaluación: La rotación del personal, el ausentismo, la eficiencia individual de los empleados, las habilidades de las personas, el conocimiento de las personas, cambio de actitudes y de comportamientos de las personas.

Nivel 4. Resultados: En este nivel se intenta medir si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva y eficiente. Para ello, se pueden plantear exámenes y entrevistas a los participantes del curso, que deberían realizar antes y después de recibir la formación. Como en el nivel anterior, debe pasar un cierto tiempo antes de realizar las pruebas y entrevistas a los alumnos.

Su objetivo es evaluar el beneficio que ha producido la acción formativa. Este impacto es de tipo financiero, fundamentalmente, y está vinculado a los resultados o a la imagen corporativa de la organización. A pesar de que es difícil medir el impacto directamente derivado de la capacitación sobre los

resultados de una institución, abunda una variedad de criterios que ayudan a evaluar el nivel de logro de los objetivos contemplados por este nivel.

Para medir este nivel, se toman en cuenta factores como la eficiencia organizacional, la imagen de la empresa, el clima organizacional, las relaciones entre empresa y empleado, la facilidad en los cambios y en la innovación, la mejora de la eficiencia, la calidad de los productos y servicios, el ciclo de la producción, la atención al cliente, el período de entrenamiento, el índice de accidentes, el índice de mantenimiento de máquinas y equipos, entre otros.

Nivel 5. Retorno de la inversión (ROI): Este último nivel no está incluido en el enfoque de Kirkpatrick; más bien es el aporte de Phillips (2004) a los modelos de evaluación del rendimiento de la inversión en capacitación en las organizaciones a través de la operación:

- $ROI = \text{Beneficios netos} / \text{coste total del programa formativo}$.
- $\text{Beneficios netos} = \text{Beneficios del programa} - \text{Coste total del programa formativo}$.

Para mayor precisión en la evaluación de este nivel, es necesario clasificar los criterios de evaluación en dos categorías: a) Los costes del programa formativo: salario del entrenador, material para el entrenamiento, costo de la logística equipamiento, transporte, costo de las horas no producidas por cada empleado que asiste al curso, costo de alimentos y bebidas, costo del local, y otros gastos propios del proceso de logística.

b) Los beneficios del programa de formación: Incremento en la producción, reducción de errores, reducción de la rotación, menor necesidad de supervisión, enriquecimiento del puesto de trabajo, reducción del ausentismo, la productividad organizacional y otros.

2.3.7 Perfil por competencias de egresados de la formación continua

El presente estudio anticipó importantes señalamientos sobre el tema “Perfil Profesional del Egresado de la Formación Profesional”. Durante ese acápite se concluía que el perfil de un egresado de carrera consiste en un proceso de certificación de competencias, habilidades, destrezas y características adquiridas durante el ciclo preparatorio de la carrera universitaria.

En vista del material ya analizado, no es necesario ampliar sobre el mismo, sino más bien precisar que el perfil del egresado de los programas de formación continua implica un proceso de actualización del perfil egresado de la formación profesional, por lo que se da origen a un nuevo perfil del profesional egresado de la formación continua.

El nuevo perfil del egresado puede conceptualizarse como el conjunto de características personales, académicas y laborales del tipo de profesional que desean formar las instituciones educativas superiores para que respondan a las necesidades y expectativas de cambio social, tecnológico y laboral en un contexto productivo.

Para conceptualizar el término “competencias”, dentro de un contexto formativo, se requiere pensar en el conjunto de conocimientos, experiencias y características de la personalidad que se adquieren durante el proceso de la formación integral del individuo. Por eso, Alles (2005 b) la define como *“las características fundamentales del hombre e indican, formas de comportamiento o de pensar que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo período de tiempo”* (p. 22).

Para los fines del presente estudio, se puede decir, de manera más simple y específica, que las competencias son un conjunto de características, motivaciones, actitudes, valores, conocimientos y habilidades que motorizan el

desempeño del individuo, potencializan sus probabilidades de éxito y le garantiza su capacidad de empleabilidad. Desde esta perspectiva, Alles (2005 b), citando a Spencer y Spencer, clasifica en cinco los principales tipos de competencias: a) Motivación, b) Características, c) Concepto propio o concepto de uno mismo, d) Conocimiento, e) Habilidades (pp. 23 y 24).

En conclusión, el perfil por competencias del profesional egresado de la formación continua se caracteriza por la incorporación a sus características personales y profesionales, de un conjunto de factores motivacionales, de actitudes, de valores, de conocimientos y habilidades personales, académicas y laborales del tipo de profesional que desean formar todas las IES y los centros de formación continua.

2.3.7.1 Procedimiento para la construcción del perfil académico profesional

La construcción del perfil académico es un procedimiento técnico que pasa por diferentes etapas secuenciales. A partir de los estudios realizados por Mora y Herrera (1998), se afirma que la elaboración del perfil académico profesional es el resultado de un procedimiento compuesto por tres fases: a) Elaboración del perfil base (PB); b) Elaboración del perfil académico profesional (PAP); c) Valoración del perfil académico profesional (pp. 22 y 23)

a) Elaboración del perfil base (PB)

El perfil académico profesional se constituye por “acercamientos sucesivos”. La información se obtiene, en gran parte, a través de técnicas del abordaje empírico, tales como el análisis de contenido, las discusiones de grupo, las entrevistas, los talleres y las sesiones de grupo.

El proceso comienza en la primera fase con la unidad académica. Una comisión, nombrada por las autoridades académicas de la carrera, se encarga de elaborar un perfil base (PB) que constituye, en gran medida, un

planteamiento teórico del ser de la carrera. Se centra en la fundamentación de la carrera y en los aspectos académicos personales de la formación del profesional, así como en las responsabilidades laborales que puede asumir el profesional una vez graduado.

b) *Elaboración del perfil académico profesional (PAP)*

Durante esta segunda fase se analiza el perfil base (PB) y se replantea con una visión más prospectiva de la carrera. Se profundiza en esos aspectos mediante el análisis grupal con la participación de representantes de diversos sectores de la universidad y de la sociedad. En esta fase se concluye el perfil académico profesional (PAP).

c) *Valoración del perfil académico profesional*

En la tercera fase, se valida el perfil académico profesional. Éste se presenta a los individuos en el proceso y a todos los interesados. Se obtienen sugerencias finales y se valora tanto el proceso de elaboración del perfil académico profesional (PAP) como el producto obtenido. Se concluye con la elaboración del informe final. La comisión es la encargada de conducir el trabajo de esta etapa y de presentar el PAP a las autoridades académicas correspondientes.

2.3.7.2 *Componentes básicos del perfil académico profesional*

La estructura del perfil académico profesional, según lo describen Mora y Herrera (1998), está conformada por tres áreas básicas, que son: a) El área académica, b) área personal, c) área laboral. A Continuación se procederá a explicar cada una de ellas (pp. 29-34).

a) *El área académica.* En esta área, se incluyen una serie de aspectos relacionados con la formación científica, técnica e instrumental que le permitan al profesional enfrentarse al mercado del trabajo y competir en el mercado

laboral; en ella se consignan los conocimientos y las habilidades que debe adquirir un profesional en el transcurso de la carrera.

b) En el área personal. En esta área, se presentan los valores y las actitudes que dictan tanto la sociedad como la institución educativa para un adecuado balance del desarrollo académico, personal y laboral del profesional.

Entre el valor y la actitud, existe una relación estrecha. En este sentido, los valores que posee una persona determinan sus actitudes. Estos los inculcan la familia, la comunidad y la educación sistemática, a través de toda la vida del individuo.

Una formación centrada en el desarrollo humano debe fortalecer ciertos valores y actitudes en los estudiantes, independientemente de la carrera que curse. Mora (citado en Mora y Herrera, 1998) establece una lista de los valores y actitudes más relevantes para desarrollar en todos los estudiantes de carreras profesionales.

- Creatividad en el desarrollo laboral
- Tolerancia para compartir laboralmente con los componentes y, especialmente, para el trabajo en equipo
- Valora el trabajo como un medio de autocapacitación, por lo que está dispuesto a dedicarle el tiempo que éste requiera.
- Ética tanto para el desempeño personal como para el desempeño profesional.
- Lealtad hacia la institución o empresa donde labora.
- Respeto al pensamiento divergente, especialmente al criterio de profesionales de otras disciplinas.
- Interés en la superación personal y profesional.
- Actitud investigativa, para el mejoramiento del desarrollo personal y laboral.
- Actitud crítica y autocrítica que le permite recibir o sugerir soluciones a los problemas que se presentan en el desempeño profesional.

c) Área Laboral. En esta área laboral, se incluyen dos tipos de responsabilidades: a) responsabilidades de gestión y b) responsabilidades profesionales. Se entiende por responsabilidades las competencias profesionales que delimitan el ámbito laboral. El área laboral puede ser el punto de partida para definir los aspectos del área académica y personal, o puede ser el referente que señala en qué se puede desempeñar un profesional. De cualquier forma, debe existir coherencia interna entre las tres áreas.

Las responsabilidades de gestión refieren a las posiciones profesionales que requieren algún nivel de toma de decisiones. Entre ellas se consideran los niveles de toma de decisiones que puede desempeñar el profesional, la jerarquía de responsabilidades según los niveles de toma de decisiones.

Las responsabilidades profesionales refieren a las acciones propias o distintas de una profesión: las responsabilidades generales asociadas directamente con la profesión, responsabilidades generales relacionadas con el trabajo en equipo interdisciplinario y responsabilidades relacionadas con el proceso de capacitación y auto capacitación.

2.3.7.3 Perfil de egresados de la formación continua de PUCMM, UAPA y UTESA

Según las informaciones suministradas por cada uno de los Centro de Formación Continua de las universidades de Santiago, como son los casos de El Centro de Servicios Especializados (CEDESE), de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). El Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE), de La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) y El Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP), de La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), cada uno tiene un perfil de egresados con un conjunto de características y competencias definidas y claras, como se describen a continuación.

2.3.7.3.1 Perfil de egresados del Centro de Servicios Especializados (CEDESE), de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA)

Los egresados del Centro de Servicios Especializados (CEDESE, 2009), de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) adquieren las siguientes competencias. (p. n/a):

- Trabajar en equipos multidisciplinarios aplicando las herramientas de liderazgo y dirección, para lograr resultados efectivos.
- Formular planes objetivos que garantizan la calidad del servicio.
- Crear estrategias para el logro de las metas establecidas.
- Crear informes y estadísticas, que sirvan de base para la buena gestión en las diferentes áreas de aplicación.
- Diseñar, desarrollar e implementar herramientas que faciliten la medición de su desempeño.

2.3.7.3.2 Perfil de egresados del Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE) del la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

Como resultado de sus programas de formación continuada, la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) persigue que sus egresados del Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE, 2008) posean las siguientes capacidades y cualidades. (p. n/a):

- Dominio pleno de los fundamentos y finalidades de su área de formación
- Dominio de una cultura general y humanística
- Dominio del lenguaje técnico de su carrera
- Dominio básico de una lengua extranjera

- Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación
- Manejo de las herramientas para la resolución de problemas y conflictos
- Capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en su área de formación
- Actualizado en las últimas teorías científicas de su área de formación
- Se incorpora en el mercado laboral de manera competitiva
- Capacidad de iniciativa y de asumir riesgos
- Ejerce el liderazgo en su área de desempeño profesional y en la sociedad
- Crítico y autocrítico
- Ético y moral
- Proactivo
- Responsable
- Respetuoso de la biodiversidad
- Democrático y participativo

2.3.7.3.3 Perfil de egresados del Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP) de la Pontificia Universidad Católica Madre Maestra (PUCMM), de la ciudad de Santiago.

La PUCMM ofrece un perfil de egresados por cada una de las áreas técnicas que ofrece a través del Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP). En vista de eso, se pueden señalar los siguientes perfiles de egresados:

A) Perfil del egresado de la carrera Técnico en Administración y Programación de Sistemas de Información

El egresado de la carrera Técnico en Administración y Programación de Sistemas de Información, (TEP 2008-b), posee amplios conocimientos de las nuevas tecnologías, relacionadas con lenguajes de programación, equipos, sistemas, manejo de software y hardware, redes y telecomunicaciones (p. n/a).

Podrán desempeñarse en las siguientes áreas:

- Soporte técnico a redes y usuarios
- Elaboración de softwares
- Evaluadores de procesos con miras a la automatización
- Administradores de redes
- Encargados de cómputos
- Digitadores
- Reparadores de equipos de computación
- Instaladores de redes sencillas
- Diseñadores de páginas Web

B) Perfil del egresado de la carrera Técnico en Diseño Gráfico

El egresado de la carrera Técnico en Diseño Gráfico, (TEP 2008-d), está capacitado para proporcionar soluciones eficaces a problemas de índole de la comunicación visual, a nivel particular, institucional, empresarial, editorial, medios audiovisuales y electrónicos. Será capaz de diseñar entre otros: logotipos, isotipos, afiches, carteles, diseño de material de escritorio, membretes, tarjetas, anuncios para impresión, boletines, publicidad por correo, folleto a full color, catálogos, gigantografías, diseño de envases, revistas, vinculación con otros productos (camisetas, bolsos, y otras) imágenes digitales, páginas web, entre otros. (p. n/a)

Posee conocimientos sobre la historia del arte y cultura general, alfabetividad visual, los aspectos psicológicos de la percepción visual, de la publicidad, imagen y lenguaje visual, así como el manejo de multimedia (fotografía, cine, y otros) . Saben utilizar sus manos con agilidad, ya que en el transcurso de la carrera, así como al finalizar la misma, tendrán que elaborar dibujos y artes gráficas, de forma manual, lo cual previamente los prepara para un mejor uso del computador, como herramienta indispensable a la hora de elaborar sus diseños y/o sus creaciones gráficas. Esto, en conjunción con el desarrollo del área cognoscitiva, los lleva a desenvolverse de manera más eficiente y productiva.

Tienen una marcada sensibilidad y capacidad de apreciación en las áreas de las artes, psicología, comunicación, ya que un diseñador trabaja en la efectividad, la belleza y la economía de los mensajes.

Sus áreas de desempeño profesional son:

- ***Diseño editorial:*** periódicos, revistas, libros, manuales de instrucción, catálogos, anuarios, y otros.
- ***Publicidad exterior:*** anuncios, folletos, carteles, otros.
- ***Diseño multimedia:*** páginas Web, CD-ROM, otros. Se estaría mejor preparado en este segmento, si se aplicara una materia específica y los software necesarios para aplicar el diseño multimedia.
- ***Identidad corporativa:*** logotipos, manuales de identidad gráfica.

C) Perfil del egresado de la carrera Técnico en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas.

Los egresados del programa Técnico en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas, (TEP, 2008-a), poseen amplios conocimientos sobre Contabilidad, Finanzas, Administración y Dirección de personal, así como herramientas de diagnóstico para la toma de decisiones y el desarrollo de iniciativas de negocios y proyectos independientes.

Esta carrera está orientada a fomentar el espíritu emprendedor de los estudiantes, dándoles herramientas y seguridad de que ellos pueden iniciar sus propias PYMES, y trata de incluir de manera formal, inclusive en el nombre de la carrera, lo que son las micro empresas, algo que conocemos como **MIPYMES**, donde las barreras de nacimiento, crecimiento y desarrollo de las PYMES están más fuertes, como son áreas de financiamiento, logística, y otras (p. n/a).

En su desempeño profesional son capaces de:

- Emprender un negocio organizado, con una serie de herramientas financieras, tecnológicas, conocimientos del mercado, entre otras.
- Crear y administrar pequeñas y medianas empresas.
- Asesorar en la creación y desarrollo de pequeños y medianos negocios.
- Formulación e Implementación de planes de mejora.

D) Perfil del egresado de la carrera Técnico en Mercadología

El Técnico en Mercadología, (TEP, 2008-e), posee una visión global de la sociedad, conocimientos de las 4 P's y los planes de negocio. Diseña los procesos de interrelación con el cliente, planifica y supervisa las ventas (p. n/a).

Se desempeña en los siguientes campos profesionales:

- Publicidad
- Promoción
- Gerencia de productos o marcas
- Gerencia de Mercadeo
- Ventas institucionales
- Emprendimiento de Pymes
- Relaciones Públicas
- Desarrollo de productos
- Servicio al cliente

E) Perfil del egresado de la carrera Técnico en Contabilidad Computarizada

El Técnico en Contabilidad Computarizada está capacitado, (TEP, 2008-c), para el manejo y desarrollo de los procesos contables fundamentales que se requieren en las empresas actuales y el diseño e implementación de sistemas

y paquetes informáticos, así como otras herramientas tecnológicas de gran aplicación en el área (p. n/a)

Su desempeño profesional abarca:

- El área de las finanzas
- El área de procesamiento de datos contables.
- Auxiliares en departamentos de contabilidad, como encargados de nómina, cuentas por cobrar y otros.

2.4. La formación en el trabajo

Las relaciones que se establecen entre educación y trabajo son numerosas, variadas y complejas, afirma Pineda (2002), quien señala que, desde la visión pedagógica del trabajo, se identifican dos tipos de relaciones entre educación y trabajo.

La primera relación se manifiesta en una de las finalidades de la educación: la preparación de las personas para ejercer una profesión. Ante el hecho que el ejercicio de toda profesión requiere una educación previa como preparación para el desempeño de tareas enmarcadas en la vida social, la presente relación plantea una serie de cuestiones que requieren tratamiento pedagógico, a través de las ofertas de programas educativos de modalidad formal como no formal.

La segunda relación que se establece entre educación y trabajo viene dada porque el trabajo, como realidad social, cambia con gran rapidez, como consecuencia principalmente de los cambios económicos, pero también de los cambios sociales y culturales. Sobre ello, plantea Pineda (2002) lo siguiente:

En las últimas décadas, el fenómeno del cambio se ha convertido en algo inherente a nuestra sociedad, afectando de lleno a todo y a todos. Pero quizás, quienes primero se ven inmersas en la celeridad del cambio son

las organizaciones –y el trabajo, como parte de ellas- convirtiéndose su repuesta al mismo en factor de éxito o fracaso empresarial (p. 30)

Dentro del contexto laboral, se puede notar que el trabajo cambia y, junto a éste, las capacidades requeridas en los profesionales para llevarlo a cabo son las primeras afectadas. La educación debe dar respuesta a estas exigencias del mercado laboral, dado que tiene como finalidad la formación de los profesionales.

Sobre la misma línea tema y en igual sentido, Mora y Herrera (1998) han escrito que la educación para el trabajo en el empleo debe ser tarea conjunta de las instituciones educativas y de las empresas, y resalta que el futuro de las empresas depende principalmente de un capital humano que las haga rentables. Consecuentemente, la educación y la formación se han convertido en factores estratégicos para promover tanto el desarrollo económico como el desarrollo personal y social (p. 9).

En vista de ello, Pineda (2002) afirma que la interacción entre educación y trabajo abre varios frentes de acción pedagógica, y detalla los siguientes: La actualización de los profesionales activos en los puestos de trabajo y la preparación de los profesionales para que puedan acceder al trabajo y adaptarse a los cambios.

Primeramente, la educación debe capacitar a los profesionales para adaptarse a los cambios experimentados en su trabajo; y para ello debe proporcionar una formación continua que posibilite la actualización de los profesionales, la potenciación de sus competencias y el desarrollo constante de la organización en un entorno cambiante.

En segundo lugar, los cambios que experimenta el mundo del trabajo tienen como consecuencia inevitable el desempleo y la dificultad del acceso al trabajo. En cuanto al desempleo, Pineda (2002) agrega que *“la introducción de cambios en las organizaciones a menudo conlleva a la reducción de la plantilla,*

bien porque resulta excedente, bien por no poder adaptarse parte de ésta a los cambios requeridos” (p. 31).

Mientras que, por otro lado, esos cambios que operan en el mercado también dificultan el acceso al trabajo, tanto de profesionales cualificados como de personas sin cualificar, quienes permanecen sumándose en la lista de desempleados, hasta tanto las condiciones del mercado y la capacidad de empleabilidad de los desempleados experimenten cambios a favor de la creación de las nuevas demandas de personal.

Sobre esta misma problemática, habían señalado Mora y Herrera (1998) que existen cuatro razones que dificultan el pase de un profesional al ambiente de trabajo, y las resumen de la siguiente manera (p. 9):

- a) El egresado tiene una educación general y no la educación especializada que el empleador requiere.
- b) En la universidad, mucha de la información se entrega divorciada de su aplicación práctica en el mundo físico.
- c) En la universidad se recompensan las “respuestas elegantes” más que las “soluciones prácticas”, mientras que en el mercado laboral, suele suceder lo contrario.
- d) En la universidad se tiende a actuar y a aprender individualmente; mientras que en el lugar de trabajo se actúa como miembro de un equipo o grupo.

En resumen, la presente situación, surgida como consecuencia de los continuos cambios sociales y, por ende, en el mundo del trabajo, plantea una problemática que demanda las respuestas estratégicas y mancomunadas de diversos sectores y desde un enfoque interdisciplinario.

En consecuencia de ello, la educación, que busca contribuir con las soluciones propias de su terreno, mediante la formación ocupacional, permite la inserción laboral de los colectivos desocupados y mediante la formación continua, pretende generar profesionales polivalentes y adaptables a las nuevas situaciones que provoquen los continuos cambios que afectan el ambiente laboral.

2.4.1 Historia de la formación en las organizaciones

La historia de la formación en las organizaciones tiene su génesis en el siglo XX; y ha ido evolucionando, indica Millar, citado por Pineda (2002), *“al ritmo que marcaban los numerosos acontecimientos sociales, políticos y económicos acaecidos”* (p. 47).

Los acontecimientos iniciales de dicha formación, según relata Pineda (2002), se remontan al año 1910 cuando las grandes empresas, sobre todo del sector del automóvil, empiezan a introducir el concepto de producción en línea, el cual se basa en *“la parcelación del trabajo y en la especialización de cada trabajador en tareas concretas, lo que conllevó a la necesidad de formación específica para capacitar a los trabajadores de la línea de producción en las tareas concretas de cada puesto de trabajo”* (pp. 47-48).

A partir de esa época, la formación experimentó un gran desarrollo, destacándose el hecho de que numerosas empresas crearon las primeras secciones de educación y formación. La formación era realizada básicamente por el mando intermedio o responsable inmediato de los trabajadores, quienes seguían un procedimiento básico de cuatro pasos, que son: mostrar, explicar, hacer y supervisar.

Para la siguiente década, correspondiente a los años veinte, se introducen los programas universitarios e institucionales de formación en gestión y dirección de empresas como respuesta a las necesidades de formación de los directivos de numerosas empresas de la época, iniciativas

universitarias que han sido acogidas como la semilla de las actuales escuelas de negocios.

Durante la década de los años treinta, a consecuencia de la depresión americana y de sus repercusiones en los demás países, los órganos directivos de las empresas deciden que la formación no era necesaria debido al exceso de mano de obra cualificada disponible, lo cual hacía innecesaria su formación por la empresa, dando pie a que numerosos sistemas y programas de formación, ya consolidados en las organizaciones, tendieran a desaparecer.

Durante la década de los años cuarenta, los obstáculos cambian de escenarios, y se mudan a Europa que, afectada por la Segunda Guerra Mundial, se ve obligada a paralizar toda la actividad empresarial y formación. Mientras que, en el escenario de los Estados Unidos, la industria armamentística ayuda a experimentar una significativa mejora en la economía del país y en la reducción del desempleo, por lo que resurge la necesidad de formar a los nuevos trabajadores de este sector.

Uno de los grandes avances de la formación en las organizaciones acontece en esa época. Ante el hecho que *“los mandos intermedios no podían seguir asumiendo las funciones formativas sin recibir ellos formación”*, se hizo necesaria la creación de “departamentos de formación” liderados por un director con categoría similar a los otros directivos de la empresa.

Para ese entonces, se dedicaron grandes esfuerzos para la formación de los mandos intermedios como formadores de sus equipos, siendo éste el procedimiento más eficaz para formar a toda la plantilla con rapidez y éxito. Sobre los logros de la época que marcaron la ruta de avance de la formación, escribe Pineda (2002) de la siguiente manera:

En esta época aparecen los primeros Centros de Formación de Formadores que experimentan un importante desarrollo, primero en Estados Unidos y más tarde en Europa. También en esta década se marca un hito en la historia de la formación en las organizaciones: la

creación de la American Society for Training and Development (ASTD), que será el centro líder en investigación y desarrollo en materia de formación y recursos Humanos hasta nuestros días (p. 48)

Ya para la década de los años cincuenta, la formación en las organizaciones mantiene su progresivo proceso de desarrollo y se dedica un interés especial a la creación de metodología de formación. Aparecen los juegos de negocios como metodología que permite realizar aprendizajes complejos en situación de simulación y que garantiza la posterior transferencia a situaciones reales.

En esta línea de creación y desarrollo de metodologías, se crean numerosos juegos de simulación de toma de decisiones para la formación de directivos, y se generaliza el uso de los juegos de rol para la formación en habilidades interpersonales de diferentes categorías profesionales.

Para la década de los años sesenta, se populariza el laboratorio de formación, igual que otros tipos de formación basados en los principios conductistas de modificación de la conducta. Para entonces, la principal modalidad de formación utilizada es la instrucción programada, la cual resulta devaluada unos años más tarde, y es la misma que cayó en desuso y cuyas bases pedagógicas y psicológicas fundamentaron numerosas técnicas de formación posteriores.

Para finales de la década, se procede a generalizar un progresivo reconocimiento de la importancia de planificar la formación siguiendo criterios pedagógicos, y sobre el papel decisivo que juega cada fase, se potencia la detección de necesidades, la programación y la evaluación de la formación como procedimiento que garantizan la eficacia final del proceso formativo.

Los años setenta se caracterizan porque los formadores aumentan su profesionalización y se involucran más en la planificación de la formación, superando la simple actividad de impartir las acciones formativas. El desarrollo organizacional experimenta un gran apogeo en esta época.

Los profesionales de la formación implicados en el desarrollo organizacional entran en un campo mucho más amplio que el de la función formativa, y así comienza a acuñarse la expresión, afirma Pineda (2002), “desarrollo de recursos humanos” para referirse a su nueva función. En esta década, se celebra la primera Conferencia Internacional sobre Formación y Desarrollo en las Organizaciones, en Ginebra, 1972 (p. 49).

La década de los años ochenta se enfoca en los Círculos de Calidad, los cuales experimentan un extraordinario desarrollo, así como sus repercusiones para el campo de la formación. En otro orden, también sobresale, en esta década, que los profesionales de la formación se tornan más conscientes de los gastos y se empiezan a estudiar metodologías para identificar el retorno de la inversión en formación.

Esa preocupación de carácter económico dio lugar a que se analizara el nivel de los recursos, el uso del ordenador como herramienta de formación, del video, el material impreso, así como otras posibilidades formativas en cuyo uso se fue evolucionando en los años siguientes.

La década de los años noventa es la época de aplicación de los grandes avances tecnológicos al campo de la formación, fortaleciéndose el desarrollo iniciado con la introducción del ordenador, en la época anterior, lo cual dio pie para el inicio de una variedad de innovaciones en sistemas que alterarían el devenir de la formación en todas las épocas siguientes.

El presente período fue rico en la producción y desarrollo de sistemas y programas específicos para la formación, como simuladores y softwares específicos, lográndose desarrollar unas redes de comunicación capaces de ofrecer posibilidades infinitas, permitiendo una formación simultánea que supera las barreras físicas, temporales y espaciales. Sobre ello amplía Pineda (2002) lo siguiente:

Se experimenta un importante desarrollo metodológico centrado en potenciar los principios de practicidad, utilidad, transferencia inmediata y adaptación a las necesidades individuales; así se impone el enfoque de la formación por competencias y se desarrollan enfoques y metodologías novedosas como la organización que aprende, el “mentoring” o el “couching”. Además, la preocupación por la calidad introdujo cambios importantes en las organizaciones que repercutieron en la formación, como fue la aparición masiva de la certificación de la calidad –AEONOR, ISO, y otros (p. 50)

En sentido general, la historia de la formación aparece escrita junto a las páginas de la historia, que recogen las acciones evolutivas que describen la transformación industrial del trabajo. Sin embargo, es a principio del siglo XX, con la introducción del concepto de “producción en línea” y el de “especialización del trabajador”, cuando se le da origen a la necesidad de formación específica para capacitar a los trabajadores, necesidad que históricamente permanece manifiesta en diferentes vertientes y modalidades de requerimientos de respuesta, hasta hacer lucir las deficiencias globales del sistema de educación formal.

En paralelo a las necesidades y como respuesta a la brecha del sistema educativo formal, ha surgido y evolucionado históricamente la formación en las organizaciones en las últimas décadas, lo cual se ha podido percibir en el análisis de los dispositivos legales existentes para potenciar la inversión en formación por parte de las empresas. Pineda (2002) señala que en la actualidad se nota la tendencia de las empresas grandes a invertir por iniciativa propia en la formación continua de sus trabajadores, y el predominio de la formación privada por encima de la formación pública (p. 50).

Un prototipo de lo anteriormente dicho lo representan casos como el de Francia, ya que en 1971 se aprueba una ley que obliga a las empresas de más de 10 trabajadores a invertir el 2,5% de la masa salarial en formación. También se conoce el caso de Reino Unido, que potencia la inversión del 1,5% de la masa salarial en formación, para algunos sectores.

Igual sucede en Grecia, donde obliga para que se haga una inversión de 0,45%. Mientras que otros países están fomentando sistemas de financiación pública para potenciar la inversión en formación (Pineda 2002), lo que ha permitido que el impulso de la formación continua alcance a las pequeñas empresas, gracias a la aparición de ayudas públicas y de esos sistemas de financiación que estimulan para que la formación sea una realidad en todas las organizaciones, independientemente de su tamaño y del sector de procedencia (p. 50).

2.4.2 Concepto de trabajo

El origen de la palabra “trabajo” se remonta al año 1200, según las afirmaciones de Carton (1985), y su significado se deriva de la expresión latina “*tripalium*”, nombre con que se denominaba a un aparato compuesto de tres palos que servía para herrar u operar a los caballos ariscos; a partir de esta hipótesis, el término trabajo, por su etimología, “está estrictamente vinculado a la idea de sufrimiento, de tormento” (p. 11).

A pesar de lo antiguo que es el término trabajo, el origen etimológico de la palabra trabajo permanece incierto. Para diversos autores proviene del latín *trabs*, *trabis*, que significa traba, por la razón de que algunos consideran que el trabajo representa un obstáculo o reto para los individuos, ya que siempre lleva implícito un esfuerzo determinado.

Según señala el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (1994), hay autores que ubican la raíz en la palabra “*laborare*” o “*labrare*” que quiere decir labrar, término relativo a la labranza de la tierra. Mientras que otros especialistas en la materia señalan que la palabra trabajo proviene del griego “*thilbo*”, que es un concepto que denota una acción de apretar, oprimir o afligir (p. 01).

En la antigüedad grecorromana, se consideró el trabajo manual como signo o causa de degradación, de deformación: no se puede ser plenamente un hombre si se trabaja con las manos para los demás; el esclavo no es ni puede ser un hombre, concepción que prevaleció hasta la llegada del cristianismo.

La llegada del cristianismo introduce una evolución a la concepción del trabajo y lo presenta como el reflejo de un mundo realmente injusto, pero que es preciso aceptar como un mal necesario que recuerda al ser humano la maldición divina narrada en las palabras sagradas del libro del Génesis: “Ganarás el pan con el sudor de tu frente” (Génesis 4, 19), frase bíblica que ha encontrado eco en la sabiduría popular y en la científica.

De manera consecuente con la doctrina del cristianismo, durante la Edad Media, el concepto de trabajo adquiere un sentido de redención, por ser una penitencia y un instrumento de disciplina corporal y espiritual. Así lo describían frecuentes afirmaciones cristianas de la época: En el Nuevo Testamento afirmó San Pablo “El que no trabaja no come”; (2 Carta de Pablo a los Tesalonicenses, 3, 10) y San Antonio aconsejaba, recuerda Corton (1985): “Imponéos un trabajo manual y viviréis en el temor de Dios”. Así como ellos, otros doctores de la Iglesia hicieron la distinción del trabajo castigo (labor) del trabajo creación (opus), relacionándolo con el pecado y la naturaleza humana (p. 12).

La reforma acelera ese cambio profundo en la valoración del trabajo atribuyéndole una dimensión social. Se reconoce la primacía del significado de la vida activa sobre la vida contemplativa. Por lo que desempeñar un oficio es un acto religioso en sí mismo, y el trabajo pasa a ser considerado como una vocación para el obrero moderno.

Posteriormente, ante la llegada del capitalismo, el trabajo se convierte en una fuente de riqueza. Para los teóricos de la modernidad el trabajo es un deber cuyo objetivo es movilizar las fuerzas productivas de la sociedad y

asegurar un beneficio individual. Esa concepción del deber, implícita en el trabajo, Marx la juzgaba de sujeción y sostenía que (Carton 1985) “sólo siendo productivo el ser humano puede dar un sentido a su vida”, y que “el trabajo es el acto de creación del hombre” (p. 13).

La concepción fatalista y de castigo que ha girado en torno al origen de la connotación del trabajo, asimilada y evolucionada conforme han evolucionado los diferentes paradigmas culturales de la humanidad, hasta llegar a una concepción propia de la presente época, que concibe el trabajo como un valor esencial de nuestros sistemas éticos. Hoy es sinónimo de salud, de creación de superación de sí mismo y colectiva.

Una acepción que ha trascendido hasta la última década la ofrece el Diccionario digital Encarta de Microsoft (2006), que concibe el término trabajo como “esfuerzo humano aplicado a la producción de riqueza”. En la actualidad, puede admitirse que existe un consenso entre los especialistas de las últimas décadas, quienes coinciden en señalar que el trabajo es el resultado de la actividad humana (consciente) mediante la cual se transforman y adaptan los elementos de la naturaleza para satisfacer las necesidades de la sociedad.

En la actualidad, se percibe claramente que la actividad del trabajo establece una vinculación estrecha y permanente entre el estado, el empleador y el trabajador. Cada uno comparte una misión esencial y específica para el beneficio y preservación del sistema de trabajo, según lo describen las leyes dominicanas, Código de Trabajo de la República Dominicana, Ley 16-92, (Principio XIII y Art. 2 de la ley):

- a) El Estado es el organismo regulador que se hace representar de la Secretaría de Estado de Trabajo, la cual tiene la misión de regular, legislar, inspeccionar y brindar asesoría a los otros dos sectores.

- b) El empleador es la persona física o moral a quien es prestado el servicio.
- c) El trabajador es toda persona física que presta un servicio, material o intelectual, en virtud de un contrato de trabajo.

Sobre el tema, Víctor García Hoz, citado por Pineda (2002), afirma que “*existen varias visiones del concepto trabajo*”, y se limita a citar las tres siguientes:

Visión sociológica: estudia el trabajo como una realidad social que interacciona con el resto de fenómenos sociales. Visión pedagógica: considera el trabajo en doble sentido, como finalidad de la educación y como medio de educación, de enriquecimiento personal. Visión antropológica: analiza el trabajo desde su carácter exclusivamente humano, y lo concibe como aquella actividad que permite definir al ser humano como tal y perfeccionarlo (pp. 27-28)

De manera que, en relación con las connotaciones sociológica, pedagógica y antropológica de trabajo, se establece la base de las relaciones existentes entre los campos del trabajo y de la educación, temas que serán profundizados más adelante.

2.4.3 Conceptos de educación, formación y desarrollo

Dentro del contexto de la pedagogía aplicada al campo de trabajo, se vinculan una serie de términos que usualmente pueden utilizarse con diferentes connotaciones a las que son propias del interés del contexto formativo. En vista de su importancia, favorece dejar en claro el significado con el cual los siguientes términos serán utilizados.

La educación, término definido anteriormente, se concibe como un proceso general, de larga duración y permanente, (Pineda 2002), orientado a mejorar las capacidades de la persona para asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas y valores. Se orienta hacia el desarrollo integral de las

personas y el uso del término es propio, aunque no exclusivo, dentro de la educación formal por la connotación escolar y academicista que tiene la palabra (p. 28).

La formación se concibe como un proceso sistemático y planificado orientado a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad. Se orienta hacia el desarrollo del profesional en el contexto específico del trabajo.

En la medida en que se ha venido evolucionando y profundizando sobre este tema, afirma Pineda (2002), *“se detecta una tendencia en las organizaciones laborales en abandonar el término educación en pro del término formación. ... como sinónimo del término inglés training se vincula con los procesos de potenciación de las personas orientados a alcanzar los objetivos empresariales”* (p. 29).

El desarrollo es la preparación de las personas para que puedan avanzar con la organización a medida que ésta cambia, crece y se desarrolla; dicha preparación se da incrementando sus capacidades y talentos a través del aprendizaje.

Sobre la relación de estos tres términos: educación, formación y desarrollo en el contexto del trabajo, ha escrito con mucho dominio de sus diferencias Harrison, (citado en Pineda, 2002), lo siguiente:

El desarrollo es el principal proceso a través del cual el crecimiento individual y organizativo puede alcanzar con el tiempo su máximo potencial. La educación contribuye enormemente al proceso de desarrollo, ya que afecta directa y continuamente a la construcción, no sólo de conocimiento y habilidades, sino también de carácter y de cultura, de aspiraciones y logros. La formación es el proceso sistemático y a corto término mediante el cual se facilita al individuo el dominio de unas determinadas tareas o áreas de conocimiento y habilidad en función de los estándares predeterminados (p. 29)

En términos generales, se puede interpretar que dentro del campo de la aplicación de la pedagogía en los procesos de desarrollo de los trabajadores, la educación y la formación actúan como instrumento del desarrollo deseado, por lo que el desarrollo resulta ser el fenómeno global que se da en el seno de las organizaciones laborales. Dicho de otra manera, los trabajadores se educan y forman para alcanzar su propio desarrollo y el de sus organizaciones.

Dentro del argot de las instituciones formales y especializadas llamadas escuelas -todas consagradas a la educación inicial, básica, media y profesional- prevalece el uso del término educación para referirse al proceso de transmisión del conocimiento de una cultura, las habilidades y los valores que los estudiantes necesitan para aprender a moldear la forma de pensar, de sentir y de actuar con el fin de conquistar el desarrollo personal y social. (Light, Keller y Calhoun 1989; págs. 493-495), mientras que en las organizaciones laborales prevalece el uso de los términos formación y desarrollo, con un mayor predominio del primero, según explica Pineda (2002), por “*el carácter global y generalista del segundo*”, y por la aproximación de la connotación del término formación al de pedagogía laboral (p. 29).

2.4.4 Pedagogía laboral y formación en las organizaciones

Partiendo de la definición que anteriormente se ha ofrecido sobre el término “formación”, el presente contenido viene a delimitar un poco más acerca del mismo por su estrecha vinculación con el contexto laboral. Este tema “formación en las organizaciones” lo define magistralmente Edwards, según cita Pineda (2002), de la siguiente manera:

La formación en la empresa se puede definir como el proceso que pretende eliminar las diferencias existentes entre aquello que un empleado puede ofrecer a partir de sus habilidades, experiencias y aptitudes acumuladas, y aquello que es exigido por el puesto de trabajo que desarrolla (p. 35)

De manera que la formación en las empresas es un proceso dirigido exclusivamente a los empleados de la misma y su propósito se consagra en suplirle las competencias que les son necesarias o requeridas por el puesto que desempeñan, tales como conocimiento técnico y práctico del puesto, habilidades y destrezas operativas y actitudes personales que fomenten la relación y el desempeño efectivo en el puesto.

Como se podrá notar, la formación, como complemento a la educación formal, va orientada a eliminar las diferencias que se puedan dar entre las capacidades de una persona y lo que le exige su puesto de trabajo. Por lo que, dicho de otra manera, hace pertinente el perfil del empleado con el puesto, con la finalidad de que se alcancen los objetivos de la organización.

Al profundizar sobre el tema pedagogía laboral, Pineda (2002) destaca dos variables fundamentales para la formación en las organizaciones. La primera variable a tomar en cuenta es “*el carácter interno y externo*” de la formación, refiriéndose al organismo que organiza y gestiona la formación (p. 36).

a) Cuando la formación que se da es organizada y gestionada por la misma organización, se considera una formación de carácter interno, y se le conoce como estilo de formación en las organizaciones o en el puesto, “in house” .

b) Cuando la formación es organizada y gestionada por una institución que se dedica específicamente a prestar servicios formativos a las empresas, se considera de carácter externo. Se le suele llamar “out house”.

La segunda variable a tener en cuenta es el agente promotor de la formación, iniciativa para que la formación se realice y que se considera que puede ser:

a) La formación promovida por iniciativa de la propia organización. Este es el caso más común, ya que frecuentemente identifica la existencia de una necesidad formativa por cubrir.

b) La formación promovida por iniciativa del individuo que colabora con la organización mediante su trabajo. En los casos de formación bajo esta modalidad, el individuo es quien busca a suplidores externos de formación.

La relación que pueda haber entre estas dos variables da origen a diversas tipologías de formación. Sobre ello se detiene Pineda (2002) para dar a conocer los diferentes tipos de formación en las organizaciones y el objeto de estudio de la pedagogía laboral (p. 37):

a) Cuando la formación es promovida por la organización y organizada y gestionada por ella misma, se produce el tipo de formación conocido como “*Formación en las Organizaciones*”. Este tipo de formación presenta la mayor posibilidad de reflexión e intervención pedagógica, así como de inserción laboral para los profesionales de la educación.

La otra forma de dar origen a este mismo tipo de *formación en las organizaciones* se produce cuando es el trabajador quien toma la iniciativa de realizar esta modalidad de formación, lo cual sólo es posible cuando la organización ofrece internamente programas de formación de tipo generalista y que contempla la participación voluntaria del trabajador y no está directamente vinculada a las necesidades del puesto de trabajo.

b) Cuando la organización promueve la realización de la formación para sus colaboradores, pero recurre a las entidades externas que ofrecen acciones formativas, se produce la “*formación a medida o estándar*” en función de las necesidades de las empresas. En esta categoría participan todos los centros de formación continua: formales y no formales, que ofrecen servicios de formación a las organizaciones y a los individuos. Este es el tipo de formación

continúa que promueven las denominadas “*instituciones académicas no formales*”.

c) Cuando es el trabajador quien toma la iniciativa de formarse suele recurrir a instituciones externas para mejorar sus competencias profesionales, su capacidad de empleabilidad y sus posibilidades de promoción interna o externa, y no para mejorar las necesidades de su puesto de trabajo. También recurre a instituciones académicas o universitarias en procura de *formación tipo especializada y de postgrados*.

De acuerdo con esta clasificación de los diferentes tipos o estilos de formación, se determina claramente que el objeto de estudio estricto de la pedagogía laboral lo constituye, expresa Pineda (2002), “la formación en las organizaciones”, por ser la formación de carácter interno que se realiza por iniciativa de la organización en la mayoría de los casos y esporádicamente del trabajador, pero que su principal finalidad es la de satisfacer las necesidades presentadas en los puestos de trabajo (p. 37).

Puede considerarse como un objeto secundario de la pedagogía laboral aquella formación que se imparte en instituciones externas de formación siempre que la iniciativa de realización provenga de la propia organización. Sin embargo, se deja fuera del objeto de estudio de la misma a toda formación de carácter externo realizada por iniciativa individual por no estar orientada a los objetivos de la organización, sino los del individuo que procura mayor capacidad de empleabilidad.

2.5 Perfil del puesto de trabajo

Al momento de pensar en las características o conjunto de cualidades, conocimientos, habilidades y destrezas que hoy día requiere el mercado de trabajo al profesional que ha de formar parte de una empresa de estos tiempos, se requiere que, previamente, se tome conciencia sobre los diferentes factores

que inciden directamente en la evolución del mundo del trabajo y, por ende, en los puestos de trabajo.

En tal sentido, conviene resaltar cómo la creciente expansión de usuarios de la herramienta del Internet y las tecnologías de la información y las comunicaciones han hecho evolucionar la sociedad desde todos los ámbitos: económico, cultural, educativo, ambiental, salud, conduciendo a que la sociedad resultante de estos cambios tecnológicos sea denominada con diferentes términos: sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad postmoderna, sociedad de servicios. Y todos ellos derivados de la influencia de las nuevas tecnologías de la comunicación, especialmente el Internet.

Los diferentes cambios sociales impactan el entorno, el ambiente, sus circunstancias, por lo que dichos cambios inciden directamente sobre la empresa, condicionando sus factores internos: trabajadores, tecnologías, maquinarias y equipos, entre otros; y a sus factores externos, como son los clientes, la competencia, los suplidores, el estado; además, la cultura, los valores, creencias y artefactos que todos ellos comparten se convierten para la empresa en retos de adaptación durante su proceso de desarrollo competitivo.

Desde esa perspectiva, el entorno empresarial ha experimentado significativos y repentinos cambios que se visualizan en:

a) La mundialización de la actividad económica social, caracterizada por la internacionalización de los mercados, la libre circulación de bienes, servicios, tecnología y recursos humanos.

b) La sociedad del conocimiento o sociedad de la información que se caracteriza por la proliferación de nuevos grupos profesionales y técnicos, por la innovación tecnológica en una sociedad que concibe el conocimiento como información y como formación y por el cambio constante, la incertidumbre y el reciclaje en las empresas.

En general, las principales causas de cambios que hoy día afectan el entorno social alteran directamente a las empresas; obligándolas a necesitar de mayor fortalecimiento de su capacidad competitiva y de su nivel de rentabilidad en una economía de mercado. Además, le impone una forma de actuar que facilite la necesaria capacidad de adaptación, innovación y diferenciación.

Puesto de trabajo

Antes de proceder con la definición de perfil del puesto, es conveniente analizar el concepto de “puesto de trabajo”. El puesto es también conocido como cargo, se define como, Chiavenato (2005), *“una unidad de la organización y consta de un conjunto de deberes y responsabilidades que lo separan y distinguen de los demás cargos. A través de los cargos, la empresa asigna y utiliza los recursos humanos para alcanzar objetivos organizacionales”* (p. 165).

De manera que el puesto de trabajo está compuesto por el conjunto de tareas y funciones, es decir, por todas las actividades desempeñadas por el ocupante del mismo, por lo que se resumen en la representación de la interacción entre la organización y las personas que trabajan en ella.

2.5.1 Procedimiento para la definición del perfil laboral

La especialista del tema, Alles (2006), en su obra “Selección por Competencias” afirma que la construcción del perfil requerido por la organización es una responsabilidad del “especialista de gestión humana” de cada empresa. Y para lograr una definición pertinente del perfil esperado debe seguir un procedimiento compuesto por siete pasos secuenciales planteados por Alvarado de Ansorena Cao, según comenta la autora.

- 1- La descripción del puesto.
- 2- El análisis de las áreas de resultados.

- 3- El análisis de las situaciones críticas para el éxito en el puesto de trabajo.
- 4- El análisis de los requerimientos objetivos para el desempeño del puesto de trabajo.
- 5- El análisis de los requerimientos del entorno social del puesto de trabajo.
- 6- El análisis de las competencias conductuales requeridas para el desempeño eficaz en el puesto de trabajo.
- 7- La definición del perfil motivacional idóneo para el puesto de trabajo (pp. 141-144).

Ante lo expuesto, se revela que el proceso de preparación del perfil representativo y motivacional requerido en cada puesto de trabajo es resultado de un proceso de análisis continuo de tareas, acciones, situaciones características del puesto, requerimientos objetivos, requerimientos del entorno social del puesto y competencias dominantes o imprescindibles, lo que dará como resultado la definición de un perfil motivacional basado en competencias.

2.5.2 Perfil del puesto y competencias laborales

En los acápites anteriores, se ha profundizado sobre el tema perfil desde diferentes enfoques, tales como: perfil profesional del egresado de la formación profesional específica, perfil de los instructores por competencias, y perfil del egresado de la formación continua.

Luego de este análisis, se procede a explicar el perfil desde las perspectivas de los requerimientos del mercado de trabajo.

Sobre el tema perfil del puesto, plantea Alles (2006) que *“todo perfil tiene como mínimo dos pares: el perfil en sí mismo, lo cual consiste en el conjunto de información necesaria en relación con el puesto a cubrir, y el perfil organizacional”*, o modelo de competencias establecido por ésta. *“De la*

armonización de ambos surgirá el verdadero perfil requerido para la selección a realizar (p. 135).

Las competencias laborales, tema ya tratado con anterioridad, se refieren al tipo de comportamiento observable en la realidad cotidiana del trabajo de los empleados y en situaciones de evaluación de su desempeño. Durante el desempeño, los trabajadores o clientes internos de la empresa aplican íntegramente sus aptitudes, sus rasgos de personalidad y los conocimientos que poseen.

Uno de los principales señalamientos sobre las competencias laborales lo plantea Alles (2005 a) cuando sostiene, en su obra “Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias”, que el término competencia *“hace referencia a las características de personalidad, devenidas comportamientos, que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo”* (p. 29).

Al vincular las competencias con el puesto de trabajo, se está procediendo a delimitar el tipo de características, aptitudes y cualidades poseídas que guardan relación y que intervienen en el desempeño de las labores dentro de la empresa. Por tal virtud, las competencias son una línea de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir mejor las funciones y los roles profesionales. A ese conjunto de cualidades deseables por la empresa en cada empleado, se le ha denominado perfil del puesto.

En otra obra de Alles (2005 b): “Gestión por Competencias. El diccionario”, la autora, citando a Levy-leboyer da un paso de avance, afirmando la existencia de dos categorías de competencias: a) las competencias individuales y b) competencias clave en el puesto, aunque estrechamente relacionadas entre sí.

Las competencias individuales y las competencias clave de la empresa están en estrecha relación: las competencias de la empresa están constituidas ante todo por la integración y la coordinación de las

competencias individuales, al igual que, a otra escala, las competencias individuales representan una integración y una coordinación de savoir-faire, conocimientos y cualidades individuales (p. 29)

En conclusión, los cambios tecnológicos y económicos que afectan las organizaciones les obligan a introducir permanentes y continuos cambios que afectan de modo directo y proporcional las características de los puestos de trabajo, lo cual genera, en consecuencia lógica, la demanda de nuevas competencias individuales: conocimientos y cualidades individuales, o bien un conjunto de competencias clave que les son indispensables a las personas que ocupen esas posiciones de trabajo.

Debido a los grandes desafíos que enfrentan las organizaciones de hoy, el perfil de los puestos de trabajo se ve afectado en sus requerimientos; los profesionales, igual que todo el mercado de recursos humanos, se enfrentan ante el gran reto de responder satisfactoriamente a los nuevos esquemas de organización del trabajo, a la diversificación, a los nuevos requerimientos de calidad, así como a la necesidad de innovación, requerimientos que recaen sobre los niveles de cualificación y las competencias laborales de cada profesional.

a) La cualificación profesional requerida en el perfil laboral, Pineda (2002) las define como *“los factores cognitivos, psicológicos y psicosociales necesarios para desempeñar un puesto de trabajo con los condicionamientos tecnológicos, organizativos, sociales y motivacionales que implican esas actividades”* (p. 75).

b) Las competencias laborales requeridas en el perfil del puesto, le representan a Pineda (2002) lo siguiente:

Son las habilidades, en el sentido no sólo de “saber”, sino de “saber hacer” las cosas. Estas habilidades son: polivalencia, capacidad de desarrollar y manejar conceptos abstractos, capacidad de concentración, de tomar decisiones y asumir responsabilidades, habilidades sociales, capacidad para trabajar en condiciones de incertidumbre y presión, identificación con la empresa, auto-motivación y, en general, sean

capaces de utilizar el conocimiento colectivo y de la organización para producir constantemente nuevos conocimientos y soluciones (p. 75)

Ante los desafíos de las organizaciones de hoy, se evidencia cómo, en los nuevos trabajadores, lo que importa no es el tipo de labor profesional, sino la multiplicidad de aptitudes que éste debe poseer. Afirma Gonzáles, R. (2004) que el profesional de hoy “*debe ser un pensador activo, miembro de equipos, líder de equipos, crítico; debe ser capaz de tomar decisiones en forma autónoma; ser adaptable, responsable, persistente, etc.*” (p. 85).

En ese mismo orden, conviene señalar que cada puesto de trabajo puede tener diferentes perfiles en empresas y en mercados diferentes, porque están compuestos por competencias individuales y competencias clave diferentes. A continuación, el listado de competencias universales para los cuadros de dirección superior de una empresa que estableció Clude Levy-Leboyer, según comentarios de Alles (2005 b, Pp. 28 y 29):

- Presentación oral
- Comunicación oral
- Comunicación escrita
- Análisis de problemas de la organización
- Comprensión de los problemas de la organización
- Análisis de los problemas de fuera de su organización
- Comprensión de los problemas de fuera de su organización
- Planificación y organización
- Delegación
- Control
- Desarrollo de sus subordinados
- Sensibilidad
- Autoridad sobre individuos
- Autoridad sobre grupos
- Tenacidad

- Negociación
- Vocación para el análisis
- Sentido común
- Creatividad
- Tomar riesgos
- Decisión
- Conocimientos técnicos profesionales
- Energía
- Apertura a otros intereses
- Iniciativa
- Tolerancia al estrés
- Adaptabilidad
- Independencia
- Motivación

2.6 Capacidad de adecuación del perfil profesional con el perfil laboral

La capacidad de adecuación del perfil profesional ha sido un tema que de manera implícita o tácita ha sido tratado durante los acápites anteriores del presente estudio. Sobre este, cabe recoger dos afirmaciones que de manera categórica han sido reiteradas por los diferentes autores consultados y citados durante los capítulos uno y dos de esta investigación.

La primera afirmación la recoge Hernández (2004), quien parte del consenso de especialistas que coinciden en señalar que las profundas transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y científicas de la última década del siglo XX y durante este siglo XXI *“le confiere un nuevo valor al conocimiento y, por ende, ha elevado la responsabilidad de la educación superior como generadora y difusora del mismo”* y por tal motivo incrementa su responsabilidad en el proceso de formación de profesionales y del progreso científico – técnico de la sociedad (p. 69).

La segunda afirmación se deriva de la primera, y se fundamenta en señalar la escasa correspondencia que existe entre la propuesta curricular de las carreras universitarias en relación con las demandas sociales que se han instalado frente a las profundas transformaciones operativas que han impulsado los cambios tecnológicos, económicos, culturales y sociales.

En este punto también coinciden los señalamientos de Cecconello (citado en Petrona (1999), quien sostiene que *“los nuevos requerimientos profesionales a la luz de la globalización y la transformación de los modelos productivos muestran una débil articulación entre la demanda de profesionales y la oferta universitaria”* (p. 1).

En consecuencia de esas conclusiones tan reiteradas, existe una tendencia por parte de las facultades universitarias de adecuar la formación de profesionales a los requerimientos del entorno social, a través de continuas modificaciones en la formación de grado de los profesionales a partir, según agrega Petrona (1999), de *“la redefinición de objetivos vistos desde ese nuevo perfil y las transformaciones metodológicas pedagógicas necesarias a nivel de la educación superior para generar profundas transformaciones curriculares”* (p. 2).

Sin embargo, ante la ya mencionada era del conocimiento, de la tecnología y la comunicación se perciben las limitantes de un sistema educativo superior que avanza detrás de los cambios que experimenta la sociedad pero que nunca alcanza, ni logra ponerse al día; Alles (2006), afirma que *“en el trabajo diario se verifica la existencia, por un lado, del perfil requerido por el cliente, y por otro, el que brinda el mercado a través de las diferentes postulaciones,; y será difícil que coincidan totalmente”* (p. 131).

Para Alles (2006), es indispensable la creación de condiciones estándar que sirvan de parámetro referencia y guía al mercado de los recursos humanos

y a las instituciones de estudios superiores que forman un perfil profesional con base en las demandas del perfil requerido en el mercado de trabajo.

En el caso de República Dominicana, y otros países de América Latina, El Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana (2007) se hace eco sobre los grandes retos del sistema educativo para enfrentar exitosamente las exigencias de un mundo cada vez más competitivo y global.

Dentro de los grandes retos, señalan las limitaciones del sistema ante el compromiso de la formación de recursos humanos en la cantidad y calidad requeridos por el mercado de trabajo y con las competencias necesarias, acordes con una sociedad donde el conocimiento y la tecnología constituyen los principales insumos para el desarrollo económico y social, que asegure a los ciudadanos la posibilidad de participar en un mundo laboral dinámico, innovador y cambiante y, a su vez, disfrutar de los beneficios que brinda la modernidad y la interacción entre diferentes países, ambientes y culturas.

En el mismo tenor, Silie et al. (2004) afirman que, en lo referente a la pertinencia de los programas de docencia, investigación y extensión de República Dominicana, se evidencia que existe una *“escasa interacción y retroalimentación entre estos tres componentes del proceso educativo. La consecuencia directa de este desequilibrio es una baja calidad en los profesionales egresados del sistema y en el resto de los servicios que ofrecen las IES”*.

En conclusión, se puede inferir que, de acuerdo con los criterios de calidad plasmados en la Ley 139-01 que crea el Sistema de Educación Superior Ciencia y Tecnología de República Dominicana, los programas de docencia, investigación y extensión tienen una muy escasa pertinencia con el mercado de trabajo y las exigencias de formación que tienen las empresas hoy día. En vista de ello, se hace propicio retomar la vía sugerida por Alles (2005) para desarrollar las competencias del nuevo perfil del profesional egresado de los

programas de formación y desarrollo del talento humano basado en competencias (p. 133).

2.6.1 Adecuación de perfiles: persona – puesto

Conservar un perfil de egresado que resulte pertinente ante un mercado de trabajo que permanentemente varía el catálogo de características, de habilidades y destrezas de sus profesionales, requiere de la consagración institucional en la renovación permanente del contenido curricular, de los métodos y las acciones formativas, de cara a responder de manera proactiva a las transformaciones e innovaciones a que los avances tecnológicos tienen sometidas a las organizaciones. Así y solo así se logra un proceso de adecuación del perfil profesional al perfil del puesto.

La metodología de elaboración de la oferta supone, por tanto, una garantía de coherencia entre la demanda y la respuesta; y por tanto, a los retos de la “globalización” y de la “formación concertada”. Es más, la composición modular de los ciclos facilita el compromiso legal de revisarlos periódicamente -en principio, cada cinco años-, con el fin de adaptarlos a las necesidades que los distintos sectores vayan detectando.

Sobre este proceso, afirma Alles (2005) que *la adecuación de la persona al puesto se puede analizar con base en el perfil del puesto y el perfil de la persona. Para ello se debe agotar el siguiente esquema global (pp. 103 y 104):*

- a) Se compara la descripción del puesto con las características de la persona que lo ocupa.
- b) Se analiza la coherencia general de las descripciones de puestos del sector y de la organización en su conjunto.
- c) Las descripciones de puestos se relacionan con los mapas de carrera y con los planes de carrera individual.

d) Una evaluación profesional objetiva.

Ante los casos en que la persona no cumple los aspectos fundamentales para un buen desempeño en su puesto, difícilmente podrá desarrollar sus tareas con éxito. Por lo que se requiere que se proceda con una de las siguientes decisiones de línea, según Alles (2005): a) que la persona sea desvinculada de la organización; b) que la persona sea reubicada en otra posición para la cual sus características le sean compatibles o resulte idóneo con el perfil del puesto; c) que sea entrenada o capacitada. Esta es la esencia de la formación continua y, por ende, el objeto de investigación del presente estudio (p. 105).

En definitiva, la adecuación de la “persona – puesto” es una definición que surge de la evaluación profesional acerca de si la persona que ocupa el puesto cumple con los requisitos para tener éxito en esa función. Y los aspectos que, según Alles (2005), con mayor frecuencia menos cumplen los empleados son los aspectos blandos o, dicho en otra forma, las competencias. Es por esta razón que se suele tener en los puestos a personas que cumplen con los conocimientos que requiere el puesto y algunas otras características, pero no más (pp. 105-106).

Sin embargo, el hecho de poder contar con un perfil que destaque las competencias de los trabajadores excelentes, como bien se dijo en acápites anteriores, supone tener la posibilidad de orientar la formación y el desarrollo sólo en aquellos aspectos que resulten realmente importantes. En tal sentido, se puede concluir haciendo las siguientes afirmaciones:

a) La pertinencia del perfil del egresado requiere ser estudiada desde el currículo, como documento, y a partir de las diferentes acciones que las instituciones formadoras realizan para propiciar los cambios necesarios que conduzcan a la formación de un profesional capaz de insertarse en la realidad laboral para ejercer su rol dentro de su trabajo.

b) La pertinencia de la Formación Continua Profesional con el mercado de trabajo se consagra en la capacidad que éstos tengan para implementar un sistema de formación continua que parta de una planificación curricular capaz de formar profesionales en las dimensiones académicas, personales y laborales acordes con las necesidades y expectativas del continuum o desarrollo del cambio social, tecnológico, cultural y laboral para un mercado global y una sociedad del conocimiento.

c) La formación profesional continua se forja como respuesta a las necesidades del mercado de recursos humanos en busca de aumentar su capacidad de empleabilidad, logrando su adecuación al puesto de trabajo a través de un proceso de formación continua de las competencias que el sistema superior no suele desarrollar en los egresados de cada programa de carrera y de cada currículo profesional.

d) Le corresponde a la universidad o IES formar profesionales, no sólo para el momento actual, sino para el futuro en procura de llevar hacia adelante el desarrollo, con conciencia de servicio a su país y dispuestos a incorporar, de manera independiente, las innovaciones dentro de su profesión, así como los cambios sociales sobre los que repercute. Para ello, se requiere que el diseño curricular tenga debidamente alineados por competencias sus tres momentos fundamentales: a) Perfil profesional, b) Plan de estudios y c) Programas docentes.

d) El perfil del puesto que requiere el mercado de trabajo compromete al Sistema Educativo Superior a promover el desarrollo pleno de la personalidad y a facilitar la inserción exitosa en la sociedad y en el mercado laboral, por lo que debe cumplir con la formación de un perfil que, según los señalamientos de Mora y Herrera (1998), debe reunir las siguientes competencias (p. 9):

- Capacidad de razonamiento lógico, que se refleja especialmente en la toma de decisiones y en la solución de problemas.
- Capacidad para comprender y comunicarse en forma oral y escrita

- Capacidad de autoaprendizaje.
- Disposición al cambio, lo que implica poder recibir positivamente críticas y ser capaz de autocriticarse.
- Capacidad de tomar iniciativas.
- Disposición para el trabajo colectivo caracterizado por el respeto, la solidaridad y la posibilidad de articular iniciativas.
- Conocimiento y confianza en sí mismo.

De manera que el perfil del puesto, además de ser una tarea para el sistema de educación formal, es el objeto principal del sistema no formal; en vista de que las funciones de la formación profesional continua giran en torno a complementar y actualizar el perfil de los egresados del sistema de la educación formal, para que sean exitosos en la realización de las funciones inherentes a los puestos de trabajo que ocupan.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Introducción

El siguiente capítulo: Metodología, esboza las pautas que guían al investigador en su búsqueda de soluciones al problema y a los sub – problemas planteados en el capítulo uno, titulado el problema y el propósito. Para dicho propósito, el capítulo inicia describiendo el paradigma adoptado por el investigador, y prosigue con los temas: El enfoque metodológico, el contexto de la investigación, el diseño metodológico, la validez interna y externa, la población, las variables, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y finaliza describiendo las estrategias para el análisis estadístico de los datos.

3.1 Paradigma de la Investigación

En el capítulo número uno, se concluyó que un paradigma es un conjunto de realizaciones científicas aceptadas o reconocidas universalmente durante el tiempo en que respondan como modelos de soluciones a los problemas de una comunidad científica o guía para acceder a la realidad social. En virtud de ello, la presente investigación será guiada a través del planteamiento teórico, de leyes y las técnicas de investigación del paradigma positivista.

Se considera positivista porque el investigador se avoca a conocer la correspondencia que existe entre el perfil profesional del egresado de los programas de formación profesional continua y el perfil que requieren las organizaciones laborales a los profesionales que trabajan en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago.

Esta problemática o realidad socioeducativa es completamente externa a las creencias y prejuicios del investigador; que por demás es tangible o perceptible a través de métodos científicos. Existe en sí misma, independientemente a ser descubierta, y mantiene una postura uniforme,

fragmentable e independiente de cualquier juicio de valor, lo que representa que la relación del investigador con el perfil profesional del egresado de la formación continua es totalmente distante, independiente y neutra.

Con ello se entiende que el investigador se limita a presentar los resultados de las encuestas aplicadas a cada unidad de observación y, junto a los resultados del análisis de contenido, procede a constatar y describir si se logran o no cada uno de los objetivos particulares que plantea el presente estudio para, finalmente, demostrar el objetivo general, tal como lo den a conocer los integrantes de la población encuestada.

Los resultados que describan las competencias del perfil profesional de los egresados de programas de formación profesional continua, así como el perfil que requieren las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago, serán presentados con toda su naturalidad a través de los procedimientos lógicos de la metodología descriptiva, a fin de que sirvan para establecer un perfil modelo y representativo que pueda aplicarse en todo programa de formación profesional continua de las universidades para el sector industrial del país.

3.2 Enfoque Metodológico

De conformidad con el planteamiento de Eyssautier (2006), la metodología refiere *“la ruta o camino que se sigue para alcanzar cierto fin que se haya propuesto de antemano”*. Por tal virtud, es de consenso común, en el campo de la investigación, la concepción de la metodología científica como el camino que orienta la actividad cognoscitiva con carácter regular, explícito, ordenado, con operaciones específicas o técnicas y con objetivo determinado, cuyas características dependen del enfoque metodológico seleccionado por el investigador (p. 92).

Dentro de ese marco de referencia, el presente estudio es de enfoque científico – cuantitativo porque su problema de investigación es de ámbito

técnico, el diseño investigativo es cuantitativo y orienta la indagación del investigador en procura de obtener suficientes datos e informaciones que permitan describir los objetivos y sus respectivas variables a través del método descriptivo.

El presente enfoque científico – cuantitativo facilita al investigador poder realizar ciertas inferencias válidas y replicables que puedan aplicarse en todo programa y proceso de formación profesional continua de las universidades para la actualización y desarrollo de competencias de los profesionales activos en el mercado de trabajo.

Su metodología es cuantitativa porque hace énfasis en la medición objetiva, en la verificación y descripción de la causalidad y en la generalización de los resultados. Cea (1998) cuantifica la realidad social mediante análisis estadísticos y recoge la información de manera estructurada y sistemática, para generalizar los resultados y su propósito principal es realizar ciertas inferencias válidas y replicables que puedan aplicarse en su contexto (p. 352).

3.3 Contexto de la investigación

Durante la primera semana, (del 2 al 8), del mes de septiembre del año 2007, el investigador solicitó una cita en cada una de las empresas y universidades con las que trabajó el tema: “Pertinencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 - 2008”

Para las semanas comprendidas del día 10 al 21, del mismo mes, se procedió con las visitas a las empresas e instituciones objeto de estudio que previamente habían sido contactadas con la finalidad de poder determinar si la investigación doctoral se podía llevar a cabo, es decir, si el problema de

investigación era factible o realizable. Para ello, el investigador tomó en cuenta durante el proceso de acercamiento al objeto de investigación los siguientes factores:

- La disponibilidad de la información requerida
- El tiempo real que requiere esta investigación
- La disponibilidad de las fuentes primarias y secundarias
- Los recursos económicos necesarios durante la investigación

Metodología utilizada para el acercamiento al objeto de estudio

El proceso de acercamiento al objeto de estudio se efectuó por medio de cuatro tipos de técnicas de investigación, las cuales fueron combinadas por el investigador en procura de captar la mayor cantidad de datos durante cada visita. De conformidad con la metodología trazada, se procedió con el uso de las siguientes técnicas con base en su facilidad de aplicación para cada caso deseado:

- ***La entrevista no estructurada*** para realizar la consulta con los expertos.
- ***La observación directa*** para conocer el ambiente de trabajo de los profesionales de cada empresa.
- ***La observación documental*** para conocer la disponibilidad de las fuentes bibliográficas y los documentos de las industrias y de las instituciones educativas que se requieren, y si éstas están en lugares que permiten el acceso.
- ***La encuesta*** para conocer las opiniones de directivos y de profesionales que laboran en las industrias encuestadas, y la de directivos de centros universitarios de formación continua.

Información recolectada

Durante la visita a las universidades Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM); Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) y La Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), se estuvieron recolectando una variedad de datos e informaciones por medio de la técnica de entrevista no estructurada que se les hiciera a los expertos del área. Las principales preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Ofrecen ustedes programas de formación continua para profesionales de las diferentes industrias alimentarias de Santiago?
2. ¿Disponen ustedes de una unidad de servicio especializada en la formación continua?
3. ¿Con quiénes cuentan ustedes para la dirección de su unidad de formación continua?
4. ¿Disponen ustedes de un equipo de instructores para impartir los programas de formación continua?
5. ¿En qué lugar ofrecen ustedes los diferentes programas de formación profesional continua?
6. Con qué frecuencia ofrecen la programación de formación continua dirigida a profesionales?
7. ¿Durante qué horario ofrecen los programas de formación profesional continua?
8. ¿Cuentan ustedes con un perfil de egresados como estándar para determinar el contenido temático de los programas de formación continua?
9. ¿Con base en qué criterios determinan ustedes las prioridades de sus ofertas de formación profesional continua?
10. ¿Cuentan ustedes con fuentes de información de carácter primarios y secundarios que sean asequibles en su biblioteca y en la hemeroteca?

Durante la visita a las industrias alimentarias Baltimore Dominicana, C. por A., (BALDOM); La Fabril, C. por A. y Sigma Alimentos Dominicana, S. A.,

se estuvieron recolectando informaciones del objeto de estudio a través de la técnica de entrevista no estructurada, en la que se destacan las siguientes preguntas:

1. ¿Cuentan ustedes con profesionales trabajando en esta industria?
2. ¿Qué cantidad de profesionales laboran en esta industria?
3. ¿Les ha ofrecido la compañía formación continua a los profesionales que trabajaron en ella durante el período 2005 y 2008?
4. ¿Qué criterio toma la industria en cuenta para programar la formación continua que tomarán sus profesionales?
5. ¿En qué horario suelen ofrecerles la capacitación a sus profesionales?
6. ¿Cuáles son las instituciones de formación continua que ustedes más utilizan para formar a sus profesionales?
7. ¿Disponen ustedes de un perfil de puesto para cada una de las posiciones ocupadas por su personal profesional?
8. ¿Cuál es la inversión promedio por año que hace la empresa para la formación de sus profesionales?
9. ¿Estará usted en la disposición de permitir que sus profesionales contesten un cuestionario alusivo a los niveles de satisfacción que les proporciona la formación recibida y las expectativas que ellos tienen sobre la misma?

Conclusiones del trabajo

Las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA ofrecen una variedad de programas de formación continua para profesionales a través de su respectivo centro especializado en los servicios de extensión social, así como en la oferta de servicios a las empresas y a los trabajadores activos y a los no activos que requieran de sus ofertas disponibles.

De acuerdo con los datos suministrados por los especialistas universitarios, se pudo verificar que la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) oferta sus programas de formación continua a través del centro especializado denominado Centro de Tecnología y Educación

Profesional (TEP); por su lado, la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) cuenta con el Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE); mientras que la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) dispone del Centro de Servicios Especializados (CEDESE).

Cada centro de formación dispone de una dirección independiente de la universidad, la cual, entre otras funciones, se responsabiliza de mantener una oferta dinámica acorde con las solicitudes planteadas por los participantes de éstos y por el público en general que auto-gestiona su inscripción en las ofertas que mayormente se imparten durante horario nocturno.

Los centros de formación, generalmente, utilizan a los mismos especialistas que imparten las clases de grado en la universidad como instructores para impartir los programas de formación continua, los cuales aprovechan sus respectivas experiencias para conducir el proceso de enseñanza en procura de unos objetivos individualizados planteados para cada programa, además de que disponen de fuentes primarias y secundarias al alcance de la comunidad educativa.

De las visitas realizadas a las industrias BALDOM C. por A., La Fabril C. por A. y Sigma Alimentos Dominicana, S.A., se pudo concluir que para la fecha contaban con una población de 95 profesionales que se mantienen capacitándose continuamente, para responder a requerimientos del puesto, a la planificación estratégica de la industria, a los retos y desafíos del negocio, entre otros.

Las industrias suelen contar con ofertas de formación profesional de modalidad “in house”, en sus propias instalaciones; y “out house”, en otros institutos de formación y en los centros universitarios, principalmente durante horario mixto y sabatino.

Las industrias cuentan con un manual de descripción de puestos que establece el perfil idóneo para cada una de las posiciones ocupadas por sus

profesionales, en quienes invierten dinero, recursos materiales, tecnológicos y equipos, además de horario de trabajo y recursos humanos especializados en formación continuada.

Finalmente, los especialistas consultados se mostraron muy interesados en el estudio y manifestaron su disponibilidad de contribuir supliendo la información que el mismo pueda requerir de ellos y de su personal.

3.4 Diseño metodológico de la investigación

Para Cea (1998), el diseño consiste en “especificar cómo va a realizarse la investigación”, lo cual se determinará por los objetivos del estudio, por los recursos y por el plazo de tiempo disponible, mediante lo cual se podrá asegurar que el diseño elegido resulte factible con los recursos disponibles y sea viable dentro de los límites del plazo fijado (p.88).

Por el grado de cumplimiento de los supuestos de la experimentación, el presente estudio es de **tipo no experimental**, ya que el mismo se realizará sin que se manipulen deliberadamente las variables perfil profesional ni perfil del puesto de trabajo. Por lo que se trata de una investigación donde no se hace variar intencionalmente ninguna de las variables del estudio.

El presente estudio contempla observar ambos perfiles, profesional y laboral, tal y como se dan en sus contextos naturales de la formación profesional continua impartida por las instituciones de estudios superiores y en el ambiente compuesto por los centros de trabajo, para después analizarlos y describirlos

De manera que, según Hernández, Fernández y Baptista (2001), la investigación no experimental es también conocida como “*investigación ex post-facto*” porque se basa en hechos y variables que ocurrieron sin la intervención del investigador, se realiza sin manipular deliberadamente las

variables, por lo que cada profesional activo (unidad de observación) es observado en el ambiente natural en que ha sido formado y en el contexto natural en que realiza su trabajo (p. 184).

Por el objetivo principal de la investigación, este diseño metodológico es descriptivo porque, según Hernández et al. (2001), “*en vez de orientarse a la comprobación de hipótesis, describe las relaciones, las manifestaciones y las características de los elementos constitutivos y del objeto de estudio*” o perfil profesional del egresado y su correspondencia con el puesto de trabajo para la planificación, la gestión y la decisión de acciones encaminadas a dar respuesta a cada problemática (p. 71).

Este estudio, partiendo de la observación de situaciones o programas de capacitación continua ya existentes y de efectos que sucedieron, busca describir el nivel de pertinencia que existe entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por las universidades de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias. Mediante éste, el investigador busca decir cómo es y cómo se manifiesta dicha relación.

Por medio del estudio, se pretende medir, de manera independiente, las variables a que se refiere el perfil de la formación continua: las necesidades de formación profesional, el rol de la formación continua, la pertinencia de las etapas del programa de formación continua, las competencias del perfil de los instructores, de los profesionales egresados y del perfil laboral, los criterios de evaluación de la FPC y las estrategias de seguimiento a los programas de FPC desde las universidades y las empresas.

Este diseño descriptivo es de **estilo tipo selectivo** por la supuesta facilidad metodológica que tiene y porque presenta, según afirma Villalobos (en prensa), las siguientes características favorables para este estudio:

- a. Facilidad económica, al permitir conocer muchos datos de una población numerosa.
- b. Facilidad para reunir alto volumen de los datos, facilidad que ningún otro método descriptivo tiene la capacidad de brindar.
- c. Facilita que el investigador conozca la realidad a través de la información verbal que ofrecen los integrantes de la población.

El diseño descriptivo selectivo permite al investigador describir ex post facto o retrospectivamente la correspondencia de las competencias desarrolladas por los programas de formación profesional continua, a través de la observación indirecta del perfil de la población de egresados. Facilita la obtención de información subjetiva de los profesionales, tales como habilidades, actitudes, competencias, y permite que los resultados puedan ser generalizados en todas las instituciones de estudios superiores de la Ciudad de Santiago y del país porque utiliza muestras representativas como unidades de observación.

Por la dimensión temporalidad: el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos, este diseño es de **tipo transeccional o transversal** porque se centra en analizar las variables del estado de correspondencia del perfil académico de los profesionales egresados de la formación continua y del perfil requerido por las industrias en un momento dado y único.

Este “*diseño transeccional descriptivo*”, como lo denomina Hernández et al. (2001), tiene como objetivo medir, en un enfoque retrospectivo, a un conjunto de variables que se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador para proporcionar su descripción (p. 187).

De manera que el presente diseño transeccional descriptivo tiene la finalidad de observar, medir y describir, en un momento dado, el conjunto de variables que explican el perfil académico resultante de los programas de Formación Profesional Continua impartidos en los centros universitarios de formación: CEDESE de UTESA, INCAPRE de UAPA y TEP de la PUCMM.,

desde su respectiva sede en la ciudad de Santiago, y el nivel de correspondencia con las expectativas que tiene el sector productivo de hoy.

3.5 Validez interna y externa y control del diseño metodológico

Dado que el estudio parte del análisis de la pertinencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua de la ciudad de Santiago, se escogieron todas las universidades de la ciudad que trabajan con la modalidad de formación profesional continua, las cuales son: La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), La Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) y La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA); de esta manera se garantizan unos resultados enteramente confiables y representativos para el sector.

Al momento de evaluar un diseño de investigación, se siguen varios criterios. Según afirma Cea (1998), el principal criterio de validación es que “el diseño se adecue a los objetivos principales de la investigación”. Luego intervienen los otros dos aspectos presentes durante todas las fases del proyecto de investigación: La validez de los recursos materiales, económicos y humanos; y el tiempo disponible para formalizar la investigación. Ambos aspectos importantes para la finalización de la investigación y la consecución de los objetivos planteados (p. 117).

Sobre este tema, Hernández et al. (2001) afirma que el control que se tenga “*en un experimento logra la validez interna, y el control se alcanza mediante: 1. varios grupos de comparación (dos como mínimo) y 2. la equivalencia de los grupos en todo, excepto la manipulación de las variables independientes*” (p. 122).

En vista de que el presente estudio es descriptivo, el grado de control es menor porque el investigador toma el fenómeno y sus respectivas variables o

características tal como se presentan en su forma natural, sin actuar sobre él ni sobre ellas. Es decir, que no las manipula.

Validez Interna: La comprobación de este tipo de validez, en un diseño de investigación, es considerado prioritario. Así lo califica Cea (1998), quien agrega que “se refiere a la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre variables, al haber eliminado o controlado otras explicaciones alternativas” (p. 117).

Más adelante, el mismo Cea (1998) concluye que “el mayor o menor grado de validez interna de un diseño de investigación depende del control de explicaciones alternativas a las relaciones observadas, es decir, del número de variables perturbadoras cuya influencia se haya neutralizada o controlada en el proceso de investigación” (p. 119).

Considerando que el presente estudio es de diseño descriptivo, por lo que no establece las relaciones de causalidad entre variables dependientes e independientes, sino que mide variables de manera individual y se limita a reportar esas mediciones, la comprobación de este tipo de validez interna no es tan prioritaria. Sin embargo, al tratarse de un estudio de naturaleza *ex post facto*, atenta contra su validez interna la memoria de las personas informantes, quienes pueden olvidar datos relevantes para describir el perfil del egresado y el perfil de puesto.

A partir de lo expuesto, el investigador velará por la preservación del mayor grado de validez interna, como medio para preservar la confianza en los resultados del presente estudio, manteniendo controladas las posibles causas de invalidación interna que, según Hernández et al. (2001), pueden afectar el presente estudio, como la historia, maduración, inestabilidad, la pérdida de memoria y la selección de los profesionales activos. Por ello se procedió a encuestar a toda la población, en vez del grupo muestral, lo cual facilitó que se pudiese mantener el máximo grado de validez interna (p. 179).

Validez externa: El investigador, quien ha orientado sus estudios hacia una problemática de contexto social, consideró de alta importancia y prioridad que sus resultados fueran representativos y generalizables, en el contexto espacial y temporal observado, en toda la población o universo de que fueron extraídos los datos, debido a que ello le representa el nivel de validez externa que tienen los resultados del estudio realizado (p. 119).

Para garantizar la posibilidad de que los resultados de la investigación puedan generalizarse y hacerse extensibles a los profesionales de las industrias alimentarias y a las instituciones de estudios superiores, el investigador procederá a trabajar con el total de las unidades de observación que conforman los grupos de directivos de las industrias alimentarias y de los institutos universitarios que imparten la formación continua, así como el total de los profesionales que laboran para cada una de las industrias que conforman el campo de estudio.

En conclusión, el grado de validez externa del presente estudio es mayor porque la investigación se realiza en un contexto o ambiente natural, carente de cualquier tipo de manipulación por parte del investigador, ayudando a tomar la población completa de las unidades de observación, lo cual ha facilitado una alta probabilidad que los resultados del estudio puedan generalizarse y hacerse extensibles a todas las industrias alimentarias y a cada uno de los centros universitarios de formación continua.

3.6 Población y muestra

Para definir la población objeto de estudio, se requiere que primero sea determinada la unidad de análisis; segundo, la totalidad de la población y tercero, que se establezca la muestra, para los casos que lo requieran. A continuación se ofrecen los detalles concernientes a cada uno en relación con el presente estudio.

3.6.1 Unidades de observación

Se refiere a las personas, las familias, los grupos sociales, las comunidades, las instituciones u organizaciones que sirven de informantes directos/as sobre el problema en estudio. A las unidades de información también se les conoce, según Barrantes (2004), como “*los sujetos de información*” refiriéndose a todas aquellas personas físicas o corporativas que brindan información (p. 92).

En tal sentido, se considera unidades de observación del presente estudio a los directores de centros universitarios especializados en formación continua, los directores de empresas, los gerentes departamentales, así como los profesionales activos en cada una de las industrias encuestadas.

El levantamiento de datos se complementa con informaciones aportadas por cada una de las “fuentes de información” compuestas por todos aquellos documentos como anuarios, expedientes, archivos, publicaciones periódicas, y otras fuentes secundarias que contienen parte de la información requerida por el investigador. (Ibidem, p. 92).

Este estudio contó con la disponibilidad de fuentes secundarias especializadas en el tema, que lo fueron: La ley 139-01 que crea el Sistema Dominicano de Educación Superior, reglamentos, programas de formación continuada, revistas, libros de autores especializados en el tema y con otras investigaciones de notable valor científico.

3.6.2 Población o Universo

Una vez definidas las unidades de observación del estudio, se procedió a determinar la población objeto de estudio, no sin antes establecer lo que se entiende por población o el conjunto de elementos que tenga en común una característica que sea parte del objeto de estudio.

Desde la consideración de Cea (1998), se entiende por población o universo de estudio “un conjunto de unidades, para las que se desea obtener cierta información”. Dicho de otra manera, la población es el total de las unidades de estudio. Puede ser finita cuando tiene un número limitado de elementos, o infinita cuando se compone por un número ilimitado de dichos elementos (p. 159).

Acorde con esta definición, la población objeto de estudio de esta investigación es de tipo finita, ya que el número de las unidades de estudio que lo conforman es de conocimiento del investigador; y se sub-clasifica en tres grupos naturales, los cuales se integran de la siguiente manera:

El grupo A, lo conforman veinticuatro (24) directores y gerentes departamentales de las empresas alimentarias, con sede en la ciudad de Santiago, y que son líderes nacionales en la producción y distribución de sus productos: Baltimore Dominicana, C. por A., dedicada a la fabricación y distribución de condimentos y jugos del consumo humano. Empresa la Fabril, C. por A., dedicada a la fabricación de aceite y grasas vegetales comestibles. Y la empresa Sigma Alimentos Dominicana, S. A., dedicada a la producción y comercialización de carnes y productos derivados de la leche.

El grupo B, lo integran noventa y cinco (95) profesionales que durante el período 2005 - 2008 estuvieron activos en una de las empresas líderes que han sido citadas anteriormente y que también participaron en uno o más programas de formación continua.

El grupo C, lo conforman los tres (3) directores de los centros universitarios de formación continua: Centro de Servicios Especializados (CEDESE), Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE) y el Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP); de las universidades: Universidad Tecnológica de Santiago, (UTESA); Universidad Abierta Para

Adultos, (UAPA) Y Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), respectivamente.

Finalmente, se puede concluir que el universo del presente estudio fue integrado por ciento veintidós (122) profesionales, de los cuales:

- 24 son directivos de las industrias alimentarias BALDOM C. por A., LA FABRIL, C. por A. Y Sigma Alimentos Dominicana, S.A.
- 95 son profesionales y empleados activos de esas industrias y
- 3 son directivos de los centros universitarios especializados en formación: CEDESE, INCAPRE y TEP.

3.6.3 Muestra de la población

Cuando la población de estudio es infinita, o siendo finita es lo suficientemente numerosa y representa alguna dificultad para que el estudio sea aplicado al universo completo, el investigador procede a definir el marco muestral y lo somete a un proceso de diseño de muestra para extraer un sub grupo de la población que resulte representativa, que permita que el estudio sea realizable, confiable y que los datos puedan ser generalizables en toda la población.

Según el autor Cea (1998), se entiende por “*diseño de la muestra*” al proceso de selección de unas unidades de observación concretas de la población general. Y se le denomina “*Marco Muestral*” al listado o documento de referencia oficial que comprende las unidades de la población de estudio (p. 160).

La población del presente estudio es de característica finita y los tres grupos naturales: A) Directivos industriales, B) profesionales que laboran en dichas industrias, C) los directivos de centros universitarios especializados en formación continua.

Los grupos anteriores están conformados por un número manejable de unidades de observación, de modo que se procedió a trabajar con el universo completo.

Por tal motivo no se agotó el proceso del diseño de la muestra, y se procedió a encuestar a todas las unidades de estudio que aparecieron en el marco muestral, el cual fue validado con los y las Gerentes de Gestión Humana, además de los/as Encargados/as de Capacitación de cada una de las empresas encuestas.

3.7 Variables o ejes de información

A la luz de los escritos de Hernández et al. (2001), *“la variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse... y adquieren valor para la investigación científica cuando pueden ser relacionadas con otras variables”* (p. 75).

Sobre el mismo concepto, Gómez (2005) entiende que *“Cuando se mide una característica se obtiene un número para cada unidad de estudio observada; como estos números normalmente varían de una unidad de estudio a otra, se habla de variables”*. De manera que variable es *“cualquier característica que varíe de un elemento a otro de la población”* (p. 16).

Existen distintas modalidades de variables. Ante las características del presente diseño descriptivo, conviene dar a conocer que, por el nivel de medición, las variables se clasifican, según Cea (1998), en: a) no métricas nominales, b) no métricas ordinales, c) métricas de intervalo y d) métricas de razón o proporción (pp. 128-131).

De manera que la variable se puede definir como cualquier fenómeno, cualidad o característica de un objeto de estudio que varía en relación con cada una de las unidades de estudios observadas y pueden ser diferenciadas con

base en la posibilidad de variación en atributos: valores métricos o categorías no métricas.

Por atributos se entiende que son las distintas categorías o valores que componen la variable. En función de ellos se clasifica a los objetos o eventos en un grupo de valores, cuando las variables toman cualquier valor dentro de alternativas numéricas y en un grupo de categorías, cuando las variables se clasifican en atributos denominados categorías.

En vista de ello, el investigador desarrollará la función de medir en cada una de las unidades de observación que integran la población muestral las siguientes variables, para luego proceder a asignar valores o categorías a las distintas características que conforman el objeto de estudio.

El conjunto de variables a ser medidas durante el presente estudio son las siguientes:

- Necesidades de capacitación y desarrollo
- Funciones de la formación continua
- Pertinencia del proceso de formación continua
- Elementos del proceso de formación
- Competencias del perfil de los instructores
- Criterios de medición de la formación
- Competencias del perfil de egresados
- Perfil profesional requerido
- Pertinencia de las competencias de los perfiles

3.7.1 Definición conceptual y operacional de las variables

Al momento de pensar en definir las variables, Hernández et al. (2001) afirma categóricamente que “*sin la definición de las variables no hay investigación*”, sustentado en que la definición de éstas es indispensable para

que todas las personas que hagan contacto con la investigación, al momento de realizarla, de leerla, de evaluar los resultados, de confrontar los resultados con otras investigaciones, y otros momentos, todos le den el mismo significado a los términos o variables incluidas en los objetivos (p. 98)

De conformidad con lo planteado, a continuación se procede a definir las variables que intervienen en el presente estudio en forma conceptual o constitutiva y operacional.

3.7.1.1 Definición conceptual o constitutiva de las variables:

La definición conceptual es el proceso a través del cual el investigador puede dar a conocer, según afirma Hernández et al. (2001), el término original o “*la variable con otros términos*”. Por lo que se puede deducir que es un modo de delimitación teórica de las variables en busca de adecuarlas a los requerimientos prácticos de la investigación. Véase, a continuación, la definición teórica de cada una de las variables de la presente investigación (p. 99).

1. Necesidades de formación profesional: Es el conjunto de deficiencias de formación intelectual y ocupacional presentes en los profesionales empleados activos que interfieren en su desempeño del puesto de trabajo y en la capacidad competitiva de él y de la empresa. (Ampliar información en el marco de referencia, acápites 2.3.1 y 2.3.4.1).

2. Funciones de la formación continua: Es el conjunto de actividades que el sistema de formación continua realiza para lograr que los profesionales del sistema educativo formal mantengan su capacidad de empleabilidad con base en la actualización y la formación de un perfil que sea flexible y altamente competitivo para el mercado de trabajo. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.3.2)

3. Pertinencia de los programas de formación continua: Es el nivel de correspondencia o afinidad existente entre los programas de formación continua que ofrecen las universidades objeto de estudio y los objetivos planteados por cada programa. Es el nivel de adecuación de los programas de formación continua con el perfil profesional requerido por el mercado de trabajo. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.3.3).

4. Elementos del proceso de formación: Es el conjunto de fases sucesivas que se relacionan sistémicamente y que operan estratégicamente en la formación de las habilidades técnicas, conductuales y actitudinales de profesionales con el propósito de que muestren un desempeño de calidad en el campo del desarrollo de su trabajo. (Ampliar en el marco de referencia, acápite 2.3.4)

5. Competencias del perfil de los instructores: Es la relación inequívoca que tienen las competencias que integran el perfil de los instructores con las funciones que realizan dentro del sistema de la formación profesional continua, facilitándoles el que puedan ser efectivos en su respuesta a las expectativas del formando. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.3.5).

6. Criterios de medición de la formación: Es el conjunto de valores, niveles, ítems o características que integran el sistema de evaluación de los programas de formación continua, y que se integran para evaluar o determinar la efectividad de dichos programas en las organizaciones y en los individuos que la conforman. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.3.6)

7. Competencias del perfil de egresados: Es el conjunto de características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que el estudiante desarrolla durante su proceso de formación profesional continua y que la enriquecen holísticamente en todas sus dimensiones: académica, personal y laboral para el desarrollo efectivo de su desempeño operativo. (Ampliar información con el contenido del marco de referencia, acápite 2.3.7)

8. Perfil laboral requerido: Es el conjunto de competencias deseables por el sector laboral en cada uno de los profesionales que contrata: rasgos personales, características y cualidades de la personalidad que, junto a las competencias clave, como las aptitudes personales que intervienen en el desempeño de las labores dentro de la empresa, generan un desempeño exitoso en el puesto de trabajo. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.5)

9. Pertinencia de las competencias de los perfiles: Es el nivel de correspondencia que existe entre las competencias que conforman el perfil del egresado de los programas de formación continua y las del perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago. (Ampliar información en el marco de referencia, acápite 2.6).

3.7.1.2 Definición operacional de las variables

La definición operacional de las variables constituye, según Hernández et al. (2001), “*el conjunto de procedimientos que describe las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado*” (p.99).

En vista de ello, la definición operacional de las variables del presente estudio consistirá en describir las actividades u operaciones que el investigador deberá realizar para medir cada una de las variables en cuestión, por lo que se refiere a la medición y definición de cada uno de sus indicadores.

Tabla No. 3.1

LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Variable 1	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Necesidades de formación profesional:	Necesidades Operacionales	Gerencia y supervisión	A: 19, 20, 21 B: 19, 20, 21 C: 3, 4
		Mejora del desempeño	
		Mejora de competitividad	
		Aplicaciones tecnológicas	
		Mejora de los procesos	
		Mejora en la calidad	
		Capacidad de servicios	
		Desarrollo organizacional	
	Necesidades individuales	Empleabilidad	A: 19, 20, 21 B: 20, 21 C: 3, 4
		Calificación académica	
		Relaciones humanas (interpersonales)	
		Manejo emocional y de conflictos	
		Desarrollo Individual y social	
		Poder de adaptabilidad	
		Capacidad de estabilidad	
		Actitud de lealtad	
		Comportamiento ético	
		Aplicación de retroalimentación	

Tabla No. 3.2**FUNCIONES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA**

Variable 2	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Funciones de la formación profesional continuada	Adaptación permanente	A 22; B 22; C 5
	Fortalecer la capacidad competitiva de las empresas y del empleo.	A 22; B 22; C 5
	Promocionar social y personalmente a los trabajadores y el fomento de la empleabilidad de los mismos.	A 22; B 22; C 5
	Actualizar la formación de directivos y representantes	A 22; B 22; C 5

Tabla No. 3.3**PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA**

Variable 3	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Pertinencia de los Programas de formación profesional continua	Duración de los programas de formación.	A 24, 28; B, 24, 28; C 7, 10
	Programas de formación profesional continua	A 23; B 23; C 6
	Método de formación continua	A 25; B 25; C 8
	Salones de formación continua	A 27; B 27; C 9
	Días de formación continua	A 29; B 29; C 11
	Horarios de formación	A 30; B 30; C 12
	Forma de pago de la formación	A 31; B 31; C 13

Tabla No. 3.4

ELEMENTOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA

Variable 4	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Elementos del proceso de formación continua:	Detección de las necesidades de formación	C 15
	Formulación de los objetivos de la formación	C 15
	Determinación del nivel actual de los participantes	C 15
	Selección de la oferta de contenido	C 15
	Diseño del currículum	C 15
	Cronología de los programas de formación continua	B 28, 29, 30; C 15
	Determinación de los métodos de la formación	A 25; B 25; C 8, 15
	Selección de los instructores de la formación	C 15
	Selección de los equipos y materiales de instrucción	C 15
	Horario de formación	A 30; B 30; C 12
	Financiamiento de la formación	C 15
	Evaluación de los resultados de la formación	C 15

Tabla No. 3.5

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE LOS INSTRUCTORES

Variable 5	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos de recolección de datos
Competencias del perfil de los instructores:	Las competencias profesionales	Dominio de contenidos programáticos	A 35; B 32; C 18
		Dominio de recursos tecnológicos	A 35; B 32; C 18
		Uso de estrategias metodológicas.	A 35; B 32; C 14, 18
		La práctica docente	A 35; B 32; C 14, 18
		Capacidad reflexiva que enfatizan la interacción comunicativa, la autonomía, la autorrealización y la creatividad	A 35; B 32; C 18
		Investigadores/as en constante búsqueda de la mejora de su práctica	A 35; B 32; C 18
	Competencias cardinales/ obligación moral.	Compromiso ético	A 35; B 32; C 18
		Comportamiento apegado a principios	A 35; B 32; C 18
		Actitud responsable	A 35; B 32; C 18
		Promoción de valores.	A 35; B 32; C 18
	El compromiso con la comunidad	Facilitadores/as del cambio social	A 35; B 32; C 18
		Agenciar la transformación, empezando por ellos/as mismos/as	A 35; B 32; C 18
		Responsabilidad pública con la formación integral del ser humano	A 35; B 32; C 18

Tabla No. 3.6

CRITERIOS DE MEDICIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Variable 6	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos para recolectar datos
Criterios de medición de la formación continua:	Reacción de los participantes	Contenido	A 34, 35; C 19, 20
		Instructor	A 34, 35; C 19, 20
		Material de apoyo	A 34, 35; C 19, 20
		Manejo del tiempo	A 34, 35; C 19, 20
		Local	A 34, 35; C 19, 20
		Logística	A 34, 35; C 19, 20
		Alimentos y bebida	A 34, 35; C 19, 20
	Aprendizaje de los participantes	Ampliación de los conocimientos.	A 34, 35; C 19, 20
		Cambio de actitudes	A 34, 35; C 19, 20
		Aumento de habilidades	A 34, 35; C 19, 20
	Comportamiento de los participantes	Cambio de conducta de trabajo	A 34, 35; C 19, 20
		Orientación de esfuerzos	A 34, 35; C 19, 20
		Rendimiento	A 34, 35; C 19, 20
	Resultados tangibles del programa	Aumento de productividad	A 34, 35; C 19, 20
		Reducción de quejas	A 34, 35; C 19, 20
		Reducción de desperdicios	A 34, 35; C 19, 20
		Reducción de costos	A 34, 35; C 19, 20
		Rentabilidad	A 34, 35; C 19, 20

Tabla No. 3.7

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESADOS DE FORMACIÓN CONTINUA

Variable 7	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos de recolección de los datos
Competencias del perfil de egresados de la formación continuada:	Académica	Conocimientos científicos, técnicos e instrumental	B 18, 33; C 21
		Habilidades profesionales	B 18, 33; C 21
		Capacidad técnica	B 18, 33; C 21
	Personal	Valores sociales e institucionales.	B 18, 33; C 21
		Actitudes personales y laborales	B 18, 33; C 21
		Manejo emocional: Liderazgo, capacidad de trabajo en equipo y desempeño ético	B 18, 33; C 21
	Laboral	Responsabilidades / competencias de gestión	B 18, 33; C 21
		Responsabilidades / competencias profesionales	B 18, 33; C 21

Tabla No. 3.8**PERFIL LABORAL REQUERIDO**

Variable 8	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos de recolección de los datos.
El perfil profesional requerido en las industrias:	Competencias Individuales	Competencias generales	A 36; B 34
		Competencias específicas	A 36; B 34
	Competencias Clave o dominantes	Competencias colectivas	A 36; B 34

Tabla No. 3.9**PERTINENCIA ENTRE LAS COMPETENCIAS DE LOS PERFILES:
EGRESADO Y REQUERIDO**

Variable 9	Indicadores	Instrumentos de recolección de los datos
Competencias comunes en ambos perfiles:	Competencias del perfil laboral requerido	A 36; B 34; C 21
	Competencias del perfil de egresados	A 36; B 34; C 21
	Nivel de correspondencia entre los perfiles requeridos y ofertados	A 36; B 34; C 21

3.8 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

De acuerdo con las características del diseño metodológico del presente estudio, se ha procedido a seleccionar las técnicas y los instrumentos que resultan más adecuados para garantizar el acceso a los datos. A través de éstos, el investigador procederá a extraer los datos desde cada una de las unidades de estudios seleccionadas y desde las fuentes de información que responden al interés del agente investigador.

3.8.1 Técnica de recolección de los datos

La principal técnica que utiliza el método descriptivo tipo selectivo para la recolección de datos es “*la encuesta*”, afirma Villalobos (en prensa), debido a que “permite *la observación indirecta del objeto de estudio*”. Sobre el mismo tema se pronuncia el investigador Barrantes (2004) estableciendo la encuesta como un “*instrumento*” que facilita recolectar las impresiones de las observaciones del investigador.

La presente investigación utiliza **la encuesta con entrevista personal** como técnica esencial de recolección de datos por su facilidad para conocer las opiniones, las actitudes, creencias, distribuciones de las tareas, actividades laborales y hábitos conductuales de cada una de las unidades de observación del estudio.

La segunda técnica utilizada en este estudio es **el análisis de contenido** por su idoneidad, según la ha definido Barrantes (2004), para “*estudiar la comunicación objetiva, sistemática y cuantitativamente*”. Para analizar a cada una de las fuentes de investigación del presente estudio, como es el caso de la Ley de Educación Superior de República Dominicana, el perfil de egresados de los programas de formación, entre otros (p. 199).

Este análisis de contenido se efectuará por medio de la codificación, proceso mediante el cual las características relevantes del contenido de las fuentes de investigación son transformadas en unidades que permiten su descripción y análisis, facilitando el hacer inferencias válidas y confiables de datos dentro del contexto o delimitación del estudio.

3.8.2 Instrumentos de recolección de datos

Para proceder con el levantamiento de los datos, se utilizaron unos instrumentos directamente relacionados con las técnicas de la encuesta: el cuestionario semi-estructurado y la entrevista estructurada.

Acerca del cuestionario, puede decirse que es un instrumento que consta de una serie de preguntas escritas para ser resueltas por las unidades muestrales. Con el uso de este instrumento, el investigador busca obtener las respuestas que aporten los datos necesarios para cumplir con cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

Motivado por la necesidad y el consecuente interés de ganar tiempo, se han diseñado dos cuestionarios, clasificados como cuestionario A y cuestionario B. El primero de ellos (A), está compuesto por treinta y seis preguntas cerradas que fueron aplicadas a las veinticuatro unidades de observación que integran el subgrupo poblacional de los directores y gerentes departamentales de las empresas Baltimore Dominicana, C. por A.; La Fabril, C. por A. y Sigma Alimentos Dominicana, S.A.

Mientras que el segundo cuestionario (B) está constituido con base en treinta y cuatro preguntas cerradas que fueron aplicadas a las noventa y cinco unidades de observación que conforman el subgrupo de la población integrado por profesionales que se encuentran activos en cada una de las industrias estudiadas: Baltimore Dominicana, C. por A.; La Fabril, C. por A., y Sigma Alimentos Dominicana, S. A.

En la estructura de cada cuestionario, se contempló la presencia de preguntas cerradas, en procura de que resulten idóneas para recoger la impresión de los encuestados de manera confiable, válida y completa. Para el mejor seguimiento de las preguntas cerradas se implementa la metodología de escalamiento tipo Likert: “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios”, ante los cuales se espera la reacción de cada unidad de observación del análisis. Además, se le agregó una opción abierta para que cada encuestado adicionara cualquier otra respuesta posible.

El segundo instrumento de uso es la entrevista, la cual se entiende como una conversación, generalmente oral, entre dos o más personas, de las cuales uno hace la función de entrevistador y los/as otros/as de entrevistados/as. Para el caso en cuestión, se le hizo una entrevista cerrada, compuesta por veintiún preguntas, dirigidas al subgrupo poblacional C, integrado por los directivos de los centros universitarios de formación continua: Centro de Servicios Empresariales (CEDESE), de la universidad UTESA; El Instituto de Capacitación Profesional y Empresarial (INCAPRE), de la universidad UAPA, y el Centro de Tecnología y Educación Profesional (TEP), de la PUCMM.

En total, se aplicaron tres instrumentos: dos cuestionarios y una entrevista, en proporción a la fragmentación del universo. Entre los tres instrumentos totalizaron noventa y una preguntas cerradas, las cuales fueron respondidas bajo la flexibilidad de poder marcar más de una alternativa, lo que permitió recoger la intención de los encuestados con mayor amplitud.

3.8.3 Validación de los instrumentos

En todo proceso investigativo, se enfrenta el riesgo de una serie de factores que pueden afectar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición. Según la información ofrecida por Hernández et al. (2001), los principales factores por tomarse en cuenta son la improvisación, el uso de

instrumentos desarrollados en el extranjero pero que no han sido validados a nuestro contexto, así como los instrumentos que han sido validados con mucho tiempo de anterioridad (pp. 239- 240).

También, agrega el especialista en metodología científica que otros factores, que pudieran afectar la confiabilidad y validez de los instrumentos de medición, son: el uso de instrumentos inadecuados para las personas a las que se les aplicará, las condiciones en que se aplica el instrumento y otros aspectos mecánicos como son: que no se lea bien, que le falten páginas, falta de espacios para contestar y las instrucciones poco claras. Todos estos factores pueden influir de manera negativa a la hora de hacer uso de los instrumentos de medición (p. 240).

Pese a que la perfección en las investigaciones es casi imposible, en la presente investigación se pretende que el grado de error sea el mínimo posible, construyendo los instrumentos de medición como nuevos, y de acuerdo con la técnica apropiada que se tiene para ello. Dentro de los pasos considerados por el investigador, se contemplaron los siguientes:

Primero, se verificaron otros modelos de investigación, con la finalidad de observar cómo habían sido utilizadas las variables por otros investigadores. Segundo, para la preparación de los cuestionarios y entrevistas, se elaboró un universo de ítems compatibles para medir las variables y sus dimensiones y, posteriormente, se procedió a consultar expertos e investigadores familiarizados con el tema y las variables.

Con los resultados obtenidos, a través de las consultas a expertos, se procedió a seleccionar los ítems, bajo una cuidadosa y rigurosa selección, en procura de que cada ítem se correspondiera adecuadamente con la variable y que su calificación diera un estimado exacto.

3.9 Estrategias para hacer el análisis estadístico de los datos

El análisis de contenido, según expresa Hernández et al. (2001), es una técnica de investigación que permite estudiar y analizar los datos, dentro de su contexto, de manera objetiva, sistemática y cuantitativa, para fines de hacer inferencias válidas y confiables sobre los procesos de comunicación en diversos contextos (p. 293).

Una vez que el investigador concluyó el proceso de levantamiento de los datos, procedió con la codificación de éstos en forma de matriz, para luego guardarlos y poder disponer de ellos en la etapa subsiguiente, denominada “Análisis de los Datos”. Dicho análisis estadístico de los datos se realizó mediante el uso del paquete estadístico denominado por Andraus (2007) como “*Statistical Program for the Social Sciences*”, mejor conocido internacionalmente por sus siglas “SPSS”, versión 15.0 (p. 1).

Mediante el sistema estadístico SPSS, el investigador pudo transformar y analizar los datos ejecutando procedimientos, técnicas estadísticas y presentación de resultados en cuadros y en gráficos independientes, bajo un ambiente de MS. Windows.

Apoyado en las facilidades del paquete estadístico SPSS, el investigador, además de facilitar el proceso de análisis de los datos, pudo concluir haciendo una representación descriptiva del perfil de los profesionales que salen de los programas de formación continua y del perfil laboral que requieren las industrias alimentarias de Santiago y, finalmente, concluyó haciendo una inferencia sobre las competencias académicas, laborales y personales que los centros especializados en formación continua deberán de formar en cada profesional egresado de sus programas para que pueda garantizar un desempeño exitoso en su respectivo puesto de trabajo.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS DATOS

Introducción

Con el objetivo principal de analizar la pertinencia que existe entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertada por La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra - La Universidad Tecnológica de Santiago - La Universidad Abierta Para Adultos de la ciudad de Santiago y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 – 2008, se presenta el análisis e interpretación de los resultados de la investigación de campo, misma que se realizó mediante un conjunto de propósitos que pueden clasificarse en tres finalidades prioritarias.

La primera, consiste en conocer el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias de sede en Santiago: Baltimore Dominicana, C. por A.; La Fabril, C. por A., y Sigma Alimentos Dominicana, S.A.

La segunda finalidad consiste en conocer el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertados por las universidades: La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) y La Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), desde su respectiva sede en Santiago.

La tercera finalidad se concretiza en el hecho de suministrar la suficiente información verificable que permita inferir claramente sobre el nivel de pertinencia que tiene el perfil de los egresados de los centros especializados en formación continuada de las universidades PUMM, UAPA y UTESA con el perfil profesional que requieren las industrias alimentarias de Santiago.

4.1 Perfil de los encuestados

Los próximos Cuadros No. : 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4, ayudarán a conocer los perfiles laboral y académico de las dos poblaciones mayoritarias bajo estudio:

Los directivos y los profesionales empleados en las industrias alimentarias encuestadas y las unidades de estudios utilizadas para conocer el perfil profesional que requieren las industrias alimentarias.

4.1.1 Perfil Laboral de los Directivos de las Industrias Alimentarias

El perfil laboral de los profesionales que dirigen las industrias alimentarias encuestadas está compuesto por las variables: edad, sexo, el nombre de la industria en que trabajan, la antigüedad en la empresa y la antigüedad en el cargo de cada uno de ellos.

Cuadro No. 4.1

PERFIL LABORAL DE LOS DIRECTIVOS ENCUESTADOS EN LAS
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA
ALIMENTOS DOMINICANA, S.A.

(Sólo incluye los directivos contratados antes del año 2006)

Variable	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Edad	De 31 a 40 años	12	50	50	50
	De 41 a 50 años	8	33.3	33.3	83.3
	> que 50 años	4	16.7	16.7	100
	Total	24	100	100	
Sexo	Masculino	18	75	75	75
	Femenino	6	25	25	100
	Total	24	100	100	
Industria de trabajo	BALDOM, C. por A	13	54.2	54.2	54.2
	FABRIL, C. por A.	6	25	25	79.2
	Sigma Alimentos Dominicana, S.A.	5	20.8	20.8	100
	Total	24	100	100	
Antigüedad en la empresa	< que 2 años	1	4.2	4.2	4.2
	De 2 a 5 años	3	12.5	12.5	16.7
	De 6 a 10 años	8	33.3	33.3	50
	De 11 a 15 años	6	25	25	75
	De 16 a 20 años	3	12.5	12.5	87.5
	De 21 a 25 años	2	8.3	8.3	95.8
	>que 25 años	1	4.2	4.2	100
	Total	24	100	100	
Antigüedad en el cargo	< que 2 años	4	16.7	16.7	16.7
	De 2 a 5 años	3	12.5	12.5	29.2
	De 6 a 10 años	10	41.7	41.7	70.8
	De 11 a 15 años	6	25	25	95.8
	>que 20 años	1	4.2	4.2	100
	Total	24	100	100	

Fuente: Cuestionario A, 1, 2, 5, 6, 8

El segmento poblacional compuesto por los veinticuatro directivos se caracteriza porque, al momento de la encuesta, la mayoría de ellos (83.3%), tiene la edad comprendida entre 30 y 50 años. Tres cuartos (75%) son masculinos. Más de la mitad (54%) labora para BALDOM, junto a un cuarto (25%) para la FABRIL y un quinto (20.8%) para Sigma Alimentos Dominicana, S.A.. Más de dos terceras partes (70%) goza de una antigüedad comprendida entre 2 y 15 años de labores en sus respectivas empresas. Y la mayoría (95.8%) tienen menos de 15 años desempeñándose en el cargo que actualmente ocupa. El Cuadro No. 4.1 ilustra el perfil laboral de los directivos.

4.1.2 Perfil Académico de los directivos de las industrias Alimentarias

El perfil académico de los profesionales que dirigen las industrias alimentarias encuestadas está conformado por las siguientes variables: El máximo nivel académico alcanzado, el área de especialización, la universidad en que realizó sus estudios de post-grado y el tiempo en que cada uno finalizó sus estudios de grado.

Cuadro No. 4.2

PERFIL ACADÉMICO DE LOS DIRECTIVOS ENCUESTADOS EN LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS.

(Sólo incluye los directivos contratados antes del año 2006)

Variable	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Nivel académico logrado	Técnico especializado	1	4.2	4.2	4.2
	Licenciatura - Ingeniería –				
	Arquitectura	13	54.2	54.2	58.3
	Especialidad	2	8.3	8.3	66.7
	Maestría	8	33.3	33.3	100
	Total	24	100	100	
Estudio de post grado	Administración	2	8.3	16.7	16.7
	Finanzas	3	12.5	25	41.7
	Gestión Humana	1	4.2	8.3	50
	Mercadeo	2	8.3	16.7	66.7
	Química	1	4.2	8.3	75
	Otra	3	12.5	25	100
	Total	12	50	100	
Perdidos	Sistema	12	50		
Total		24	100		
Universidad donde realizó estudios de postgrado	PUCMM	6	25	50	50
	Universidad extranjera	5	20.8	41.7	91.7
	Otra universidad	1	4.2	8.3	100
	Total	12	50	100	
Perdidos	Sistema	12	50		
Total		24	100		
Tiempo de término de estudios universitarios	<= que 2 años	3	12.5	13	13
	De 3 a 5 años	1	4.2	4.3	17.4
	De 6 a 10 años	3	12.5	13	30.4
	De 11 a 15 años	6	25	26.1	56.5
	De 16 a 20 años	4	16.7	17.4	73.9
	> que 20 años	6	25	26.1	100
	Total	23	95.8	100	
Perdidos	Sistema	1	4.2		
Total		24	100		

Fuente: Cuestionario A, 12, 15, 16, 17

Los directivos de BALDOM, LA FABRIL y SIGMA Alimentos se caracterizan, también, porque la mitad de ellos (50%) concluyó estudios de postgrado. Sobresaliendo un tercio (33.3%) con grado de maestría. Conviene resaltar que, de la población que posee estudios de postgrado, el 50% lo realizó en la PUCMM y el 41.7% en universidades extranjeras. Sin embargo, más de dos terceras parte (70%) de todos los directivos tiene más de 10 años

que finalizó sus estudios universitarios. El Cuadro No. 4.2 le presenta los detalles de las características del perfil académico de los directivos.

4.1.3 Perfil Laboral de los Profesionales que Trabajan en las Industrias Alimentarias

El perfil laboral de los profesionales y técnicos que trabajan para las industrias alimentarias encuestadas está compuesto por las siguientes variables: La edad, el sexo, la industria en que trabaja cada uno, la antigüedad en la empresa y la antigüedad que tiene cada uno en el cargo que ocupa.

Cuadro No. 4.3
PERFIL LABORAL DE TÉCNICOS Y PROFESIONALES UNIVERSITARIOS
QUE LABORAN EN LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS BALDOM,
LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS.

(Sólo incluye a técnicos y profesionales contratados antes del año 2007)

Variable	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Edad	De 21 a 30 años	47	49.47	49.47	49.47
	De 31 a 40 años	30	31.58	31.58	81.05
	De 41 a 50 años	13	13.68	13.68	94.74
	> que 50 años	5	5.26	5.26	100
	Total	95	100	100	
Sexo	Masculino	45	47.37	47.37	47.37
	Femenino	50	52.63	52.63	100
	Total	95	100	100	
Industria de trabajo	BALDOM	38	40	40	40
	FABRIL	34	35.79	35.79	75.79
	SIGMA Alimentos	23	24.21	24.21	100
	Total	95	100	100	
Antigüedad en la empresa	< que 2 años	20	21.05	21.28	21.28
	De 2 a 5 años	35	36.84	37.23	58.51
	De 6 a 10 años	27	28.42	28.72	87.23
	De 11 a 15 años	6	6.32	6.38	93.62
	De 16 a 20 años	2	2.11	2.13	95.74
	De 21 a 25 años	1	1.05	1.06	96.81
	>que 25 años	3	3.16	3.19	100
Perdidos	Sistema	1	1.05		
Total		95	100		
Antigüedad en el cargo	< que 2 años	30	31.58	31.58	31.58
	De 2 a 5 años	38	40	40	71.58
	De 6 a 10 años	19	20	20	91.58
	De 11 a 15 años	4	4.21	4.21	95.79
	De 16 a 20 años	2	2.11	2.11	97.89
	>que 20 años	2	2.11	2.11	100
Total		95	100	100	

Fuente: Cuestionario B, 1, 2, 5, 6, 8.

El segmento poblacional compuesto por los empleados de las industrias alimentarias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, que ostentan un grado universitario, se caracterizan, entre otras cualidades, porque la mayoría de ellos (81.5%) tiene su edad comprendida entre 21 y 40 años. Más de la mitad, (52.63%) son de sexo femenino. Dos quintos de ellos, (40%) realiza su trabajo en BALDOM, en tanto que más del tercio (35.79%) labora en LA FABRIL y casi un cuarto (24.21%) en SIGMA Alimentos. La mayoría (87.23%) tiene menos de 10 años de antigüedad laborando para estas industrias y el significativo 71.58% tiene menos de 5 años ocupando su cargo de trabajo actual. Consulte el Cuadro No. 4.3 de la página 224, para conocer mayores detalles del perfil laboral de este equipo de profesionales.

4.1.4 Perfil Académico de los Profesionales que Trabajan para las Industrias Alimentarias Encuestadas

El perfil académico del grupo de técnicos y profesionales que laboran para las industrias alimentarias, que fueron encuestados durante la realización del presente estudio, está conformado por las siguientes variables: El nivel académico alcanzado, la carrera de grado universitaria que realizaron, la universidad en que realizaron sus estudios de grado, la universidad en que realizaron los estudios de postgrado y el tiempo en que finalizaron sus estudios universitarios.

Cuadro No. 4.4
PERFIL ACADÉMICO DE TÉCNICOS Y PROFESIONALES UNIVERSITARIOS
QUE LABORAN EN LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS BALDOM,
LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS.

(Sólo incluye a técnicos y profesionales contratados antes del año 2007)

Variable	Alternativas	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Nivel académico logrado	Técnico especializado	12	12.63	12.63	12.63
	Estudiante en término de grado	9	9.47	9.47	22.11
	Licenciatura - Ingeniería - Arquitectura	48	50.53	50.53	72.63
	Especialidad	6	6.32	6.32	78.95
	Maestría	20	21.05	21.05	100
	Total	95	100	100	
		Respuestas			
		Nº	Porcentaje	% de casos	
Carrera universitaria cursada en grado(a)	Administración	18	19.15	19.78	19.78
	Contabilidad	16	17.02	17.58	37.36
	Derecho	2	2.13	2.20	39.56
	Electricidad-Electromecánica	6	6.38	6.59	46.15
	Informática	5	5.32	5.49	51.65
	Ing. Industrial	15	15.96	16.48	68.13
	Bioanalista químico	3	3.19	3.30	71.43
	Mecánica	2	2.13	2.20	73.63
	Mercadeo	10	10.64	10.99	84.62
	Psicología Industrial	3	3.19	3.30	87.91
	Otro: Ing. de alimentos	5	5.32	5.49	93.41
	Otro: Secretariado ejecutivo	2	2.13	2.20	95.60
Otra. Especifique____	7	7.45	7.69	103.30	
Total de dicotomía		94	100	103.30	
Nombre de la universidad en que cursó grado(a)	ISA	5	5.38	5.43	5.43
	O&M	10	10.75	10.87	16.30
	PUCMM	22	23.66	23.91	40.22
	UAPA	9	9.68	9.78	50.00
	UASD	9	9.68	9.78	59.78
	UCATECI	2	2.15	2.17	61.96
	UTESA	30	32.26	32.61	94.57
	Otra: Uns. Extranjeras	4	4.30	4.35	98.91
Otra. Especifique:_____	2	2.15	2.17	101.09	
Total de dicotomía		93	100	101.09	
		Frecuencia	Porcentaje	% válido	
Universidad donde realizó estudio de postgrado	ISA	2	2.11	6.25	6.25
	PUCMM	9	9.47	28.13	34.38
	UAPA	3	3.16	9.38	43.75
	UASD	3	3.16	9.38	53.13
	UCATECI	3	3.16	9.38	62.5
	UTESA	4	4.21	12.5	75
	Univ. Extranjera	4	4.21	12.5	87.5
	Otra	4	4.21	12.5	100
Total	32	33.68	100		
Perdidos	Sistema	63	66.32		
Tiempo de término de estudios universitarios	No he terminado	19	20	20.43	20.43
	<= que 2 años	17	17.89	18.28	38.71
	De 3 a 5 años	25	26.32	26.88	65.59
	De 6 a 10 años	16	16.84	17.20	82.80
	De 11 a 15 años	4	4.21	4.30	87.10
	De 16 a 20 años	7	7.37	7.53	94.62
	> que 20 años	5	5.26	5.38	100
Total	93	97.89	100		
Perdidos	Sistema	2	2.11		
Total		95	100		

Fuente: Cuestionario B, 12, 13, 14, 16, 17

El 73% de este segmento de la población encuestada está en nivel de grado y un significativo 28% ya realizó estudios de postgrados. La mayoría de ellos optaron por las carreras de Administración, el 19.78%; Contabilidad, el 17.58%; Ingeniería Industrial, el 16.48% y la carrera de Mercadeo, para el 10.99. Las universidades de sus preferencias, para hacer los estudios de grado fueron: UTESA, para el 32.61%; La PUCMM, para el 23.91%; La O&M, para el 10.87%; La UAPA, para el 9.78% y La UASD, para igual porcentaje 9.78%.

Mientras que, de la población que ha realizado estudios de postgrado, la mayor cantidad lo cursó en la PUCMM, el 28.13; otros lo cursaron en: UTESA y Universidades extranjeras, con un 12.5% cada una; y en La UAPA, La UASD y La UCATECI, el 9.38%, respectivamente. Conviene destacar que, de los profesionales encuestados, el 34.41% hace más de cinco años que finalizó sus estudios universitarios.

4.2 Las Necesidades de formación profesional

La primera variable del estudio ha sido planteada para medir las principales necesidades de formación profesional presentes en los centros de trabajo de las industrias alimentarias. Estas necesidades han sido agrupadas en dos dimensiones: necesidades operacionales y necesidades individuales.

Mediante los tres cuestionarios aplicados a los grupos que integraron el universo del estudio: los directivos de las industrias alimentarias, los profesionales que laboran en esas industrias y los directores de los centros especializados en la formación continua, se hizo un levantamiento de datos orientados a dar respuesta a la primera problemática del estudio, expresado por medio de la pregunta: ¿Cuáles son las necesidades de actualización y desarrollo del perfil académico de los profesionales empleados en el sector de las industrias alimentarias?

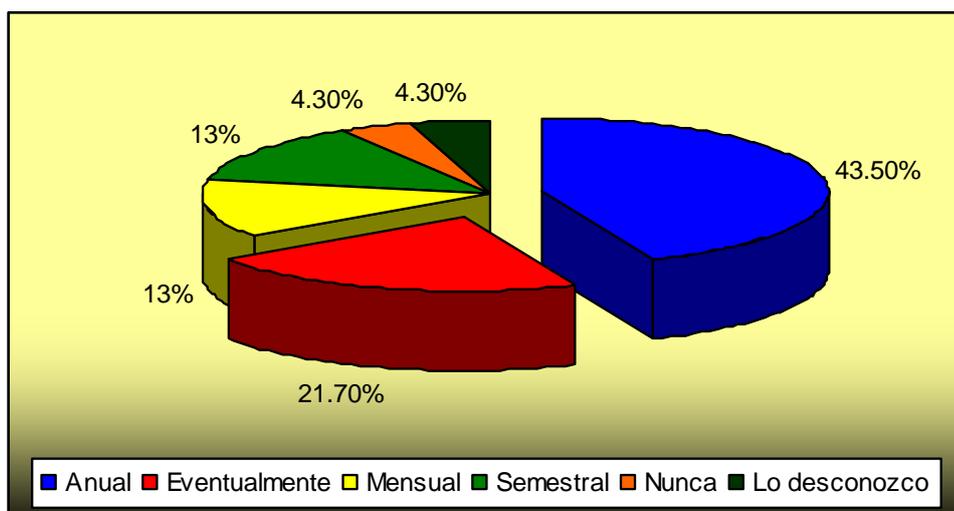
4.2.1 Frecuencia de los Diagnósticos de Formación en las Industrias Alimentarias

Todos los directivos de las industrias alimentarias que fueron encuestados respondieron a la pregunta planteada con el propósito de conocer si estas industrias cuentan con un procedimiento formal para la detección de las necesidades de formación del personal que labora en ellas.

Gráfico No. 4.1

DISTRIBUCIÓN RELATIVA DE LA OPINIÓN DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INDUSTRIAS BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS SOBRE LA FRECUENCIA CON QUE SE HACEN LOS DIAGNÓSTICOS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA. PERÍODO 2005 - 2007. VALORES RELATIVOS %

¿Con qué frecuencia hace su empresa un diagnóstico de necesidades de formación continua?



Fuente: Cuestionario A, 19

La mayoría de los directivos de las industrias alimentarias (91.20%) afirmaron que en sus empresas hacen diagnóstico para conocer las respectivas necesidades de capacitación que tiene el personal bajo su mando. La práctica más frecuente se realiza con una periodicidad anual según el 43.5% de ellos. Otros informaron que por eventos ocasionales, el 21.7%. Para un reducido segmento de 13.0% se realiza semestral y mensualmente, respectivamente.

Sin embargo, un reducido grupo (8.6%) difiere de la mayoría diciendo que: no se hace el diagnóstico, (4.3%); o simplemente lo desconoce (4.3%).

4.2.2 Las Principales Necesidades de Formación

Después de informar la frecuencia con que hacen sus levantamientos de necesidades, los directivos y los profesionales de las industrias encuestadas contestaron una pregunta que permitió validar la existencia del diagnóstico y conocer las necesidades de formación continua más frecuentes en las industrias del sector alimentario.

Cuadro No. 4.5
PROPORCIONES DE DIRECTIVOS Y PROFESIONALES SOBRE LAS
PRINCIPALES NECESIDADES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
DE LAS INDUSTRIAS BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA
ALIMENTOS DURANTE EL PERÍODO 2005 - 2007.
VALORES RELATIVOS %
(Sólo incluye opinión de directivos y profesionales contratados antes del 2006)

¿Cuáles son las principales necesidades de formación profesional en su empresa?

Causas de formación profesional en las industrias	Directivos Industriales	Profesionales empleados
	% de casos *	% de casos *
Mejora de los procesos	75.00	34.40
Mejora en la calidad	75.00	15.10
Mejora del desempeño	66.70	32.30
Mejora de competitividad	62.50	28.00
El desarrollo organizacional	58.30	26.90
Aplicaciones tecnológicas	58.30	16.10
Falta de habilidades supervisión	41.70	26.90
Las relaciones humanas	37.50	20.40
Desarrollo Individual y social	25.00	15.10
Manejo emocional	25.00	10.80
Falta de habilidades gerenciales	16.70	20.40
La capacidad de servicios	12.50	23.70
Proyecciones crecimiento sector industrial	12.50	16.10
Actitud de lealtad	12.50	14.00
Comportamiento ético	12.50	14.00
La calificación académica	12.50	6.50
Aplicación de retroalimentación	8.30	24.70
Poder de adaptabilidad	8.30	6.50
La empleabilidad	4.20	4.30
Capacidad de estabilidad	4.20	3.20

Fuente: Cuestionarios A, 20; B, 21

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%.

Los datos contenidos en la doble entrada del Cuadro No. 4.5 muestran, por un lado, que los directivos industriales han coincidido en señalar como las principales causas de formación profesional continua en sus empresas: La mejora en los procesos y la mejora de la calidad, según la opinión del 75%, respectivamente. La mejora del desempeño, según el 66.70%. La mejora en la competitividad, afirma el 62.50%. Las aplicaciones tecnológicas y el desarrollo organizacional, según comentarios del 58.30%, respectivamente.

Mientras que la segunda entrada del mismo Cuadro No. 4.5 deja ver que los profesionales de estas industrias señalaron que las principales necesidades de su formación profesional se originan por: la mejora de los procesos, según el 34.40% de las respuestas emitidas. La mejora del desempeño, según señalaron, con el 32.30%. La mejora de competitividad, marcado con el 28%. La falta de habilidades de supervisión y el desarrollo organizacional, según el 26.90% de respuestas, respectivamente. La aplicación de retroalimentación, contestó el 24.70%. La capacidad de servicios, expresaron el 23.70% y otras necesidades señaladas por un quinto o menos de los encuestados.

A continuación se presenta el detalle de las categorías evaluadas, agrupadas por dimensiones: Necesidades operacionales y necesidades individuales de formación.

4.2.2.1 Necesidades Operacionales de formación

Las necesidades operacionales de formación continua están compuestas por un conjunto de categorías o características que denotan deficiencias o carencias de habilidades técnicas que interfieren en el desempeño efectivo de su puesto de trabajo y en la capacidad competitiva propia, como de la empresa. El siguiente Cuadro No. 4.5.1, con doble entrada, muestra la ponderación de los directivos industriales y los profesionales de sus empresas sobre cada uno de los indicadores agrupados bajo la variable necesidades operacionales de formación.

Cuadro No. 4.5.1

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS Y PROFESIONALES SOBRE LAS PRINCIPALES NECESIDADES OPERACIONALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS INDUSTRIAS: BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, DURANTE EL PERÍODO 2005 – 2007. VALORES RELATIVOS %

(Sólo incluye opinión de directivos y profesionales contratados antes del 2006)

Necesidades operacionales de formación profesional en las industrias	Directivos(A)	Profesionales(B)
	% de casos *	% de casos *
Mejora de los procesos	75.00	34.40
Mejora en la calidad	75.00	15.10
Mejora del desempeño	66.70	32.30
Mejora de competitividad	62.50	28.00
El desarrollo organizacional	58.30	26.90
Aplicaciones tecnológicas	58.30	16.10
Falta de habilidades supervisión	41.70	26.90
Falta de habilidades gerenciales	16.70	20.40
La capacidad de servicios	12.50	23.70
Proyecciones crecimiento sector ind	12.50	16.10

Fuente: Cuadro No. 4.5

A) Respuesta ofrecida por los directivos de las industrias encuestadas.

B) Respuesta ofrecida por los profesionales de las industrias encuestadas.

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%.

4.2.2.1.1 Gerencia y supervisión

Según la opinión de los directivos industriales, menos de un quinto de los encuestados, el 16.70%, afirma que la falta de habilidades gerenciales es una de las principales necesidades de formación profesional en sus empresas, y el 41.70%, equivalente a dos quintos de los encuestados, coincidieron en también señalar la falta de habilidades de supervisión.

Sobre el mismo indicador, sostuvo casi el cuarto (24.4%) de los profesionales que laboran en esas industrias, que la falta de habilidades gerenciales constituye una de las necesidades de formación profesional, y el 26.90% señaló la falta de habilidades de supervisión. (Ver Cuadros Nos.: 4.5 y 4.5.1, pp.229 y 231).

4.2.2.1.2 Mejora del desempeño

Más de dos tercios de los directivos industriales, el 66.70%, consideran que la mejora del desempeño es una de las principales necesidades de formación profesional en sus industrias; mientras que casi un tercio, el 32.30%, de los profesionales ratificaron la misma afirmación. (Ver Cuadros Nos. 4.5 y 4.5.1, pp.229 y 231).

4.2.2.1.3 Mejora de competitividad

Casi dos tercios de los directivos industriales encuestados, el 62.50%, señalaron que la mejora de la competitividad constituye una de las principales necesidades de formación profesional en sus industrias, afirmación que fue respaldada por más de un cuarto, el 28%, de los profesionales que laboran en las mismas. (Ver Cuadros Nos. 4.5 y 4.5.1, pp.229 y 231).

4.2.2.1.4 Aplicaciones tecnológicas

De acuerdo con más de la mitad de los directivos industriales encuestados, el 58.30% de ellos, el crecimiento en las aplicaciones tecnológicas constituye una de las principales necesidades de formación profesional; mientras que menos de un quinto, el 16.10%, de los profesionales que laboran allí opinó lo mismo. (Ver Cuadros Nos. 4.5 y 4.5.1, pp.229 y 231).

4.2.2.1.5 Mejora de los procesos

De conformidad con la opinión de la mayoría de los directivos industriales, el 75%, la mejora de los procesos constituye la principal causa de las necesidades de formación profesional en sus empresas. De la misma manera, dentro de la población de profesionales que allí laboran, esta fue la categoría registrada con mayor frecuencia, el 34.40% que hizo igual señalamiento. (Ver Cuadros Nos. 4.5, 4.5.1 y 4.5.2, pp.229, 231 y 233).

Cuadro No. 4.5.2

PROPORCIONES, SEGÚN EL NIVEL ACADÉMICO DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, SOBRE LAS PRINCIPALES NECESIDADES OPERACIONALES DE FORMACIÓN PROFESIONAL; PERÍODO 2005 - 2007. VALORES RELATIVOS %

(Sólo incluye opinión de directivos contratados antes del 2006)

Necesidades operacionales de formación profesional *	Nivel académico logrado				Total
	Técnico especializado	<u>Licenciatura</u> <u>Ingeniería</u> <u>Arquitectura</u>	Especialidad	<u>Maestría</u>	
Falta de habilidades gerenciales	25.00	25.00	0.00	50.00	
	4.20	4.20	0.00	8.30	16.70
Falta de habilidades supervisión	10.00	70.00	0.00	20.00	
	4.20	29.20	0.00	8.30	41.70
Mejora del desempeño	6.30	31.30	12.50	50.00	
	4.20	20.80	8.30	33.30	66.70
Mejora de competitividad	6.70	40.00	13.30	40.00	
	4.20	25.00	8.30	25.00	62.50
Aplicaciones tecnológicas	0.00	35.70	14.30	50.00	
	0.00	20.80	8.30	29.20	58.30
Mejora de los procesos	5.60	44.40	5.60	44.40	
	4.20	33.30	4.20	33.30	75.00
Mejora en la calidad	5.60	44.40	5.60	44.40	
	4.20	33.30	4.20	33.30	75.00
La capacidad de servicios	0.00	33.30	0.00	66.70	
	0.00	4.20	0.00	8.30	12.50
El desarrollo organizacional	7.10	57.10	0.00	35.70	
	4.20	33.30	0.00	20.80	58.30
Proyecciones crecimiento del sector ind.	0.00	66.70	0.00	33.30	
	0.00	8.30	0.00	4.20	12.50

Fuente: cuestionario A, 12 y 20

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%.

Los directivos industriales con niveles académicos de grado, tienen la misma percepción que los directivos que poseen un nivel de postgrado; debido a que, en igual porcentaje, 50%, respectivamente, confirmaron que las principales necesidades operacionales de formación continua que tienen en sus industrias son: la mejora de los procesos y la mejora de la calidad.

4.2.2.1.6 Mejora en la calidad

Para la mayoría de los directores industriales, el 75%, la mejora en la calidad constituye la segunda de las principales necesidades de formación profesional en sus respectivas industrias; aunque sólo el 15.10% de sus profesionales lo consideró igual. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.1; 4.5.2, pp. 229, 231 y 233).

4.2.2.1.7 Capacidad de servicios

Algo más que un décimo de los directivos industriales, el 12.50%, señaló que la capacidad de servicio constituye una de las necesidades de formación profesional para sus empresas, afirmación que fue sostenida con mayor peso por el 23.70% de los profesionales que allí trabajan. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.1, pp. 229 y 231)

4.2.2.1.8 Desarrollo organizacional

Por encima de la mitad de los directores y gerentes encuestados sobre las necesidades de formación profesional en sus industrias, señalaron el desarrollo organizacional como una de las principales; así lo entienden el 58.30% de ellos. Igual percepción tuvo algo más de un cuarto de los profesionales encuestados, el 26.90%. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.1, pp. 229 y 231).

4.2.2.1.9 Los planes estratégicos de crecimiento del sector agroindustrial

Una importante cantidad del universo encuestado integrado por el 12.50% de los directores y gerentes y el 16.10% de los profesionales coincidieron en adicionar las proyecciones de crecimiento del sector industrial como otra de las principales causas que justifican los programas de formación continua que requieren los profesionales de ese sector industrial. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.1, pp. 229 y 231).

4.2.2.2 Necesidades individuales de formación

Las necesidades individuales de formación continua están compuestas por un conjunto de categorías o características que denotan deficiencias o carencia de habilidades comportamentales o conductuales que interfieren en las relaciones y en las convivencias laborales que requiere la dinámica del trabajo en equipo, igual que todo sistema de gestión de procesos operativos y administrativos. El siguiente cuadro, con doble entrada, muestra la ponderación de los directivos industriales y los profesionales de sus empresas sobre cada uno de los indicadores agrupados bajo la variable “necesidades individuales de formación”.

Cuadro No. 4.5.3

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS Y PROFESIONALES QUE OPINAN
SOBRE LAS PRINCIPALES NECESIDADES INDIVIDUALES DE
FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS INDUSTRIAS:
BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS
DURANTE EL PERÍODO 2005 - 2007.
VALORES RELATIVOS %.

(Sólo incluye opinión de directivos y profesionales contratados antes del 2006)

Necesidades individuales de formación profesional en las industrias	Directivos industriales	Profesionales empleados
	% de casos *	% de casos *
Las relaciones humanas	37.50	20.40
Desarrollo Individual y social	25.00	15.10
Manejo emocional	25.00	10.80
Actitud de lealtad	12.50	14.00
Comportamiento ético	12.50	14.00
La calificación académica	12.50	6.50
Aplicación de retroalimentación	8.30	24.70
Poder de adaptabilidad	8.30	6.50
La empleabilidad	4.20	4.30
Capacidad de estabilidad	4.20	3.20

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%.

Fuente: Cuadro No. 4.5

4.2.2.2.1 Empleabilidad

Una proporción mínima de los directivos industriales encuestados, equivalente al 4.2% de ellos, consideran que la empleabilidad es una de las principales necesidades de formación profesional para sus respectivas industrias. Similar cantidad porcentual, el 4.3%, de los profesionales de las industrias, coincidieron en la misma afirmación. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.2 Calificación académica

Apenas un octavo de los directivos industriales encuestados, el 12.50%, considera la falta de calificación académica como una de las principales necesidades de formación profesional vigente en sus industrias. Sobre la misma categoría, aunque con encuesta diferente, de los profesionales encuestados, sólo el 6.50% coincidió con señalar la calificación académica como una de las principales necesidades de formación profesional para las respectivas industrias en que trabajan. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.3 Relaciones humanas (interpersonales)

Más de un tercio de los directores y gerentes encuestados, el 37.50% de ellos, afirmaron que las relaciones humanas constituyen una de las principales necesidades de formación profesional en sus empresas. Afirmación que fue corroborada por una quinta parte, el 20.40%, de profesionales que trabajan bajo su línea de mando. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.4 Manejo emocional y de conflictos

Para un cuarto, 25%, de toda la población de directores y gerentes encuestados, el manejo emocional y de conflictos representa una de las principales causas de formación profesional en sus industrias de trabajo. Mientras que, de los profesionales encuestados, un décimo de ellos, el 10.8%, está de acuerdo con el mismo señalamiento. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.5 Desarrollo Individual y social

Según la percepción de un cuarto, 25%, de la población de directores y gerentes encuestados, la necesidad de promover el desarrollo individual y social de los profesionales que laboran en sus industrias representa una de las principales necesidades de formación continua y el 15.10% de dichos profesionales hicieron la misma afirmación. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.6 Poder de adaptabilidad

Menos de una décima parte, 8.30%, de los directivos industriales encuestados entiende que el poder de adaptabilidad es una de las principales causas de la formación profesional que imparten en sus industrias. Y una población, también menor a la décima de los profesionales, el 6.50%, comparte la misma opinión con los directivos. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.7 Capacidad de estabilidad

Sólo el 4.20% de los directivos y gerentes encuestados consideraron la capacidad de estabilidad en el trabajo como una necesidad de formación continua. También lo afirmaron apenas el 3.20% de los profesionales empleados, al momento de ser encuestados. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235)

4.2.2.2.8 Actitud de lealtad

Según el señalamiento de un octavo, el 12.5%, de los directivos industriales encuestados, la actitud de lealtad es una de las principales causas de la formación continua que le imparten a los profesionales de sus industrias. Así lo entiende el 14% de los profesionales bajo su dirección, quienes hicieron el mismo señalamiento. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.9 Comportamiento ético.

Igual que en la anterior, el 12.5% de los directivos encuestados afirmaron que el comportamiento ético es una de las principales necesidades de la formación profesional que imparten en sus industrias; y lo ratificaron, por separado, el 14% de los profesionales que fueron encuestados. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

4.2.2.2.10 Aplicación de retroalimentación

Aunque menos de una décima parte de los directores y gerentes encuestados, el 8.30%, señaló la necesidad de retroalimentación a los profesionales como una de las principales necesidades de la formación profesional continua; un cuarto de la población de profesionales, el 24.70%, coincidieron en la identificación de ésta como una verdadera necesidad de formación. (Ver Cuadros Nos.: 4.5; 4.5.3, pp. 229 y 235).

Por consiguiente, puesto que las necesidades de formación profesional continua han sido agrupadas en dos categorías: las necesidades operacionales de formación y las necesidades individuales de formación, los aportes obtenidos por medio del estudio de la primera variable de investigación: necesidades de la formación continua, se pueden resumir de la siguiente manera:

La mayoría de los directivos de las industrias alimentarias BALDOM, C por A., LA FABRIL y SIGMA Alimentos confirma que en sus respectivas industrias hacen levantamiento para conocer las necesidades de formación de sus empleados. Por lo que, junto con los profesionales que allí laboran, pueden afirmar que las principales necesidades operacionales de formación profesional continua presentes en sus industrias son: la mejora de los procesos, la mejora en la calidad, la mejora del desempeño, la mejora de competitividad, el desarrollo organizacional, las aplicaciones tecnológicas y la falta de habilidades de supervisión.

Mientras que las principales necesidades individuales de formación más frecuentes son: las relaciones humanas, el desarrollo Individual y social del profesional y el manejo emocional.

4.3 Funciones de la Formación Profesional Continua

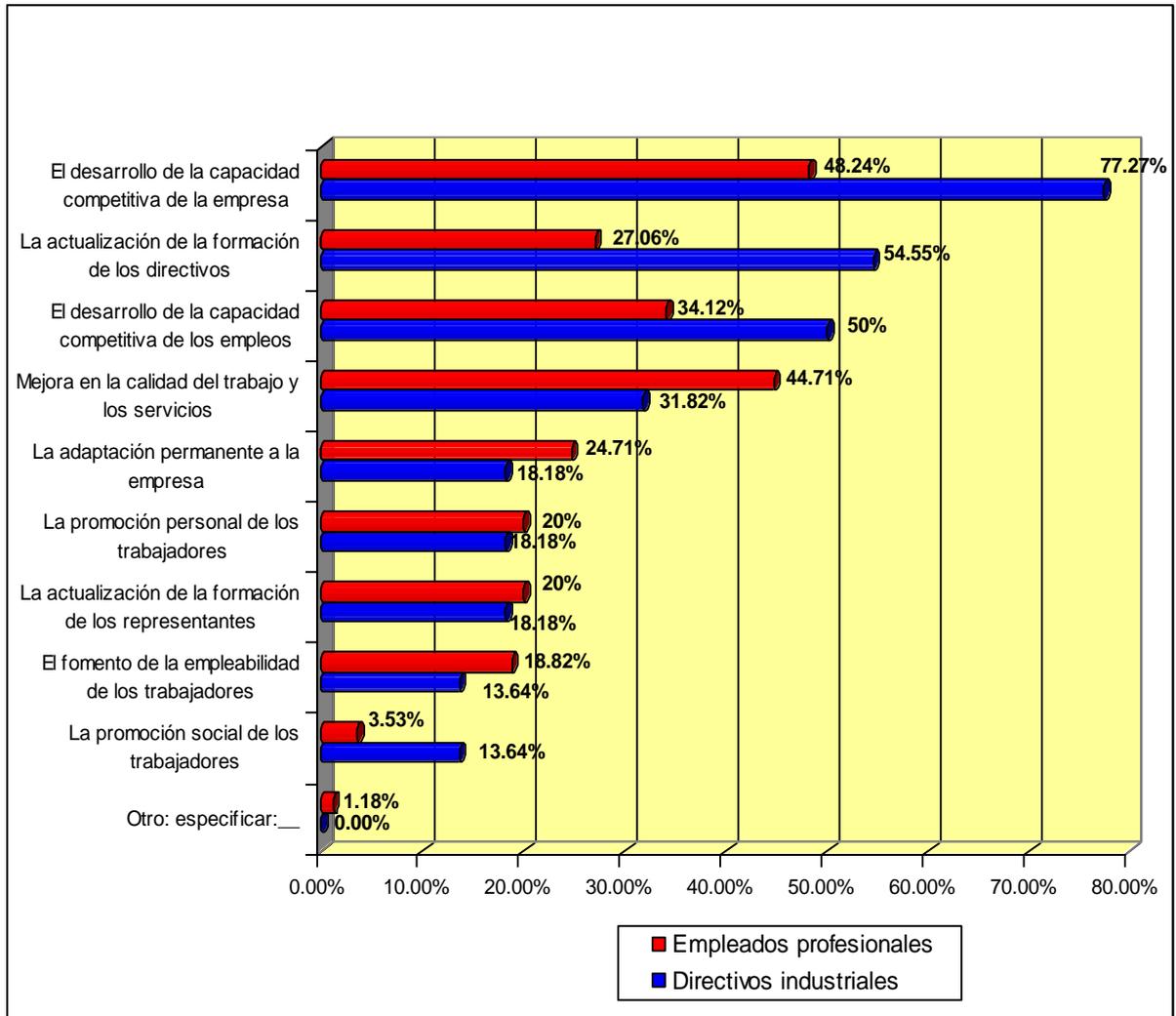
Durante la segunda variable, se analizan los datos que ofrecen respuesta a la segunda pregunta de investigación, por medio de la cual se plantea: ¿Cuáles son las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de profesionales empleados? A esta interrogante respondieron directivos y profesionales de las empresas encuestadas y especialistas de la formación profesional continua.

A continuación se presenta un gráfico tipo personalizada de líneas y columnas, con los datos ofrecidos por las unidades de estudio, donde la respuesta de los directivos es representada por las columnas del gráfico, y las respuestas de los profesionales se representan a través de la línea que sirve de conector entre las columnas del mismo gráfico.

Gráfico No. 4.2

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS Y PROFESIONALES QUE OPINAN SOBRE LAS PRINCIPALES FUNCIONES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA QUE SE IMPARTIERON EN LAS INDUSTRIAS: BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS DURANTE EL PERÍODO 2005 - 2007. VALORES RELATIVOS %

¿Cuál es la función de la formación profesional continua que imparten en su empresa?



Fuente: Cuestionarios A 22 y B 22

Desde la óptica de los directivos industriales, la formación profesional que imparten en sus respectivas empresas cumple con varias funciones. Más de tres cuartos, 77.27%, de ellos marcó el desarrollo de la capacidad competitiva de la empresa; el 54.55% consideró la actualización de la formación de los directivos de la empresa; el 50.00% identificó el desarrollo de

la capacidad competitiva de los empleos; el 31.82% señaló la mejora en la calidad del trabajo y los servicios. Así como otras funciones en las que cada una sólo fue marcada con frecuencia inferior a una quinta parte de la población directiva.

Los profesionales que laboran para el sector industrial coincidieron con sus directivos, al señalar que las principales funciones de la formación que reciben son: El desarrollo de la capacidad competitiva de la empresa, según el 48.24%; la mejora en la calidad del trabajo y los servicios, sostuvo el 44.71%; el desarrollo de la capacidad competitiva de los empleos, entiende el 34.12%; otro 27.06% señaló la actualización de la formación de los directivos; entre otros, como se podrán observar en el siguiente análisis de los indicadores correspondientes a la variable Funciones de la formación.

4.3.1 Adaptación permanente

Según la consideración de casi la quinta parte de los directivos, 18.18%, una de las funciones de la formación profesional continuada que imparten en las industrias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS lo representa la adaptación permanente de sus profesionales a la empresa. Ante la misma pregunta, casi un cuarto, 24.71%, de los profesionales encuestados, coincidieron en señalar la misma función formativa. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

4.3.2 Fortalecer la capacidad competitiva de las empresas y del empleo.

Para los directivos, otras funciones de la capacitación profesional lo son el fortalecer la capacidad competitiva de las empresas, según la mayoría, el 77.27%, de sus respuestas, y el fortalecer la capacidad competitiva del empleo, señaló la mitad de ellos, el 50.0%. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

Desde el punto de vista de los profesionales, se afirma que ambas son funciones de la formación profesional que reciben, al favorecer el fortalecimiento de la capacidad competitiva de las empresas con el 48.24% de

sus respuestas; y otorgar el 34.12% al fortalecimiento de la capacidad competitiva del empleo. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

En adición a estas ponderaciones, cerca de un tercio, 31.82%, de las respuestas ofrecidas por los directivos encuestados, y el 44.71% de las respuestas ofrecidas por la clase profesional, coincidieron en señalar como otra función de la formación profesional que se imparte en sus empresas, la mejora en la calidad del trabajo y los servicios. Por lo que su intención refuerza la función de fortalecer la capacidad competitiva de las empresas. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

4.3.3 Promocionar social y personalmente a los trabajadores y el fomento de la empleabilidad de los mismos.

Los directivos también consideraron como otras funciones de la formación profesional continua las siguientes: la promoción personal de los trabajadores, según el 18.18% de las respuesta de ellos. La promoción social de los trabajadores y el fomento de la empleabilidad de los mismos, según la consideración de apenas un 13.64% de ellos.

Estas mismas funciones de la formación profesional fueron señaladas por los profesionales de las empresas, pero de la siguiente forma: un quinto, 20.0%, señaló la función de la promoción personal de ellos; menos de un quinto, 18.82%, identificó la función de fomentar la empleabilidad de los trabajadores, y un reducido segmento del 3.53% favoreció la función de promover socialmente a los trabajadores. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

4.3.4 Actualizar la formación de directivos y representantes

Más de la mitad de las respuestas, 54.55%, ofrecidas por los directivos coincide en señalar que otra de las funciones de la formación profesional continua consiste en actualizar la formación de los directivos. Y casi un quinto, 18.18%, de las respuestas identificó la función de actualizar la formación de los representantes de los trabajadores y de la propia empresa.

Según el criterio de los profesionales, el 27.06% de sus respuestas señaló la función de actualizar la formación de los directivos y el 20% identificó la función de actualizar la formación de los representantes de los trabajadores y de la empresa. (Ver Gráfico No. 4.2, p. 240).

Por consiguiente, las respuestas de los directivos y de los profesionales encuestados han coincidido con los señalamientos, planteados en el marco teórico, de los autores Gelpi (1990) y Pineda (2002) al señalar que las principales funciones de la formación profesional impartida en las industrias alimentarias BALDOM, La Fabril, y Sigma Alimentos son: fortalecer la capacidad de competitividad de la empresa y la capacidad de competitividad del empleado de dicha empresa. De igual manera, señalaron otras funciones tales como la actualización de la formación de los directivos, la búsqueda constante de mejoras en la calidad del trabajo y los servicios, la adaptación permanente de los profesionales a las industrias y la actualización de la formación de directivos y representantes de la industria.

4.4 Pertinencia de los programas de formación profesional continua

La tercera variable se concentra en el manejo de los datos suministrados por cada una de las unidades de estudio como respuesta a la tercera pregunta del planteamiento del problema, la cual es: ¿Cuál es la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen La PUCMM, UTESA y UAPA en la ciudad de Santiago?

Por esta pregunta, se elaboraron otras interrogantes para cada uno de los cuestionarios dirigidos a los especialistas que coordinan los programas de formación continua en los centros universitarios: CEDESE de UTESA, INCAPRE de UAPA Y TEP de la PUCMM, así como a los directivos y profesionales de las empresas BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, los cuales participan de estas ofertas de formación continuada.

4.4.1 Duración de los programas de formación profesional

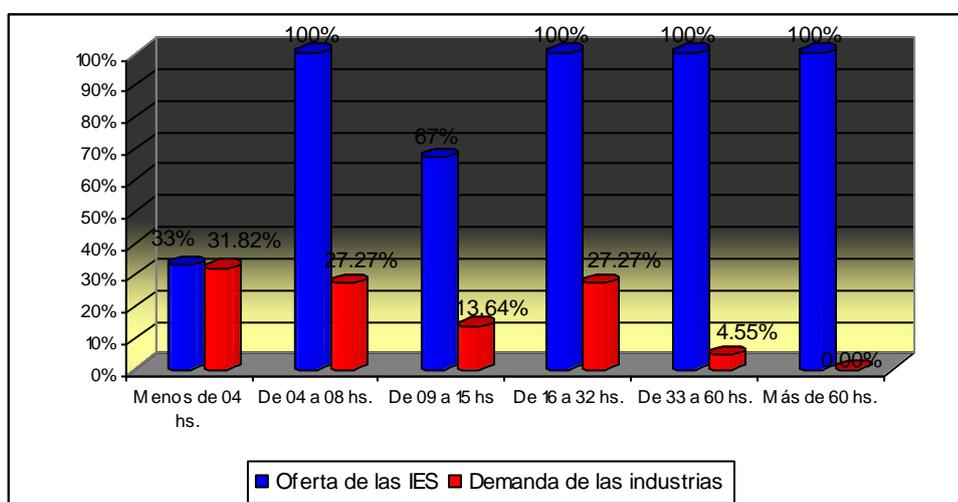
En la primera pregunta, se analiza la percepción que tienen los directivos de las industrias encuestadas sobre el tiempo que ellos consideran que resulta pertinente para que los profesionales que laboran en cada una de sus industrias puedan aprovecharlo sin mayor percance de conflicto con el manejo del tiempo dedicado a la formación y el horario de trabajo.

Mientras que en la segunda pregunta, se recogen las informaciones suministradas por los directivos de centros especializados en la formación continua de la ciudad de Santiago, sobre la duración de los programas que ellos están ofertando al sector profesional de la misma zona geográfica.

Gráfico No. 4.3
PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS
UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE
OPINAN SOBRE LA DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS
DE FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDOS Y
OFERTADOS PARA PROFESIONALES.
VALORES RELATIVOS %

¿Cuál es la duración de un programa de formación idóneo para la participación de los profesionales de su empresa?

¿Cuál es la duración de los programas de formación profesional continua que ustedes ofrecen?



Fuente: Cuestionarios: A 28; C 10

El Gráfico No. 4.3 muestra que los centros especializados en la formación continua de las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA ofrecen programas de corta y larga duración, sobresaliendo el hecho de que, dentro de las ofertas de corta duración, el 100% de las universidades solo coinciden en las ofertas de acciones formativas de duración comprendida entre 4 y 8 horas, Mientras que, en las ofertas de larga duración, todas ellas, 100%, presentan una variedad de ofertas formativas desde 16 horas en adelante.

Sin embargo, la mayoría de los directivos industriales, 72.73%, prefieren las acciones formativas de corta duración para los profesionales de sus respectivas industrias. El 31.82% de ellos considera que los programas deben ser de 4 horas de duración; otra población de ellos considera favorable una duración de 4 hasta 8 horas, y otros, 13.64%, lo prefiere de 9 a 15 horas. Mientras que menos de un tercio, 31.82%, prefiere los programas de larga duración. Así lo expresaron el 27.27% por los cursos de 16 hasta 32 horas, y el 4.55% por los cursos de 33 a 60 horas.

4.4.1.1 Programas de corta duración

A continuación se presenta un cuadro de doble entrada haciendo una contraposición de los datos suministrados por los directores de BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS y los directores de los centros especializados en formación continua CEDESE, INCAPRE y TEP, sobre la modalidad de los programas que requieren y los que ofertan respectivamente.

Cuadro No. 4.6

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LA MODALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDOS Y OFERTADOS. VALORES RELATIVOS %

¿Cuáles son las modalidades de los programas de formación continua que mayormente se requieren para los profesionales de su empresa?

¿Cuáles, de las siguientes modalidades, utiliza su instituto para ofrecer los programas de formación profesional continua al mercado de recursos humanos del sector industrial de Santiago?

Modalidad de programas de formación (*)	Industrias %	IES %
Cursos de actualización	87.50	66.67
Seminarios	79.17	66.67
Conferencias	41.67	66.67
Videos conferencias	37.50	66.67
Grupos de trabajo	33.33	66.67
Cursos Institucionales	29.17	33.33
Foros	12.50	66.67
Mesa redonda	8.33	66.67
Diplomados	25.00	100.00
Cursos de extensión	12.50	33.33
Otro: Cursos - talleres	100.00	33.33
Otro: Congresos	0.00	33.33
Otro: Programas de investigación	0.00	33.33

Fuente: A 24; C 7

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%

El cuadro de doble entrada muestra que los directivos de las industrias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS prefieren los programas de corta duración para la formación de sus profesionales. Se interpreta así porque la totalidad de ellos, 100%, prefieren los talleres; el 87.50% prefiere los cursos de actualización; el 79.17% expresó preferencia por los seminarios; el 41.67% dijo que las conferencias; el 37.50% opinó a favor de las videos conferencias; el 33.33 % por los grupos de trabajo y el 29.17% prefirió los cursos institucionales.

Sin embargo, de los centros universitarios especializados en formación continua, sólo dos tercios, 66.66%, respectivamente, ofrecen los siguientes

programas de corta duración: cursos de actualización, seminarios, conferencias, videos conferencias, grupos de trabajo, foros, mesa redonda; y un tercio de ellos, 33.33%, ofrece los cursos institucionales, talleres, congresos y cursos de investigación. (Ver Cuadro No. 4.6, p. 246).

4.4.1.2 Programas de larga duración

El Cuadro No. 4.6 demuestra que, a pesar de que el 100% de los centros universitarios especializados en formación profesional continua: CEDESE, INCAPRE y el TEP ofrecen programas de larga duración bajo la modalidad de diplomados para la formación de los profesionales que laboran en las industrias, sólo un cuarto, 25%, de los directivos de BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS lo prefiere como modalidad idónea de formación para sus profesionales. (Ver los factores sombreados en el Cuadro No. 4.6, p. 246).

En el mismo cuadro se puede observar que un tercio, 33.33%, de los centros de formación continua ofrecen programas a través de la modalidad de curso de extensión, cuando sólo el 12.50% de los directivos industriales lo consideran favorable para la capacitación de sus profesionales.

4.4.2 Programas de formación profesional continua

El siguiente análisis facilita comprender los programas de formación que necesitan las industrias y la línea de ofertas que al momento están ofertando los centros especializados en la formación.

Cuadro No. 4.7

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS
UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE
OPINAN SOBRE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN
PROFESIONAL CONTINUA REQUERIDOS
Y OFERTADOS. VALORES RELATIVOS %

¿Cuáles son los programas de formación profesional continua que se requieren para los profesionales de su empresa?

¿Cuáles son los programas de formación profesional continua que ofrecen a las empresas para la actualización de sus profesionales?

Programas de Formación Continua(*)	Directivos industriales	Directivos de Centros
	% de casos	% de casos
Gestión de calidad	75.00	100
Higiene y seguridad industrial	75.00	66.66
Buena práctica de manufactura	75.00	0.00
Supervisión y dirección	70.83	100
Actualización de informática	66.67	66.66
Coaching	66.67	66.66
Formación gerencial	62.50	100
Trabajo en equipo	62.50	100
Mantenimiento preventivo	62.50	0.00
Liderazgo estratégico	58.33	100
Gestión financiera	54.17	100
Idiomas	54.17	33.33
Gestión de desarrollo de productos	54.17	0.00
Relaciones interpersonales	50.00	66.66
Logística de manejo de inventarios	50.00	33.33
Calibración de equipos	50.00	0.00
Preservación del medio ambiente	45.83	33.33
Gestión de servicio al cliente externo	45.83	33.33
Logística de almacenes	45.83	33.33
Gestión de ventas	41.67	100
Gestión de auditorías	41.67	33.33
Etiqueta y protocolo	41.67	0.00
Salud ocupacional	41.67	33.33
Manejo emocional	37.50	100
Gestión de recursos humanos	37.50	100
Oratoria y dominio escénico	37.50	33.33
Gestión de compras	37.50	33.33
Logística de despacho	37.50	33.33
Actualización de laboratoristas	37.50	0.00
Gestión social	33.33	33.33
Logística de transportación	33.33	33.33
Rastreabilidad	33.33	0.00
Otro programa, especifique: ___	4.17	0.00
Otro programa de derecho	0.00	33.33
Otro: programa de psicología	0.00	33.33
Otro: programas de educación	0.00	33.33

Fuente: Cuestionarios A 23 y C 6

* Agrupación de respuestas dicotómicas, por lo que la sumatoria de todos los porcentajes supera el 100%

Los programas de formación profesional requerido por la mayoría, 75%, de los directivos industriales son: Gestión de calidad, Higiene y seguridad industrial, Buena práctica de manufactura; y por el 70.83 el programa de Supervisión y Dirección; los programas requeridos por dos tercios, 66.67%, de los directivos industriales son: Actualización de informática, Coaching; por el 62.50% son: Formación gerencial, Trabajo en equipo, Mantenimiento preventivo; Para otro grupo mayor de la mitad: 58.33% Liderazgo estratégico; con 54.17% Gestión financiera, Idiomas, Gestión de desarrollo de productos, respectivamente.

Para la mitad, 50%, de los encuestados: Relaciones interpersonales, Logística de manejo de inventarios, Calibración de equipos; para casi la mitad, 45.83%, de ellos: Preservación del medio ambiente, Gestión de servicio al cliente externo, Logística de almacenes, Gestión de ventas, Gestión de auditorías; para el 41.67% los programas de Etiqueta y protocolo y Salud ocupacional; para el 37.50% son: Manejo emocional, Gestión de recursos humanos, Oratoria y dominio escénico, Gestión de compras, Logística de despacho, Actualización de laboratoristas; mientras que para un tercio, 33.33%, de ellos son: Gestión social, Logística de transportación y Rastreabilidad.

Sin embargo, los directivos de centros universitarios de formación continua afirmaron que todos, 100%, ofrecen los siguientes programas de formación: Gestión de calidad, Supervisión y dirección, Formación gerencial, Trabajo en equipo, Liderazgo estratégico, Gestión financiera, Gestión de ventas, Manejo emocional, gestión de recursos humanos; dos tercios, 66.66%, de los centros ofrecen los programas de Higiene y seguridad industrial, Actualización de informática, Coaching, Relaciones interpersonales.

A la luz de este cuadro, se puede observar que hay varios programas con altas demandas por las industrias, pero no encuentran ofertas en los centros universitarios especializados en formación continua. Tales programas son:

Buenas prácticas de manufactura, mantenimiento preventivo, gestión de desarrollo de productos, calibración de equipos, etiqueta y protocolo, actualización de laboratoristas. Otros programas de alto nivel de demanda, pero que sólo son ofertados en un tercio, 33.33%, de los centros, son los siguientes programas: Idiomas, Logística de manejo de inventarios, Preservación del medio ambiente, Gestión de servicio al cliente, Logística de almacenes, Gestión de auditorías, Salud ocupacional, Oratoria y dominio escénico, Gestión de compras y Logística de despacho.

Tabla No. 4.1

RELACIÓN DE OFERTA Y DEMANDA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUA OFERTADOS POR CEDESE, INCAPRE y TEP

Programas de formación profesional continua	Oferta de centros	Demanda de industrias
Gestión de calidad	Alta	Alta
Formación gerencial	Alta	Alta
Trabajo en equipo	Alta	Alta
Liderazgo estratégico	Alta	Media
Gestión financiera	Alta	Media
Gestión de ventas	Alta	Media
Manejo emocional	Alta	Baja
Gestión de recursos humanos	Alta	Baja
Higiene y seguridad industrial	Media	Alta
Actualización de informática	Media	Alta
Coaching	Media	Alta
Relaciones interpersonales	Media	Media
Buena práctica de manufactura	Baja	Alta
Supervisión y dirección	Baja	Alta
Mantenimiento preventivo	Baja	Alta
Idiomas	Baja	Media
Gestión de desarrollo de productos	Baja	Media
Logística de manejo de inventarios	Baja	Media
Calibración de equipos	Baja	Media
Preservación del medio ambiente	Baja	Media
Gestión de servicio a los clientes	Baja	Media
Logística de almacenes	Baja	Media
Gestión de auditorías	Baja	Media
Etiqueta y protocolo	Baja	Media
Salud ocupacional	Baja	Media

Fuente: Cuadro No. 4.7

Leyenda: Cuando la oferta es: Cuando la demanda es:
 Alto = 100% directivos de centros. $\geq 60\%$ frecuencia X casos directivos industrias.
 Medio= 66.66% directivos de centros. De 40% al 59% frecuencia X caso directivos industrias.
 Bajo = $\leq 33.33\%$ directivos centros. $\leq 39\%$ frecuencia X caso directivos industrias.

La Tabla No. 4.1 muestra un análisis gráfico sobre la oferta de los programas de formación más comunes entre los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y TEP de Santiago contra los programas más comunes en la demanda de las industrias alimentarias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos.

En ésta se observa que de los ocho (8) programas que aparecen en común en las ofertas de los centros de formación, apenas tres (3) son de alta demanda por el sector industrial, debido a que tuvieron una frecuencia igual o mayor al 60% de los directivos del sector industrial encuestado. Tres (3) más son de mediana demanda, con frecuencia comprendida entre 40% y el 59%. Y dos con demanda baja, por la razón de que aparecieron en los requerimientos de las industrias con frecuencia menor o igual al 40% de los directivos.

En cuanto a los cuatro (4) programas cuyo nivel de oferta es considerado medio, ya que aparecen en común en las ofertas de dos tercios, 66.66%, de los centros encuestados, se tiene que tres (3) son de alta demanda por el sector industrial y sólo uno es de nivel medio en la demanda.

De los trece (13) programas con nivel de oferta baja, debido a que sólo aparecen en las ofertas de un tercio, 33.33%, de los centros universitarios especializados, sucede que tres (3) de ellos gozan de alta demanda y el resto (10) de nivel medio de demanda.

De acuerdo con los razonamientos planteados en este análisis, se ha podido verificar la presencia de una baja proporcionalidad en los niveles de ofertas y demandas de programas de formación continua. Tal como se ha visto en la Tabla No. 4.1, de los veinticinco (25) programas de formación más demandados por los directivos del sector industrial, apenas cuatro (4), equivalente al 16%, tienen el mismo nivel de proporcionalidad en lo que se refiere al nivel de oferta y demanda de cada uno. El nivel de oferta y demanda del resto, veinte y uno (21), o sea el 84%, no se corresponde.

Dentro de ese mismo contenido, cinco (5) programas, equivalentes al 20%, tienen el nivel de oferta por encima del nivel de la demanda y diez y seis (16), para un 64%, tiene un nivel de demanda superior a la oferta.

4.4.3 Método de formación continuada

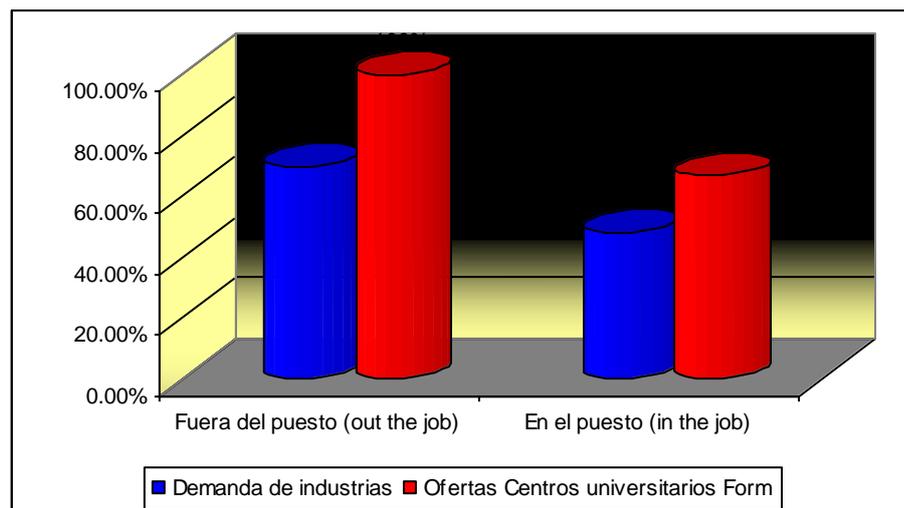
El siguiente análisis persigue el propósito de verificar la pertinencia de los métodos de formación profesional continua utilizados por los centros universitarios especializados en formación.

Gráfico No. 4.4

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE EL MÉTODO DE FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUADA REQUERIDO Y OFERTADO. VALORES RELATIVOS %.

¿Cuál es el método de formación continua que mejor conviene para los profesionales de su empresa?

¿Cuál es el método de formación continua que la institución utiliza para ofrecer sus programas al sector profesional de las industrias de Santiago?



Fuente: cuestionarios A 25; C 8

Casi la mitad, 47.80%, de los directivos de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos prefieren que los programas de formación continuada de sus

profesionales sean recibidos en el puesto de trabajo, modalidad que sólo es utilizada por dos tercios, 66.66%, de los centros universitarios especializados en formación continua.

Un significativo segmento de directivos industriales, 69.60%, están de acuerdo con que los programas de formación continua de sus profesionales sea recibidos bajo la modalidad fuera del puesto de trabajo, modalidad que está siendo utilizada por todos, 100%, los centros universitarios de formación encuestados.

4.4.4 Los locales de formación continua

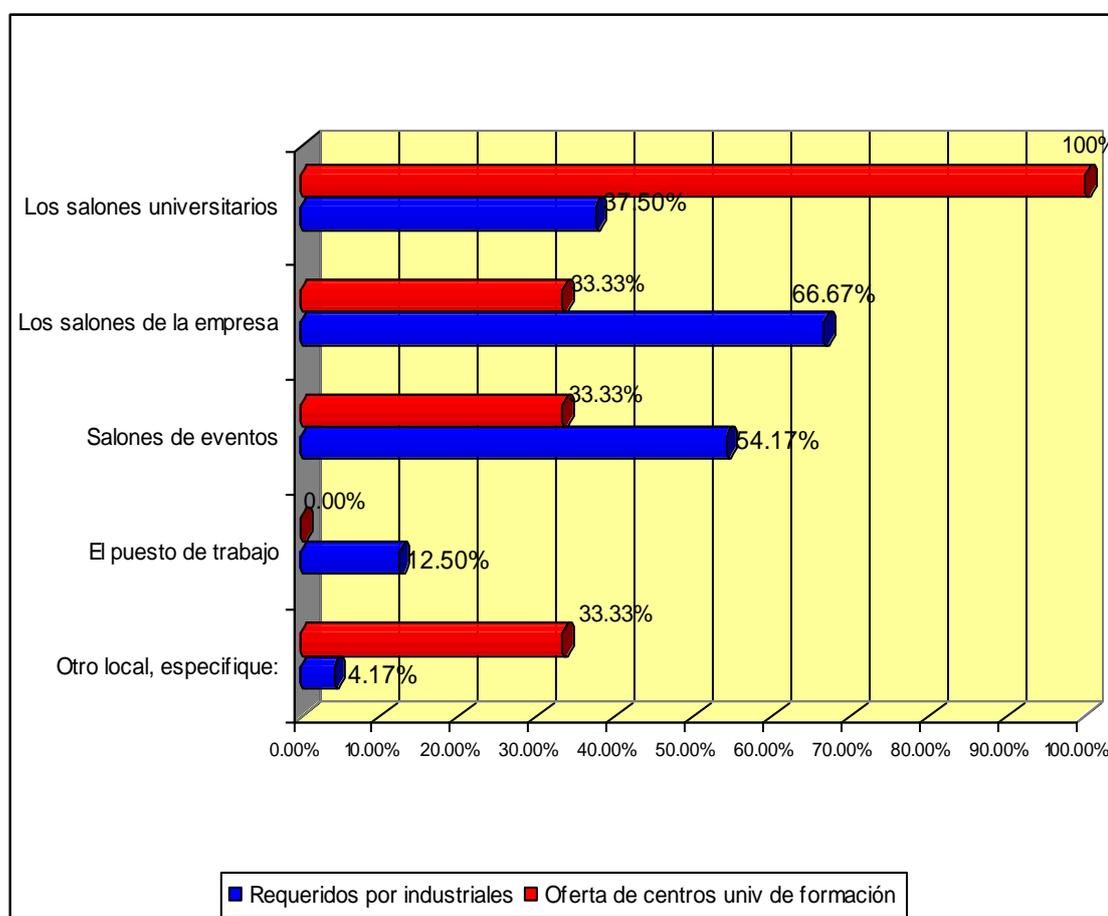
A través del siguiente análisis, se miden los salones de formación que los directivos industriales consideran que favorecen para la formación de los profesionales que laboran en sus industrias y su correspondencia con los salones que actualmente utilizan los centros universitarios para importar sus ofertas de formación.

Gráfico No. 4.5

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LOS SALONES DE FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDOS Y OFERTADOS.

¿Cuáles son los locales que mejor favorecen para la participación de los profesionales de su empresa en los programas de formación continua?

¿Cuáles son los locales que ustedes utilizan para impartir los programas de formación profesional continua?



Fuente: Cuestionarios A 27; C 9

Los directivos industriales afirman que, para mayor participación de sus profesionales en los programas de formación, favorecen que los mismos sean impartidos en salones de la empresa, según el 66.67% de ellos; en salones de eventos, afirmó el 54.17%; mientras que un tercio, 33.50%, sostuvo que en salones universitarios y un reducido 12.50% recomienda el puesto de trabajo.

Sin embargo, y en sentido inverso, los centros universitarios especializados en la formación, todos, 100%, ofrecen sus programaciones en salones universitarios y, apenas un tercio, 33.33%, de ellos ofrece programas para ser impartidos en los salones de la empresa, o salones de eventos u otro.

En resumen, en el Gráfico No. 4.5 se puede interpretar claramente que los salones universitarios, a pesar de ser utilizados por todos los centros universitarios de formación, no son de los locales que mejor favorecen la participación de los profesionales del sector industrial, quienes prefirieron los salones de la misma empresa y los salones de eventos.

Los datos suministrados por los directivos industriales y de centros universitarios de formación se profundizan en la medida en que se conocen los datos aportados por los profesionales que laboran en las industrias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos sobre su participación en los programas de formación continua durante el período 2005 - 2008. Por medio del cruce de variables tabulado en el Cuadro No. 4.8, se puede observar que apenas un 13.66% de los profesionales de esas industrias participaron de los programas formación ofrecidos por las universidades en sus salones bajo la metodología fuera del trabajo.

Cuadro No. 4.8

**CRUCE DE VARIABLES CON LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES
SOBRE LA METODOLOGÍA DE FORMACIÓN Y LOS LOCALES
EN QUE FUERON IMPARTIDOS LOS CURSOS A QUE
ASISTIERON DURANTE EL PERÍODO 2005 - 2007.
VALORES RELATIVOS %.**

¿Cuál ha sido el método de los programas de formación continua en que usted ha participado?

¿En cuáles locales se impartieron los cursos en que usted participó durante ese período?

	Solones de formación recibida	Método de la formación recibida		
		En el puesto	Fuera del puesto	Total
Locales de la formación	Los salones universitarios	12.50	24.72	19.25
		5.59	13.66	
	Los salones de la empresa	44.44	39.33	41.61
		19.88	21.74	
	Salones de eventos	34.72	31.46	32.92
		15.53	17.39	
	El puesto de trabajo	2.78	3.37	3.11
		1.24	1.86	
	Otro local, especifique:	5.56	1.12	3.11
		2.48	0.62	
	Total	44.72	55.28	100

Fuente: Cuestionario B 25, 27

De los profesionales de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos, más de la mitad, 55.28%, participó que los programas de formación ofertados con la metodología fuera del puesto (Out the job), y el 44.72% lo hizo en programas de modalidad en el puesto (In the job). También se puede observar que la mayoría de los programas fueron impartidos en los salones de las empresas, según lo expresado por el 41.61% de los profesionales encuestados. Porcentaje que representa: el 44.44% de los que dijeron haber tomado los programas de metodología en el puesto y el 39.33% de los que participaron en la metodología fuera del puesto.

Otro dato significativo extraído de este cruce de variables es que el segundo salón más utilizado durante estos programas fueron los salones de eventos, por el 32.92%, y, en tercer lugar, los salones universitarios con menos

de un quinto de la población, 19.25%, pero que de éste último segmento, lo equivalente a un cuarto, 24.72%, del grupo que participó en la modalidad fuera del trabajo, lo que representa el 13.66% de toda la población profesional encuestada. (Ver Cuadro No.: 4.8, p. 243)

4.4.5 Los días de formación continua

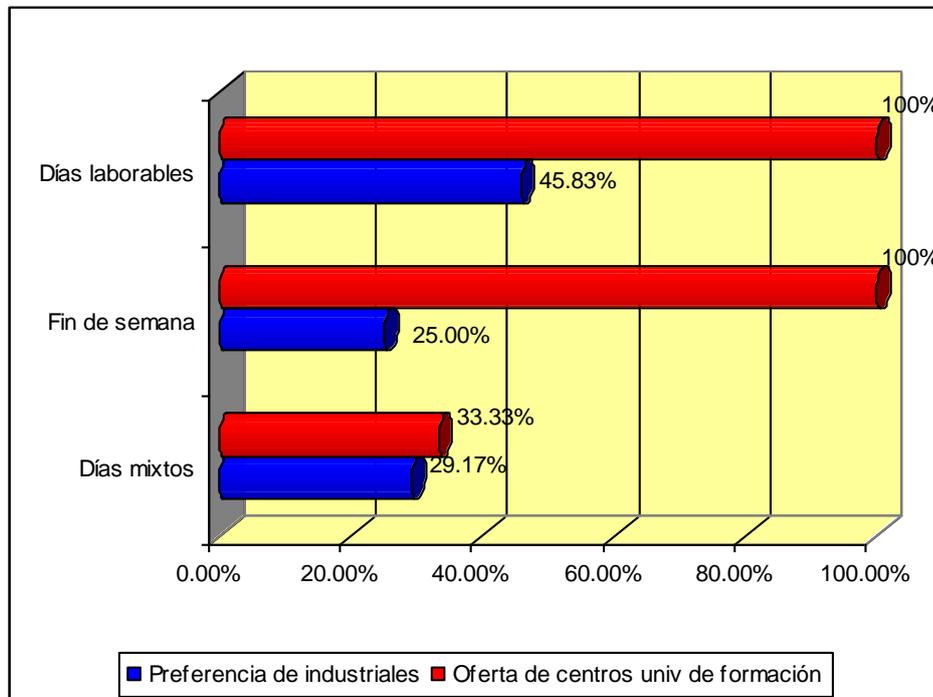
El siguiente análisis permite conocer la pertinencia de los días de formación que las universidades utilizan para ofrecer sus programas con los días que prefieren los directivos de las industrias encuestadas.

Gráfico No. 4.6

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LOS DÍAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDA Y OFERTADA.

¿Cuáles son los días más idóneos para ofrecer los programas de formación a los profesionales de su empresa?

¿Cuáles son los días en que ustedes ofrecen sus programas de formación profesional continua?



Fuente: Cuestionarios A 29; C 11

Los centros universitarios especializados en formación: CEDESE, INCAPRE y el TEP, todos (100%) ofrecen su programación los días de trabajo y en fines de semana, sólo un tercio (33.33%) de ellos también ofrece otra programación con días mixtos.

En cuanto a los directivos industriales, el 45.83% de ellos considera que los días más adecuados para la formación continua de sus profesionales son los días de trabajo, el 29.17% prefirió los días mixtos y un cuarto, 25%, dijo que los fines de semana.

4.4.6 Horarios de formación continua

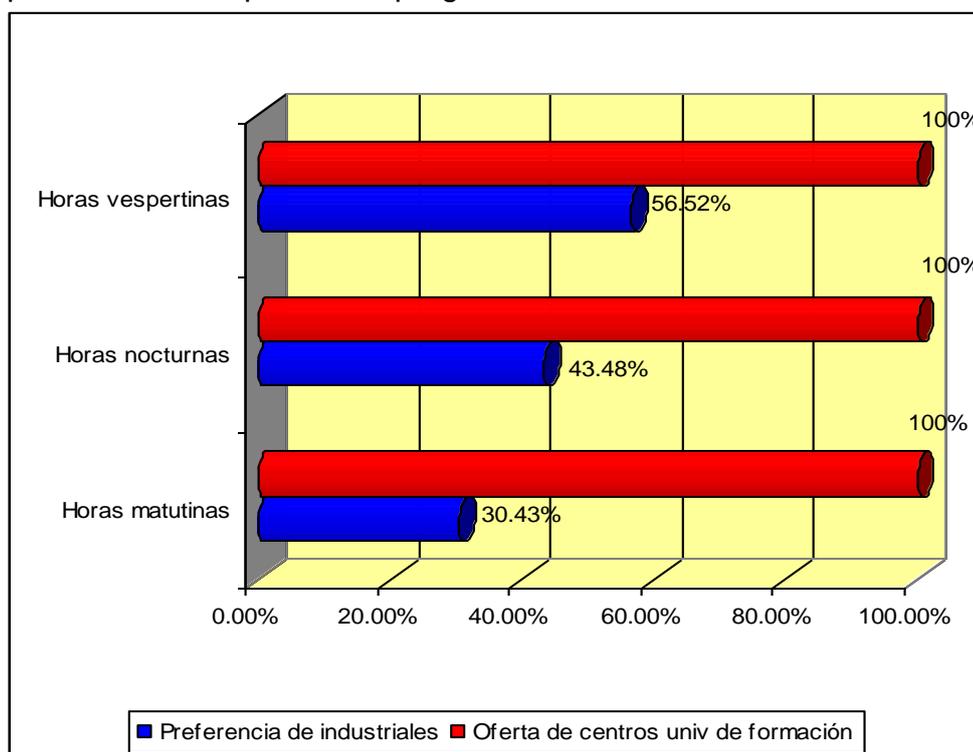
El siguiente análisis se realizó para determinar la pertinencia de los horarios utilizados por las universidades para ofrecer los programas de formación continua a los profesionales de la ciudad de Santiago.

Gráfico No. 4.7

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE EL HORARIO DE LA FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDA Y OFERTADA.
VALORES RELATIVOS %

¿Cuáles son los horarios más favorables para la participación de los profesionales de su empresa en los programas de formación continua?

¿En qué horario se imparten los programas de formación continua?



Fuente: Cuestionarios A 30; C 12

De los centros universitarios especializados en formación profesional continua, el 100% imparten sus programas de formación en todos los horarios: horario matutino, vespertino y nocturno. Sin embargo, más de la mitad (56.52%) de los directivos universitarios prefiere que se impartan en horario vespertino, el 43.48% dijo que le favorecen horarios nocturnos y menos de un tercio, el 30.43%, abogó a favor de horarios matutinos.

4.4.7 Forma de pago de la formación

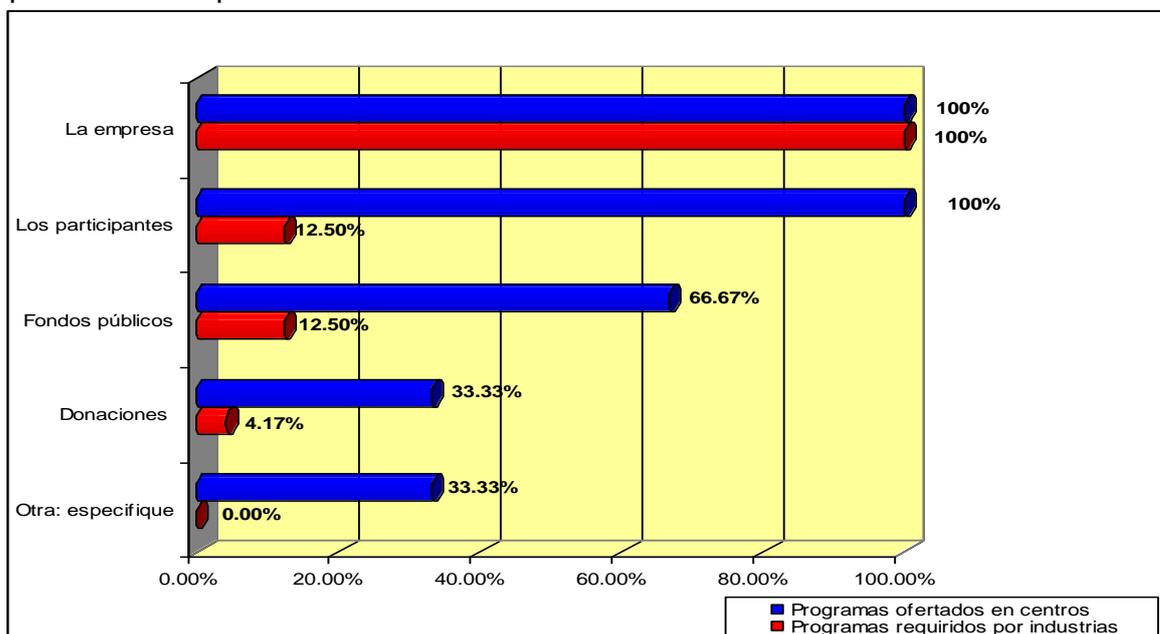
El siguiente análisis confronta la tendencia que registra la procedencia del pago de los programas en que participan los profesionales que laboran en las industrias alimentarias y las fuentes de pago que actualmente utilizan las universidades.

Gráfico No. 4.8

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LA PROCEDENCIA DEL PAGO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA REQUERIDA Y OFERTADA. VALORES RELATIVOS %

¿Cuál es la procedencia del pago de los programas de formación continua impartidos a los profesionales de su empresa?

¿Cómo se cubre el costo de los programas de formación profesional continua que ustedes imparten?



Fuente: Cuestionarios A 31; C 13

Todos los centros especializados en formación presentan programas que se cubren con fondos procedentes de las empresas o procedentes de los participantes. Dos tercios de ellos tienen programas que se cubren con fondos procedentes de instituciones públicas; mientras que un tercio de ellos tiene

programas que los cobra vía donaciones o subsidio de becas de otras fundaciones.

Sin embargo, los programas de formación continua solicitados por las industrias son cubiertos con fondos de las propias industrias, afirmó el 100% de sus directivos, y una minoría, 12.50%, agregó que pueden ser cubiertos por cuotas pagadas por los participantes o por vía de fondos públicos.

En resumen, y de conformidad con lo planteado por los directivos industriales de BALDOM, La Fabril y de Sigma Alimentos, así como los directivos de los centros universitarios especializados en formación continua: CEDESE, INCAPRE y del TEP sobre los programas de formación continua, dentro del contexto de la teoría de González, (2004), los hallazgos del estudio sobre esta variable se pueden resumir de la siguiente manera:

- Mientras que la mayoría de programas de formación continua que ofrecen todos los centros universitarios especializados en formación continua son de larga duración, principalmente diplomados, los directivos industriales prefieren programas de corta duración, principalmente cursos de actualización y seminarios.
- A pesar de que dichos centros presentan una variedad de programas bien alineados a las necesidades y demandas del sector industrial, como son: Gestión de calidad, Supervisión y dirección, Formación gerencial, Trabajo en equipo, Gestión de ventas, Manejo emocional y Gestión de recursos humanos.
- Hay otros programas muy solicitados por el sector industrial y no los ofertan los centros universitarios como son: Buena práctica de manufactura, mantenimiento preventivo, Gestión de desarrollo de productos, Calibración de equipos, Etiqueta y protocolo, Actualización de laboratoristas y Rastreabilidad.

- De igual manera aparecen otros programas en los que la frecuencia de la oferta parcial de algunos centros no se corresponde con la alta demanda del sector industrial; éstos son: Higiene y seguridad industrial, Actualización de informática, Coaching, Idiomas, Relaciones interpersonales y Logística de manejo de inventarios.
- Todos los centros universitarios especializados en formación ofrecen sus programas bajo la modalidad fuera del puesto de trabajo, principalmente en las aulas universitarias, mientras que sólo una minoría de los industriales prefiere dichas aulas como local idóneo para la actualización de sus empleados; más bien, prefieren los salones de la empresa y salones de eventos.
- Los centros universitarios ofrecen sus programas de formación los días de trabajo o en fines de semana, en horarios matutino, vespertino y nocturno; sin embargo, los industriales lo prefieren en días de trabajo o días mixtos, con horario vespertino o nocturno, preferiblemente.
- En relación con este último indicador, se observó que todos los centros universitarios mantienen, indistintamente, dos vías de negociación de sus programas: una es la oferta directa a las compañías, quienes pagarán por la participación de sus empleados; y la otra es la oferta directa al participante, quien cubre la tarifa del programa que elige tomar. Por otra parte, se pudo comprobar que las industrias disponen de recursos financieros para costear el precio de los programas formativos que se correspondan con las necesidades organizacionales.

4.5 Elementos del proceso de formación continua

La cuarta variable se concentra en dar respuesta a la cuarta pregunta del planteamiento del problema: ¿Cuáles son los elementos que conforman los

programas de formación profesional continua? Para ello se incluyeron algunas interrogantes específicas en los cuestionarios A, B, C con la finalidad de hacer un levantamiento confiable de esos datos. A continuación se presentan las diferentes etapas que integran el proceso de formación llevado a cabo en los centros de capacitación de las universidades encuestadas.

Cuadro No. 4.9

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN LA FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LOS ELEMENTOS DEL PROCESO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA. VALORES RELATIVOS %.

¿Cuáles de las siguientes funciones se toman en cuenta durante la planificación y desarrollo de los programas de formación continua? (*)

Elementos de Planificación de formación(*)	Porcentaje de casos
Detección de necesidades	100%
Formulación de objetivos	100%
Determinación del nivel de participantes	100%
Selección del contenido	100%
Diseño del currículum	33.3%
Definición del perfil de egresados	100%
Cronometrar el programa	100%
Determinar metodología de formación	66.7%
Selección de los instructores	100%
Selección de equipos y materiales	66.7%
Definición de horario	100%
Determinar financiamiento del programa	33.3%
Evaluación resultados de la formación	33.3%
Otro. Promoción del programa	33.3%
Otro: Delegación de funciones	33.3%

Fuente: Cuestionario C 15

Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

El 100% de los centros universitarios de formación continua encuestados planifican y desarrollan cada programa de formación profesional con base en un procedimiento compuesto por los siguientes pasos: La detección de necesidades, la formulación de objetivos, la determinación del nivel de los

participantes, la selección del contenido, la definición del perfil de egresados, cronometrización del programa, la selección de los instructores y la definición del horario. Sólo el 67% de ellos se detienen en determinar la metodología de formación y en la selección de equipos y materiales didácticos, siendo aún menor la cantidad de ellos, apenas el 33%, que además de los pasos anteriores, le elabora un currículum, determina el financiamiento del programa, evalúa los resultados del programa, lo promociona y, según adicionaron, también incluye una etapa de delegación de funciones.

4.5.1 Detección de las necesidades de formación.

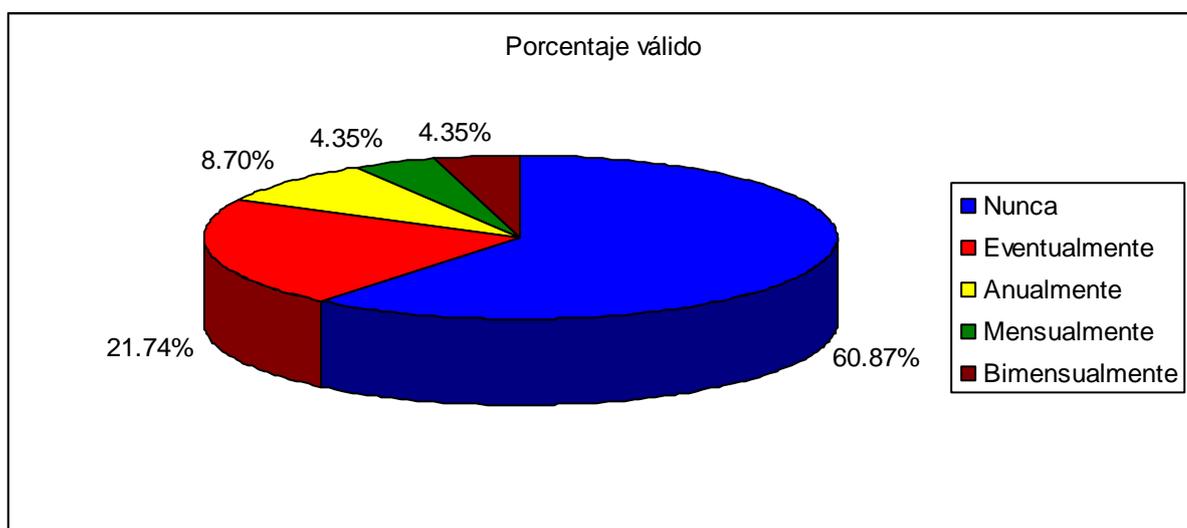
Todos los centros universitarios de formación continua, el 100% encuestado, hacen una detección de necesidades de capacitación al momento de planificar los programas que imparten. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 249).

De manera particular, se le consultó a los directivos industriales sobre su participación en los diagnósticos de formación que realizan los centros universitarios especializados en formación, y se obtuvieron los siguientes datos que aparecen en el Gráfico No. 4.9

Gráfico No. 4.9.

DISTRIBUCIÓN RELATIVA DE LA OPINIÓN DE LOS DIRECTIVOS INDUSTRIALES SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN DIAGNÓSTICOS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN REALIZADOS POR LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN CONTINUA. VALORES RELATIVOS %

¿Con qué frecuencia ha participado en un proceso de detección de necesidades de formación profesional continua acompañado del personal técnico de las universidades PUCMM, UAPA Y UTESA?



Fuente: Cuestionario A 32

Se evidencia que de la mayoría de los directivos industriales, 82.61%, sí han participado en algún proceso de detección de necesidades de formación realizado por CEDESE, INCAPRE o el TEP, ha sido eventualmente, el 21.74%; y nunca, el 60.87%. Aparece un 8.70% que ha participado anualmente; mientras que bimensual y mensualmente participa el 4.35%, respectivamente.

A partir de estos datos, se ha podido confirmar que el sector industrial generalmente no participa en los levantamiento de necesidades de formación continua que llevan a cabo los centros universitarios al momento de planificar su programación y, en el mejor de los escenarios, su participación ha sido eventualmente.

4.5.2 Formulación de los objetivos de la formación.

Todos los centros universitarios especializados en formación, el 100%, que han sido encuestados afirman que, durante el proceso de programación de la formación que imparten, agotan la fase de formulación de los objetivos de capacitación. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.3 Determinación del nivel actual de los participantes

Todos los centros de formación encuestados, el 100%, establecen como prerrequisito el nivel de preparación que deben poseer los participantes de sus programas al momento en que vayan a tomar alguna de sus ofertas de formación continua. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.4 Selección de la oferta de contenido.

De los centros universitarios de formación continua, el 100% hace una minuciosa selección y clasificación del contenido de los programas que planifican para ofertárselos a sus participantes. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.5 Diseño del currículum.

Sólo un tercio, 33.33%, de los centros universitarios de formación encuestados le diseña un currículum a los programas de formación que montan. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.6 Definición del perfil de egresados

Todos los centros universitarios de formación, el 100%, establecen un perfil de egresados de sus programas de formación durante el proceso de planificación de los mismos. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.7 Cronología de los programas de formación continua

Los centros de formación continua encuestados, durante la planificación de su programación, proceden a ordenar sus actividades formativas con base en criterios metodológicos para fines de captar la mayor participación de los

estudiantes y garantizar alto nivel de alcance de sus objetivos de enseñanza. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

Cuadro No. 4.10

CRUCE DE VARIABLES CON LA PROPORCIÓN DE PROFESIONALES QUE OPINAN SOBRE LOS DÍAS, LA DURACIÓN Y EL HORARIO DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN RECIBIDOS. VALOR RELATIVO %.

¿Cuál fue la duración de los programas de formación recibidos?

¿Durante cuáles días le ofrecieron los cursos de formación recibidos?

¿En qué horario se impartieron los cursos de formación recibidos por usted?

Días de la formación(*)	Duración de los programas	Horario en que le ofrecieron la formación(*)		
		H./matutino	H./vespertino	H./nocturno
Días laborables	Menos de 4 horas	2.65%	2.65%	5.31%
	De 4 a 8 horas	9.73%	7.96%	15.93%
	De 9 a 15 horas	2.65%	4.42%	4.42%
	De 16 a 32 horas	4.42%	5.31%	7.08%
	De 33 a 60 horas	2.65%	2.65%	3.54%
	Más de 60 horas	4.42%	5.31%	8.85%
	Total	26.55%	28.32%	45.13%
Fines de semana	Menos de 4 horas	4.44%	3.33%	3.33%
	De 4 a 8 horas	21.11%	11.11%	10%
	De 9 a 15 horas	5.56%	5.56%	1.11%
	De 16 a 32 horas	4.44%	5.56%	3.33%
	De 33 a 60 horas	1.11%	1.11%	2.22%
	Más de 60 horas	6.67%	4.44%	5.56%
	Total	43.33%	31.11%	25.56%
Días mixtos	Menos de 4 horas	1.12%	2.25%	3.37%
	De 4 a 8 horas	6.74%	10.11%	11.24%
	De 9 a 15 horas	7.87%	6.74%	6.74%
	De 16 a 32 horas	3.37%	5.62%	3.37%
	De 33 a 60 horas	2.25%	2.25%	2.25%
	Más de 60 horas	7.87%	7.87%	8.99%
	Total	29.21%	34.83%	35.96%

Fuente: Cuestionario B 28, 29, 30

* Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

El presente cruce de las variables días de la formación, duración y horario, ha permitido observar que los programas de corta duración han tenido mayor participación de los profesionales de las industrias alimentarias

encuestados que los programas de larga duración, principalmente en las acciones formativas con duración comprendidas entre cuatro (4) y ocho (8) horas; sin importar los días ni el horario en que sean impartidos. Además, los encuestados prefirieron horario matutino en fines de semana y horario nocturno en días laborables.

En cuanto a su participación en los programas de larga duración, se ha comprobado que fue baja. Además, que la mejor participación se registró en los programas que superaron las sesenta (60) horas de duración ofertados en días mixtos, sin importar el horario.

4.5.8 Determinar los métodos de la formación.

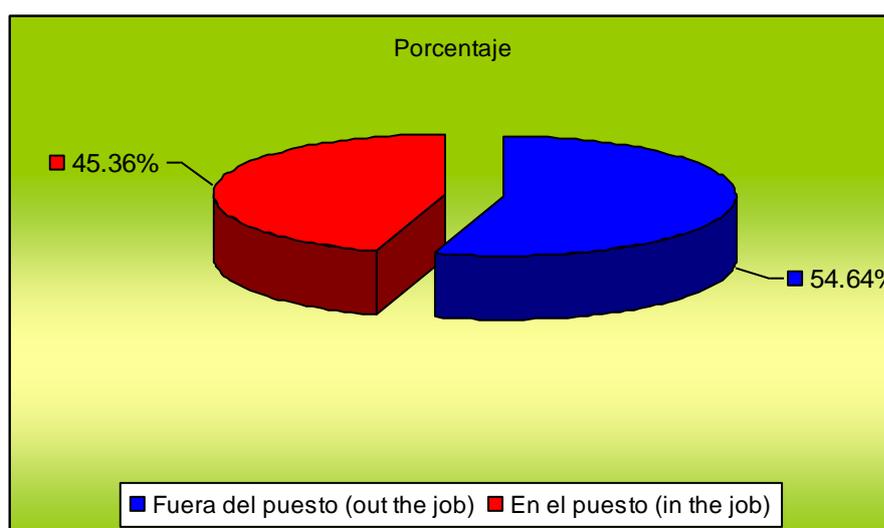
Dos tercios, 66.66%, de los centros universitarios de formación encuestados planifica la metodología de formación adecuada para cada programa de capacitación que impartan. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

De manera independiente, los profesionales que laboran en las industrias alimentarias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos afirmaron que el 54.64% ha participado en programas de formación bajo la metodología fuera del puesto y el 45.36% en programas que fueron ofrecidos con la metodología dentro del puesto, según se observa en el siguiente Gráfico No. 4.10.

Gráfico No. 4.10

DISTRIBUCIÓN RELATIVA DE LA OPINIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LAS INDUSTRIAS BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS SOBRE LA METODOLOGÍA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN QUE HAN TOMADO. VALOR RELATIVO %.

¿Cuál ha sido el método de los programas de formación continua en que usted ha participado?



Fuente: Cuestionario B 25

Más de la mitad, 54.64%, de los profesionales de BALDOM, LA FABRIL y SIGMA ALIMENTOS han recibido su programa de formación continua con la metodología fuera del puesto de trabajo y un significativo 45.36% con la metodología en el puesto.

4.5.9 Selección de los instructores de la formación.

De los centros universitarios especializados en formación continua, el 100%, los encuestados hacen una selección de los instructores idóneos que tienen para desarrollar cada programa que vayan a ofertar. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.10 Selección de los equipos y materiales de instrucción.

Sólo dos tercios, 66.66%, de los centros universitarios de formación encuestados tienen establecida una fase para hacer una oportuna selección y

adecuación de los equipos y materiales de uso durante cada uno de los programas que ofertan al sector industrial. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.11 Horario de formación.

Todos los centros de formación encuestados, el 100%, preestablecen, durante el proceso de planificación, el horario conveniente para ofertar cada programa de formación que vayan a ofrecer. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.12 Financiamiento de la formación.

Sólo un tercio de los centros de formación, el 33%, determina la factibilidad financiera de cada programa durante su proceso de planificación. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

4.5.13 Evaluación de los resultados de la formación.

Apenas un tercio de los centros universitarios de formación, 33%, incluyen la fase de evaluación de los resultados y del logro de los objetivos de la capacitación que impartieron como vía de retroalimentarse y conocer sus oportunidades de mejorar sus propias ofertas o su trabajo. (Ver Cuadro No. 4.9, p. 263).

De los hallazgos de la variable “los elementos del proceso de los programas de formación” se puede afirmar que los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y el TEP, todos tienen en común un proceso similar de planificación de sus programas que se estructura mediante las siguientes fases:

- La determinación de las necesidades de formación
- La formulación de los objetivos de formación
- La determinación del nivel de los participantes a quien esté dirigido el programa
- La selección del contenido del programa
- La definición del perfil de egresados de programa

- La cronología de los programas
- La selección de los instructores
- La definición de horario en que será impartido

Visto desde una óptica comparativa, se puede observar que el proceso de los programas de formación continua que imparten los centros universitarios especializados en formación continua contiene la mayoría de los elementos o de las fases que integran el programa de educación continua de la Organización Panamericana de la Salud, publicado en el año 1978, y que se describe en el marco teórico del presente estudio bajo el subíndice 2.3.4 Etapas del programa de formación continua.

La diferencia entre ambos programas consiste en que el modelo utilizado por los centros universitarios incluye la fase que se especializa en el diseño de un perfil de egresados del programa, mientras que algunos de los centros excluyen las fases: diseño de currículo, Identificación de la metodología de formación, la selección de equipos y materiales, determinación del financiamiento del programa y la evaluación de los resultados de la formación.

4.6 Competencias del perfil de los instructores

La quinta variable se especializa en la búsqueda de datos que ofrezcan respuesta a la quinta pregunta del planteamiento del problema y que busca medir: ¿Cuáles son las competencias que conforman el perfil profesional de los instructores de la Formación Profesional Continua? En ese orden de ideas, se recogieron las respuestas ofrecidas por los centros universitarios especializados en formación continua: CEDESE, INCAPRE y el TEP. y cuyas respuestas se resumen en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 4.11

PROPORCIÓN DE LOS DIRECTORES DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN CONTINUA QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS QUE POSEEN LOS INSTRUCTORES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA.
VALOR RELATIVO %.

Identifique las competencias que poseen los instructores de los programas de formación continua que imparten en su centro. (*)

Perfil del instructor	Porcentaje de casos
Dominio de contenidos programáticos	100.00%
Dominio de recursos tecnológicos	100.00%
Uso de estrategias metodológicas	100.00%
Experiencia en práctica docente	100.00%
Compromiso ético	100.00%
Responsable de la formación integral del ser humano	100.00%
Capacidad reflexiva	66.70%
Capacidad y actitud investigativa	66.70%
Promotores del cambio social	33.30%
Sujeto de auto-transformaciones	33.30%
Especialista en el área	33.30%

Fuente: Cuestionario C 18

- Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

En el marco de las observaciones anteriores, se puede comprobar que todos los especialistas de la formación continua que dirigen los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y el TEP, al ser encuestados sobre las competencias que integran el perfil del cuerpo docente de cada centro, coincidieron en señalar las siguientes: el dominio de contenidos programáticos, el dominio de recursos tecnológicos, el uso adecuado de estrategias tecnológicas, la experiencia en prácticas docentes, el compromiso ético y la responsabilidad que contraen con la formación integral del ser humano.

Además, dos tercios, 66.66%, de los especialistas afirmaron que sus instructores, en adición a las competencias anteriores, poseen las siguientes: capacidad reflexiva y capacidad investigativa. De igual manera, un tercio, 33.33%, de los encuestados asegura que sus instructores también poseen las

competencias promoción del cambio social, capacidad de auto-transformación y especialistas del área que enseñan.

Dentro del marco de la teoría planteada por el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), se pudo observar que las competencias que permiten la conformación del quehacer docente, así como la forma de concebir y de vivir la actividad formativa, se agrupan en tres dimensiones: a) la competencia profesional, b) la obligación moral y c) el compromiso con la comunidad. Dentro de ese esquema contextual, se procedió a encuestar en los centros universitarios y en las industrias, lo que permite que sus opiniones puedan ser organizadas de la siguiente manera:

4.6.1 Las competencias profesionales

En el presente contexto, las competencias profesionales del instructor de la formación continua hacen referencia al dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica decente. Por tal motivo, el perfil de los instructores de los centros CEDESE, INCAPRE y el TEP se construye con las siguientes competencias.

4.6.1.1 Dominio de contenidos programáticos

De los directivos de los centros encuestados, el 100% opinó que sus instructores se caracterizan por el dominio que poseen de los contenidos del programa que imparten en su respectivo centro. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.1.2 Dominio de recursos tecnológicos

Para el total, 100%, de los directivos de centros encuestados, los instructores que trabajan con ellos poseen dominio de los recursos tecnológicos puestos al servicio de la formación hoy día. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.1.3 Uso de estrategias metodológicas.

Los directivos de centros universitarios especializados en formación encuestados, 100%, se muestran convencidos de que sus instructores hacen buen uso de las estrategias metodológicas de formación continua. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.1.4 La práctica docente

Todos los directivos de centros encuestados, 100%, opina que los instructores de su respectivo centro tienen experiencia previa en la buena práctica docente. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.1.5 Investigadores/as en constante búsqueda de la mejora de su práctica.

Sólo dos tercios, el 66.66%, de los encuestados afirmó que los instructores del centro de formación que dirigen tienen la capacidad y la actitud necesaria para hacer investigaciones que les puedan ayudar a conocer la forma de mejorar sus propias prácticas en las aulas. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.1.6 Especialidad en el área de enseñanza

Apenas un tercio, 33.33%, de los directivos de centros universitarios de formación encuestados afirmó que los instructores de dicho centro se caracterizan, además, por ser especialistas del campo científico o técnico que enseñan en los programas que imparten. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

De la misma manera se les consultó a los profesionales de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos sobre las competencias que integran el perfil de los instructores que les han impartido los programas de formación continua. Sus respuestas han sido agrupadas en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 4.12

PROPORCION DE PROFESIONALES QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS INSTRUCTORES. VALOR RELATIVO %

¿Cuáles competencias debe poseer cada instructor que imparta docencia en los programas de formación profesional en que usted participe? (*)

Competencias del perfil de instructores	Frecuencia % casos
Dominio de contenidos programáticos	79.35%
Dominio de recursos tecnológicos	53.26%
Uso de estrategias metodológicas	51.09%
Especialista en el área	40.22%
Experiencia en práctica docente	36.96%
Compromiso ético	35.87%
Capacidad y actitud investigativa	33.70%
Actitud autocrítica	30.43%
Responsable formación integral del ser humano	27.17%
Capacidad reflexiva	23.91%
Sujeto de auto-transformaciones	18.48%
Promotores del cambio social	15.22%
Otras:	1.09%

Fuente: cuestionario B 32

Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

Los profesionales que laboran en las industrias alimentarias, al ser encuestados, priorizan las siguientes competencias en el perfil de los instructores que les impartan docencia: dominio de contenido programático, según el 79.35%; dominio de recursos tecnológicos, para el 53.26%; el uso de estrategias metodológicas, según el 51.09%; especialista en el área, opinó el 40.22%; experiencia en práctica docente, para el entender del 36.96%; compromiso ético, para un 35.87%, y otras competencias que apenas fueron marcadas por un tercio o menos de los encuestados.

Se pudo observar que los profesionales encuestados les dan mayor relevancia y presencia a las competencias profesionales: dominio de contenidos programáticos, dominio de recursos tecnológicos, el uso de estrategias metodológicas, la especialidad en el área, experiencia en práctica docente, y la capacidad y actitud investigativa; así como el compromiso ético, de las

competencias sociales, a la hora de identificar el perfil de los instructores que imparten los programas de formación.

4.6.2 Competencias de carácter moral

En cuanto a las competencias de carácter moral del instructor, se entiende el compromiso ético que implica la docencia situada por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo, concibiendo como el máximo compromiso de cada instructor su contribución con el desarrollo del ser humano.

4.6.2.1 Compromiso ético

Los directivos de CEDESE, INCAPRE y el TEP confirmaron que sus respectivos equipos de enseñanza son instructores que actúan apegados a su compromiso ético como prioridad ante cualquier otra responsabilidad que requiera el ejercicio de sus actividades. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.3 Competencias de repercusión con la comunidad

Las competencias de repercusión comunitarias, que refieren a la responsabilidad social inherente en cada instructor que se siente exigido a cumplir responsablemente con la formación integral de seres humanos, sin renunciar al pleno ejercicio de su autonomía de persona docente, pudieron ser observadas en las siguientes características:

4.6.3.1 Responsabilidad con la formación integral del ser humano

Según el entender colectivo de todos los especialistas de la formación continua encuestados, el 100%, la principal competencia de carácter social que poseen los instructores es su convicción de formar personas para el trabajo. Por lo que también instruyen en procura del crecimiento de cada participante en su condición humana. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.3.2 Facilitadores/as del cambio social.

Sólo un tercio, 33.33%, de los directivos de centros universitarios dedicados a la formación continua considera que sus instructores se caracterizan, además, por su actitud hacia la promoción del cambio social. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.3.3 Agenciar la transformación, empezando por ellos/as mismos/as.

Sólo un tercio, 33.33%, de los directivos de centros universitarios de formación afirma que los instructores poseen la capacidad de promover su propia transformación en busca de su propio mejoramiento como forma de impulsar el mejoramiento de sus instruidos. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

4.6.3.4 Capacidad reflexiva que enfaticen la interacción comunicativa, la autonomía, la autorrealización y la creatividad.

Sólo dos tercios de los encuestados, 66.66%, afirmó que los instructores de sus centros de formación tienen suficiente capacidad reflexiva para facilitar la interacción comunicativa, la autonomía, la autorrealización y la creatividad. (Ver Cuadro No. 4.11, p. 272).

Sobre la base de las consideraciones expresadas por los directivos de CEDESE, INCPARE y el TEP, se puede deducir que las principales competencias del perfil profesional de los instructores que imparten los programas de formación continua son de carácter profesional, moral y social, sobresaliendo las competencias de dimensión profesional. Dicho así porque todos coincidieron en señalar masivamente un conjunto de cualidades meramente profesionales. Estas competencias se resumen de la siguiente manera:

Dentro de las competencias consideradas de dimensión profesional, los especialistas de centros universitarios señalaron masivamente: dominio de contenidos programáticos, dominio de recursos tecnológicos, uso de estrategias metodológicas y experiencia en prácticas docentes. También fueron

indicadas, aunque por una parte de los centros, la capacidad y actitud investigativa del instructor y la especialidad en el área que imparte la docencia.

De las competencias de dimensión moral, sólo apareció el compromiso ético. Al mismo tiempo en que identificaron las competencias de dimensión social, coincidieron con unanimidad en señalar la responsabilidad del instructor con la formación integral del ser humano. Otras competencias de igual dimensión, aunque sólo fue señalada por una parte de los centros son: la capacidad reflexiva del instructor, la promoción del cambio, su capacidad de auto-transformarse.

Asimismo se observa que el segmento poblacional compuesto por los profesionales que laboran en BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos describen un perfil profesional integrado por las mismas competencias profesionales y morales principalmente, relegando a tercer orden todas las competencias sociales, según el valor relativo de la frecuencia con que cada una de éstas fue señalada.

4.7 Criterios de medición de la formación continua

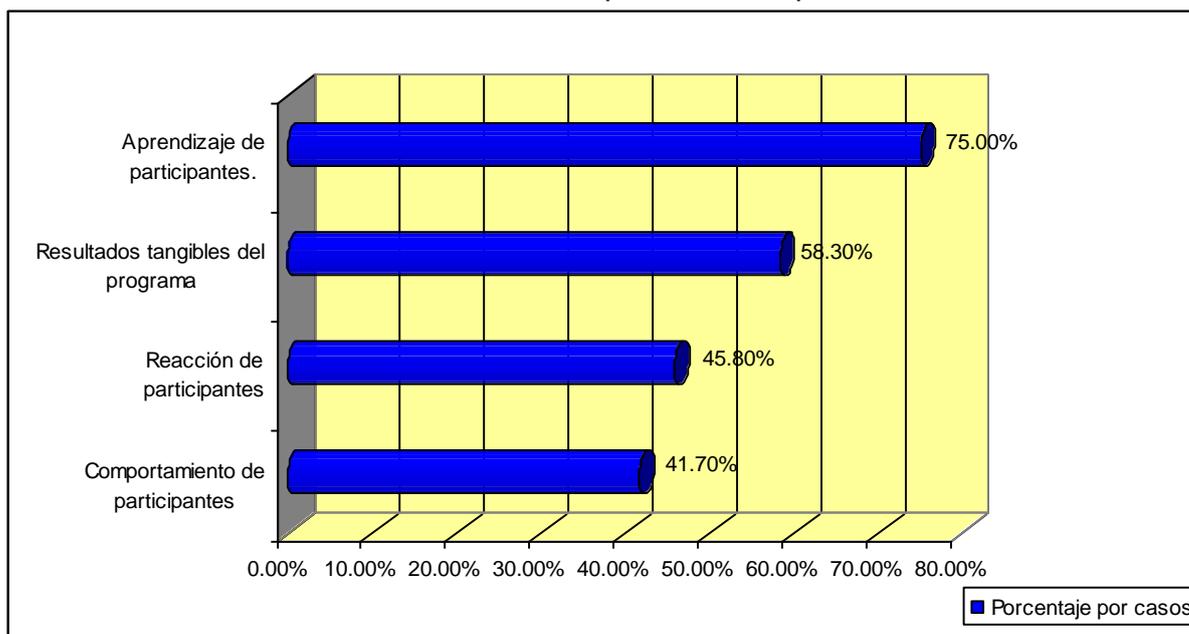
La variable número seis se concentra en la búsqueda de respuesta a la sexta pregunta de la formulación del problema: ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los programas de formación profesional continua?

Para ello fueron encuestados directivos industriales y directivos de centros universitarios especializados en formación continua, sobre la base de las consideraciones de los cuatro aspectos básicos del modelo de evaluación de acciones formativas desarrollado por Donald Kirkpatrick, en 1959, según lo describe Alles (2005), Reacción, Aprendizaje, Comportamiento observado y Resultados, como ya se ha hablado en el acápite 2.3.6 del marco teórico.

Gráfico No. 4.11

PROPORCIÓN DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES QUE OPINAN SOBRE LAS DIMENSIONES TOMADAS EN CUENTA PARA EVALUAR LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN QUE RECIBE SU PERSONAL. VALOR RELATIVO %

¿Cuál de los siguientes factores son tomados en cuenta por usted al momento de evaluar los resultados de la formación que recibe su personal?



Fuente: Cuestionario A 34

Los directivos industriales sostienen que toman en cuenta cuatro dimensiones al momento de evaluar los resultados de los programas de formación continua que se le imparte a su personal. La más común es la evaluación del aprendizaje del participante, según expresó el 75% de los encuestados; le sigue la evaluación de resultados tangibles del programa, según manifestó el 58.30%; luego está la evaluación de la reacción de los participantes, con un 45.80%, y, finalmente, la evaluación del comportamiento de los participantes, según afirmó el 41.70%.

4.7.1 Reacción de los participantes

La evaluación de la reacción de los participantes es considerada como el primer nivel de un sistema de evaluación de acciones formativas, el cual

permite medir el nivel de satisfacción de los alumnos con respecto a la formación recibida, con el fin de mejorar en ediciones futuras.

En este orden de ideas, se puede observar claramente, en el Gráfico No. 4.11, que cerca de la mitad, 45.80%, de los directivos industriales confirmaron hacer la medición de la reacción de los participantes para evaluar los resultados de la formación que recibe su personal.

Dentro de esta dimensión, y de los otros tres niveles del sistema de evaluación de las acciones formativas, se toman en cuenta varios criterios o indicadores de medición de la formación que, según la opinión de los directivos, se pudo agrupar de la siguiente manera:

Cuadro No. 4.13

PROPORCIONES DE DIRECTIVOS INDUSTRIALES Y DIRECTIVOS DE CENTROS UNVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN.
VALOR RELATIVO %.

¿Cuáles son los criterios de evaluación que usted utiliza para medir los resultados de la formación que recibe su personal?

¿Cuáles son los criterios de evaluación de los programas de formación continua impartidos en su institución?

Criterios para evaluar los resultados de la formación	Industrias alimentarias	Centros de formación
El contenido del programa	73.90	100.00
Aumento de habilidades	69.60	33.30
Cambio de actitud del participante	60.90	33.30
El material de apoyo	56.50	100.00
Rendimiento en el trabajo	52.20	33.30
Cambio de conducta de trabajo	43.50	33.30
Aumento de productividad	43.50	33.30
El instructor	39.10	100.00
Ampliación conocimiento del participante	34.80	33.30
El manejo del tiempo	30.40	66.70
Reducción de costos	30.40	0.00
Orientación de esfuerzos	26.10	33.30
El local	21.70	66.70
La logística del curso	21.70	66.70
Alimentos y bebidas	21.70	66.70
Reducción de quejas	21.70	0.00
Reducción de desperdicios	21.70	0.00
Rentabilidad	17.40	33.30
Otro. Especifique.	0.00	33.30

Fuente: Cuestionarios: A35; C

Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

El Cuadro No. 4.13 muestra dos entradas de datos. Primero se observan los resultados del cuestionario aplicado a los directivos de las empresas, quienes afirmaron que los principales criterios de evaluación que utilizan para medir la eficacia de la capacitación de sus profesionales son los siguientes: el contenido del programa, según la afirmación del 73.90%; el aumento de

habilidades, expresó el 69.60%; el cambio de actitudes del participante, sostuvo el 60.90%; el material de apoyo, indicó el 56.50%; el rendimiento en el trabajo, dijo el 52.20%; el cambio de conducta en el trabajo y el aumento de la productividad, expresó el 43.50%, respectivamente; el instructor, según expresó el 39.10%; la ampliación del conocimiento del participante, consideró el 34.80%; el manejo del tiempo y la reducción de costos, según percibió el 30.40% respectivamente; la orientación de esfuerzos, según el 26.10%; y otros criterios de ponderación cercana a un quinto de los directivos industriales encuestados.

La segunda cara del cuadro no. 4.13 manifiesta la opinión de los directivos de centros universitarios especializados en la formación continua. Ellos confirmaron de manera unánime, el 100% de ellos, que los criterios tomados en cuenta para evaluar la efectividad de los programas que ofertan: el contenido del programa, el material de apoyo y el instructor, mientras que dos tercios de los centros, el 66.66%, también evalúa el manejo del tiempo, las condiciones del local, la logística del curso y los alimentos y bebidas que se les ofrecen a los participantes. Sin embargo, sólo un tercio, 33.33%, de los centros también evalúa el aumento de habilidades y el cambio de actitud del participante, el rendimiento en el trabajo, el cambio de conducta, el aumento de la productividad, la ampliación de conocimiento del participante, la orientación de esfuerzos, la rentabilidad y otro.

4.7.1.1 Contenido del programa

Este es el criterio de evaluación más tomado en cuenta por los directivos industriales cuando desean conocer los resultados de la formación recibida por sus empleados, según lo manifestó el 73.90% de los directivos encuestados. Desde otro ángulo, se puede observar que todos, 100%, los directivos de centros universitarios especializados en la formación continua también lo utilizan al momento de evaluar los resultados de la formación impartida por ellos. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.2 Instructor

Un significativo grupo, 39.10%, de directivos industriales confirman que miden al instructor al momento de evaluar los resultados de la formación recibida por sus empleados. Por su parte, todos los directivos, 100%, de los centros universitarios especializados en formación que fueron encuestados afirmaron que también evalúan al instructor a la hora de evaluar los resultados de la formación que imparten. (Ver el Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.3 Material de apoyo

Más de la mitad, 56.50%, de los directivos industriales sostuvo que evalúan el material de apoyo a la hora de conocer los resultados de los programas de formación que reciben sus empleados. Al mismo tiempo, todos los directivos de centros universitarios encuestados admitió lo mismo, pero en el momento de evaluar los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.4 Manejo del tiempo

Cerca de un tercio, 30.40%, de los directivos industriales opinaron que incluyen la medición del manejo del tiempo en la evaluación de los resultados de la formación que reciben sus empleados. De igual forma, dos tercios, 66.70%, de los directivos industriales admitió tenerlo incluido en la evaluación de los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.5 Local

Más de un quinto, 21.70%, de los directivos industriales dijo que incluyen la evaluación del local en los indicadores de medición de los resultados de la formación recibida por sus empleados. Por su parte, dos tercios, 66.70%, de los directivos de centros universitarios especializados en formación afirmaron que también lo toma en cuenta. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.6 Logística

Alrededor de un quinto, 21.70%, de los directivos industriales encuestados admitió que incluye la ponderación de los servicios logísticos durante la evaluación de los resultados de la formación recibida por sus empleados. De la misma manera, dos tercios, 66.70%, de los directivos de centros universitarios especializados en formación lo incluyen para evaluar los resultados de la formación que imparten. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.1.7 Alimentos y bebidas

Aproximadamente un quinto, 21.70%, de los directivos industriales dijo que toman en cuenta los servicios de alimentos y bebidas que se ofrecen durante la acción formativa para evaluar los resultados de los programas de formación que recibe su personal. Igual confirmó dos tercios, 66.70%, de los directivos de centros universitarios especializados en formación, al momento de evaluar los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

Por las consideraciones anteriores, se puede deducir que los criterios de evaluación más utilizados en las industrias alimentarias: BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos para conocer la reacción de sus empleados ante los programas de formación recibidos, son: el contenido del programa, el material de apoyo, el instructor y el manejo del tiempo.

4.7.2 Aprendizaje de los participantes

La evaluación de lo aprendido por los participantes del programa de formación continua se concentra en la medición de los conocimientos adquiridos por los alumnos, a lo largo del curso. El mismo muestra un nivel superior a la evaluación de reacciones y requiere de criterios o indicadores de medición diferentes.

Sobre este segundo nivel del sistema de evaluación de las acciones formativas, tres cuartos, 75.00%, de los directivos industriales de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos afirmaron que toman en cuenta la dimensión

aprendizaje de los participantes durante la evaluación de los resultados de la formación recibida por sus empleados. (Ver Gráfico No. 4.11, p. 279).

4.7.2.1 Ampliación de los conocimientos

Más de un tercio, 34.80%, de los directivos industriales encuestados toman en cuenta el nivel de aplicación del conocimiento del participante para evaluar los resultados de la formación que recibieron. Igualmente confirmó apenas un tercio, 33.30%, de los centros universitarios especializados en formación al afirmar que sí lo incluyen a la hora de evaluar los resultados de la formación impartida por ellos. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.2.2 Cambio de actitudes

Próximo a dos tercios, 60.90%, de los directivos industriales miden el cambio de actitud de los participantes para evaluar los resultados de la formación recibida. Mientras que apenas un tercio, 33.30%, de los directivos de centros universitarios lo tiene incluido como un indicador de medición de los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.2.3 Aumento de habilidades

Un significativo 69.60% de los directivos industriales confirmó que toman en cuenta el incremento de habilidades del participante para evaluar los resultados de la formación recibida. Sin embargo, sólo un tercio, 33.30%, de los directivos de centros universitarios le da seguimiento al momento de evaluar los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

En relación con el presente nivel de evaluación con base en la dimensión Aprendizaje del participante, se ha podido evidenciar que las industrias alimentarias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos evalúan, principalmente, los criterios: aumento de habilidades, cambio de actitud y la ampliación de conocimientos del participante. También se ha podido observar que sólo un tercio de los centros universitarios evalúa la eficiencia de sus programas con estos criterios.

4.7.3 Comportamiento de los participantes

La evaluación del comportamiento de los participantes es considerado como el tercer nivel del modelo de evaluación presentado por Donald (1959). Se orienta a medir si los alumnos de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos.

Cuando se le encuestó a los directivos de las industrias alimentarias BALDOM, LA FABRIL y SIGMA ALIMENTOS sobre el particular, el 41.70% de sus respuestas fue a favor de que ellos toman en cuenta el comportamiento de los empleados que participan en las acciones formativas para evaluar los resultados del programa. Por su lado, dos tercios de los centros universitarios especializados en formación sostuvieron lo mismo. (Ver Gráfico No. 4.11, p. 279).

4.7.3.1 Cambio de conducta de trabajo

Un significativo 43.50% de los directivos industriales pondera el cambio de conducta de trabajo como un criterio de medición de los resultados de los programas de formación profesional que recibe su personal. De igual manera, un tercio, 33.30%, de los centros universitarios especializados en formación continua afirma que lo tiene incluido en su evaluación de los resultados de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.3.2 Orientación de esfuerzos

Más de un cuarto, 26.10%, de los directivos industriales afirmó que incluye la medición de la orientación de esfuerzos de los participantes en su evaluación de los resultados de la formación recibida. Por su lado, un tercio, 33.30%, de los directivos de centros universitarios especializados en formación continua también confirmaron que la toman en cuenta. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.3.3 Rendimiento

Más de la mitad, 52.20%, de los directivos industriales tiene la convicción de que en sus respectivas industrias incluyen la medición del rendimiento en el trabajo de los participantes para determinar los resultados de la formación que han recibido. No obstante, apenas un tercio, 33.30%, de los directivos de centros universitarios expresó tomarlo en cuenta para evaluar el resultado de la formación impartida. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

Con referencia a la dimensión Comportamiento del participante, se puede hacer constar que los directivos de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos toman en cuenta, principalmente, los siguientes criterios de evaluación: rendimiento en el trabajo, cambio de conducta y orientación de esfuerzos del trabajador, al momento de medir los resultados de la formación recibida por sus empleados. En cambio, sólo un tercio de los directivos de centros universitarios especializados en formación continua lo incluyen en su sistema de evaluación de la formación que imparten.

4.7.4 Resultados tangibles del programa

Esta cuarta dimensión Resultados tangibles del programa, representa el cuarto nivel del modelo de formación de Donald (1959), y se enfoca en medir si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva y eficiente.

Por medio de la encuesta dirigida a los directivos industriales de BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos, se verificó que el 58.30% de ellos asegura que en sus respectivas industrias evalúan la dimensión que mide “los resultados tangibles del programa” durante la estimación de los resultados de los programas de formación que recibe su personal. De igual manera, dos tercios, 66.66% de los directivos de centros universitarios especializados en formación continua afirmó tenerlo incluido en su sistema de evaluación de los resultados de la formación que imparten. (Ver Gráfico No. 4.11, p. 279).

4.7.4.1 Aumento de productividad

Más de dos quintos, 43.50%, de los directivos industriales dicen que en sus respectivas empresas le dan seguimiento al impacto que tiene la formación en la productividad de los trabajadores participantes o egresados de los programas de formación, mientras que sólo un tercio, 33.30%, de los directivos de centros universitarios especializados en formación dijo que le da seguimiento para evaluar el resultado de la formación que imparten. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.4.2 Reducción de quejas

Más de un quinto, 21.70%, de los directivos de las industrias encuestadas afirmó que incluyen la medición del número de quejas del personal para evaluar los resultados de la formación impartida a sus profesionales, empero, ninguno de los directivos de centros universitarios especializados en formación continua lo toma en cuenta. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.4.3 Reducción de desperdicios

Aproximadamente un tercio, 21.70%, de los directivos industriales que fueron encuestados confirmaron que incluyen la medición de la cantidad de desperdicios provocada por el personal para evaluar los resultados de la formación que les imparten a sus empleados. Mientras que los centros universitarios dedicados a la formación continua, dijeron que no le dan seguimiento. Ver Cuadro No. 4.13, p. 281.

4.7.4.4 Reducción de costos

Cerca de un tercio, 30.40%, de los directivos de las industrias alimentarias encuestadas sostuvo que incluyen la medición del impacto de la formación que le ofrecen a sus profesionales en los costos de producción para evaluar los resultados de los programas de formación continuada ofrecidos a sus profesionales. Sin embargo, ninguno de los directivos universitarios especializados en formación se atribuyó el tomarlo en cuenta para evaluar los

resultados de la formación que ofrecen al personal de las industrias. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

4.7.4.5 Rentabilidad

Apenas un 17.40% de los directivos industriales expresó que miden la rentabilidad de los cursos para evaluar los resultados de la formación que reciben sus empleados. A su vez, un tercio, 33.30%, de los centros universitarios especializados en la formación dijo que considera la rentabilidad de los programas como un indicador de evaluación de los resultados de los programas de formación continuada que imparten. (Ver Cuadro No. 4.13, p. 281).

En esta misma dimensión: Resultados tangibles del programa, se ha podido confirmar que los principales indicadores utilizados por las industrias BALDOM, LA FABRIL y SIGMA ALIMENTOS para medir el nivel de aplicación de los objetivos del programa de formación en los puestos de trabajo son: el aumento de la productividad, la reducción de costos y la reducción de desperdicios. Mientras que los directivos de centros universitarios especializados en formación no toman en cuenta ninguno de estos criterios.

Tabla No. 4.2

RELACIÓN DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN POR SU NIVEL DE USO EN LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS Y EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN.

Dimensiones y criterios de medición de la formación	Nivel de uso en	
	Las industrias	Los centros de formación
1- Reacción de participantes		
1.1 El contenido del programa	Alto	Alto
1.2 El material de apoyo	Alto	Alto
1.3 El instructor	Bajo	Alto
1.4 El manejo del tiempo	Bajo	Medio
1.5 El local	Bajo	Medio
1.6 La logística del curso	Bajo	Medio
1.7 Alimentos y bebida	Bajo	Medio
2- Aprendizaje de participantes		
2.1 Aumento de habilidades	Alto	Bajo
2.2 Cambio de actitud del participante	Alto	Bajo
2.3 Ampliación conocimiento del participante	Bajo	Bajo
3- Comportamiento de participantes		
3.1 Rendimiento en el trabajo	Medio	Bajo
3.2 Cambio de conducta de trabajo	Medio	Bajo
3.3 Orientación de esfuerzos	Bajo	Bajo
4- Resultados tangibles del programa		
4.1 Aumento de productividad	Medio	Bajo
4.2 Reducción de costos	Bajo	Bajo
4.3 Reducción de quejas	Bajo	Bajo
4.4 Reducción de desperdicios	Bajo	Bajo

Fuente: Cuadros Nos. 4.13 y Gráfico No. 4.11

Leyenda:

Si frecuencia X casos del s/ industrial:

Nivel Alto = $\geq 60\%$ directivos industrias.

Nivel Medio = de 40% al 59% directivos industrias.

Nivel Bajo = $\leq 39\%$ directivos industrias.

Si frecuencia X casos de directivos de centros:

100% directivos de centros.

66.66% directivos de centros.

$\leq 33.33\%$ directivos centros.

Se ha podido observar que el sistema de evaluación de los resultados de la formación continua utilizado en las industrias alimentarias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos, así como en los centros universitarios de formación continua: CEDESE, INCAPRE Y TEP se limitan a medir, en la dimensión **Reacción de Participantes**, los criterios: contenido del programa, material de apoyo y al instructor. Éste último tomado en cuenta sólo por los centros universitarios. En la dimensión **Aprendizaje de Participantes**, sólo los

industriales toman en cuenta los criterios: aumento de habilidades y cambio de actitud del participante.

El resto de las dimensiones **Comportamiento del Participante** y Resultados tangibles del programa se toman muy poco en cuenta los criterios que la conforman; ya que, según la ponderación de los directivos encuestados, la mayoría de los criterios estuvieron marcados con una frecuencia menor al 39%; y en el caso de los centros universitarios, menor al 33.33%.

4.8 Competencias del perfil de egresados de la formación continua

En lo que respecta a la variable **Competencias del perfil de egresados**, se busca responder, con base en los datos suministrados por los directivos de los centros universitarios especializados en formación, la séptima pregunta del problema: ¿Cuáles son las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua?

Se procedió a encuestar a los especialistas en la formación y a los mismos profesionales que actualizan su perfil profesional a través de su continua participación en una diversidad de programas formativos que tienen esa finalidad. El siguiente cuadro presenta el resumen de la diversidad de opiniones emitidas por el segmento poblacional que conforman los directivos de centros universitarios.

Cuadro No. 4.14

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PERFIL DEL EGRESADO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL. VALOR RELATIVO.

¿Cuáles son las competencias que integran el perfil de los egresados de los programas de formación continua impartidos por su institución? (*)

Competencias del perfil de egresados	Directivos de centros
	% casos
Conocimiento de las técnicas necesarias para el trabajo	100.00
Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas	100.00
Liderazgo para el cambio	100.00
Integridad	100.00
Comunicación efectiva	100.00
Apego a los valores estratégicos organizacionales	100.00
Capacidad técnica	100.00
Pensamiento estratégico	100.00
Capacidad de planificación y organización	100.00
Capacidad de dirección	100.00
Liderazgo	100.00
Capacidad de trabajar en equipo	100.00
Desempeño ético de sus funciones	100.00
Calidad del trabajo	100.00
Capacidad negociadora	100.00
Conocimiento de reglas y procedimientos normativos	66.70
Apego a los valores éticos sociales	66.70
Dedicado al aprendizaje continuo	66.70
Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales	66.70
Orientación a los resultados	66.70
Habilidad analítica	66.70
Capacidad de desempeño profesional	66.70
Capacidad para asumir responsabilidad	66.70
Desarrollo estratégico de RR HH	66.70
Orientación al cliente interno y externo	66.70
Conocimientos científicos y metodológicos	33.30
Capacidad de actuación responsable	33.30
Otro. Especifique_____	33.30

Fuente: cuestionario C 21

Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasan del 100%.

A la vista de este cuadro, se deja manifiesto que todos los directivos de los centros universitarios especializados en formación que fueron encuestados, el 100%, afirmó que los egresados de sus programas de formación continua adquieren las siguientes competencias: conocimiento de técnicas necesarias

para el trabajo; capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas; liderazgo para el cambio; integridad; comunicación efectiva; apego a los valores estratégicos organizacionales; capacidad técnica; pensamiento estratégico; capacidad de planificación y organización; capacidad de dirección; liderazgo; capacidad de trabajar en equipo; desempeño ético de sus funciones; calidad del trabajo y capacidad negociadora.

Dos tercios de estos centros, el 66.66%, sostuvo que también pone al alcance de sus participantes la formación de otras competencias como son: el conocimiento de reglas y procedimientos normativos; apego a los valores éticos sociales; actitud hacia el aprendizaje continuo; manejo emocional y técnicas auto-motivacionales; orientación a resultados; habilidades analíticas; capacidad de desempeño profesional; capacidad para asumir responsabilidad; desarrollo estratégico de recursos humanos y la orientación al cliente interno y externo.

Sólo un tercio, el 33%, de los centros de formación también ofrece a sus participantes las opciones de formar las siguientes competencias: conocimientos de metodología científica y la capacidad de actuación con responsabilidad.

Para el presente análisis se parte del enfoque de perfil por competencias de los egresados de la formación continua ofrecido por las autoras Mora y Herrera (1998) quienes establecen una estructura de perfil compuesto por tres áreas básicas: a) El área académica, b) El área personal, c) El área laboral.

El acápite 2.3.7 del marco teórico del presente estudio amplía este enfoque de perfil por competencias.

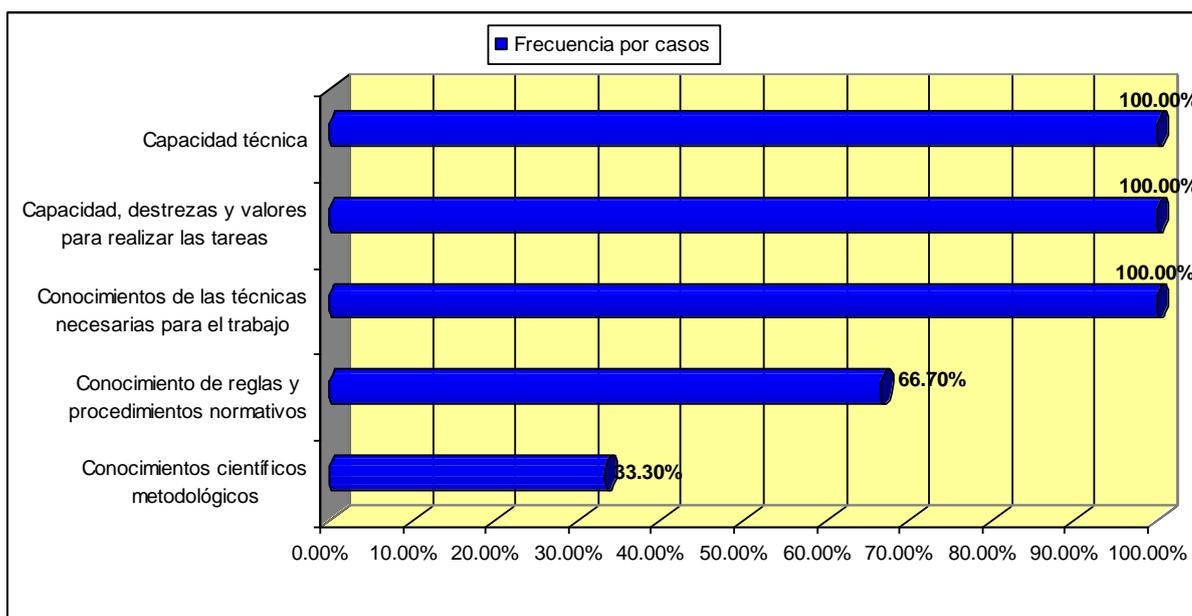
4.8.1 Competencias de dimensión académicas

La dimensión académica del perfil de egresados incluye una serie de aspectos y tópicos relacionados con la formación científica, técnica e instrumental que se aprenden durante la formación y que les permiten

presentarse al mercado de recursos humanos y competir en el mercado laboral con base en los conocimientos y las habilidades adquiridas. Dentro de esta dimensión se consideran las siguientes competencias.

Gráfico No. 4.12

**PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS DE LOS EGRESADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA.
VALORES RELATIVOS %**



Fuente: cuestionario C 21; Cuadro No. 4.14

Este Gráfico No. 4.12 es una muestra extraída del Cuadro No. 4.14 construida con los datos de las competencias académicas, en procura de facilitar una mejor lectura de las respuestas ofrecidas por los directivos de centros sobre el perfil académico de los egresados de sus programas de formación continua.

4.8.1.1 Conocimientos científicos, técnicos e instrumentales

Todos los directivos de centros universitarios dedicados a la formación continua, el 100%, sostuvo que les garantizan a sus egresados el aprendizaje de técnicas necesarias para realizar su trabajo. Dos tercios, el 66.70%, afirmó que les enseñan reglas y procedimientos normativos de trabajo; mientras que

un tercio de ellos, el 33.30%, agregó que les ofrece los contenidos para que obtengan los conocimientos sobre metodología científica. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y Gráfico No. 4.12, p. 294).

4.8.1.2 Habilidades profesionales

Todos los directivos de centros universitarios especializados en formación, el 100% de los encuestados dijo que sus participantes profesionales adquieren un conjunto de habilidades profesionales tales como: la capacidad, las destrezas y los valores fundamentales para realizar las tareas concretamente. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y Gráfico No. 4.12, p. 294).

4.8.1.3 Capacidad técnica

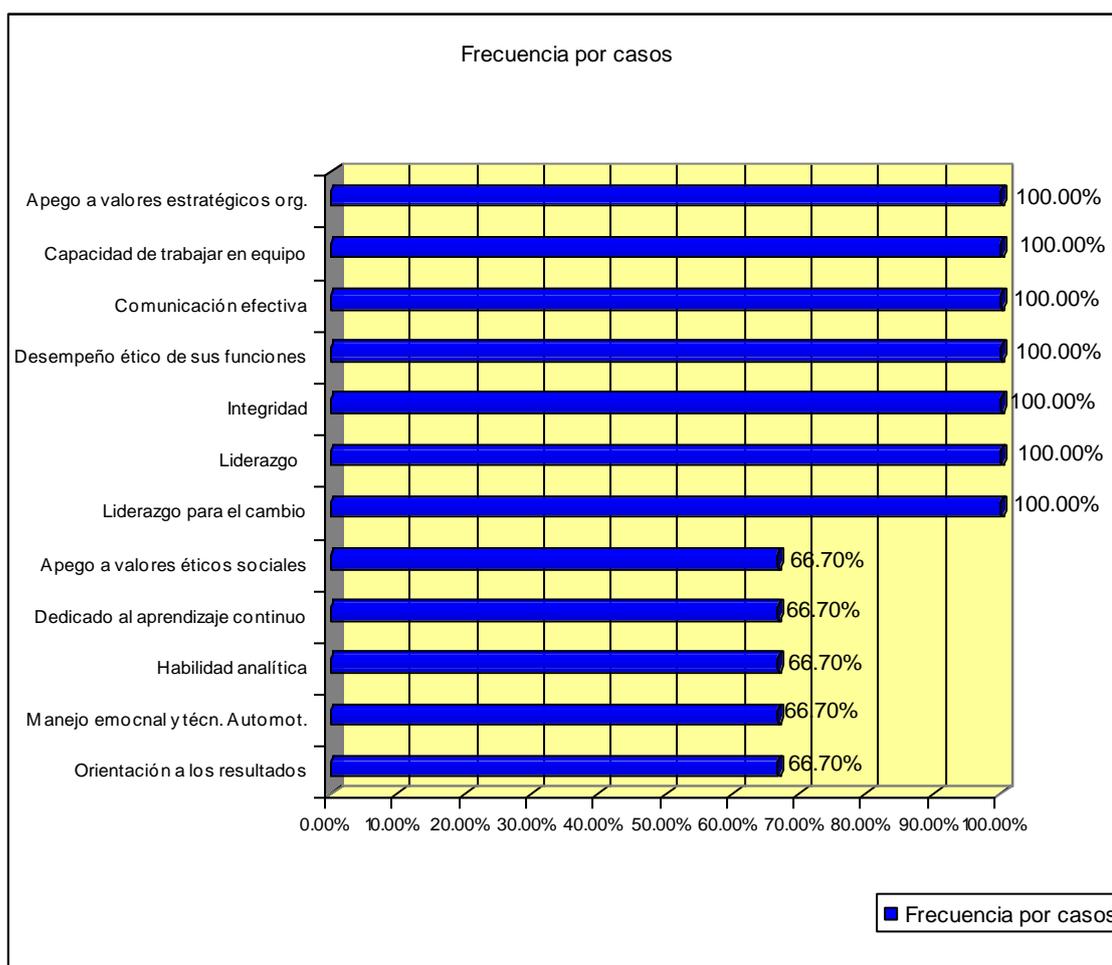
Los directivos de centros universitarios de formación confirmaron en su totalidad (100%) que los participantes de sus programas de formación desarrollan la capacidad técnica necesaria para su desarrollo en el puesto de trabajo.

4.8.2 Competencias de dimensión personal

Las competencias agrupadas bajo la dimensión personal se refieren a los valores y actitudes que establecen tanto la sociedad como las instituciones formativas para un adecuado balance del desarrollo académico, personal y laboral del profesional. Dentro de esta dimensión se agrupan varias competencias, a las que los directivos de centros universitarios ponderaron y calificaron de manera que plantea el Cuadro No. 4.14, p. 292, y que se podrá observar de manera más exclusiva en el siguiente Gráfico No. 4.13, p. 296.

Gráfico No 4.13

**PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS
QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS PERSONALES DE
LOS EGRESADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA.
VALORES RELATIVOS %**



Fuente: Cuestionario C 21; Cuadro No. 4.14

El presente Gráfico No. 4.13 representa de modo exclusivo, las competencias del perfil de egresados que se agrupan bajo la dimensión de personales, para una fácil visualización y análisis de la opinión conjunta de los directivos de centros universitarios sobre esa dimensión. (Ver información completa en Cuadro No. 4.14, p. 292).

4.8.2.1 Valores sociales e institucionales

Todos los directivos de centros universitarios especializados en la formación continua encuestados, el 100%, informaron que los egresados de sus programas de formación aprenden apegados a valores de dimensión social e institucionales como son: liderazgo, integridad, la comunicación efectiva y apego a los valores estratégicos organizacionales; también fue asegurado por dos tercios, 66.66%, de ellos que les enseñan a actuar apegados a valores éticos sociales. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y Gráfico No. 4.13, p. 296).

4.8.2.2 Actitudes personales y laborales

Todos los directivos de centros universitarios especializados en formación indicaron que los egresados de sus programas aprenden a fortalecer sus actitudes personales y laborales hacia el crecimiento continuo en el cultivo de sus habilidades técnicas. Mientras que dos tercios de los ellos, 66.70%, dijo que enseñan a sus egresados a mantener actitudes de promoción del aprendizaje continuo, el manejo emocional, la orientación a resultados y el desarrollo de habilidades analíticas. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y Gráfico No. 4.13, 296).

4.8.2.3 Manejo emocional

Los directivos de centros universitarios de formación confirmaron en su totalidad (100%) que los egresados de sus programas de formación aprenden a manejarse en público por medio de la adquisición de un conjunto de competencias emocionales como son: capacidad de liderazgo, capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de desempeñarse éticamente en sus funciones.

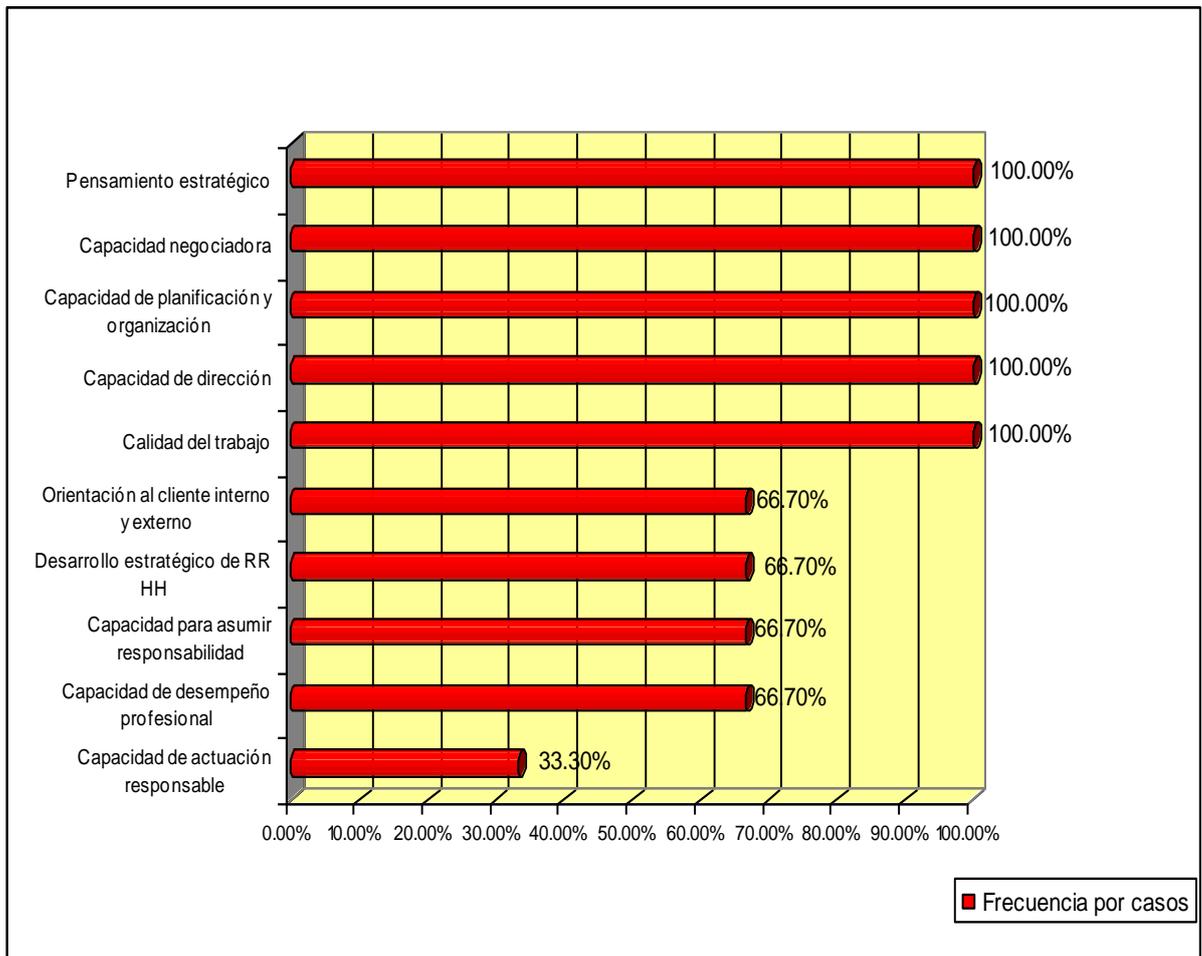
4.8.3 Competencias de dimensión laboral

La dimensión laboral agrupa dos categorías de responsabilidades: Las responsabilidades de gestión y las responsabilidades profesionales. Todas son competencias que delimitan el ámbito laboral del egresado de los programas de formación. A continuación se podrá observar un conjunto de ellas y la

ponderación de los directivos de centros universitarios sobre la pregunta de análisis.

Gráfico No. 4.14

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS LABORALES DE LOS EGRESADOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA. VALORES RELATIVOS %.



Fuente: Cuestionario C 21 y Cuadro No. 4.14

Este Gráfico No. 4.14 visualiza las competencias propias de la dimensión laboral que se adquieren durante la formación profesional continua que ofrecen los centros universitarios especializados. A continuación se presentará el análisis de dichas competencias y el nivel en que los directivos de centros confirman que se logran en el perfil de egresados.

4.8.3.1 Responsabilidades / competencias de gestión

Todos los directivos de centros universitarios especializados en formación continua, encuestados el 100%, afirmó que sus egresados adquieren las competencias necesarias para realizar una gestión profesional efectiva, tales como son: desarrollo de un pensamiento estratégico, capacidad de planificación, de organización y de dirección, así como la capacidad de negociación. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y Gráfico No. 4.14, p. 298).

4.8.3.2 Responsabilidades / competencias profesionales

Todos los directivos de centros universitarios dedicados a la formación al ser encuestados, el 100% aseguraron que los egresados de sus programas adquieren la capacidad necesaria para la realización de un trabajo con calidad, mientras que dos tercios de ellos, 66.7%, sostuvo que también les enseñan cómo desempeñarse profesionalmente al asumir responsabilidades, a desarrollarse estratégicamente como recursos humanos, y el cómo orientarse hacia la satisfacción del cliente interno y externo. (Ver Cuadro No. 4.14, p. 292, y el Gráfico No. 4.14, p. 298).

Tal como ha podido observarse en la variable Competencias del perfil del egresado de la formación continua, se puede concluir que los profesionales que se capacitan en los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y el TEP salen con un perfil integrado por un conjunto de competencias académicas, personales y laborales que pueden ser agrupadas de la siguiente manera:

Las principales competencias académicas del perfil de egresados son: la capacidad técnica, el dominio de técnicas necesarias para el trabajo y la capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas.

Las principales competencias personales del perfil de los egresados de formación continua son: liderazgo para el cambio, integridad, comunicación

efectiva, apego a valores estratégicos organizacionales, liderazgo, capacidad de trabajar en equipo, y el desempeño ético de sus funciones.

Las competencias laborales de los egresados de la formación continua son: pensamiento estratégico, capacidad de planificación y organización, capacidad de dirección, calidad del trabajo, capacidad negociadora.

4.9 Perfil laboral requerido

La variable perfil laboral requerido se concentra en la evaluación de los datos suministrados por los directivos industriales de BALDOM, LA FABRIL, y SIGMA ALIMENTOS, en procura de responder a la octava pregunta del planteamiento del problema: ¿Cuál es el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago de Los Caballeros? A continuación se pueden observar los resultados de los datos que suministraron mediante su respuesta a la pregunta estructurada para dicho levantamiento.

Cuadro No. 4.15

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS QUE OPINARON SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS. VALOR RELATIVO %

¿Cuáles son las competencias del perfil profesional requerido por las industrias alimentarias?

Competencias del perfil profesional	Directivos industriales
	% casos
Integridad	95.70
Capacidad de trabajar en equipo	91.30
Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo	87.00
Habilidad analítica	82.60
Capacidad de planificación y organización	78.30
Liderazgo	78.30
Capacidad para asumir responsabilidad	78.30
Conocimiento de reglas y procedimientos normativos	73.90
Capacidad, destrezas y valores para realizar tareas	73.90
Comunicación efectiva	73.90
Desempeño ético de sus funciones	73.90
Capacidad de actuación responsable	73.90
Apego a los valores éticos sociales	65.20
Liderazgo para el cambio	65.20
Pensamiento estratégico	65.20
Capacidad de desempeño profesional	65.20
Calidad del trabajo	65.20
Capacidad técnica	60.90
Capacidad de dirección	60.90
Dedicación al aprendizaje continuo	56.50
Orientación al cliente interno y externo	56.50
Conocimientos científicos metodológicos	52.20
Apego a los valores estratégicos organizacionales	52.20
Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales	52.20
Conocimiento de los productos	52.20
Orientación a los resultados	47.80
Desarrollo estratégico de RR HH	47.80
Capacidad negociadora	47.80
Otro. Especifique	8.70

Fuente: cuestionario A 36

Agrupación dicotómica de respuestas, razón por la que la sumatoria de los % de casos pasa del 100%.

Según la frecuencia con que los directivos industriales identificaron la lista de competencias, se puede leer que las principales competencias requeridas por las industrias a los profesionales que laboran en ellas son las

siguientes: personalidad íntegra, para el 95.7%; capacidad de trabajo en equipo, según el 91.3%; conocimiento de las técnicas necesarias para la realización del trabajo, sostuvo el 87%; habilidades analíticas, expresó el 82.6%;

Cerca de cuatro quintos, 78.30%, marcaron la capacidad de planificación y organización, el liderazgo, y la capacidad para asumir responsabilidad. Un grupo equivalente al 73.9% coincide en señalar las competencias: el conocimiento de reglas y procedimientos normativos; la capacidad, destrezas y valores fundamentales para realizar las tareas concretamente, la comunicación efectiva, el desempeño ético de sus funciones, y la capacidad de actuación responsable.

Otro grupo igual al 65.2% identificó las competencias: el apego a los valores éticos sociales, el liderazgo para el cambio, el pensamiento estratégico, la capacidad de desempeño profesional, y la calidad del trabajo. Así mismo, un segmento del grupo compuesto por el 60.9% sostuvo que se requieren las competencias: la capacidad técnica, y la capacidad de dirección. El 56.5% coincidió en identificar las competencias: la dedicación al aprendizaje continuo, y la orientación al cliente interno y externo.

Otro grupo conformado por el 52.2% de los directivos señalaron las competencias: los conocimientos científicos metodológicos, el apego a los valores estratégicos organizacionales, el manejo emocional y técnicas auto-motivacionales y conocimiento de los productos; mientras que el 47.8% identificó las competencias: la orientación a los resultados, el desarrollo estratégico de los recursos humanos y la capacidad de negociación.

La especialista de gestión por competencias Alles (2005 b), en su obra titulada: "Gestión por Competencias. El diccionario", da a conocer su modelo de perfil por competencias, incorporando en éste dos categorías de competencias, que habían sido referidas anteriormente en una de sus citas al autor Levy-

leboyer al referirse a las competencias individuales y a las competencias clave en el puesto de trabajo.

A continuación se procede a desglosar un conjunto de competencias individuales, técnicas académicas y organizacionales, las cuales ayudarán a conocer el modelo de perfil profesional que los directivos de las industrias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos entienden que se requiere en sus respectivas empresas.

4.9.1 Competencias Individuales

El perfil profesional requiere de competencias que son consideradas necesarias para el desempeño de la persona. Las competencias individuales pueden ser clasificadas en competencias generales, para referirse al conjunto de conocimientos que el empleado adquiere por medio de preparación y educación; y las competencias específicas, aquellas habilidades y cualidades que logra obtener por medio de la experiencia en cualquier entorno social, familiar y laboral.

A continuación se presentan los gráficos extraídas del Cuadro No. 4.14 en las que se facilita la visualización y análisis de las opiniones de los directivos industriales sobre las competencias individuales generales y las competencias individuales específicas que integran el perfil común en los profesionales que requiere el sector industrial alimenticio de Santiago.

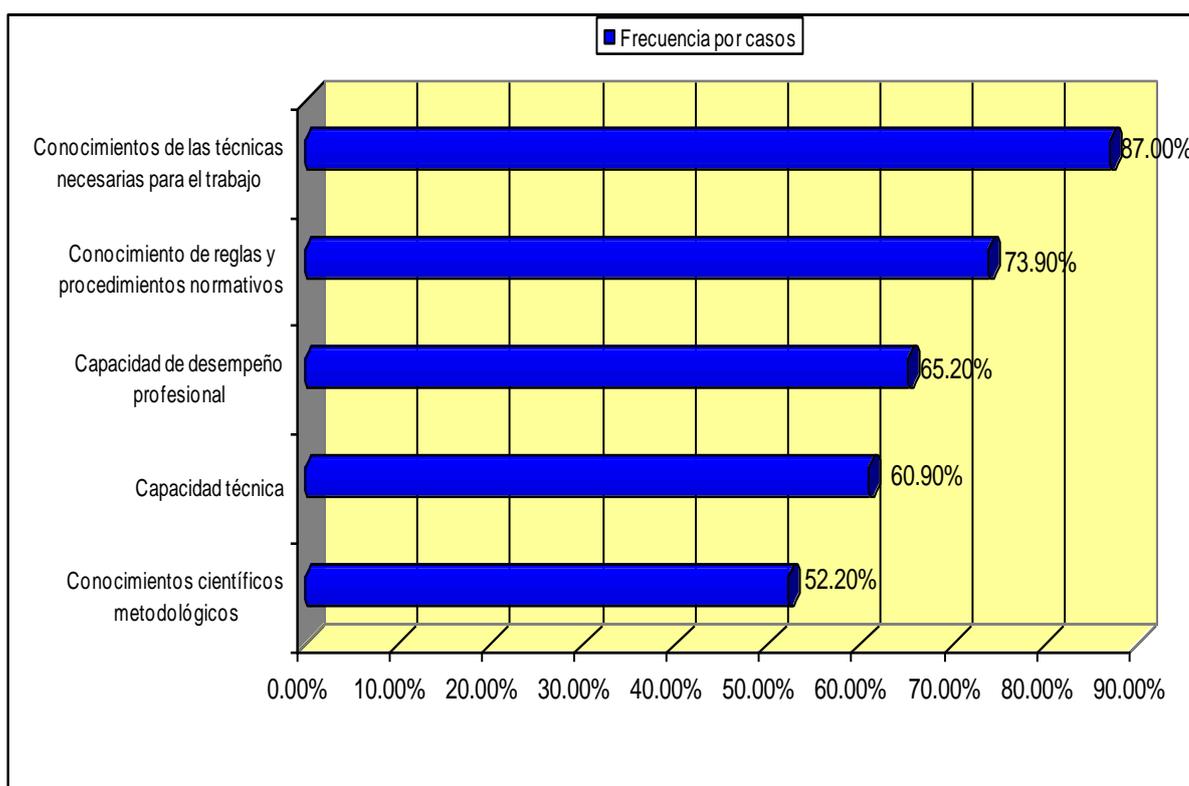
4.9.1.1 Competencias individuales generales

El siguiente análisis sobre las competencias individuales generales del perfil profesional ha sido extraído de la información suministrada por los directivos de las industrias alimentarias sobre el perfil requerido a los profesionales que laboran con ellos.

Gráfico No. 4.15

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS INDIVIDUALES GENERALES REQUERIDAS POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS. VALORES RELATIVOS %

¿Cuáles son las competencias del perfil profesional requerido por las industrias alimentarias?



Fuente: Cuestionario A 36; Cuadro No. 4.15

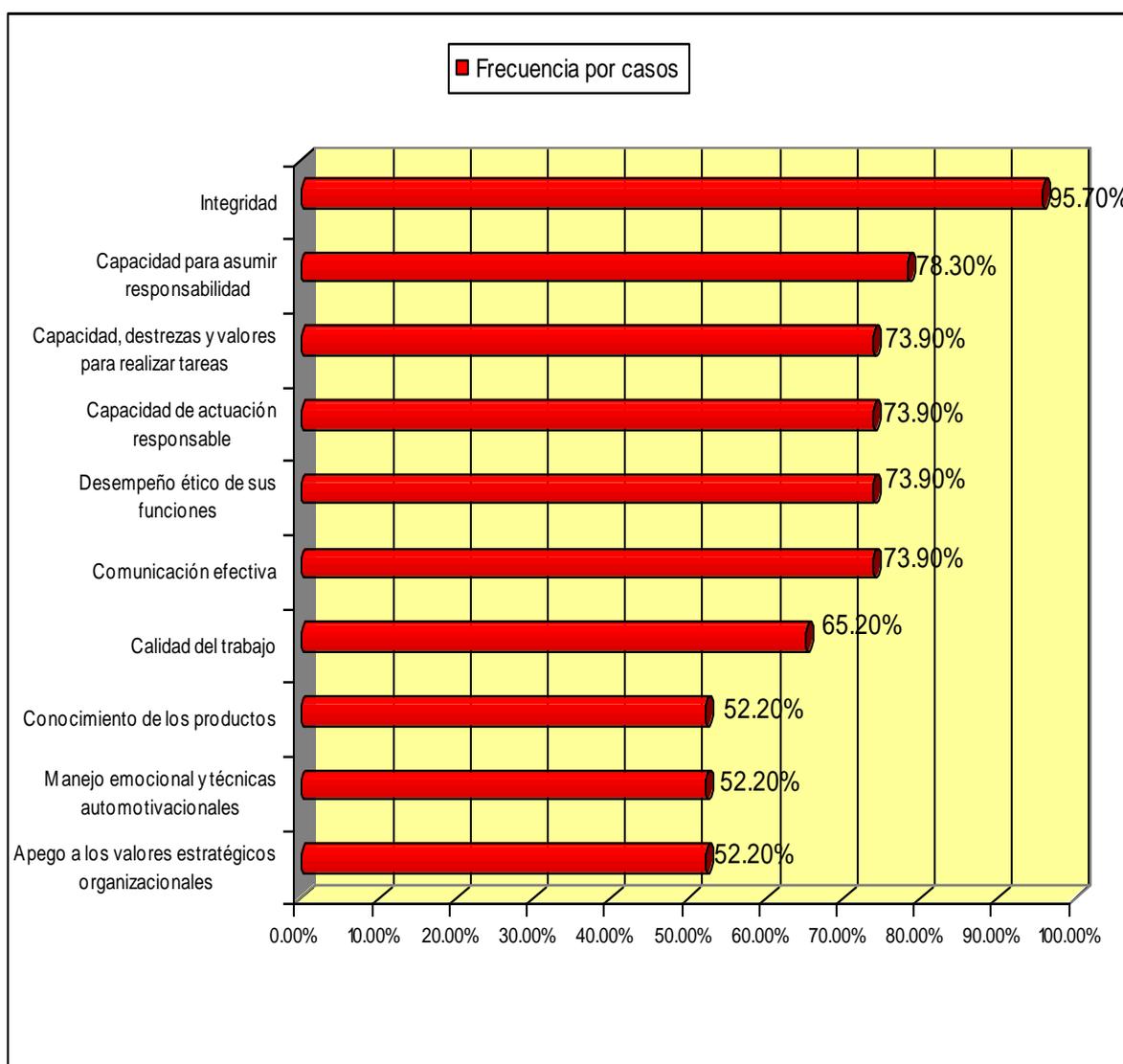
Los directivos de las industrias alimentarias BALDON, La Fabril y Sigma Alimentos han coincidido en señalar que el perfil profesional ideal requiere que los profesionales de ese sector industrial tengan las siguientes competencias generales de dimensión individual: Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo, expresó el 87.00%; conocimiento de reglas y procedimientos normativos, dijo el 73.90%; capacidad de desempeño profesional, según la consideración del 65.20%; capacidad técnica, afirmó el 60.90% y conocimientos científicos metodológicos, agregó un 52.20%.

4.9.1.2 Competencias individuales específicas

El siguiente análisis sobre las competencias individuales específicas del perfil profesional ha sido extraído de la información suministrada por los directivos de las industrias alimentarias sobre el perfil requerido a los profesionales que laboran en éstas.

Gráfico No. 4.16

PROPORCIONALIDADES DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS QUE OPINARON SOBRE LAS COMPETENCIAS INDIVIDUALES ESPECÍFICAS REQUERIDAS POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS. VALORES RELATIVOS %.



Fuente: Cuestionario A 36; Cuadro No. 4.15

La mayoría de los directivos industriales que fueron encuestados consideran que los profesionales que laboran en sus industrias deben poseer las siguientes cualidades individuales o competencias específicas: Integridad, sostuvo el 95.70%; capacidad para asumir responsabilidad, afirmó el 78.30%; comunicación efectiva, desempeño ético de sus funciones, capacidad de actuación responsable y la capacidad, destrezas y valores para realizar tareas, afirmó el 73.90%, respectivamente; calidad del trabajo, comentó el 65.20%; apego a los valores estratégicos organizacionales, manejo emocional y de técnicas auto-motivacionales y conocimiento de los productos, aseguró el 52.20%, respectivamente.

4.9.2 Competencias Claves o Dominantes

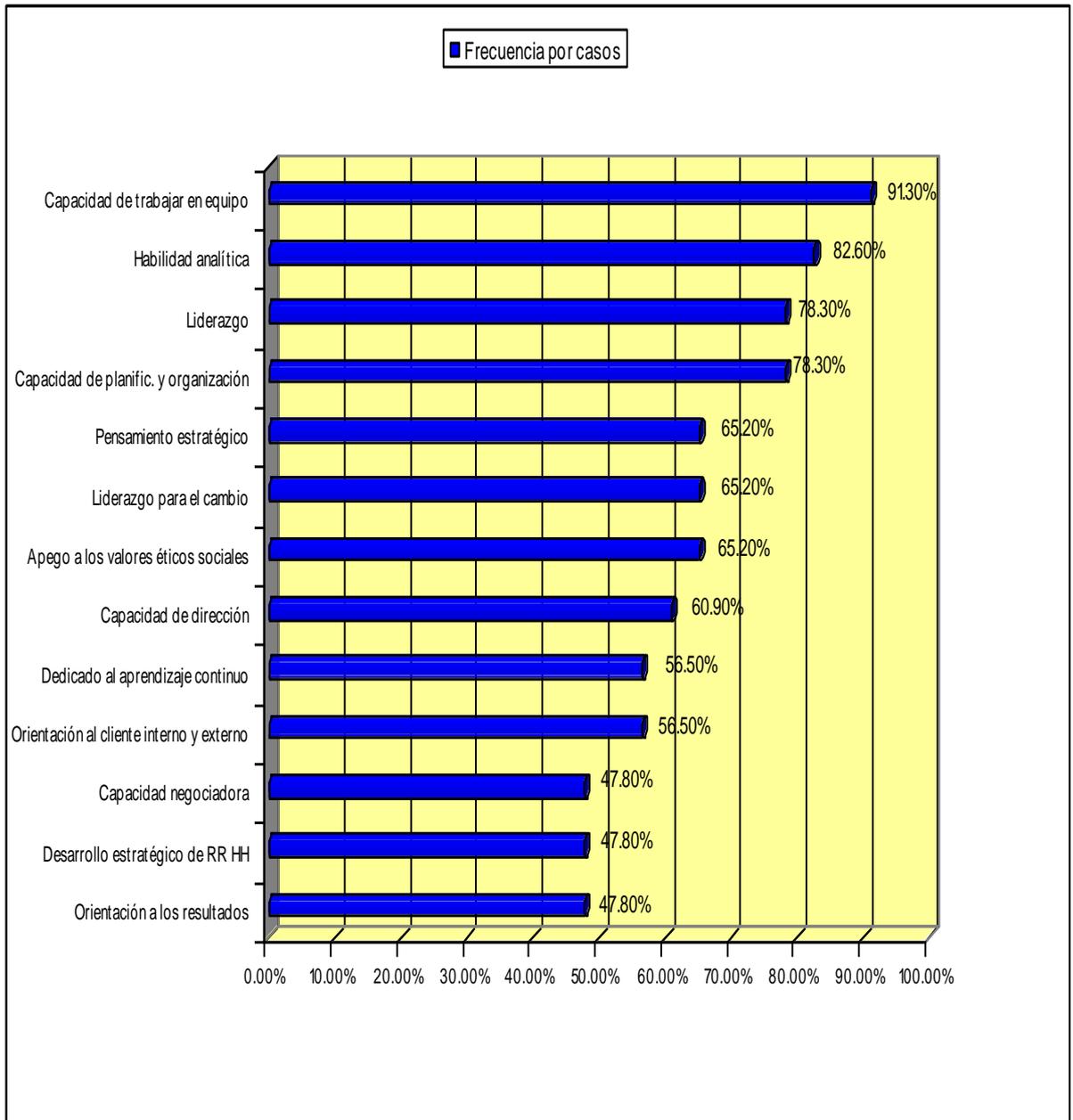
Además del conocimiento y las cualidades individuales, es decir, las competencias necesarias en el individuo para fines de su desempeño, hay un conjunto de competencias requeridas por la organización y que deben ser desarrolladas debido a que representan la clave para el desarrollo de las ventajas competitivas de la misma. Por ello son denominadas competencias colectivas y formales.

4.9.2.1 Competencias Colectivas:

El siguiente análisis sobre las competencias colectivas del perfil profesional ha sido extraído de la información suministrada por los directivos de las industrias alimentarias sobre el perfil laboral requerido a los profesionales que laboran con ellos.

Gráfico No. 4.17

PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS QUE OPINAN SOBRE LAS COMPETENCIAS CLAVES O COLECTIVAS REQUERIDAS POR LAS INDUSTRIAS ALIMENTARIAS. VALORES RELATIVOS %.



Fuente: Cuestionario A 36; Cuadro No. 4.14

Como se puede observar en el Gráfico No. 4.17, según la ponderación de los directivos de las industrias encuestadas, el perfil profesional requiere de

las siguientes competencias colectivas o claves: Capacidad de trabajar en equipo, dijo el 91.30%; habilidad analítica, afirmó el 82.60%; capacidad de planificación y organización, sostuvo el 78.30%; liderazgo, expresó el 78.30%; apego a los valores éticos sociales, liderazgo para el cambio y pensamiento estratégico, estimó el 65.20%, respectivamente; capacidad de dirección, agregó el 60.90%; orientación al cliente interno y externo y dedicado al aprendizaje continuo, según el 56.50%, respectivamente; orientación a los resultados, desarrollo estratégico de RR HH y capacidad negociadora, afirmó el 47.80%.

En referencia a la clasificación anterior de las competencias requeridas por los industriales, se concluye que el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de Santiago debe poseer las siguientes competencias:

Competencias individuales generales: Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo, conocimiento de reglas y procedimientos normativos, capacidad de desempeño profesional, capacidad técnica y conocimientos científicos metodológicos.

Competencias individuales específicas: Integridad, capacidad para asumir responsabilidad, comunicación efectiva, desempeño ético de sus funciones, capacidad de actuación responsable, capacidad, destrezas y valores para realizar tareas, calidad del trabajo, apego a los valores estratégicos organizacionales, manejo emocional y técnicas auto-motivacionales y conocimiento de los productos.

Competencias colectivas: Capacidad de trabajar en equipo, habilidad analítica, capacidad de planificación y organización, liderazgo, apego a los valores éticos sociales, liderazgo para el cambio, pensamiento estratégico, capacidad de dirección, orientación al cliente interno y externo y dedicación al aprendizaje continuo.

4.10 Pertinencia de las competencias de los perfiles: Perfil requerido y perfil de egresados.

La presente y última variable del estudio se especializa en la búsqueda de datos que permitan inferir, al responder a la novena pregunta del problema: ¿Cuáles son las características comunes entre el perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias?

Para ello se procedió a comparar los datos suministrados por los directivos industriales sobre las competencias que conforman el perfil del puesto profesional que requieren las industrias contra el perfil de egresados que ofrecen los directivos de los centros universitarios especializados en la formación continua. De esta manera, se podrá determinar el nivel de correspondencia o coherencia entre la demanda y la respuesta. Dicho de otro modo, la capacidad de respuesta de los centros a las exigencias del sector laboral y sus continuos cambios.

4.10.1 Competencias del perfil laboral requerido

De los planteamientos analizados en la variable anterior (4.8): **Perfil laboral requerido**, se concluyó que la mayoría de los directivos de las industrias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos habían manifestado que sus industrias requieren de un personal actualizado con el dominio de competencias generales, específicas y colectivas. A continuación se enunciarán aquellas competencias que, según la frecuencia, el cincuenta por ciento o más de los encuestados marcaron.

Cuadro No. 4.16

BURÓ DE COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO POR LAS INDUSTRIAS. EXTRAIDO DE LAS PROPORCIONES DE LOS DIRECTIVOS DE BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS.

COMPETENCIAS DEL PERFIL PROFESIONAL REQUERIDO POR INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	FRECUENCIA POR CASOS
Apego a los valores estratégicos organizacionales	52.20
Apego a los valores éticos sociales	65.20
Calidad del trabajo	65.20
Capacidad de actuación responsable	73.90
Capacidad de desempeño profesional	65.20
Capacidad de dirección	60.90
Capacidad de planificación y organización	78.30
Capacidad de trabajar en equipo	91.30
Capacidad para asumir responsabilidad	78.30
Capacidad técnica	60.90
Capacidad, destrezas y valores para realizar tareas	73.90
Comunicación efectiva	73.90
Conocimiento de los productos	52.20
Conocimiento de reglas y procedimientos normativos	73.90
Conocimientos científicos metodológicos	52.20
Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo	87.00
Dedicación al aprendizaje continuo	56.50
Desempeño ético de sus funciones	73.90
Habilidad analítica	82.60
Integridad	95.70
Liderazgo para el cambio	65.20
Liderazgo personal	78.30
Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales	52.20
Orientación al cliente interno y externo	56.50
Pensamiento estratégico	65.20

Fuente: Cuestionario A 36; Cuadro No. 4.15

El Cuadro No. 4.16 muestra la intención de los directivos industriales en cuanto al perfil del empleado que necesitan sus respectivas empresas. A la derecha se puede observar el dato cuantitativo en que se percibe la frecuencia con que este grupo de competencias fue identificado por ese importante segmento de la población encuestada.

4.10.2 Competencias del perfil de egresados

De la misma manera, el análisis de la Variable No. 4.7: **Competencias del perfil de egresados** concluye haciendo una minuciosa descripción de las

competencias que los centros universitarios CEDESE, INCAPRE Y EL TEP le garantizan a los profesionales del sector industrial que se formen en cualquiera de ellos. A continuación se extraen las competencias que, según opinión de ese significativo segmento de la investigación, se garantizan en el perfil de egresados de cualquiera de los centros universitarios de formación encuestados.

Cuadro No. 4.17

BURÓ DE COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PERFIL DE EGRESADOS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN. EXTRAÍDO DE LAS PROPORCIONES DE DIRECTIVOS DE CEDESE, INCAPRE Y EL TEP DE SANTIAGO QUE OPINARON SOBRE EL TEMA. VALORES RELATIVOS.

COMPETENCIAS DEL PERFIL DE LOS EGRESADOS DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN	FRECUENCIA POR CASO
Apego a valores estratégicos organizacionales	100.00
Calidad del trabajo	100.00
Capacidad de dirección	100.00
Capacidad de planificación y organización	100.00
Capacidad de trabajar en equipo	100.00
Capacidad negociadora	100.00
Capacidad técnica	100.00
Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas	100.00
Comunicación efectiva	100.00
Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo	100.00
Desempeño ético de sus funciones	100.00
Integridad	100.00
Liderazgo para el cambio	100.00
Liderazgo personal	100.00
Pensamiento estratégico	100.00

Fuente: Cuestionario C 21; Cuadro No. 4.11

El Cuadro 4.17 muestra que los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y el TEP tienen en común un conjunto de competencias que les son garantizadas a todos los egresados de sus programas de formación continua. La columna derecha representa la frecuencia relativa de la totalidad de centros en cada una de las competencias listadas en orden alfabético del lado izquierdo del cuadro.

4.10.3 Nivel de correspondencia entre el perfil requerido y el ofertado

El siguiente cuadro muestra una correlación entre el buró de competencias del perfil requerido y el perfil profesional de egresado.

Cuadro No. 4.18

PERTINENCIA DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL REQUERIDO POR EL SECTOR DE LA INDUSTRIA ALIMENTARIA Y LAS DEL PERFIL DE EGRESADOS DE LOS CENTROS UNIVERSITARIOS ESPECIALIZADOS EN FORMACIÓN CONTINUA.

COMPETENCIAS DEL PERFIL REQUERIDO POR EL SECTOR INDUSTRIAL	SON OFERTADAS POR LOS CENTROS
Apego a los valores estratégicos organizacionales	NO
Apego a los valores éticos sociales	SI
Calidad del trabajo	SI
Capacidad de actuación responsable	NO
Capacidad de desempeño profesional	NO
Capacidad de dirección	SI
Capacidad de planificación y organización	SI
Capacidad de trabajar en equipo	SI
Capacidad para asumir responsabilidad	NO
Capacidad técnica	SI
Capacidad, destrezas y valores para realizar tareas	SI
Comunicación efectiva	SI
Conocimiento de los productos	NO
Conocimiento de reglas y procedimientos normativos	NO
Conocimientos científicos metodológicos	NO
Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo	SI
Dedicado al aprendizaje continuo	NO
Desempeño ético de sus funciones	SI
Habilidad analítica	NO
Integridad	SI
Liderazgo para el cambio	SI
Liderazgo personal	SI
Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales	NO
Orientación al cliente interno y externo	NO
Pensamiento estratégico	SI

Fuente: Cuadros Nos. 4.16, 4.17

El perfil de los egresados de los programas de formación continua se corresponde con catorce de las veinticinco competencias requeridas en el perfil laboral de los profesionales del sector industrial. Estas competencias son: Apego a valores estratégicos organizacionales, Calidad del trabajo, Capacidad

de dirección, Capacidad de planificación y organización, Capacidad de trabajar en equipo, Capacidad técnica, Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas, Comunicación efectiva, Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo, Desempeño ético de sus funciones, Integridad, Liderazgo para el cambio, Liderazgo personal y Pensamiento estratégico.

Si bien es cierto que la oferta de los centros universitarios se corresponde con catorce (14) de las veinticinco (25) demandas, no menos cierto es que once (11) de esas competencias requeridas por el sector industrial no son enseñadas en los centros universitarios especializados en formación continua.

Las competencias son: Apego a los valores estratégicos organizacionales, Capacidad de actuación responsable, Capacidad de desempeño profesional, Capacidad para asumir responsabilidad, Conocimiento de los productos, Conocimiento de reglas y procedimientos normativos, Conocimientos científicos metodológicos, Dedicado al aprendizaje continuo, Habilidad analítica, Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales, Orientación al cliente interno y externo.

4.11 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

En el siguiente acápite, se procede con la presentación de un análisis reflexivo y crítico de los resultados del análisis de los datos.

4.11.1 Necesidades de capacitación y desarrollo

El análisis de la variable **Necesidades de Formación Continua**, ha dejado de manifiesto que los ejecutivos del sector industrial, además de estar conscientes de que su personal tiene grandes necesidades de seguirse formando, están bien claros sobre cuáles son sus principales necesidades de formación.

El conjunto de necesidades operacionales señaladas por los industriales deja entender que sus principales requerimientos de formación se refieren a la falta de competencias técnicas que aún persisten en empleados profesionales, a pesar de haber cumplido su ciclo de formación de grado y postgrado, en varios casos.

Junto a las necesidades operacionales, los encuestados han notado la falta de formación en un conjunto de necesidades individuales que, por su alto componente actitudinal, emocional y ético, normalmente son escasamente tratadas como contenidos extracurriculares, en la mayoría de los casos, a pesar de su importancia en la cadena de valor descrita por los industriales.

4.11.2 Funciones de la formación continua

Los resultados del análisis de la variable **Funciones de la formación continua** dan paso a la ratificación de una función de complemento de la educación formal, por su continua búsqueda de mejora en la capacidad competitiva, de la actualización del perfil, de la mejora de la calidad, así como de la adición de competencias organizacionales flexibles y conforme a los requerimientos del sector productivo.

En otra línea de razonamiento, se puede vislumbrar la formación continua como un sistema que, además de complementario, funge de enlace entre los sectores educativos, y el productivo, quien espera por la recualificación de sus empleados.

Por el rol de complemento y enlace que debe desempeñar la formación profesional continua en las industrias, se evidencia que la función de la misma se simplifica en la adecuación de un perfil profesional a las competencias requeridas por el mercado de trabajo en que laboran estos egresados. Por lo que, si bien la prioridad de hoy no es el factor empleabilidad y adaptabilidad, como lo señalaron diferentes autores consultados en el estado de la cuestión, su línea ideológica aún aplica en tanto que, como continuidad del sistema

formal de educación, la formación profesional continua tiene la responsabilidad de moldear un perfil profesional en el marco de las nuevas corrientes ideológicas, las nuevas prácticas técnicas y los nuevos enfoques de dirección.

4.11.3 Pertinencia de los programas de formación continua

El análisis de la variable **Pertinencia de los programas de formación profesional continua** deja una brecha pendiente de aclaración, que se manifiesta en la aparente relación de paralelo existente entre los programas de formación continua que ofrecen las universidades a través de los centros de formación continua y los programas requeridos por el sector industrial.

La notoria desproporcionalidad existente entre la oferta y la demanda de factores esenciales como el programa, la duración, el método de formación, los salones y otros, denotan la débil y baja correspondencia que existe entre la programación ofertada y la demanda por el sector industrial; lo cual justifica la poca participación de los centros universitarios en las soluciones de las necesidades de formación de las industrias encuestadas.

4.11.4 Elementos del proceso de formación

El análisis de la variable **Elementos de la formación** manifiesta que la formación continua, como un sistema de entrenamiento y desarrollo de personal, posee un marco sistemático conformado por unos elementos que se correlacionan bajo un esquema lógico y continuo.

En cuanto a lo observado, cada directivo de centro de formación continua conoce bien los elementos que integran su respectivo proceso y, a pesar de lo parecido que es el de un centro con los otros, se pudo percibir que hay procesos que omiten pasos importantes como son: la definición de la metodología, la selección adecuada de equipos y materiales, la promoción adecuada del programa y la evaluación de los resultados del programa, así como el diseño de un currículo adecuado para el programa.

4.11.5 Competencia del perfil de los instructores

El análisis de la variable **Competencia del perfil de los instructores** denota que el nuevo perfil de los instructores de formación continua requiere de un conjunto de competencias que pueden ser agrupadas en tres categorías: competencias profesionales, competencias sociales y competencias cardinales.

En este propósito, conviene retomar la ya conocida reflexión hecha por el Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), sobre el rol que los formadores de hoy deben jugar en el proceso enseñanza – aprendizaje, el cual se ejecuta a través de un proceso reflexivo, crítico y práctico, que parte desde la realidad misma del entorno del formando y del formador y que requiere de métodos flexibles, conforme a los procesos de cambios tecnológicos y de contenidos, debido a que éstos alteran el contexto social y cultural de las industrias y, por ende, del participante de la formación continua.

Hecha la observación anterior, conviene considerar que las probabilidades de éxito de un instructor en el desempeño de su ocupación dependen de cuán pertinentes sean sus competencias con los requerimientos de las funciones que realiza. Es decir, de su estado de idoneidad para el rol que desempeña en el proceso enseñanza – aprendizaje, además de que el mismo fije una actitud frente a sus competencias y las asuma como sus propios objetivos de aprendizaje y de logro.

Conforme a esta realidad, se puede inferir que el proceso de formación continua requiere de facilitadores que compartan un perfil en común, en el que, además de las competencias ya planteadas por los directivos de centros universitarios, también incluyan otras habilidades, atributos y destrezas que les permitan promover el desarrollo continuo mediante una actitud crítica y auto-renovadora, el comportamiento público y privado basado en principios éticos y la responsabilidad social. Es por ello que se requiere de un perfil más amplio,

en el que se incluyan otras competencias que bien podrían ser señaladas de la siguiente manera:

A las competencias profesionales sugeridas por los directivos de centros universitarios, conviene agregar: la capacidad reflexiva y autocrítica, la capacidad investigativa, la dedicación continua a su propia formación, el aprovechamiento del aula como campo y laboratorio de auto-perfeccionamiento de su propia práctica, y la evaluación de los resultados del programa.

A las competencias cardinales, les falta incorporar otros atributos básicos para la garantía de un comportamiento ético en consonancia con la misión y los objetivos de formación que comparten los centros especializados en la formación profesional continua, por lo que conviene señalar: la actitud para asumir un comportamiento apegado a los principios éticos, la acción responsable, la promoción de valores y principios esenciales como la lealtad, la solidaridad, la empatía, el respeto a la biodiversidad y al medio ambiente, además del respeto y la valoración a la individualidad de cada participante.

A las competencias sociales, conviene que se le adicione la capacidad para la promoción del cambio individual y social la capacidad de auto-transformación, la capacidad de interacción comunicativa, el manejo emocional, la capacidad de actuar con autonomía, el poder de autorrealización, la habilidad para el desarrollo de la creatividad durante el proceso de enseñanza, el liderazgo en el aula y en su campo socio-laboral, la apertura a las manifestaciones multiculturales en las aulas, así como la visión holística de la sociedad.

4.11.6 Criterios de medición de la formación

Con el estudio de la variable **Criterios de medición de la formación** se puede deducir que las actuales evaluaciones que realizan los centros universitarios especializados en la formación profesional continua, además de ser muy limitadas, están desenfocadas, debido a que sus criterios de medición

no alcanzan a medir el nivel de logro de los objetivos que se plantea en la programación, ni el nivel de alcance del perfil de egresados que oferta; por lo que se puede afirmar que son de poco impacto para el proceso enseñanza – aprendizaje.

Si bien es cierto que resulta importante medir el nivel de aprovechamiento de los recursos empleados en la formación, como es el caso de los contenidos, el material de apoyo, el instructor, el manejo del tiempo, las características del local y la logística empleada, también es cierto que estos criterios se limitan a describir aspectos tangibles de forma y el nivel de eficiencia en cuanto al uso o aprovechamiento de esos recursos. Pero nunca permite determinar elementos esenciales del programa que aporten ideas sobre el nivel de eficacia del programa, es decir, el nivel de logro de los objetivos del programa.

El contenido del marco teórico de este estudio ha podido mostrar que la fase de evaluación de un programa de formación profesional continua debe ofrecer suficientes datos que permitan dar a conocer si la formación produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados; si los resultados del entrenamiento presentan relación con la consecución de las metas de la empresa, y si las técnicas de formación empleadas fueron efectivas.

Significa, entonces, que la evaluación de resultados de la formación vigente en los centros universitarios de formación, bien podría ser adecuada para los sistemas de formación profesional regulada y para la formación profesional ocupacional, ya que ambas se plantean unos objetivos pre-empleo. La formación profesional continua, en cambio, adolece de una etapa evaluativa, que permita medir tres niveles esenciales: 1ro. La evaluación a nivel organizacional, sea en el salón de formación o en la empresa; 2do. La evaluación a nivel de los recursos humanos; y 3ro. La evaluación a nivel de las tareas y operaciones.

A partir de estas afirmaciones, conviene señalar que el sistema de formación profesional continua requiere de un proceso evaluativo que cubra el alcance de unos objetivos vinculados con la garantía de respuestas oportunas a necesidades puntuales de empleados y de las organizaciones en que ellos trabajan. Por lo que el instrumento evaluativo debe estar estructurado basado en unos criterios que faciliten el acceso a datos, no solo relacionados con la reacción de los participantes, sino que también incluya el nivel de aprendizaje de los participantes, el nivel de incidencia en el comportamiento de ellos, así como los resultados tangibles del programa en la empresa. Sólo así se podrá saber si el programa logró satisfacer las necesidades que motivaron la participación del profesional y si fue lo suficientemente pertinente a los fines de la organización que hizo la inversión.

4.11.7 Competencias del perfil de egresados

El análisis de la variable **Competencias del perfil de egresado** revela que los programas de formación continua impartidos en los centros universitarios tienen en común la formación de un conjunto de competencias que pueden ser agrupadas en tres categorías: competencias académicas, competencias personales y competencias laborales.

Sin embargo, los profesionales encuestados y que fueron capacitados en los salones universitarios de CEDESE, INCAPRE Y TEP coinciden en señalar, con mayor frecuencia, a cuatro de esas competencias: Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas; Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo; Calidad del trabajo; y Capacidad de trabajar en equipo.

Ante los resultados de ese análisis, es propicio recordar que el perfil de egresados es el fruto del trabajo sistemático, que inicia y concluye su primera etapa con el sistema educativo formal, a quien le corresponde formar profesionales capaces de promover conscientemente, no solo en el momento

actual, sino en el futuro, el desarrollo de su país. Pero que, inmediatamente a la inserción del nuevo profesional al mercado laboral, es responsabilidad del sistema de formación profesional continua la incorporación, de manera independiente, de las innovaciones que acontecen dentro y fuera del campo de la profesión, así como los cambios sociales sobre los que repercute.

En vista de ello, el proceso para determinar las competencias del perfil de egresados se podría constituir en una experiencia exitosa si se asume como una función tripartita: universidad, empresa y profesionales laboralmente activos; además de que se ejecute y revise en ciclos de mediano plazo y se aplique en todas las áreas del sector productivo.

4.11.8 Perfil laboral requerido

El estudio de la variable **Perfil laboral requerido** ha conllevado a la conclusión de que el sector de la industria alimentaria requiere de un perfil laboral dinámico y totalmente alineado a su realidad, en virtud de que requieren una variedad de competencias que pueden ser categorizadas en competencias individuales generales, competencias individuales específicas y competencias colectivas.

Por la naturaleza de estas competencias, se puede entender que el perfil laboral requerido es un espejo de la realidad del sector productivo, el cual es dinámico y permanentemente influenciado por los avances de la tecnología, de la información y de la comunicación, lo cual explica la demanda de un perfil al que ayer le bastaban algunas competencias técnicas acompañadas de buenas habilidades manuales y físicas, las cuales hoy no son suficientes, ni son las mismas.

El profesional de hoy se presenta al desafío laboral que implica un puesto de trabajo de mutación continua hacia funciones más técnicas y creativas, condiciones y circunstancias de trabajo más competitivas, ambientes de trabajos más dinámicos y retos menos predecibles, lo cual demanda de un

profesional dotado de competencias cognitivas, actitudinales, éticas y emocionales. Se requiere de un empleado que sepa hacer, que quiera hacer, que se disponga a hacer y que disfrute el hacer su trabajo.

A pesar de la claridad con que se pudieron analizar las opiniones de los directivos industriales y lo beneficioso de sus opiniones para la conclusión sobre el perfil profesional laboral deseado en los puestos de trabajo, es preciso recordar la vulnerabilidad de dicho perfil frente a los diferentes cambios tecnológicos y sociales por la incidencia que éstos tienen en los factores condicionantes de las empresas y, por efecto, en los puestos de trabajo, los cuales requieren de nuevas competencias constantemente.

En vista de ello, es pertinente contemplar la necesidad de las industrias de preservar un perfil representativo y motivacional para el ocupante del puesto. Por lo que se justifica un proceso de análisis continuo de las tareas, las acciones y las situaciones características de los puestos de trabajo. Así como sus nuevos requerimientos impulsados desde el entorno social, cultural, económico y tecnológico.

4.11.9 Pertinencia entre el perfil de egresado y el requerido por las industrias

El análisis de la variable **Pertinencia entre el perfil del egresado con los requisitos del sector industrial** conlleva a cuestionar el nivel actual de eficacia de los centros de formación continua en la función de complementar la educación formal, ofreciendo respuestas pertinentes a las necesidades e insatisfacciones que dejan los programas de educación formal en los trabajos de sus egresados.

Dicho cuestionamiento se justifica en el hecho de que, aun cuando las competencias que trabajan los centros de formación continua se corresponden con el perfil requerido por el sector laboral, no se adaptan a las demandas empresariales, ya que existe un déficit de competencias que les son requeridas

a los profesionales para realizar sus labores de modo exitoso en los trabajos cualificados, inconsistencia esta que debe promover a la reflexión en ambos sectores.

El éxito del sistema de formación profesional continua reposa en su nivel de eficacia ante las funciones de complemento del sistema formal y la de enlace entre los sectores educativo y productivo, por lo que la poca correspondencia del perfil de egresados con el requerido desvela ausencia de capacidad y de competitividad profesional para el ejercicio de la profesión desde el punto de vista del mercado de trabajo, resultados que demuestran insuficiencias del Sistema de Formación Continua para completar y actualizar el perfil necesitado en el sector productivo.

La poca pertinencia de los programas de formación manifiesta en el análisis de la variable tres es, sin temor a dudas, un elemento causal para que el perfil formativo esté tan alejado de las necesidades sociales, lo cual conlleva a deducir que, a mayor coherencia y pertinencia de los programas de formación continua con las demandas del sector productivo, mayor éxito tiene el sistema de formación en su rol de complementar las competencias de un perfil de egresado que define su sentido, su importancia y su éxito en el nivel de pertinencia con los requisitos del mercado laboral.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES
Y
RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

Introducción

En los marcos de las observaciones descritas en el capítulo número cuatro: Análisis e Interpretación de datos, del presente estudio se ha podido analizar e interpretar las informaciones que suministraron cada una de las unidades de estudio sobre el glosario de preguntas estructuradas bajo los lineamientos de los indicadores, dimensiones y variables de cada uno de los objetivos específicos del presente estudio.

Las informaciones procedentes de los directivos y profesionales de las industrias alimentarias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, así como las que suministraron los directivos de los centros universitarios especializados en formación continua: CEDESE, de UTESA; INCAPRE, de UAPA, y TEP, de la PUCMM, han permitido responder a las expectativas que subyacen en cada uno de los objetivos específicos del presente estudio. Y a los efectos de esos hallazgos ha sido posible llegar a un conjunto de conclusiones que, por fines metodológicos, serán presentados en grupos secuenciales bajo el orden de los objetivos de investigación.

5.1.1 Objetivo No. I:

Determinar las principales necesidades de capacitación y desarrollo de los profesionales del sector industrial alimentario de la Ciudad de Santiago.

Finalizado el reciente análisis de datos realizado con base en las informaciones suministradas por las diferentes unidades de estudio sobre este objetivo, se llegó a varias conclusiones muy concretas, que pueden ser planteadas de la siguiente manera:

- Las industrias del sector alimentario: BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, cuentan con un sistema de análisis y detección de las necesidades de formación continua de su personal, lo cual les permite hacerse conscientes de sus verdaderas necesidades y lo utilizan para la planificación interna del programa de formación que desarrollan con sus propios recursos internos.

- Las principales necesidades de formación profesional continua, encontradas dentro del sector industrial especializado en la fabricación de productos alimenticios, son de carácter general y operacional, debido a que su presencia afecta colectivamente al equipo de trabajo, reduciéndole su capacidad de desempeño. Las principales de esas necesidades operacionales son:

- Las nuevas aplicaciones tecnológicas
- El desarrollo organizacional
- La carencia de habilidades gerenciales y de habilidades de supervisión
- La capacidad de servicios
- Las proyecciones de crecimiento del sector industrial
- La continua búsqueda de mejora de competitividad
- La búsqueda de mejora de los procesos
- La necesidad de mejora del desempeño
- La falta de mejora en la calidad del producto y del servicio que ofrecen

- Además de las necesidades generales, se comprobó que en las industrias alimentarias sobresale otro grupo de necesidades de formación continua relacionadas estrechamente con el desarrollo intelectual, cultural y social de los empleados. En este sentido, se concluyó que las principales necesidades de formación individual son las siguientes:

- La necesidad de una actitud de lealtad
- La aplicación de retroalimentación
- La necesidad de propiciar un comportamiento ético
- La búsqueda del desarrollo individual y social
- La búsqueda de mejores relaciones humanas

- La mejora en el manejo emocional

Estas conclusiones conllevan a inferir que, junto a las necesidades de formación continua que tradicionalmente se conocían en las industrias, como es el caso de la necesidad de empleabilidad, la falta de calificación académica, la adaptabilidad y estabilidad en el trabajo, también aparecen otras carencias de alto impacto y nivel de prioridad como es el caso de las necesidades de mejoras de los procesos, de la calidad, del desempeño, de la competitividad, del desarrollo organizacional, de las relaciones humanas, del manejo emocional y de otras que aparecen descritas entre las necesidades operacionales y las necesidades individuales que tienen vigencia en las industrias encuestadas.

5.1.2 Objetivo No. 2:

Identificar las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de los profesionales que laboran en las industrias alimentarias.

- De acuerdo con los razonamientos que se realizaron en el capítulo anterior: Análisis de los datos y logro de objetivos, se pudo comprobar que el rol de la formación profesional continua que se imparte en las industrias consiste en responder a las necesidades de formación de cada uno de los profesionales que laboran para el sector productivo. Esto así porque el consenso de los encuestados manifestó que las funciones de la formación profesional continua consisten en responder a los siguientes propósitos:

- Fortalecer la capacidad de competitividad de la empresa y de los empleados de dicha empresa.
- Actualizar el perfil de los dirigentes, de candidatos potenciales, de los subalternos y de cada representante de la industria.
- Buscar constantemente mejoras en la calidad del trabajo y de los servicios.
- Facilitar y conservar la adaptación permanente de los profesionales a las industrias.

Por las afirmaciones anteriores, se puede inferir que las industrias alimentarias promueven la importancia de una formación profesional continua, capaz de actualizar y preservar en condiciones idóneas de competitividad un perfil profesional que resulte pertinente ante un mercado de trabajo que permanentemente varía el catálogo de características, de habilidades, destrezas, conocimientos y atributos requeridos a sus profesionales.

5.1.3 Objetivo No. 3:

Determinar la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen la PUCMM - UTESA - UAPA en la ciudad de Santiago.

Durante el análisis comparativo que se realizó en el capítulo IV del presente estudio, se procedió a comparar los datos suministrados por los directores de los centros CEDESE, INCAPRE y TEP contra los datos proporcionados por los directores de las industrias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, así como los aportes de los profesionales que laboran en dicha industrias, y se concluyó lo siguiente:

- La duración de los programas que ofrecen los centros universitarios de formación continua no se corresponde con el tiempo que, según la percepción de los directivos industriales, deberían tardar las acciones formativas dirigidas a sus empleados. Ya que, si bien es cierto que en los centros universitarios de formación es más frecuente la oferta de programas de formación de larga duración, principalmente diplomados, no es menos cierto que las industrias alimentarias solicitan mayormente acciones formativas de corta duración, como es el caso de los talleres, cursos de actualización, seminarios y conferencias.
- Los programas de formación profesional continua que comúnmente ofertan los centros universitarios especializados en formación continua

tienen poco nivel de correspondencia con la programación de mayor demanda en el sector industrial. Aunque, si bien es cierto que los centros universitarios de formación ofertan gran variedad de programas, no es menos cierto que la oferta coincide poco con los programas más demandados por el sector industrial. Por ello, se observó en el análisis de los datos lo siguiente:

- Sólo dos de cada diez programas de alta oferta se corresponden con los programas de alta demanda por el sector industrial; como es el caso de los programas Gestión de calidad, Formación gerencial y Trabajo en equipo.
 - De la misma manera, dos de cada diez programas tienen oferta por encima de la demanda; sobresaliendo en esta clasificación el caso de los programas Supervisión y dirección, Gestión de ventas, Manejo emocional y Gestión de recursos humanos.
 - En circunstancias peores, se encuentra el caso en que seis de cada diez programas tienen la oferta por debajo de la demanda. Así se observan los programas de Higiene y seguridad industrial, Actualización de informática, Coaching, Idiomas, Relaciones interpersonales y Logística de manejo de inventarios. Además, buenas prácticas de manufactura, Mantenimiento preventivo, Gestión de desarrollo de productos, Calibración de equipos, Etiqueta y protocolo, Actualización de laboratoristas y Rastreabilidad.
- El método de formación por excelencia de los centros universitarios es el denominado fuera del puesto de trabajo lo cual se corresponde con el método preferido por los directivos industriales, a pesar que un significativo porcentaje de ellos también prefiere la modalidad de formación en el puesto de trabajo.

- De conformidad con la metodología de formación, los centros universitarios de formación ofrecen sus programas en los salones de su propia sede, dentro del recinto universitario. Aunque los directivos industriales prefieren la metodología de formación fuera del puesto de trabajo, la mayoría prefiere que sus profesionales sean capacitados en los salones de formación de la empresa, o en los salones de alquiler para eventos, en vez de los salones universitarios lugar por excelencia en que se imparten los programas de los centros universitarios.

- Los centros universitarios ofrecen sus programas para la escogencia del público, los días de trabajo de la semana y durante los fines de semana. Sin embargo, la mayoría de directivos y los empleados que asisten a dicha programación la prefieren los días de trabajo, principalmente, o en jornada mixta compuesta por un día de la semana y otro del fin de semana, de donde se extrae que la mayoría de los directivos y profesionales prefieren mantener disponible, al menos, parte del fin de semana.

- Aun cuando los centros universitarios ofrecen sus programas de formación en jornadas matutinas, vespertinas y nocturnas, a los directivos industriales no les parece favorable que sus empleados reciban capacitación en horarios matutinos; para ellos es preferible que dichos programas sean ofertados en jornadas vespertinas o nocturnas.

- En la actualidad, los programas de formación continua que ofrecen los centros universitarios de formación son financiados con base en dos modalidades de pago, principalmente: el pago directo del participante y el pago proveniente de las empresas en que trabaja el participante. Esa última modalidad se corresponde con la práctica común de las industrias que destinan una partida de su presupuesto anual para garantizar el pago del programa de formación de su personal, en especial, los programas que respondan a sus necesidades generales e individuales.

En síntesis, el análisis pone en evidencia una escasa presencia de factores esenciales en el desarrollo de la formación continua para la pertinencia de una programación comprometida con la garantía del perfil de excelencia que demanda el sector productivo, lo cual se deduce por la falta de concordancia y la disparidad que se exhibe, principalmente, en la duración de los programas de formación, el método de formación, la programación, así como los salones de uso en los centros universitarios con relación a las preferencias del sector industrial.

Como consecuencia de ello, se explica el porqué sólo dos de cada diez profesionales encuestados participaron en las acciones formativas que se impartieron en los salones universitarios durante el período 2005 – 2007, lo que, a su vez, evidencia que las industrias alimentarias desarrollan su propio programa de formación continua sin contar con la participación de los centros universitarios de formación, pues ocho de cada diez de los profesionales que fueron capacitados en ese período se suplieron de los servicios de formación internos de la compañía, de otros centros de formación y otros facilitadores del sector de la educación no formal.

5.1.4 Objetivo No. 4:

Identificar los elementos del proceso de los programas de Formación Profesional Continua.

- Como se ha podido observar, el proceso de formación de los centros universitarios de formación continua de las universidades PUCMM, UAPA y UTESA integra varias etapas, y se pudo verificar que todas tienen en común un proceso compuesto por los siguientes pasos:

- La determinación de las necesidades de formación
- La formulación de los objetivos de formación
- La determinación del nivel de los participantes a quien esté dirigido el programa
- La selección del contenido del programa
- La definición del perfil de egresados de programa

- La cronología de los programas
- La selección de los instructores
- La definición de horario en que será impartido

- El presente proceso de formación se muestra débil, en relación con el proceso de referencia descrito por la Organización Panamericana de la Salud, puesto que, según se pudo concluir, en la práctica de los centros universitarios se excluyen pasos de significativa importancia para la garantía del perfil deseado por el sector productivo estudiado. Es por ello que llama la atención la ausencia de los siguientes pasos:

- El diseño de un currículum, principalmente para cada programa de larga duración
- La determinación previa de la metodología de formación
- La revisión detallada y preselección de los equipos y materiales de trabajo
- El análisis de la factibilidad económica
- El seguimiento a los resultados por medio de una evaluación compartida que permita evidenciar el nivel de logro de los objetivos que sirvieron de motivación para la participación

- Otra conclusión de relevancia sobre esta variable es que los centros universitarios están bien conectados con las necesidades individuales de los profesionales de la región, aunque no necesariamente igual de conectados con las necesidades corporativas del sector industrial. Esto así porque, en su proceso de formación continua, involucra poco al sector industrial y productivo, el cual está supuesto a ser su principal enfoque, en condición de cliente y mercado estratégico.

5.1.5 Objetivo No. 5:

Determinar las competencias que integran el perfil profesional de los instructores de la Formación Profesional Continua.

De acuerdo con los razonamientos que se realizaron en el capítulo anterior, sobre las competencias del perfil de los instructores, se pudo extraer de los datos suministrados por los directivos de los centros universitarios especializados en formación continua que el equipo de instructores que poseen cuenta con un conjunto de competencias, y que bien se pueden clasificar en competencias profesionales, competencias cardinales o morales y competencias sociales.

- Los instructores poseen un conjunto de competencias de carácter profesional que les son esenciales para el aseguramiento del éxito en su rol de docentes, Las cuales son: Dominio de contenidos programáticos, Dominio de recursos tecnológicos, Uso de estrategias metodológicas y la Experiencia en prácticas docentes.

- El único atributo de contexto moral que caracteriza el conjunto de instructores, según el señalamiento de todos los directivos de centros universitarios especializados en formación, es el compromiso ético de cada instructor.

- La única competencia en común de contexto social que se le atribuyó a los instructores de centros universitarios especializados en formación continua es la responsabilidad del instructor con la formación integral del ser humano.

Los tímidos señalamientos de competencias que los directivos de centros universitarios especializados en formación les atribuyen a sus instructores es un dato relevante que, dentro de sus múltiples lecturas, deja de manifiesto la ausencia de un perfil de instructores preconcebido por ese segmento del sector educativo.

La ausencia de un perfil de instructores, entre otras cosas, deja notar que los centros universitarios especializados en formación carecen de un

instrumento objetivo que sirva como referencia y marque la pauta para la contratación de nuevos instructores idóneos. Implica, también, la ausencia de un estándar de medición del desempeño del equipo de instructores, además de la falta de un objetivo referencial para el diseño de la formación continua de los mismos instructores.

5.1.6 Objetivo No. 6:

Indicar los criterios de medición pertinentes para evaluar el impacto de la Formación Profesional Continua en las industrias alimentarias.

Los datos analizados con base en la información suministrada por los directivos de las industrias alimentarias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, así como los directivos de los centros universitarios CEDESE, INCAPRE y TEP han permitido arrojar las siguientes conclusiones:

- Los centros universitarios de formación continua y las industrias alimentarias encuestadas evalúan los resultados de la formación impartida basadas en la reacción que tengan los participantes sobre los criterios: el contenido del programa, el material de apoyo y el desempeño del instructor, principalmente, mientras que algunos de los centros universitarios también incluyen los criterios: el manejo del tiempo, las condiciones del local, los aspectos logísticos y la calidad de los refrigerios ofrecidos.
- En la práctica, el nivel de aprendizaje de los participantes no constituye una dimensión de interés evaluativa para los centros universitarios especializados en formación, ya que sólo uno de ellos incluye algunos criterios que le permiten determinar lo contrario a las industrias encuestadas, que suelen tomar en cuenta el nivel de aumento de habilidades del participante y el cambio de actitud manifiesto después de la formación recibida, aunque ambos sectores excluyen la medición de la ampliación del conocimiento del participante.

- En lo referente al comportamiento de los participantes después de la formación recibida, no suele ser una dimensión tomada en cuenta por los centros de formación ni por las industrias encuestadas, lo cual evidencia que ninguna de las instituciones tiene forma de asegurar si los programas de formación inciden en el rendimiento del trabajador, en la conducta y en la orientación de sus esfuerzos hacia el trabajo que realiza.

- Lo mismo puede afirmarse sobre los resultados tangibles del programa, ya que los centros universitarios ni las industrias miden el impacto que pueda tener cada programa de formación impartido en la capacidad productiva del empleado, en la reducción de costes, en la reducción de quejas y en la reducción de desperdicios dentro de las industrias.

De acuerdo con los razonamientos y las conclusiones que se han venido haciendo, se ha podido inferir que los centros universitarios especializados en formación, al finalizar la jornada, se limitan a evaluar la reacción de los participantes con base en criterios tangibles como el contenido del programa, la calidad del material de apoyo, el desempeño del instructor durante la capacitación, el manejo del tiempo, las características del local y la calidad de los refrigerios ofrecidos.

Dadas las condiciones anteriores, se concluye que los criterios de evaluación utilizados por los centros universitarios de formación continua sólo evalúan la eficiencia de los programas, es decir, el nivel de percepción en cuanto al aprovechamiento de los recursos utilizados durante la acción formativa. Por lo que dicha evaluación resulta insuficiente y sus criterios de medición no son pertinentes para determinar el nivel de logro de los objetivos que se planteó, el nivel de logro del perfil de egresado que promete, ni el nivel de impacto de los programas que se imparten, ni el retorno de la inversión de las industrias en la formación de su personal.

5.1.7 Objetivo No. 7:

Determinar las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua.

- Los datos procedentes de los directivos de los centros universitarios: CEDESE, INCAPRE y TEP, han llevado a la conclusión de que los programas de formación continua que ofrecen las universidades encuestadas contribuyen a que los profesionales que participan en ellos adquieran competencias, habilidades, atributos y destrezas académicas, personales y laborales que estratégicamente les son requeridas por la sociedad desde el contexto laboral. En vista de ello, se ha podido confirmar que el perfil de egresados tiene las siguientes competencias:

- Los profesionales que participaron en los programas de formación continua ofertados por los centros universitarios lograron adquirir un conjunto de competencias de índole académica, como son: La capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas, El conocimiento de las técnicas necesarias para el trabajo y El desarrollo de la capacidad técnica.
- Los centros universitarios también enriquecen el perfil de sus participantes facilitando el desarrollo de competencias personales, como son: el liderazgo para el cambio, la integridad, su capacidad de comunicación efectiva, el apego a valores estratégicos organizacionales, el desempeño ético de sus funciones, la capacidad de trabajar en equipo y la capacidad de liderazgo.
- Además, los programas de formación continua de los centros universitarios contribuyeron a que los profesionales incrementen sus competencias laborales, tales como: la calidad de su trabajo, la

capacidad de dirección, la capacidad de planificación y organización, la capacidad negociadora y su capacidad de pensamiento estratégico.

- En ese sentido, los profesionales encuestados en las industrias alimentarias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS, a diferencia de los directivos de centros, expresaron que, de los programas de formación ofertados por los centros universitarios durante el período 2005 – 2007, ellos adquirieron las siguientes competencias:

- De las competencias académicas obtuvieron: conocimiento de las técnicas necesarias para el trabajo; conocimiento de reglas y procedimientos normativos; capacidad, destrezas, valores para realizar tareas y capacidad de desempeño profesional.
- De las competencias personales, adquirieron: Liderazgo para el cambio, actitud favorable para la dedicación al aprendizaje continuo, la habilidad analítica y capacidad de trabajar en equipo.
- En cuanto a las competencias laborales, obtuvieron: la capacidad de planificación y organización y la calidad del trabajo.

En el orden de las ideas anteriores, se puede notar cierta disparidad entre la lista de competencias que garantizan los centros universitarios de formación y las competencias que los participantes confirman haber adquirido de dicha programación durante el período 2005 - 2007. En virtud de ello, se confirma que, si bien es cierto que los directivos de centros especializados en formación tienen debidamente identificadas las competencias que pretenden desarrollar con sus programas, no menos cierto es que sus medios de retroalimentación no les están siendo lo suficientemente efectivos para comunicarles el nivel de logro que obtienen.

5.1.8 Objetivo No. 8:

Descripción del perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de Santiago.

A lo largo de los planteamientos hechos por los directivos de las industrias BALDOM, La Fabril y Sigma Alimentos, se ha podido extraer un conjunto de conclusiones que permiten construir el perfil laboral que dichas industrias desean en los profesionales que ocupan sus puestos de trabajo:

El perfil de empleado profesional que requieren las industrias de hoy, para garantizar los niveles de competitividad deseados está compuesto por un conjunto de competencias que bien pueden ser agrupadas en: competencias individuales generales y específicas, y en competencias colectivas.

- Las industrias requieren de profesionales que posean competencias individuales, pero generales, que garanticen un desempeño exitoso por medio del dominio teórico y práctico de habilidades adquiridas por medio de los procesos de aprendizajes que se dirigen en las aulas y salones de formación continua, como es el caso de la adquisición de Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo, Conocimiento de reglas y procedimientos normativos, Capacidad de desempeño profesional, Capacidad técnica y Conocimientos científicos metodológicos.
- Además de las competencias individuales generales, los profesionales que laboran para el sector industrial deben poseer otras competencias individuales, pero de dimensión específica, las cuales se adquieren mediante la experiencia y las prácticas, tales como son: La integridad, la capacidad para asumir responsabilidad, Comunicación efectiva, Desempeño ético de las funciones, Capacidad de actuación responsable, Capacidad, destrezas y valores para realizar tareas, Calidad del trabajo, Apego a los valores estratégicos organizacionales,

Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales y Conocimiento de los productos.

- Finalmente, el perfil del profesional requerido en las industrias se completa con la lista de competencias colectivas, las cuales, a juicio de las teorías analizadas en el marco teórico, son clave para hacer la diferencia competitiva del negocio con el resto del mercado. Con referencia a ello, los directivos encuestados coincidieron en nombrar: la capacidad de trabajar en equipo, la habilidad analítica, la capacidad de planificación y organización, el liderazgo, el apego a los valores éticos sociales, el liderazgo para el cambio, el pensamiento estratégico, la capacidad de dirección, la orientación al cliente interno y externo, la dedicación al aprendizaje continuo, y el desarrollo de la capacidad negociadora.

5.1.9 Objetivo No. 9:

Determinar las pertinencias de las competencias del perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias.

En los marcos de las observaciones realizadas en torno a las variables siete, sobre las competencias del perfil de egresados, y la ocho, sobre las competencias del perfil laboral requerido, se procedió a la ejecución de un análisis correlacional que ha permitido hacer las siguientes conclusiones:

- El perfil laboral de los profesionales que requiere el sector de las industrias alimentarias se representa en el siguiente buró de competencias, las cuales han sido consideradas esenciales para la garantía de eficacia del profesional requerido en los puestos de trabajo del referido sector industrial:

- Apego a los valores estratégicos organizacionales
- Apego a los valores éticos sociales
- Calidad del trabajo

- Capacidad de actuación responsable
- Capacidad de desempeño profesional
- Capacidad de dirección
- Capacidad de planificación y organización
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad para asumir responsabilidad
- Capacidad técnica
- Capacidad, destrezas y valores para realizar tareas
- Comunicación efectiva
- Conocimiento de los productos
- Conocimiento de reglas y procedimientos normativos
- Conocimientos científicos metodológicos
- Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo
- Dedicado al aprendizaje continuo
- Desempeño ético de sus funciones
- Habilidad analítica
- Integridad
- Liderazgo para el cambio
- Liderazgo personal
- Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales
- Orientación al cliente interno y externo
- Pensamiento estratégico

- Según los datos suministrados por los directivos de CEDESE, INCAPRE Y TEP, el perfil de los egresados de los programas de formación continua que ofrecen se representa con el siguiente buró de competencias, las cuales estuvieron presentes en cada una de las listas de competencias suministradas por cada centro encuestado de manera individual.

- Apego a valores estratégicos organizacionales
- Calidad del trabajo
- Capacidad de dirección

- Capacidad de planificación y organización
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad negociadora
- Capacidad técnica
- Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas
- Comunicación efectiva
- Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo
- Desempeño ético de sus funciones
- Integridad
- Liderazgo para el cambio
- Liderazgo personal
- Pensamiento estratégico

De acuerdo con las conclusiones anteriores y, principalmente, como efecto consecuente del análisis comparativo entre las competencias del perfil requerido por las industrias BALDOM, LA FABRIL Y SIGMA ALIMENTOS y el perfil de egresados de CEDESE, INCAPRE Y TEP, se infiere que:

- Las competencias que integran el perfil de los egresados de los programas de formación profesional continua que ofrecen los centros universitarios de formación se corresponden con los requisitos del perfil laboral que demandan las industrias alimentarias, por la razón de que todas las competencias que los directivos de centros coincidieron en señalar que adquieren los egresados de sus programas, también aparecieron en la lista de competencias construida por los directivos industriales, al señalar el contenido del perfil laboral que requieren en sus profesionales.

De acuerdo con esta conclusión, las competencias del perfil de egresados que guardan pertinencia con los requerimientos del sector industrial son:

- Apego a valores estratégicos organizacionales

- Calidad del trabajo
- Capacidad de dirección
- Capacidad de planificación y organización
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad técnica
- Capacidad, destrezas y valores para realizar las tareas
- Comunicación efectiva
- Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo
- Desempeño ético de sus funciones
- Integridad
- Liderazgo para el cambio
- Liderazgo personal
- Pensamiento estratégico

- Si bien es cierto que catorce, de las quince competencias que conforman el perfil de egresados de los centros de formación universitarios, se corresponden perfectamente con los requerimientos del perfil laboral requerido por el sector industrial, no es menos cierto que también existen once, de las veinticinco competencias que integran el perfil laboral, que no aparecen en el perfil de egresados, como fue el caso de las siguientes competencias, que también fueron señaladas por la mayoría de los directivos industriales:

- Apego a los valores estratégicos organizacionales,
- Capacidad de actuación responsable,
- Capacidad de desempeño profesional,
- Capacidad para asumir responsabilidad,
- Conocimiento de los productos,
- Conocimiento de reglas y procedimientos normativos,
- Conocimientos científicos metodológicos,
- Dedicado al aprendizaje continuo,

- Habilidad analítica,
- Manejo emocional y técnicas auto-motivacionales,
- Orientación al cliente interno y externo.

En consecuencia, de las consideraciones anteriores, se ha podido inferir que, aunque las competencias son correctas, el perfil de egresados no se corresponde con el perfil requerido por el sector industrial, ya que el primero no responde satisfactoriamente al conjunto de competencias que requiere el perfil laboral, una condición sin la cual no se obtiene el profesional idóneo que demandan los puestos de trabajo para garantizar el máximo nivel de competitividad y de eficacia corporativa.

Además, se infiere que el bajo nivel de respuesta de los centros universitarios de formación a los requerimientos del sector industrial conllevan a que el sector laboral canalice alternativas paralelas de formación profesional continua que garanticen una cobertura más amplia de competencias, prevaleciendo la modalidad de una autogestión de formación, basada en la dedicación de recursos profesionales, materiales y locales propicios para el desarrollo de acciones formativas, bajo la coordinación de su respectivo departamento de gestión humana.

En una dinámica de razonamiento encontrado, se ha podido determinar que el amplio buró de competencias requeridas en el perfil laboral crea un escenario propicio de oportunidades y, por ende, de crecimiento para los centros universitarios de formación continua por medio de la incorporación de nuevos programas y ofertas formativas pertinentes en objetivos, contenidos, metodología formativa, horarios, y salones, con las competencias individuales y colectivas que actualmente se registran como necesidades puntuales del sector laboral.

5.2 RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio realizado con la finalidad de describir la pertinencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua con los requisitos del perfil laboral requerido por el sector de la industria alimentaria de Santiago, han quedado resumidos en el glosario de conclusiones que fueron listadas anteriormente en el acápite 5.1 de este estudio, bajo el subtítulo de conclusiones.

Para fines de mayor optimización de dichas conclusiones y, bajo la pretensión de que el estudio no se limite a una simple descripción de la realidad, se adicionan las siguientes recomendaciones o encargos de interés para los centros de formación continua, para el sector productivo y para el mercado de trabajo de la República Dominicana.

5.2.1 Recomendaciones dirigidas a los Centros de Formación Continua

A pesar de que la formación continua es uno de los vínculos estratégicos más idóneos entre los sectores educativo y productivo, también es cierto que la formación continua es una responsabilidad de los primeros, razón por la cual la mayoría de las recomendaciones del presente estudio están dirigidas a los centros de formación continua y las IES.

5.2.1.1 Objetivo No.: I

Determinar las principales necesidades de formación continua de los profesionales del sector industrial alimentario de la ciudad de Santiago.

- Es imperante que los centros universitarios de formación continua procedan a analizar el diagnóstico de necesidades de formación que arrojan las conclusiones del presente estudio, para que, posteriormente, puedan planificar sus futuras ofertas de formación profesional alineadas a las

necesidades operacionales como a las individuales que se encontraron en el sector industrial alimentario.

- Que los centros universitarios procedan a organizar las necesidades de capacitación previamente identificadas con base en la prioridad de las mismas, tomando en cuenta la universalidad de las necesidades, la urgencia de respuesta que tenga dicha necesidad y la unidad del tema o posibilidad de tratarlo en su globalidad.

5.2.1.2 Objetivo No. 2:

Identificar las funciones de la formación profesional continua en el proceso de actualización y desarrollo de los profesionales que laboran en las industrias alimentarias.

- Dado que las funciones de la formación continua en las industrias obedecen a la necesidad de complementar la educación formal, dando respuesta a las necesidades y a las insatisfacciones que dejan los programas de la educación formal en los trabajos de sus egresados, se recomienda que los centros de formación continua aprovechen estratégicamente su otra función de servir de enlace con el sector productivo para analizar junto a los directivos laborales la línea de actualización que requieren sus egresados, los objetivos y contenidos curriculares, la metodología y las nuevas técnicas de trabajo.

- Diseñar e implementar un programa real y efectivo de trabajo universidad empresa que habilite la presencia de un canal de enlace y de retroalimentación mutua, y que facilite el reciclaje oportuno de cada currículo, la adquisición de nuevas herramientas metodológicas y técnicas que impulsen la actualización de los profesionales de manera estructurada y sistemática.

5.2.1.3 Objetivo No. 3:

Determinar la pertinencia de los programas de formación profesional continua que ofrecen la PUCMM - UAPA - UTESA en la ciudad de Santiago.

- Para mejorar la baja pertinencia de los programas de formación con las necesidades del sector productivo, se recomienda el diseño de un programa de promoción de la formación continua de empleados capaz de generar mecanismos sólidos que tiendan a construir un sistema de formación de calidad y pertinencia, atendiendo a los siguientes requerimientos:

- Ofrecer respuesta al diagnóstico de las necesidades del sector industrial.
- Ofertar mayor cantidad de acciones formativas de corta duración, principalmente en formato de talleres, cursos de actualización, seminarios y conferencias.
- Programar los cursos fundamentándose en la frecuencia de la demanda y en las prioridades del sector productivo.
- Programar el uso de los salones en función de las preferencias del sector industrial, priorizando los salones de empresa y los salones de eventos, primero que los salones del centro universitario. Además de adecuar sus salones, promover las fortalezas de los mismos, al momento de planificar el programa, junto a directivos de las empresas.
- Ofrecer los programas de interés del sector industrial, principalmente, durante los días de trabajo o durante jornada mixta.
- Impartir esos programas en horarios vespertinos o nocturnos, principalmente.
- La fijación del costo de la capacitación a partir de criterios objetivos y con parámetros factibles para ambos sectores; tomando en cuenta

la presencia de una relación de largo plazo, la venta a un sector de alto volumen de compras, la negociación entre sectores de mutua colaboración y que tienen un compromiso social en común.

- Crear un escenario de planificación mancomunado y más participativo, en el que puedan interactuar técnicos, especialistas y directivos de ambos sectores durante la ejecución de tareas específicas y propias de la programación de la formación continua. Como es el caso de: la detección de necesidades, la planificación de la duración de los programas, la escogencia de lugares idóneos para impartir la formación, así como el día y el horario más idóneos, la metodología pertinente y, además, la prioridad y calendarización de los programas.

- Cambiar el tradicional estilo de educación pedagógica utilizado durante la educación formal, por un estilo de formación o modelo pedagógico laboral, el cual se centre en las características de un participante que, junto a la experiencia laboral y al dominio técnico, ya tiene un compromiso con el sector productivo y lo que ello significa en función del manejo de su tiempo y de sus implicaciones físicas y psicológicas. Además que conciba el lugar de trabajo como una extensión del salón de preparación, donde se inicia y se concluye todo programa de formación continua.

- Diseñar los programas de formación bajo un ambiente más flexible en función de la modalidad cerrada y abierta; que los mismos puedan ser impartidos dentro y fuera del puesto de trabajo, según la preferencia de las empresas. Y que se adecuen a salones cuyo diseño facilite el desarrollo de una dinámica participativa menos convencional y más interactiva.

- Los centros universitarios de formación deben desarrollar una estrategia de acercamiento y búsqueda de confianza en el sector productivo, a fin de que puedan convertirse en el principal proveedor estratégico de la formación que requiera su capital humano.

5.2.1.4 Objetivo No. 4:

Identificar los elementos del proceso de los programas de formación profesional continua.

- De acuerdo con la estructura del proceso de formación de los centros universitarios especializados, según aparece en las conclusiones del objetivo número cuatro, se hace necesario recomendar que cada centro universitario especializado en formación incorpore las siguientes fases a su respectivo proceso y, en caso de tenerlas, regularizar o estandarizar su uso durante cada caso o evento:

- Diseñar el currículo
- Determinar la metodología de la formación
- Seleccionar equipos y materiales de trabajo
- Evaluar los resultados de la formación en base a su nivel de soluciones, además de impresiones someras del participante

- Diseñar un currículo para cada uno de sus programas de larga duración, principalmente, asegurando que los mismos mantengan un adecuado lineamiento entre sus tres momentos fundamentales: a) el perfil del egresado, b) el plan de estudios, c) el programa del instructor.

- Rediseñar el proceso de formación profesional continua para enfocarlo al cliente de manera que inicie en el sector laboral, mediante la medición de sus necesidades, en calidad de prueba pre-test, se ejecute bajo un ambiente participativo o interactivo con los diferentes agentes del sector y concluya en el lugar de trabajo de los participantes, con la medición de sus niveles de logros como prueba post-test.

- Establecer un sistema de certificación por competencias, en el que se prediseñe, de forma lógica y sistemática, un programa formativo que responda

a las necesidades primarias del sector laboral. Y que, al término del ciclo formativo, se evalúe y certifique a los profesionales participantes que respondieron satisfactoriamente a los requisitos del programa, adquiriendo las competencias planteadas como necesidades en la fase inicial del diseño del mismo.

5.2.1.5 Objetivo No. 5:

Determinar las competencias que integran el perfil profesional de los instructores de la formación profesional continua.

- Dadas las conclusiones del objetivo número cinco, se concibe como necesaria la integración de una comisión mixta, de técnicos y especialistas de la formación y la investigación, para que, por medio del correcto manejo metodológico, procedan a la realización de un levantamiento sobre las competencias requeridas a los instructores y concluyan con el diseño del perfil genérico de instructor basado en competencias.

- La creación de un buró de competencias que, conforme al marco de perfil del instructor, incorpore y describa otras competencias que le sean esenciales al instructor para responder exitosamente a las funciones que implica el rol de formador. Para ello se les recomienda tener en cuenta la siguiente lista de competencias:

- En las competencias profesionales, además del dominio de contenidos programáticos, dominio de recursos tecnológicos, uso de estrategias metodológicas y experiencia en prácticas docentes; deben incluirse otras competencias, como son: la capacidad reflexiva y autocrítica; la capacidad investigativa, la dedicación continua a su propia formación, el aprovechamiento del aula como campo y laboratorio de auto-perfeccionamiento de su propia práctica, y la evaluación de los resultados del programa.

- En las competencias cardinales, además del compromiso ético, deben de adicionárseles otras competencias, como son: la actitud para asumir un comportamiento apegado a los principios éticos, la acción responsable, la promoción de valores y principios esenciales como la lealtad, la solidaridad, la empatía, el respeto a la biodiversidad y al medio ambiente. Además, el respeto y la valoración de la individualidad de cada participante.
- En las competencias sociales, además de la responsabilidad del instructor con la formación integral del ser humano, debe complementarse con otras competencias, como son: la capacidad de auto-transformación la capacidad de interacción comunicativa, el manejo emocional, la capacidad de actuar con autonomía, poder de autorrealización, habilidad para el desarrollo de la creatividad durante el proceso de enseñanza. Además, liderazgo en el aula y en su campo socio-laboral la apertura a las manifestaciones multiculturales en las aulas, así como la visión holística de la sociedad.

5.2.1.6 Objetivo No. 6:

Indicar los criterios de medición pertinentes para evaluar el impacto de la formación profesional continua en las industrias alimentarias.

- El sector universitario debe diferenciar el sistema evaluativo utilizado en la formación continua del que tradicionalmente usa en la formación profesional reglada o educación superior. Para ello, se le recomienda un sistema evaluativo más orientado a la medición de su nivel de alcance de los objetivos que le competen, como son: mejorar la competitividad de las empresas y la promoción personal y profesional de los trabajadores activos.

En tal virtud, el instrumento de evaluación utilizado por los centros universitarios de formación ha de responder satisfactoriamente a las interrogantes:

- ¿La formación impartida ha sido la adecuada para los participantes y la institución en que trabaja?
- ¿Qué se ha obtenido con los programas de formación?
- ¿Se han utilizado productivamente los recursos invertidos en la formación?
- ¿El programa de formación produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los empleados?
- ¿Cómo se relacionan los resultados de la formación con las metas de la empresa. Y cómo le impactan en la consecución de dichas metas?

- Diseñar un sistema evaluativo de conformidad con la modalidad de formación continua que integre el seguimiento del centro de formación, el participante y el supervisor de éste último. Para que la actualización de los registros de medición permita hacer uso en común y sirvan de retroalimentación al centro formativo y al centro de trabajo, se recomienda un sistema evaluativo compuesto por las siguientes fases:

- 1ra. fase: La medición de la reacción de participantes en la que se mida el contenido del programa, el material de apoyo y el instructor; también evaluar los criterios: el manejo del tiempo, el local, la logística del curso y la calidad y cantidad de los alimentos y bebidas que sean brindados.
- 2da. Fase: Medición del aprendizaje de participantes, aquí se medirá el aumento de habilidades y cambio de actitud y la ampliación de conocimientos del participante.

- 3ra. Fase: Comportamiento del participante; eso se verificará mediante el rendimiento en el trabajo, el cambio de conducta del trabajador y la orientación de esfuerzos.
- 4ta. Fase: Resultados tangibles del programa lo cual se logrará mediante la medición del aumento de la productividad, reducción de costos de producción, reducción de quejas de empleados, la reducción de desperdicios y el índice de retorno de la formación.

5.2.1.7 Objetivo No. 7:

Determinar las competencias que integran el perfil del egresado de la formación profesional continua.

- El sector educativo debe empoderar y delegar la comisión mixta de técnicos y especialistas para que, junto a un análisis acucioso de la realidad, examine el buró de competencias académicas, personales y laborales que arrojaron las conclusiones del objetivo número siete del presente estudio. Y procedan a relacionarlo con la currícula de los programas de formación continua que se imparten en cada uno de los centros universitarios de formación, en procura de ratificar estas conclusiones mediante la publicación oficial del buró de competencias del perfil de egresados de los programas de la formación continua.

- Establecer criterios de valoración o evaluación que puedan ser integrados al sistema de evaluación para los fines de una medición objetiva del nivel de logro de las competencias del perfil de egresado, y que permita hacer análisis confiables sobre la base de la realidad y concluir con la implementación de un programa de mejoramiento y actualización continua del buró de competencias de dicho perfil.

- Conocer el perfil de egresados del sistema de educación profesional reglada y, por medio de los diagnósticos realizados junto al sector industrial,

inferir sobre las tendencias del sector productivo en procura de responder, de un modo proactivo y en tiempo real, a los nuevos desafíos que le imponga la tecnología y las transiciones socio-económicas al quehacer laboral del profesional.

5.2.1.8 Objetivo No. 8:

Describir el perfil profesional requerido en las industrias alimentarias de Santiago.

- Es recomendable que el sector universitario tome las competencias del perfil laboral como estándar de referencia de las expectativas del sector productivo, para reorientar el contenido de los programas, así como la adición de otros programas que faciliten la formación de cada una de las competencias deseadas en un nuevo perfil de egresados más pertinente con los requerimientos actuales.

- Asumir cada una de las competencias del perfil laboral como objetivos impostergables de formación, a fin de que cada uno de los agentes que intervienen directamente en el proceso de formación continuada oriente su máximo esfuerzo en la búsqueda de alternativas pertinentes en contenidos, en la programación, en el horario, en la duración, en el local, en los días, en la forma de pago y en el método.

- Es imperante que los centros de formación valoren el perfil laboral como el principio de su planificación, el norte de los contenidos de cada programa y el fin último del proceso, ya que en ese perfil están contenidas las necesidades prioritarias del sector productivo y en cada competencia se describe un propósito de formación, además de que representan el punto de llegada de cada centro de formación comprometido con ofrecer un perfil pertinente a las necesidades del mercado laboral.

5.2.1.9 Objetivo No. 9:

Determinar las pertinencias de las competencias del perfil del egresado de la formación continua y el perfil profesional requerido en las industrias.

De acuerdo con las conclusiones que plantea el objetivo número nueve del estudio, resulta favorable para los centros universitarios de formación continua, sin que se entienda lo contrario para el sector industrial, que se tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Conocer y analizar juiciosamente el buró de competencias que conforman el perfil laboral requerido en el sector industrial, a fin de que lo puedan integrar como estándar de referencia para un posterior y necesario rediseño del perfil de egresados que ofrecen al mercado productivo.

- Adoptar un estilo de formación pedagógica laboral, a fin de que se le facilite la oferta de contenidos y de prácticas docentes que permitan ampliar la capacidad de respuesta a las competencias individuales (generales y específicas), así como también a las competencias colectivas que requiere el perfil laboral y que, en la actualidad, con el método pedagógico tradicional, los centros universitarios especializados en formación continua no las han podido satisfacer, a pesar de la alta variedad en la programación que ofertan al sector laboral.

- Fortalecer los vínculos de colaboración mutua entre los centros universitarios de formación y el sector industrial para fines de ejecutar acciones de beneficio recíproco que contribuyan con la actualización y ampliación de los programas de formación, así como el aseguramiento de la calidad, de las competencias y de un perfil de egresados estrechamente correlacionado con el perfil laboral requerido por las industrias.

- Realizar un foro regional cada dos años, que promueva la discusión y análisis reflexivo de expertos sobre una variedad de tópicos específicos que giren en torno a las siguientes temáticas:

- Calidad y pertinencia de la formación.
- Perfil laboral como estándar referencial de la formación continua
- Perfil del egresado de la formación
- El perfil del instructor
- Rol del instructor de formación
- Método pedagógico y su pertinencia en la formación continua
- Sistema evaluativo de la formación
- Certificación de la formación con base en competencias
- Y otros tópicos vinculados con la temática.

- Empoderar la comisión mixta de técnicos y especialistas para que agoten una agenda de trabajo enfocada en el proceso de adecuación de los perfiles de egresados con los perfiles técnicos y profesionales que los sectores productivos requieren mantener en estado de competitividad idóneo a los tiempos del mercado. Para ello, se recomienda que este equipo ejecute, entre otras funciones, la siguiente agenda de trabajo:

- Hacer un levantamiento con las descripciones de los puestos de trabajo en que se ocupe el empleado.
- Hacer un análisis comparativo entre las descripciones de puestos con las características de las personas que lo ocupan.
- Analizar la coherencia general de las descripciones de puestos del sector y de la organización en su conjunto.
- Relacionar las descripciones de puestos con el buró de competencias.

- Relacionar el buró de competencias con la currícula de los programas, con los mapas de carrera y con los planes de carrera individual.
- Realizar una evaluación profesional objetiva y sistemática que permita medir los resultados fundamentalmente en el logro de objetivos y la solución de necesidades específicas.

- Empoderar la comisión mixta para la renovación permanente del contenido curricular de los programas de formación continua, de los métodos y de las acciones formativas, de cara a responder, de manera proactiva, a las transformaciones e innovaciones a que los avances tecnológicos tienen sometidas a las organizaciones. Así y sólo así se logrará un proceso de adecuación del perfil profesional al perfil del puesto.

- La asignación de un presupuesto anual que permita cubrir los gastos, la adquisición de equipos y programas, así como también los honorarios profesionales de la comisión responsable del rediseño del sistema de formación profesional continua que requiere el sector laboral de hoy desde una perspectiva de futuro.

- Finalmente, se recomienda a las autoridades universitarias y a la comisión de reforma del sistema, la promoción de un sistema nacional integrado y acumulativo de formación continua por competencias, en el que se reconozcan, validen y acrediten las competencias y cualidades profesionales adquiridas por el empleado a través de la capacitación, la práctica laboral y de otros medios de aprendizajes formales e informales. Y que el mismo sea certificado en la medida en que cumpla con ciertos criterios de calidad, de eficacia, capacidad de respuesta y de alcance en su puesto de trabajo, lo cual será determinado por medio de un proceso pertinente de evaluación con base en resultados, o por objetivos.

5.2.2 Recomendaciones dirigidas al sector industrial

- Participar activamente, integrado a comisiones de trabajo, en los eventos preparados para analizar y discutir los temas alusivos a la problemática de la formación continua y a la pertinencia de perfiles.
- Brindar apoyo económico, técnico y operativo necesario para el desarrollo de seminarios, foros de análisis y debates sobre problemáticas y proyectos estratégicos de mejora en la definición y formación del perfil laboral y profesional.
- Promover el surgimiento de una cultura de apoyo a los objetivos del sistema de formación profesional continua por medio de la definición de políticas institucionales y al fomento de prácticas que contribuyan con el desarrollo de actividades estratégicas orientadas al estudio de casos, a la implementación de técnicas, y a la experimentación de hipótesis y teorías, entre otros.
- Optimizar el nivel de aprovechamiento de los recursos económicos que - por cumplimiento de ley- aportan mensualmente las empresas al Instituto de Formación Técnico y Profesional (INFOTEP), promoviendo, junto con las universidades, el uso de esos recursos para subsidiar parte del presupuesto anual de formación impartida bajo la administración de los centros universitarios de formación continua.
- Promover un proyecto de reforma tributaria en procura de que el Poder Ejecutivo y el Legislativo asuman la inversión de las empresas en la capacitación del capital humano como una acción social y la deduzcan del impuesto anual que cada empresa paga al estado.

5.2.3 Recomendaciones dirigidas al mercado de trabajo

- Que las diferentes asociaciones gremiales, sindicatos y asociaciones empresariales o industriales envíen a profesionales y expertos, en rol de representantes, a cada uno de los eventos de análisis sobre los temas: La formación profesional continua, perfiles y pertinencias curriculares.
- Participar en todas las encuestas y levantamiento de diagnósticos de necesidades de formación que organicen los diferentes centros de formación de la ciudad.
- Se recomienda a los/as ejecutivos/as de gestión humana de las industrias conocer y analizar el buró de competencias que integra el perfil laboral requerido por el sector industrial, a fin de que puedan poner en práctica medidas estratégicas de gestión que faciliten y optimicen los procesos de captación, aplicación, mantenimiento y desarrollo del personal idóneo en los puestos de trabajo de las empresas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F., (2007). *¿Sabes realmente qué es un paradigma?* Recuperado el 05 de mayo del 2007, de <http://www.monografias.com/trabajos16/paradigma/paradigma.shtml>
- Alles, M., (2004). *Desempeño por Competencias. Evaluación de 360°*. Buenos Aires: Editora GRANICA.
- Alles, M., (2005-a). *Desarrollo del Talento Humano Basado en Competencias*. Buenos Aires: Editora GRANICA.
- Alles, M., (2005-b). *Gestión por Competencias el diccionario*. Buenos Aires: Editora GRANICA.
- Alles, M., (2006). *Selección por Competencias*. Buenos Aires: Editora GRANICA.
- Ander, A., (2004). *Los desafíos de la Educación en el Siglo XXI*. Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Andraus, E., (2007). *Estadística Descriptiva con SPSS*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica (UCR).
- Andrés, M., (1991). *El Hombre Como Pensador. Breve Introducción a la Filosofía*. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Barrantes, R., (2004). *Investigación. Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Benedito, V., e Imbernón, F., (1999). *Enciclopedia de la educación; La Profesión Docente*. España: Editora Océano.
- BOSCH on Line Noticias Jurídicas, (2001). *Acuerdo Nacional de Formación Continua*. España. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/res020201-2-mtas.t1.html
- Bunge, M., (1981). *La Ciencia su método y su filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Caballero, J. E. (2000) *Análisis del Perfil del Egresado de la Carrera de Medicina en la Universidad Médica Cubana*. De la Revista Cubana Educación Médica Superior. Período enero- abril. Volumen 14, No. 1.
- Castillo, D.; y De los Heros, M., (2003). *Construcción y Homologación de las Variables de Educación en los Censos de Población de México, 1960-2000*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre – Diciembre. Vol. 8, 19. 821-845.

- Castro, A., (2004). *Las Competencias Profesionales del Psicólogo y las Necesidades de Perfiles Profesionales en los Diferentes Ambitos Laborales*. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 21 (2), 117-152. Retrieved Monday, March 26, 2007 from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=17&sid=90f8b9cf-2008-4a29-9bf0-0f5686d1ada9%40sessionmgr2>
- Carton, M., (1985). *La educación y el mundo del trabajo*. Suiza: UNESCO
- Cea, M., (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- CEDESE (2009) *Programas de capacitación y desarrollo*. Santiago, R.D., UTESA.
- Chiavenato, I., (2005). *Gestión del Talento Humano*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Congreso Nacional de la República Dominicana, (1997). *Ley de Educación No. 66-97*. República Dominicana: Publicación del Listín Diario.
- Congreso Nacional de la República Dominicana, (2001). *Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología No. 139-01*. República Dominicana: Publicación del Listín Diario.
- Davis, D., (2001). *Investigación en administración*. México: Internacional Thomson Editores.
- Delgado, C. R.; Ruiz, N. E. y Rodríguez, S. A., (2003). *Papel de la Universidad en el Desarrollo de los Recursos Humanos de Sidor*. *Ingeniería Industrial*. 24 (2), 60-72. Retrieved Monday, March 26, 2007, from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=1&hid=102&sid=2b9c5613-b562-4283-92f6-ceb88ac34ddc%40sessionmgr109>
- Delors, J., (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Ediciones UNESCO.
- Dobles, M.; Zúñiga, M., y García, J., (2001). *Investigación en Educación*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Eyssautier, M., (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Internacional Thomson Editores.
- Federación Minerometalúrgica, (2006, marzo). *Estudio Sectorial Sobre Formación Profesional*. Recuperado el 11 de abril del 2007, de <http://www.mityc.es/NR/rdonlyres/82066596-77E6-4641-A467->

- Federighi, P., (2002). Cultura de la Producción y educación de personas adultas: El Dispositivo Formativo Empresarial. *Convergence*, volumen XXXVII, Número I, (s/pág.)
- Fernández, J. y Fernández, S., (2006). *Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la convergencia Europea*. Estudios sobre educación, Issue 11, págs. 45-62.
- Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación, (2007). *Situación y Perspectivas de la Formación y Capacitación de Docentes*. República Dominicana: Editora Manatí.
- Gamboa, M., y Fernández, J., (2001). *La Educación Continua Como Estrategia de Vinculación: El Caso de La UNAM*. Recuperado el 20 de noviembre del 2006, de <http://www.jlfz.org/articulos/docs/altec2001.doc>
- García, R. J.; y Sanz, F., (1997). Educación Permanente Formación del Profesorado. El Trabajo del Profesorado en Contextos Educativos Problemáticos (1): Atención a la Diversidad. España: Lerko Print, S. A.
- Gelpi, E., (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Gispert, C., (1999). Enciclopedia General de la Educación. España: Grupo Editorial OCEANO.
- Goguelin, P., (1973). Introducción a la Formación Continua. Madrid: Narcea, S. A.
- Gómez, M., (2005). Elementos de Estadística Descriptiva. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- González, N., (2004). Seminario Internacional Sistemas de Formación Continua. Sistema de Formación Continua en República Dominicana: Algunas Propuestas. Santo Domingo, D. N.: INAFOCAM.
- Hernández, A., (2004). *Perfil Profesional*. Revista Pedagógica Universitaria. Vol 9 No. 2; p. 68-98. Universidad de la Habana. Recuperado el 12 de enero del 2008, de <http://revistas.mes.edu.cu/Pedagogia-Universitaria/articulos/2004/2/189404206.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P., (2001). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.

- INAFOCAM, (2004). Seminario Internacional Sistemas de Formación Continua. Santo Domingo.
- INCAPRE, (2008). *Programación de formación empresarial*. Santiago, R.D., UAPA
- Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (1994). *Diccionario Jurídico sobre Seguridad Social*, México: Impresos UNAM
- Kuhn, T., (1962). La estructura de las revoluciones científicas. Traducido por Contín, 2000. Recuperado el 05 de mayo del 2005, de http://www.barcelona2004.org/esp/actualidad/biblioteca/biblioteca_selecta/ficha.cfm?lnkBiblioteca=151&txtCategoria=Todas%20las%20categor%26iacute%3Bas
- http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_52.html
- Light, D.; Keller, S. y Calhoun, C., (1989). Sociología. México: MacGrawHill.
- Llorens. S., (2000). *Indicadores de Calidad en el Diseño de la Formación Continua*. Universidad Jaume-I. Recuperado el 03 de marzo del 2007, de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi4/calidad.pdf>
- Mafokozi, J., (2005). *Percepción de la Situación Socioprofesional Inicial del Futuro Titulado/a en Pedagogía*. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16, Núm. 2, 513 – 541. Recuperado el 03 de marzo del 2007, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0505220513A.PDF>
- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, Ma. P., (2005). *Competencias Transversales Demandadas por el Mercado Laboral Versus Fomentadas por las Universidades: Perspectiva de los Alumnos*. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado el 03 de marzo del 2007, http://www.unizar.es/ees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_6.pdf
- Méndez, J.; Zorrilla, S. y Monroy, F., (1993). Dinámica Social de las organizaciones. México: McGraw-Hill.
- Meza, L., (2002). *Metodología de la investigación educativa: posibilidades de integración*. *Revista Comunicación*, XII, I, (s/np); Costa Rica. Recuperado el 4 de mayo del 2007, de http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_de_la_investigacion.htm
- Microsoft, (2005). Diccionario Encarta 2006 (DVD). Trabajo. Microsoft Corporation.

- Ministerio de Educación y Ciencia, (2002). Formación en Centros de Trabajo (FCT) España, Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=61&area=formacion-profesional>
- Mora, A. I.; Y Herrera, M. E., (1998). *Lineamientos para elaborar el perfil académico profesional*. Costa Rica: Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.
- Nova, C., (2004). Las 4 dimensiones de la Formación de los Recursos Humanos. Recuperado el 12 de octubre del año 2007, de <http://www.sappiens.com/sappiens/comunidades/rrhharti.nsf/Las%20%20dimensiones%20de%20la%20Formaci%C3%B3n%20de%20los%20Recursos%20Humanos/015CDC71B17054D9C1256F3100585C66!opendocument>
- Núñez, E., (2006). Vinculación del empresariado con las Instituciones de Educación Superior a través de las fundaciones universitarias. *Revista Científica del ITECO El Capacho*. Año 1, Número 1, art. 4. Recuperado el 12 de enero del 2008, de [http://www.iteco.edu.do/Articulos%20para%20Revista/Documentos/\(Esclarecida%20Nunez%2001-2006.pdf](http://www.iteco.edu.do/Articulos%20para%20Revista/Documentos/(Esclarecida%20Nunez%2001-2006.pdf)
- Organización Mundial de la Salud, (1990). Sistema de Educación Continua: Prioridad al Personal de Salud de Distrito. España.
- Petrona, M., (1999). *Perfil profesional, potencialidades de la inserción laboral y la demanda social: La construcción metodológica de un punto de encuentro a partir del desempeño laboral*. Argentina: Universidad Nacional de Formación. Recuperado el 23 de diciembre del 2007, de http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_4_Practica_Profesional_Insercion_Laboral/Ayala_Myriam.PDF
- Phillips, J. J., (2004). *Es común que empresas inviertan en capacitación sin obtener beneficios*. Recuperado el 26 de noviembre del 2007, de <http://www.aqua.cl/entrevistas/entrevista.php?doc=4>
- Pillet, J. V. y Organización Panamericana de la Salud, (1978). *Educación Continua. Guía para la organización de programas de educación continua para el personal de salud*. (Material reproducido de folleto)
- Pineda, P., (2002). *Pedagogía Laboral*. España: Ariel Educación.
- Piña, L. L., (2008, 31 de enero). *FABRICAS DE DESOCUPADOS CON TÍTULOS. La oferta de los centros de educación superior desentona de las demandas de la sociedad*. Clave digital. Año 2, N. 99; págs. 6 – 7.

- Ricciardi, R., y Hurarault, B., (1972). *La Biblia Latinoamericana*. Edición No. LXXXI. España: Ediciones Paulinas Verbo Divino.
- Roldós, E., (2004). *Pensamiento Radical, una Posición Epistemológica ante la Ciencia*. Recuperado el 04 de mayo del 2007, de <http://radicalpsicologica.blogspot.com/2004/12/pensamiento-radical-una-posicin.html>
- Rossini, L., (2004). *Paradigma. Modos de Producción del Conocimiento. Imaginario Social*. Recuperado el 05 de mayo del 2007, de <http://www.monografias.com/trabajos16/paradigmas/paradigmas.shtml>
- Sandín, M., (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Estado de Educación, (s/f). *Historia del Sistema Dominicano de Educación*. Recuperado el 15 de enero del 2007, de <http://www.see.gov.do/sitesee/sobrelainstitucion/sobrelainstitucion.htm>
- Secretaria de Estado de Educación, (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Situación de la Educación Dominicana al año 2002* (Volumen 1). República Dominicana: Impresora: Editora Taller, C. por A.
- Secretaria de Estado de Educación, (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Visión Estratégica*. (Volumen 2). República Dominicana: Impresora: Editora Taller, C. por A
- Secretaría de Estado de Trabajo, (1999). *Ley 16-92. Código de Trabajo y normas complementarias*. Santo Domingo: Editora Lozano, C. por A.
- Silveira, S., (1997). *El Rol de la Capacitación Empresarial en los Procesos de Transformación Industrial*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado el 03 de marzo del 2007, de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/labarca/pdf/silveir.pdf>
- Sotes, M. A., (2005). *Enseñanza no reglada y capacitación profesional: una visión de la educación como derecho económico, social y cultural*. España: Publicaciones de Universidad de Navarra.
- Sutton, C., (2001). *Capacitación del Personal*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano. Recuperado el 16 de noviembre del 2007, de <http://www.monografias.com/trabajos16/capacitacion-personal/capacitacion-personal.shtml>

- Sutz, J., (1997) La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema. Paraguay: Recuperado el 12 de abril del 2007, de www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html
- Tejada, J., (2005). La Formación Profesional Superior y el EEES. Zaragoza: IV Congreso de Formación para el Trabajo. Recuperado el 25 de octubre del 2007, de http://proyectos-programas.com/porqualCifo/do/print/cifoArticle/2005/12/text/xml/Ponencia_1_La_formacion_profesional_superior_y_el_EEES.xml.html
- TEP, (2008-a). *Programa de Técnico en Administración de Pequeñas y Medianas Empresas*. Santiago, R.D., PUCMM.
- TEP, (2008-b). *Programa de Técnico en Administración y Programación de Sistemas de Información*. Santiago, R.D., PUCMM
- TEP, (2008-c). *Programa de Técnico en Contabilidad Computarizada*. Santiago, R.D., PUCMM.
- TEP, (2008-d). *Programa de Técnico en Diseño Gráfico*. Santiago, R.D., PUCMM.
- TEP, (2008-e). *Programa de Técnico en Mercadología*. Santiago, R.D., PUCMM.
- Vargas, D., (2006). Perfil del profesor universitario del siglo XXI. *Revista Científica del ITECO El Capacho*, año 1, número 1, art. 6. Recuperado el 12 de enero del 2008, de http://www.iteco.edu.do/Articulos%20para%20Revista/Documentos/perfil_profesoruniversitario.htm
- Véliz, J., (2006). Reglamento de Funcionamiento del Centro de Educación Continua (CEC). Recuperado el 12 de abril del 2007, de <http://www.reglamentos.espol.edu.ec:81/webdoc/Reglamen.nsf/4c34a5703603768205256fad0077bfe0/a145822837818091052571bc004ced95?OpenDocument>
- Villalobos, N., (en prensa). *Diseño de Investigación Científico Cuantitativa*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. (En proceso de revisión).
- Visauta, B., Martori, I., y Cañas, J., (2003). *Análisis Estadístico con SPSS para Windows*. México: Mc Graw Hill.
- Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2001). *Paradigma*. Recuperado el 05 de mayo del 2007, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Paradigma>

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2006). *Educación Informal*. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_informal

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2007). *Carrera Universitaria*. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Carrera_universitaria

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2007). *Educación Formal*. Recuperado el 3 de octubre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_formal

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2007), *Educación no Formal*. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_no_formal

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (2007). *La Educación no Formal*. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_no_formal#En_la_actualidad#En_la_actualidad

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (Agosto, 2007). *Formación Profesional*. Recuperado el 12 de septiembre del 2007, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Forcem>

Wikipedia, La Enciclopedia Libre, (Septiembre, 2007). *Formación Profesional*. Recuperado el 20 de septiembre del 2007, de http://es.wikipedia.org/wiki/Formaci%C3%B3n_Profesional

Zorrilla, S. & Torres, M., (1999). *Guía Para Elaborar la Tesis*. México: Mc Graw Hill.

ANEXOS

ANEXO NO. I

C R O N O G R A M A

Correspondencia del perfil académico de los egresados de los programas de formación continua de las universidades PUCMM, UAPA y UTESA de la ciudad de Santiago con el perfil profesional requerido por el campo laboral de las industrias alimentarias. Período 2005 - 2008.			
ETAPA	DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS	TEMPORALIZACIÓN	
		REAL	ESTIMADO
Primera etapa: Planteamiento del problema y objetivos	Durante esta etapa se procede con: 1) Plantear y formular el problema. 2) Elaborar la justificación y los objetivos del estudio. 3) Ejecutar una búsqueda de las investigaciones realizadas sobre el tema durante los últimos diez años, en países europeos, esencialmente España, en Latinoamérica, con principal atención en la República Dominicana. 4) Preparar el estudio del arte. 5) definir la posición paradigmática. 6) Integrar todas las partes anteriores y se constituyen en el capítulo I.	Cuatrimestre: enero - mayo del 2007.	Cuatrimestre: septiembre – diciembre del 2006.
Segunda etapa: Marco Teórico	Durante esta etapa se procede a: 1) Socializar la retroalimentación y hacer las mejoras correspondientes al capítulo I. 2) Revisar las teorías existentes relativas al tema. 3) Asumir las teorías que fundamentarán la investigación. 4) Acercamiento al campo de investigación. 5) Elaborar el capítulo II.	Cuatrimestre junio - septiembre 2007	Cuatrimestre: mayo-agosto del 2008
Tercera etapa: Definición del procedimiento metodológico	Durante esta etapa se procede a: 1) Mejorar los capítulos I y II. 2) Asumir un enfoque metodológico. 3) Definir la población y determinar la muestra. 4) Definir conceptual y operacionalmente las variables. 5) Elegir las técnicas y diseñar los instrumentos de investigación. 6) Integrar los pasos anteriores en el capítulo III. 7) Hacer las mejoras de los capítulos I, II y III. 8) Tomar examen de candidatura.	Cuatrimestre octubre /07 - febrero / 08	Cuatrimestre septiembre - diciembre del 2008
Cuarta etapa: Alimentación de los instrumentos para la recogida de datos	Durante esta etapa se procederá 1) Aplicar las sugerencias del jurado examinador. 2) Validar los instrumentos de investigación. 3) Realizar las entrevistas y aplicar cuestionarios. 4) Recopilar los datos obtenidos. 5) Elaborar las descripciones protocolares.		Cuatrimestre enero - abril del 2008
Quinta etapa: Análisis de los datos	Durante esta etapa se procede a: 1) Aplicar las recomendaciones del informe anterior 2) Analizar e interpretar los datos. 3) Responder a cada uno de los subproblemas. 4) Comprobar cada uno de los objetivos planteados. 5) Cruzar los resultados. 6) Elaborar un informe final. 7) Hacer las correcciones del informe final.	Cuatrimestre mayo - agosto del 2008	Cuatrimestre mayo - agosto del 2008
Sexta etapa: Sustentación y presentación del documento	Durante esta etapa se procede a: 1) Elaborar el documento final. 2) Sustentar la tesis. 3) Hacer correcciones finales. 4) Hacer entrega definitiva.	Cuatrimestre enero – mayo del 2009	Cuatrimestre enero – mayo del 2009

ANEXO NO. II

CARTA DE INTENCIONES

Carta de Intenciones

Santiago
05 de febrero del 2007

Licenciado
Rainer Knupper
Director General de Baltimore Dominicana, C. por A. (BALDOM)
Su despacho

Distinguido Licenciado Knupper:

Reciba usted un cordial saludo de mi parte y el augurio de un año de mucha prosperidad en su gestión al frente de la compañía Baltimore Dominicana, C. Por A. (BALDOM)

Por medio de la presente tengo a bien solicitar de su anuencia para que autorice al departamento de Gestión Humana de la prestigiosa compañía que usted dirige, que me permitan visitarle en calidad de doctorante de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), de Costa Rica, en procura de información que den respuestas a los objetivos de la investigación que actualmente realizo bajo el siguiente título:

“Pertinencia entre el perfil académico de los egresados de los programas de formación continua ofertado por la PUCMM, UAPA y UTESA, se la ciudad de Santiago, y el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias en el período 2005 – 2008”.

En vista de que BALDOM es una empresa líder en la fabricación y venta de sus productos en toda la geografía nacional, la hemos considerado como un prototipo idóneo para representar la rama industrial a la cual pertenece, a sabiendas de que su participación en esta investigación científica es de alto interés para los fines del investigador, para la literatura dominicana y para el sistema educativo nacional.

Reciba mi agradecimiento por su atención y colaboración para tales fines.

Sin otro particular,

Juan Cruz E., M.A.
Doctorante UNED, Costa Rica

Cc.: Departamento de Gestión Humana

ANEXO No. III

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
UNED
SISTEMA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
ESCUELA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Instrumento de recolección de datos: A

Cuestionario dirigido a directores y gerentes de las industrias BALDOM, C. por A.; La Fabril, C. por A.; Sigma Alimentos, S.A., para describir el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago.

Favor de marcar con un uno (1) dentro del cuadro colocado a la izquierda de la/s opción/es correspondiente/s.

Puedes marcar más de una alternativa en los ítemes que lo requieran.

PERFIL DE LOS/LAS ENCUESTADOS/AS

DATOS PERSONALES

1 ¿Dentro de qué rango está comprendida su edad?

- 1 Menor o igual a 20 años
- 2 Desde 21 hasta 30 años
- 3 Desde 31 hasta 40 años
- 4 Desde 41 hasta 50 años
- 5 Desde 51 años en adelante

2 Identifique el sexo al cual pertenece

- 1 Masculino
- 2 Femenino

3 Nacionalidad de origen

- 1 Dominicana
- 2 Extranjera

4 ¿Cuál es la zona de procedencia de su origen?

- 1 Zona rural
- 2 Zona urbana

DATOS LABORALES

5 ¿Para cuál de las siguientes industrias ha trabajado usted durante el período 2005 al 2007?

- 1 BALDOM
- 2 La Fabril
- 3 Sigma Alimentos
- 4 Otra. Especifique _____

Filtro No 1: Si su respuesta es la opción (4) **otra**, favor de especificar el nombre de la empresa y no continuar llenando este cuestionario.

6 ¿Cuál es su antigüedad en esa empresa?

- 1 Menos de 2 años
- 2 De 2 a 5 años
- 3 De 6 a 10 años
- 4 De 11 a 15 años
- 5 De 16 a 20 años
- 6 De 21 a 25 años
- 7 Más de 25 años

7 ¿Cuál es su área funcional dentro de la empresa?

- 1 Administración
- 2 Finanzas
- 3 Gestión Humana
- 4 Legal
- 5 Logística
- 6 Negocios
- 7 Operaciones
- 8 Presidencia
- 9 Sistemas
- 10 Otro. Especifique: _____

8 ¿Cuál es su antigüedad en el cargo que actualmente ocupa?

- 1 Menos de 2 años
- 2 De 2 a 5 años
- 3 De 6 a 10 años
- 4 De 11 a 15 años
- 5 De 16 a 20 años
- 6 Más de 20 años

9 ¿A cuál nivel de mando pertenece el cargo que actualmente usted desempeña dentro de la empresa?

- 1 Nivel ejecutivo superior o Mando alto
- 2 Nivel de mandos medios
- 3 Nivel técnico administrativo
- 4 Nivel técnico operativo
- 5 Nivel operativo
- 6 Otro. Especifique_____

10 ¿Le ofrece la empresa oportunidades de ascensos y crecimiento a su personal?

- 1 Siempre
- 2 Frecuentemente
- 3 Usualmente
- 4 Esporádicamente
- 5 Nunca

11 ¿Ha sido usted beneficiado/a con algún movimiento o acción de personal dentro del período: Enero del 2005 hasta la fecha?

- 1 Ascenso del puesto
- 2 Traslado del puesto
- 3 Transferencia de la empresa
- 4 Aumento de salario
- 5 Crecimiento horizontal del puesto
- 6 Otro. Especifique_____

12 ¿Cuál es su nivel de estudios universitarios?

- 1 Ninguno
- 2 Técnico especializado
- 3 Estudiante en término de grado
- 4 Licenciatura - Ingeniería - Arquitectura
- 5 Especialidad
- 6 Maestría
- 7 Doctorado

Filtro No 2: Si su respuesta es la opción (1) ninguno, favor de especificarlo y no continuar llenando este cuestionario.

13 ¿En qué carrera universitaria hizo sus estudios de grado?

- 1 Administración
- 2 Contabilidad
- 3 Derecho
- 4 Electricidad-Electromecánica
- 5 Bioanalista Físico
- 6 Informática
- 7 Ingeniería Industrial
- 8 Bioanalista Químico
- 9 Mecánica
- 10 Mercadeo
- 11 Psicología Industrial
- 12 Otra. Especifique: _____

14 ¿En cuál universidad realizó sus estudios universitarios de grado?

- 1 ISA
- 2 O&M
- 3 PUCMM
- 4 UAPA
- 5 UASD
- 6 UCATECI
- 7 UTESA
- 8 Otra. Especifique: _____

15 ¿En qué área de especialización realizó sus estudios de post grado?

- 1 Administración
- 2 Derecho
- 3 Educación
- 4 Finanzas
- 5 Gestión Humana
- 6 Informática
- 7 Mercadeo
- 8 Negocios
- 9 Química
- 10 Otra. Especifique: _____

16 ¿En cuál universidad realizó sus estudios de post grado?

- 1 ISA
- 2 O&M
- 3 PUCMM
- 4 UAPA
- 5 UASD
- 6 UCATECI
- 7 UTESA
- 8 Otra. Especifique: _____

17 ¿Qué tiempo hace que finalizó sus estudios universitarios?

- 1 No he terminado
- 2 De 1 día hasta 2 años
- 3 De 3 hasta 5 años
- 4 De 6 hasta 10 años
- 5 De 11 hasta 15 años
- 6 De 16 hasta 20 años
- 7 Más de 20 años

**DATOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA (EDUCACIÓN NO FORMAL)
RECIBIDA DURANTE EL PERÍODO 2005 AL 2007**

Puedes marcar más de una alternativa en los ítemes que lo requieran.

18 ¿Ha contado la empresa con un programa de formación continua durante el período 2005 al 2007?

- 1 Afirmativo
- 2 Negativo

19 ¿Con qué frecuencia hace su empresa un diagnóstico de necesidades de formación continua?

- 1 Mensualmente
- 2 Bimensualmente
- 3 Trimestralmente
- 4 Cuatrimestralmente
- 5 Semestralmente
- 6 Anualmente
- 7 Eventualmente
- 8 Nunca

20 ¿Cuáles son las principales causas de formación profesional en su empresa?

- 1 Falta de habilidades gerenciales
- 2 Falta de habilidades supervisión
- 3 Mejora del desempeño
- 4 Mejora de competitividad
- 5 Aplicaciones tecnológicas
- 6 Mejora de los procesos
- 7 Mejora en la calidad
- 8 La capacidad de los servicios
- 9 El desarrollo organizacional
- 10 La empleabilidad
- 11 La calificación académica
- 12 Las relaciones humanas
- 13 Manejo emocional
- 14 Desarrollo Individual y social
- 15 Poder de adaptabilidad
- 16 Capacidad de estabilidad
- 17 Actitud de lealtad
- 18 Comportamiento ético
- 19 Aplicación de retroalimentación
- 20 Las proyecciones de crecimiento del sector industrial
- 21 Otro. Especificar: _____

21 ¿Qué medio utiliza usted para comunicar las necesidades de formación continua de los profesionales de la empresa a las universidades PUCMM, UAPA, UTESA?

- 1 Medio electrónico
- 2 Correspondencias por mensajería
- 3 Por medio de foros
- 4 A través de la técnica lluvia de ideas
- 5 Por medio de reuniones
- 6 Mediante seminarios
- 7 Ninguno
- 8 Otro: especificar: _____

22 ¿Cuál es la función de la formación profesional continua que imparten en la empresa?

- 1 La adaptación permanente a la empresa
- 2 El desarrollo de la capacidad competitiva de la empresa
- 3 El desarrollo de la capacidad competitiva de los empleos
- 4 La promoción social de los trabajadores
- 5 La promoción personal de los trabajadores
- 6 El fomento de la empleabilidad de los trabajadores
- 7 La actualización de la formación de los directivos
- 8 La actualización de la formación de los representantes
- 9 Mejora en la calidad del trabajo y los servicios
- 10 Otro. Especificar: _____

23 ¿Cuáles son los programas de formación profesional continua que se requieren para los profesionales de su empresa?

- 1 Idiomas
- 2 Actualización en informática
- 3 Relaciones interpersonales
- 4 Oratoria y dominio escénico
- 5 Manejo emocional
- 6 Etiqueta y protocolo
- 7 Preservación del medio ambiente
- 8 Buena práctica de manufactura
- 9 Liderazgo estratégico
- 10 Supervisión y dirección
- 11 Coaching
- 12 Formación gerencial
- 13 Trabajo en equipo
- 14 Gestión financiera
- 15 Gestión de recursos humanos
- 16 Gestión de desarrollo de productos
- 17 Gestión de calidad
- 18 Gestión de compras
- 19 Gestión de ventas
- 20 Gestión de auditorías
- 21 Gestión de servicio al cliente externo
- 22 Gestión social
- 23 Logística de almacenes
- 24 Logística de despacho
- 25 Logística de transportación
- 26 Logística de manejo de inventarios
- 27 Rastreabilidad
- 28 Mantenimiento preventivo
- 29 Calibración de equipos
- 30 Actualización de laboratoristas
- 31 Salud ocupacional
- 32 Higiene y seguridad industrial
- 33 Otro programa. Especifique: _____

24 ¿Cuáles son las modalidades de los programas de formación continua que mayormente se requieren para los profesionales de su empresa?

- 1 Cursos de actualización
- 2 Cursos Institucionales
- 3 Seminarios
- 4 Foros
- 5 Videos conferencias
- 6 Grupos de trabajo
- 7 Conferencias
- 8 Mesa redonda
- 9 Cursos de extensión
- 10 Diplomados
- 11 Otra modalidad. Especifique: _____

25 ¿Cuál es el método o estilo de formación continua que mejor conviene para los profesionales de su empresa?

- 1 En el puesto (in the job)
- 2 Fuera del puesto (out the job)
- 3 Otro. Especifique: _____

26 ¿Cuáles son los factores que ustedes toman en cuenta para la participación de los profesionales de la empresa en los programas de formación continua?

- 1 El horario de los cursos
- 2 Los objetivos del curso
- 3 A quiénes estén dirigidos
- 4 El contenido de los cursos
- 5 La capacidad de los instructores
- 6 El centro de formación que los imparta
- 7 Las aulas en que se imparten
- 8 El costo del curso
- 9 Las oportunidades que le puedan llegar
- 10 El perfil de egresados
- 11 Otro. Especifique _____

27 ¿Cuáles son los locales que mejor favorecen para la participación de los profesionales de su empresa en los programas de formación continua?

- 1 Los salones universitarios
- 2 Los salones de la empresa
- 3 Salones de eventos
- 4 El puesto de trabajo
- 5 Otro local. Especifique: _____

28 ¿Cuál es el tiempo de duración más idónea de un programa para garantizar la mayor participación de los profesionales de su empresa?

- 1 Menos de 4 horas
- 2 De 4 a 8 horas
- 3 De 9 a 15 horas
- 4 De 16 a 32 horas
- 5 De 33 a 60 Horas
- 6 Más de 60 horas

29 ¿Cuáles son los días más idóneos para ofrecer los programas de formación a los profesionales de su empresa?

- 1 Días laborables
- 2 Fines de semana
- 3 Días mixtos

30 ¿Cuáles son los horarios más favorables para la participación de los profesionales de su empresa en los programas de formación continua?

- 1 Horas matutinas
- 2 Horas vespertinas
- 3 Horas nocturnas

31 ¿Cuál es la procedencia del pago de los programas de formación continua impartidos a los profesionales de su empresa?

- 1 Fondos públicos
- 2 Fondos de la empresa
- 3 Donaciones de otras fundaciones
- 4 Cuotas pagas por los participantes
- 5 Otra vía. Especifique: _____

32 ¿Con qué frecuencia ha participado en un proceso de detección de necesidades de formación profesional continua acompañado del personal técnico de las universidades PUCMM, UAPA y UTESA?

- 1 Mensualmente
- 2 Bimestralmente
- 3 Trimestralmente
- 4 Cuatrimestralmente
- 5 Semestralmente
- 6 Anualmente
- 7 Eventualmente
- 8 Nunca
- 9 Otro. Especifique: _____

33 ¿Cuáles competencias debe poseer cada instructor que imparta docencia en los programas de formación continua de los profesionales de su empresa?

- 1 Dominio de contenidos programáticos
- 2 Dominio de recursos tecnológicos
- 3 Uso de estrategias metodológicas
- 4 Experiencia en práctica docente
- 5 Capacidad reflexiva
- 6 Capacidad y actitud investigativa
- 7 Actitud autocrítica
- 8 Compromiso ético
- 9 Promotores del cambio social
- 10 Sujeto de autotransformaciones
- 11 Responsable de la formación integral del ser humano
- 12 Especialista en el área
- 13 Otro. Especifique: _____

34 ¿Cuál de los siguientes factores son tomados en cuenta por usted al momento de evaluar los resultados de la formación que recibe su personal?

- 1 Reacción de los participantes
- 2 Aprendizaje de los participantes
- 3 Comportamiento de los participantes
- 4 Resultados tangibles del programa
- 5 Otro. Especifique: _____

35 ¿Cuáles son los criterios de evaluación que usted utiliza para medir los resultados de la formación que recibe su personal?

- 1 El contenido del programa
- 2 El instructor
- 3 El material de apoyo
- 4 El manejo del tiempo
- 5 El local
- 6 La logística del curso
- 7 Alimentos y bebidas
- 8 Ampliación del conocimiento del participante
- 9 Cambio de actitudes del participante
- 10 Aumento de habilidades
- 11 Cambio de conducta en el trabajo
- 12 Orientación de esfuerzos
- 13 Rendimiento en el trabajo
- 14 Aumento de productividad
- 15 Reducción de quejas
- 16 Reducción de desperdicios
- 17 Reducción de costos
- 18 Rentabilidad
- 19 Otro. Especifique: _____

36 ¿Cuáles son las competencias del perfil profesional requerido por las industrias alimentarias?

- | | | | |
|--------------------------------------|----|--------------------------|---|
| A
c
a
d | 1 | <input type="checkbox"/> | Conocimientos científicos metodológicos |
| | 2 | <input type="checkbox"/> | Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo |
| | 3 | <input type="checkbox"/> | Conocimiento de reglas y procedimientos normativos |
| | 4 | <input type="checkbox"/> | Capacidad, destrezas y valores fundamentales para realizar las tareas correctamente |
| | 5 | <input type="checkbox"/> | Apego a los valores éticos sociales |
| | 6 | <input type="checkbox"/> | Liderazgo para el cambio |
| P
e
r
s
o
n
a
l | 7 | <input type="checkbox"/> | Integridad |
| | 8 | <input type="checkbox"/> | Comunicación efectiva |
| | 9 | <input type="checkbox"/> | Dedicación al aprendizaje continuo |
| | 10 | <input type="checkbox"/> | Apego a los valores estratégicos organizacionales |
| | 11 | <input type="checkbox"/> | Manejo emocional y técnicas automotivacionales |
| | 12 | <input type="checkbox"/> | Orientación a los resultados |
| | 13 | <input type="checkbox"/> | Habilidad analítica |
| | 14 | <input type="checkbox"/> | Capacidad técnica |
| | 15 | <input type="checkbox"/> | Pensamiento estratégico |
| | 16 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de planificación y organización |
| | 17 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de dirección |
| | 18 | <input type="checkbox"/> | Liderazgo |
| L
a
b
o
r
a
l | 19 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de trabajar en equipo |
| | 20 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de desempeño profesional |
| | 21 | <input type="checkbox"/> | Desempeño ético de sus funciones |
| | 22 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de actuación responsable |
| | 23 | <input type="checkbox"/> | Capacidad para asumir responsabilidad |
| | 24 | <input type="checkbox"/> | Desarrollo estratégico de RR HH |
| | 25 | <input type="checkbox"/> | Orientación al cliente interno y externo |
| | 26 | <input type="checkbox"/> | Calidad del trabajo |
| | 27 | <input type="checkbox"/> | Conocimiento de los productos |
| | 28 | <input type="checkbox"/> | Capacidad negociadora |
| | 29 | <input type="checkbox"/> | Otro. Especifique: _____ |

Cualquier información adicional puede escribirla a continuación:

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO No. IV

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
UNED
SISTEMA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
ESCUELA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Instrumento de recolección de datos: B

Cuestionario dirigido a los profesionales empleados activos en las industrias alimentarias: BALDOM, C. por A.; La Fabril, C. por A.; Sigma Alimentos, S. A., para describir el perfil profesional requerido por las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago.

Favor de marcar con un uno (1) dentro del cuadro colocado a la izquierda de la/s opción/es correspondiente/s

Puedes marcar más de una alternativa en los ítemes que lo requieran.

PERFIL DE LOS/LAS ENCUESTADOS/AS

DATOS PERSONALES

1 ¿Dentro de qué rango está comprendida su edad?

- 1 Menor o igual a 20 años
- 2 Desde 21 hasta 30 años
- 3 Desde 31 hasta 40 años
- 4 Desde 41 hasta 50 años
- 5 Desde 51 años en adelante

2 Identifique el sexo al cual pertenece

- 1 Masculino
- 2 Femenino

3 Nacionalidad de origen

- 1 Dominicana
- 2 Extranjera

4 ¿Cuál es la zona de procedencia de su origen?

- 1 Zona rural
- 2 Zona urbana

DATOS LABORALES

5 ¿Para cuál de las siguientes industrias ha trabajado usted durante el período 2005 al 2007?

- 1 BALDOM
- 2 La Fabril
- 3 Sigma Alimentos
- 4 Otra. Especifique _____

Filtro No 1: Si su respuesta es la opción (4) **otra**, favor de especificar el nombre de la empresa y no continuar llenando este cuestionario.

6 ¿Cuál es su antigüedad en esa industria?

- 1 Menos de 2 años
- 2 De 2 a 5 años
- 3 De 6 a 10 años
- 4 De 11 a 15 años
- 5 De 16 a 20 años
- 6 De 21 a 25 años
- 7 Más de 25 años

7 ¿Cuál es su área funcional dentro de la empresa?

- 1 Administración
- 2 Finanzas
- 3 Gestión Humana
- 4 Legal
- 5 Logística
- 6 Negocios
- 7 Operaciones
- 8 Presidencia
- 9 Sistemas
- 10 Otro. Especifique _____

8 ¿Cuál es su antigüedad en el puesto que ocupa?

- 1 Menos de 2 años
- 2 De 2 a 5 años
- 3 De 6 a 10 años
- 4 De 11 a 15 años
- 5 De 16 a 20 años
- 6 Más de 20 años

9 ¿A cuál nivel de mando pertenece el cargo que usted desempeña actualmente dentro de la empresa?

- 1 Nivel ejecutivo superior o Mando alto
- 2 Nivel de mandos medios
- 3 Nivel técnico administrativo
- 4 Nivel técnico operativo
- 5 Nivel operativo
- 6 Otro. Especifique _____

10 ¿Le ofrece la empresa oportunidades de ascensos y crecimiento a su personal?

- 1 Siempre
- 2 Frecuentemente
- 3 Usualmente
- 4 Esporádicamente
- 5 Nunca

11 ¿Ha sido usted beneficiado/a con algún movimiento o acción de personal dentro del período enero del 2005 hasta la fecha?

- 1 Ascenso del puesto
- 2 Traslado del puesto
- 3 Transferencia de la empresa
- 4 Aumento de salario
- 5 Crecimiento horizontal del puesto
- 6 Otro. Especifique_____

12 ¿Cuál es su nivel de estudios universitarios?

- 1 Ninguno
- 2 Técnico especializado
- 3 Estudiante en término de grado
- 4 Licenciatura - Ingeniería - Arquitectura
- 5 Especialidad
- 6 Maestría
- 7 Doctorado

Filtro No 2: Si su respuesta es la opción (1) ninguno, favor de especificarlo y no continuar llenando este cuestionario.

13 ¿En qué carrera universitaria hizo sus estudios de grado?

- 1 Administración
- 2 Contabilidad
- 3 Derecho
- 4 Electricidad
- 5 Física
- 6 Informática
- 7 Ingeniería Industrial
- 8 Química
- 9 Mecánica
- 10 Mercadeo
- 11 Psicología Industrial
- 12 Otra. Especifique_____

14 ¿En cuál universidad realizó sus estudios universitarios de grado?

- 1 ISA
- 2 O&M
- 3 PUCMM
- 4 UAPA
- 5 UASD
- 6 UCATECI
- 7 UTESA
- 8 Otra. Especifique: _____

15 ¿En qué área de especialización realizó sus estudios de post grado?

- 1 Administración
- 2 Derecho
- 3 Educación
- 4 Finanzas
- 5 Gestión Humana
- 6 Informática
- 7 Mercadeo
- 8 Negocios
- 9 Química
- 10 Otra. Especifique: _____

16 ¿En cuál universidad realizó sus estudios de post grado?

- 1 ISA
- 2 O&M
- 3 PUCMM
- 4 UAPA
- 5 UASD
- 6 UCATECI
- 7 UTESA
- 8 Otra. Especifique: _____

17 ¿Qué tiempo hace que finalizó sus estudios universitarios?

- 1 No he terminado
- 2 De 1 día hasta 2 años
- 3 De 3 hasta 5 años
- 4 De 6 hasta 10 años
- 5 De 11 hasta 15 años
- 6 De 16 hasta 20 años
- 7 Más de 20 años

DATOS SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA (EDUCACIÓN NO FORMAL)
RECIBIDA DURANTE EL PERÍODO 2005 AL 2007.

Puedes marcar más de una alternativa en los ítemes que lo requieran.

18 ¿Asistió usted a tomar algún curso de formación continua durante el período 2005 al 2007?

- 1 Afirmativo
- 2 Negativo

19 ¿La empresa en la cual trabaja/ó durante el período 2005 al 2007 le dio la oportunidad de participar en algún programa de formación continua?

- 1 Afirmativo
- 2 Negativo

20 ¿Quién motivó su participación en los programas de formación continua?

- 1 La empresa
- 2 La universidad
- 3 Un compañero
- 4 Usted mismo
- 5 Un gremio
- 6 Otro. Especifique: _____

21 Según su consideración, ¿cuáles son las principales necesidades de formación presentes en los profesionales de su empresa?

- 1 Falta de habilidades gerenciales
- 2 Falta de habilidades de supervisión
- 3 La mejora del desempeño
- 4 La mejora de competitividad
- 5 Las aplicaciones tecnológicas
- 6 La mejora de los procesos
- 7 La mejora en la calidad
- 8 La capacidad de servicios
- 9 El desarrollo organizacional
- 10 La empleabilidad
- 11 La calificación académica
- 12 Las relaciones humanas
- 13 El manejo emocional
- 14 El desarrollo Individual y social
- 15 El poder de adaptabilidad
- 16 La capacidad de estabilidad
- 17 La actitud de lealtad
- 18 El comportamiento ético
- 19 La aplicación de retroalimentación
- 20 Las proyecciones de crecimiento del sector industrial
- 21 Otro. Especificar: _____

22 ¿Qué funciones tiene la formación continua que usted ha recibido?

- 1 Mejorar su adaptación a la empresa
- 2 Desarrollar la capacidad competitiva de la empresa
- 3 Desarrollar la capacidad competitiva del empleo
- 4 Mayor promoción social
- 5 Mayor promoción personal
- 6 Aumentar su capacidad de empleabilidad
- 7 Actualizar sus cualidades directivas
- 8 Mejorar su capacidad de representación
- 9 Mejora en la calidad del trabajo y los servicios
- 10 Otro. Especificar: _____

23 ¿Cuáles son los programas de formación profesional continua que mayormente se requieren en su empresa para la actualización de sus profesionales?

- 1 Idiomas
- 2 Actualización de informática
- 3 Relaciones interpersonales
- 4 Oratoria y dominio escénico
- 5 Manejo emocional
- 6 Etiqueta y protocolo
- 7 Preservación del medio ambiente
- 8 Buena práctica de manufactura
- 9 Liderazgo estratégico
- 10 Supervisión y dirección
- 11 Coaching
- 12 Formación gerencial
- 13 Trabajo en equipo
- 14 Gestión financiera
- 15 Gestión de recursos humanos
- 16 Gestión de desarrollo de productos
- 17 Gestión de calidad
- 18 Gestión de compras
- 19 Gestión de ventas
- 20 Gestión de auditorias
- 21 Gestión de servicio al cliente externo
- 22 Gestión social
- 23 Logística de almacenes
- 24 Logística de despacho
- 25 Logística de transportación
- 26 Logística de manejo de inventarios
- 27 Rastreabilidad
- 28 Mantenimiento preventivo
- 29 Calibración de equipos
- 30 Actualización de laboratoristas
- 31 Salud ocupacional
- 32 Higiene y seguridad industrial
- 33 Otro programa. Especifique: _____

24 ¿Cuáles son las modalidades de los programas de formación continua en que usted ha participado?

- 1 Cursos de actualización
- 2 Cursos institucionales
- 3 Seminarios
- 4 Foros
- 5 Videos conferencia
- 6 Grupos de trabajo
- 7 Conferencias
- 8 Mesa redonda
- 9 Curso de extensión
- 10 Diplomado
- 11 Otra modalidad. Especifique: _____

25 ¿Cuál ha sido el método o estilo de los programas de formación continua en que usted ha participado?

- 1 En el puesto (in the job)
- 2 Fuera del puesto (out the job)
- 3 Otro. Especifique: _____

26 ¿Cuáles factores tomó en cuenta para decidirse a participar en los programas de formación continua?

- 1 El horario del curso
- 2 Los objetivos del curso
- 3 A quiénes haya sido dirigido
- 4 El contenido del curso
- 5 La capacidad de los instructores
- 6 El centro de formación que lo imparte
- 7 Las aulas en que se imparte
- 8 El costo del curso
- 9 Sus necesidades de capacitación
- 10 El perfil de egresados
- 11 Otro. Especifique _____

27 ¿En cuáles locales se impartieron los cursos en que usted participó durante ese período?

- 1 Los salones universitarios
- 2 Los salones de la empresa
- 3 Salones de eventos
- 4 El puesto de trabajo
- 5 Otro local. Especifique: _____

28 ¿Cuál fue la duración de esos cursos?

- 1 Menos de 4 horas
- 2 De 4 a 8 horas
- 3 De 9 a 15 horas
- 4 De 16 a 32 horas
- 5 De 33 a 60 Horas
- 6 Más de 60 horas

29 ¿Durante cuáles días le ofrecieron esos cursos?

- 1 Días laborables
- 2 Fines de semana
- 3 Días mixtos

30 ¿En qué horario se impartieron los cursos que usted recibió?

- 1 Horas matutinas
- 2 Horas vespertinas
- 3 Horas nocturnas

31 ¿Cómo se cubrió el costo de los cursos de formación continua en que usted participó?

- 1 Fondos públicos
- 2 Fondos de la empresa
- 3 Donaciones de otras fundaciones
- 4 Cuotas pagadas por los participantes
- 5 Otra vía. Especifique: _____
- 6 No estoy enterado

32 ¿Cuáles competencias debe poseer cada instructor que imparta docencia en los programas de formación profesional continua en que usted participe?

- 1 Dominio de contenidos programáticos
- 2 Dominio de recursos tecnológicos
- 3 Uso de estrategias metodológicas
- 4 Experiencia en práctica docente
- 5 Capacidad reflexiva
- 6 Capacidad y actitud investigativa
- 7 Actitud autocrítica
- 8 Compromiso ético
- 9 Promotores del cambio social
- 10 Sujeto de autotransformaciones
- 11 Responsable de la formación integral del ser humano
- 12 Especialista en el área
- 13 Otro. Especifique: _____

33 ¿Cuáles de las siguientes competencias usted logró adquirir durante los programas de formación continua en que participó?

- | | | | |
|--------------------------------------|----|--------------------------|---|
| A
c
a
d | 1 | <input type="checkbox"/> | Conocimientos científicos metodológicos |
| | 2 | <input type="checkbox"/> | Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo |
| | 3 | <input type="checkbox"/> | Conocimiento de reglas y procedimientos normativos |
| | 4 | <input type="checkbox"/> | Capacidad, destrezas y valores fundamentales para realizar las tareas correctamente |
| P
e
r
s
o
n
a
l | 5 | <input type="checkbox"/> | Apego a los valores éticos sociales |
| | 6 | <input type="checkbox"/> | Liderazgo para el cambio |
| | 7 | <input type="checkbox"/> | Integridad |
| | 8 | <input type="checkbox"/> | Comunicación efectiva |
| | 9 | <input type="checkbox"/> | Dedicación al aprendizaje continuo |
| | 10 | <input type="checkbox"/> | Apego a los valores estratégicos organizacionales |
| | 11 | <input type="checkbox"/> | Manejo emocional y técnicas automotivacionales |
| | 12 | <input type="checkbox"/> | Orientación a los resultados |
| | 13 | <input type="checkbox"/> | Habilidad analítica |
| | 14 | <input type="checkbox"/> | Capacidad técnica |
| L
a
b
o
r
a
l | 15 | <input type="checkbox"/> | Pensamiento estratégico |
| | 16 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de planificación y organización |
| | 17 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de dirección |
| | 18 | <input type="checkbox"/> | Liderazgo |
| | 19 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de trabajar en equipo |
| | 20 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de desempeño profesional |
| | 21 | <input type="checkbox"/> | Desempeño ético de sus funciones |
| | 22 | <input type="checkbox"/> | Capacidad de actuación responsable |
| | 23 | <input type="checkbox"/> | Capacidad para asumir responsabilidad |
| | 24 | <input type="checkbox"/> | Desarrollo estratégico de RR HH |
| | 25 | <input type="checkbox"/> | Orientación al cliente interno y externo |
| | 26 | <input type="checkbox"/> | Calidad del trabajo |
| | 27 | <input type="checkbox"/> | Conocimiento de los productos |
| | 28 | <input type="checkbox"/> | Capacidad negociadora |
| | 29 | <input type="checkbox"/> | Otro. Especifique _____ |

34 Identifique ¿Cuáles de las siguientes competencias le son requeridas en la empresa para desempeñar su puesto de trabajo?

A
c
a
d

- 1 Conocimientos científicos metodológicos
- 2 Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo
- 3 Conocimiento de reglas y procedimientos normativos
- 4 Capacidad, destrezas y valores fundamentales para realizar las tareas correctamente

p
e
r
s
o
n
a
l

- 5 Apego a los valores éticos sociales
- 6 Liderazgo para el cambio
- 7 Integridad
- 8 Comunicación efectiva
- 9 Dedicación al aprendizaje continuo
- 10 Apego a los valores estratégicos organizacionales
- 11 Manejo emocional y técnicas automotivacionales
- 12 Orientación a los resultados
- 13 Habilidad analítica
- 14 Capacidad técnica
- 15 Pensamiento estratégico
- 16 Capacidad de planificación y organización
- 17 Capacidad de dirección
- 18 Liderazgo

L
a
b
o
r
a
l

- 19 Capacidad de trabajar en equipo
- 20 Capacidad de desempeño profesional
- 21 Desempeño ético de sus funciones
- 22 Capacidad de actuación responsable
- 23 Capacidad para asumir responsabilidad
- 24 Desarrollo estratégico de RR HH
- 25 Orientación al cliente interno y externo
- 26 Calidad del trabajo
- 27 Conocimiento de los productos
- 28 Capacidad negociadora
- 29 Otro. Especifique _____

Cualquier información adicional puede escribirla continuación:

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO No. V

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
UNED
SISTEMA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
ESCUELA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Instrumento de recolección de datos: C

Entrevista dirigida a los Vicerrectores y Directores de los centros de formación continua de las universidades PUCMM, UAPA y UTESA, de la ciudad de Santiago, para determinar el perfil de los profesionales egresados de los programas de formación continua.

Favor de marcar con un uno (1) dentro del cuadro colocado a la izquierda de la/s opción/es correspondiente/s

Puedes marcar más de una alternativa en los ítemes que lo requieran

1 ¿A cuál universidad pertenece este centro de formación continua?

- 1 PUCMM
- 2 UAPA
- 3 UTESA

2 ¿Cuál es el nicho de mercado que su institución toma en cuenta para ofertar los programas de formación continua?

- 1 Personal laboralmente inactivo
- 2 Personal laboralmente activo
- 3 Estudiantes universitarios
- 4 Profesionales universitarios
- 5 Población estudiantil de clase baja
- 6 Población estudiantil de clase media
- 7 Población estudiantil de clase alta
- 8 Público en general
- 9 Otro. Especifique _____

3 ¿Cuáles son las principales necesidades tomadas en cuenta al momento de hacer la planificación de los programas de formación profesional continua que ofertarán a través de su institución?

- 1 Falta de habilidades gerenciales
- 2 Falta de habilidades de supervisión
- 3 La deficiencia en el desempeño
- 4 La falta de competitividad
- 5 Las nuevas aplicaciones tecnológicas
- 6 Las mejoras introducidas en los procesos operativos
- 7 Las deficiencias en la calidad
- 8 La baja capacidad de servicios
- 9 La falta de desarrollo organizacional
- 10 La pérdida de empleabilidad
- 11 La baja calificación académica de los empleados
- 12 Los conflictos de las relaciones humanas
- 13 La falta de manejo emocional
- 14 La falta de desarrollo individual y social
- 15 La falta de poder de adaptabilidad
- 16 La falta de capacidad de estabilidad
- 17 La baja actitud de lealtad
- 18 La falta de un comportamiento ético
- 19 La necesidad de aplicar retroalimentación
- 20 Las proyecciones de crecimiento del sector industrial
- 21 Otro: especificar: _____

4 ¿Qué medio utiliza usted para conocer las necesidades de formación profesional continua presentes en las industrias alimentarias de la ciudad de Santiago?

- 1 Medios electrónicos
- 2 Correspondencias por mensajería
- 3 Por medio de foros
- 4 A través de la técnica lluvia de ideas
- 5 Por medio de reuniones
- 6 Mediante seminarios
- 7 Rec. Hum. de las empresas
- 8 Otro: especificar: _____

5 ¿Cuál es la finalidad de los programas de formación profesional continua que ofrecen al mercado de recursos humanos?

- 1 La adaptación de los profesionales a las empresas
- 2 El desarrollo de la capacidad competitiva de las empresas
- 3 El desarrollo de la capacidad competitiva de los empleos
- 4 La promoción social de los trabajadores
- 5 La promoción personal de los trabajadores
- 6 El fomento de la empleabilidad de los trabajadores
- 7 La actualización de la formación de los directivos
- 8 La mejora de la capacidad representativa de los directivos
- 9 Mejora en la calidad del trabajo y de los servicios
- 10 Otro: especificar: _____

6 ¿Cuáles son los programas de formación profesional continua que ofrecen a las empresas para la actualización de sus profesionales?

- 1 Idiomas
- 2 Actualización de informática
- 3 Relaciones interpersonales
- 4 Oratoria y dominio escénico
- 5 Manejo emocional
- 6 Etiqueta y protocolo
- 7 Preservación del medio ambiente
- 8 Buena práctica de manufactura
- 9 Liderazgo estratégico
- 10 Supervisión y dirección
- 11 Coaching
- 12 Formación gerencial
- 13 Trabajo en equipo
- 14 Gestión financiera
- 15 Gestión de recursos humanos
- 16 Gestión de desarrollo de productos
- 17 Gestión de calidad
- 18 Gestión de compras
- 19 Gestión de ventas
- 20 Gestión de auditorías
- 21 Gestión de servicio al cliente externo
- 22 Gestión social
- 23 Logística de almacenes
- 24 Logística de despacho
- 25 Logística de transportación
- 26 Logística de manejo de inventarios
- 27 Rastreabilidad
- 28 Mantenimiento preventivo
- 29 Calibración de equipos
- 30 Actualización de laboratoristas
- 31 Salud ocupacional
- 32 Higiene y seguridad industrial
- 33 Otro programa, especifique: _____

7 ¿Cuáles de las siguientes modalidades utiliza su instituto para ofrecer los programas de formación profesional continua al mercado de recursos humanos del sector industrial de Santiago?

- 1 Curso de actualización
- 2 Cursos institucionales
- 3 Seminarios
- 4 Foros
- 5 Videos conferencia
- 6 Grupos de trabajo
- 7 Conferencias
- 8 Mesa redonda
- 9 Curso de extensión
- 10 Diplomado
- 11 Otra modalidad, especifique: _____

8 ¿Cuál es el método o estilo de formación continua que la institución utiliza para ofertar sus programas al sector profesional de la industria de Santiago?

- 1 En el puesto (in the job)
- 2 Fuera del puesto (out the job)
- 3 Otro, especifique: _____

9 ¿Cuáles son los locales que ustedes utilizan para impartir los programas de formación profesional continua?

- 1 Los salones universitarios
- 2 Los salones de la empresa
- 3 Salones de eventos
- 4 El puesto de trabajo
- 5 Otro local, especifique: _____

10 ¿Cuál es la duración de los programas de formación profesional continua que ustedes ofrecen?

- 1 Menos de 4 horas
- 2 De 4 a 8 horas
- 3 De 9 a 15 horas
- 4 De 16 a 32 horas
- 5 De 33 a 60 Horas
- 6 Más de 60 horas

11 ¿Cuáles son los días en que ustedes ofrecen sus programas de formación profesional continua?

- 1 Días laborables
- 2 Fines de semana
- 3 Días mixtos

12 ¿En qué horario se imparten los programas de formación profesional continua?

- 1 Horas matutinas
- 2 Horas vespertinas
- 3 Horas nocturnas

13 ¿Cómo se cubre el costo de los programas de formación profesional continua que ustedes imparten?

- 1 Fondos públicos
- 2 Fondos de la empresa
- 3 Donaciones de otras fundaciones
- 4 Cuotas pagadas por los participantes
- 5 Otra vía, especifique _____

14 ¿Cuál es el método docente utilizado por los instructores de los programas de formación profesional continua?

- 1 Método pedagógico
- 2 Método andragógico
- 3 Pedagogía psicológica
- 4 Pedagogía laboral
- 5 Otro. Especifique _____

15 ¿cuál de las siguientes funciones se toman en cuenta durante la planificación y desarrollo de los programas de formación continua?

- 1 Detección de necesidades
- 2 Formulación de objetivos
- 3 Determinación del nivel de los participantes
- 4 Selección del contenido
- 5 Diseño del currículum
- 6 Definición del perfil de egresados
- 7 Cronometrar el programa
- 8 Determinar la metodología de formación
- 9 Selección de los instructores
- 10 Selección de equipos y materiales
- 11 Definición de horario
- 12 Determinar el financiamiento del programa
- 13 Evaluación de los resultados de la formación
- 14 Otro. Especifique _____

16 ¿Con qué frecuencia se repite ese procedimiento?

- 1 Cada vez que se ofrece un curso
- 2 Cada vez que se adiciona un nuevo curso
- 3 Cuando disponga el instructor
- 4 Cuando cambia el instructor
- 5 Cuando varía el contenido
- 6 Cuando lo dispone la administración
- 7 Otro. Especifique_____

17 ¿Quiénes participan en la planificación de los programas de formación continua?

- 1 Los directivos del centro de formación
- 2 Estudiantes universitarios
- 3 Egresados universitarios
- 4 Las empresas
- 5 Empleados egresados
- 6 Otro. Especifique_____

18 Identifique las competencias que poseen cada uno de los instructores que imparten docencia en los programas de formación profesional continua de su centro.

- 1 Dominio de contenidos programáticos
- 2 Dominio de recursos tecnológicos
- 3 Uso de estrategias metodológicas
- 4 Experiencia en práctica docente
- 5 Capacidad reflexiva
- 6 Capacidad y actitud investigativa
- 7 Actitud autocrítica
- 8 Compromiso ético
- 9 Promotores del cambio social
- 10 Sujeto de autotransformaciones
- 11 Responsable de la formación integral del ser humano
- 12 Especialista en el área
- 13 Otro. Especifique_____

19 ¿Cuáles son los factores que la institución toma en cuenta para evaluar los resultados de los programas de formación que ofrece?

- 1 Reacción de los participantes
- 2 Aprendizaje de los participantes
- 3 Comportamiento de los participantes
- 4 Resultados tangibles del programa
- 5 Otro. Especifique_____

20 ¿Cuáles son los criterios de evaluación de los programas de formación continua impartidos por su institución?

- 1 El contenido del programa
- 2 El instructor
- 3 El material de apoyo
- 4 El manejo del tiempo
- 5 El local
- 6 La logística del curso
- 7 Alimentos y bebidas
- 8 Ampliación del conocimiento del participante
- 9 Cambio de actitudes del participante
- 10 Aumento de habilidades
- 11 Cambio de conducta en el trabajo
- 12 Orientación de esfuerzos
- 13 Rendimiento en el trabajo
- 14 Aumento de productividad
- 15 Reducción de quejas
- 16 Reducción de desperdicios
- 17 Reducción de costos
- 18 Rentabilidad
- 19 Otro. Especifique _____

21 ¿Cuáles son las competencias que integran el perfil de los egresados de los programas de formación continua impartidos por su institución?

A
c
a
d

- 1 Conocimientos científicos metodológicos
- 2 Conocimientos de las técnicas necesarias para el trabajo
- 3 Conocimiento de reglas y procedimientos normativos
- 4 Capacidad, destrezas y valores fundamentales para realizar las tareas correctamente
- 5 Apego a los valores éticos sociales

P
e
r
s
o
n
a
l

- 6 Liderazgo para el cambio
- 7 Integridad
- 8 Comunicación efectiva
- 9 Dedicación al aprendizaje
- 10 Apego a los valores estratégicos organizacionales
- 11 Manejo emocional y técnicas automotivacionales
- 12 Orientación a los resultados
- 13 Habilidad analítica
- 14 Capacidad técnica
- 15 Pensamiento estratégico
- 16 Capacidad de planificación y organización
- 17 Capacidad de dirección
- 18 Liderazgo

L
a
b
o
r
a
l

- 19 Capacidad de trabajar en equipo
- 20 Capacidad de desempeño profesional
- 21 Desempeño ético de sus funciones
- 22 Capacidad de actuación responsable
- 23 Capacidad para asumir responsabilidad
- 24 Desarrollo estratégico de RR HH
- 25 Orientación al cliente interno y externo
- 26 Calidad del trabajo
- 27 Conocimiento de los productos
- 28 Capacidad negociadora
- 29 Otro. Especifique _____

Cualquier información adicional puede escribirla continuación:

Muchas gracias por su valiosa colaboración.