

EL VALOR QUE LOS EGRESADOS PERCIBEN HABER ADQUIRIDO EN
PROGRAMAS DOCTORALES DE ESCUELAS DE NEGOCIOS ACREDITADAS
POR LA AGENCIA AACSB RESPECTO A SUS COMPETENCIAS GENÉRICAS
Y PROFESIONALES

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Ernesto Espinoza Galindo
© Derechos reservados, 2020

Disertación presentada como requisito parcial para obtener el grado de Doctor en Educación con especialidad en Liderazgo en Organizaciones Educativas

EL VALOR QUE LOS EGRESADOS PERCIBEN HABER ADQUIRIDO EN PROGRAMAS DOCTORALES DE ESCUELAS DE NEGOCIOS ACREDITADAS POR LA AGENCIA AACSB RESPECTO A SUS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES

ERNESTO ESPINOZA GALINDO

(Maestría en Administración de Empresas con Especialidad en Gerencia de Calidad, Universidad del Turabo, 2008)

(Licenciatura en Informática, Instituto Tecnológico de Hermosillo, 1993)

Aprobada el 6 de mayo de 2020 por el Comité de Disertación:

María de los Ángeles Ortiz Reyes, Ph.D.
Directora de Disertación

Julio Rodríguez Torres, Ph.D.
Miembro del Comité

Dennis Alicea Rodríguez, Ph.D.
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi esposa Vivian Enid Varona Rodríguez (QEPD). Muchas gracias, mi amor, por tus sencillas palabras. Nunca las olvidaré. Tú querías verme obtener este grado académico y querías estar presente en mi graduación. Me da gusto que, desde el cielo, muy sonriente, me veas aquí. Esto es para ti y nuestra hija Natalia María.

Agradezco y dedico también a mi querida Natalia María el trabajo finalmente terminado. Me ha demostrado en todo este tiempo, de una manera humilde y sin muchas palabras, su cariño y orgullo, tan grandes como el cariño y orgullo que siento por ella.

Gracias a Dios por darme las fuerzas y el carácter de iniciar y culminar este grado académico por el cual, pese a las dificultades, siento un inmenso orgullo. Gracias a mis padres, Amelia y Manuel (QEPD), por haberme dado la vida, crianza, infancia, adolescencia y adultez, haciendo de mí la persona quien soy.

RECONOCIMIENTOS

Quiero reconocer la gran aportación que hizo mi Comité de Disertación al dirigirme para así poder concluir este grado académico. En primer lugar reconozco a la doctora María de los Ángeles Ortiz Reyes, mi directora de disertación, por su sabiduría, firmeza y ejemplo. También agradezco a los doctores Dennis Alicea y Julio Rodríguez por sus grandes aportaciones a mi trabajo de investigación. Gracias por abrirme los ojos con sus recomendaciones y cuestionamientos intelectuales. Mis mejores deseos siempre para ustedes.

Quiero también agradecer la generosa ayuda que me brindaron los doctores Juan Carlos Sosa y Víctor Quiñones. Sin ellos hubiera sido imposible concluir la investigación. Estoy agradecido siempre.

A mis profesores de la Facultad de Educación, muchas gracias por las experiencias y vivencias que pasamos en los cursos. Todos ustedes aportaron su grano de arena para que yo obtuviera el grado doctoral. A mis amigos y compañeros de clase, quienes de una u otra manera me expresaron palabras de apoyo y halago, ustedes me brindaron afecto y el empuje necesario para llegar finalmente a esta gran meta. Gracias.

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

EL VALOR QUE LOS EGRESADOS PERCIBEN HABER ADQUIRIDO EN PROGRAMAS DOCTORALES DE ESCUELAS DE NEGOCIOS ACREDITADAS POR LA AGENCIA AACSB RESPECTO A SUS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES

Ernesto Espinoza Galindo

Directora de disertación: María de los Ángeles Ortiz Reyes, Ph.D.

Los procesos de acreditación se dirigen a examinar y validar de manera profunda cómo las prácticas institucionales y de carácter programático apoyan la formación de los estudiantes. Esta consiste en el desarrollo de competencias que les permita insertarse y ser exitosos en escenarios laborales complejos. El propósito de la presente investigación fue conocer el valor que percibieron los egresados de los programas doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB, de acuerdo con las competencias que, según la AACSB, los estudiantes egresados deberían adquirir al concluir un grado académico. Se realizó un diseño de investigación con enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, no experimental de tipo transeccional. El instrumento de recopilación de los datos fue un cuestionario. Una vez recabados los datos, se llevó a cabo una descripción y análisis por premisa, se calcularon las medidas de tendencia central, medidas de variabilidad y se generaron tablas de resultados y gráficas. Entre los datos recopilados se destaca que los egresados reconocieron que el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la AACSB les otorgaba ventajas sobre estudiantes egresados de programas similares sin la referida acreditación. Además, los egresados consideraron que sobresalían con un alto nivel en sus competencias y que era relevante identificar en su curriculum vitae o resumé la acreditación del programa ya que le añadía valor. También percibieron haber adquirido mayor valor en sus competencias genéricas y profesionales atribuibles al proceso de acreditación. Sin embargo, la mayoría expresó que el haber egresado de un programa acreditado no tuvo repercusión en su nivel de empleabilidad. Se concluye que los estudiantes deberían elegir el programa académico en el que desean estudiar por su calidad y prestigio. Se recomienda que los egresados identifiquen en su resumé la acreditación del programa del cual egresaron, lo mencionen en sus

entrevistas de empleo y reconozcan que les beneficia. Por su parte, es importante que los empleadores consideren la procedencia de los estudios de un candidato cuando haya una posición de empleo vacante.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
HOJA DE APROBACIÓN _____	i
DEDICATORIA _____	ii
RECONOCIMIENTOS _____	iii
RESUMEN _____	iv
TABLA DE CONTENIDO _____	vi
LISTA DE TABLAS _____	ix
LISTA DE FIGURAS _____	xi
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	
Descripción del problema _____	1
Propósito del estudio _____	6
Justificación del estudio _____	7
Preguntas de investigación _____	9
Definición de términos _____	13
Delimitación y limitación _____	18
CAPÍTULO II. MARCO CONCEPTUAL	
Introducción _____	19
Trasfondo histórico de las acreditaciones _____	20
Idoneidad y pertinencia de las prácticas educativas _____	23
El liderazgo en los procesos de acreditación _____	29
Ética e integridad en los procesos de acreditación _____	31
Investigaciones en torno a las acreditaciones y la calidad educativa _____	34
CAPÍTULO III. MÉTODO	
Diseño del estudio _____	39
Población _____	40
Método y selección de la muestra _____	41

Técnica de recopilación de datos	
El instrumento_____	42
Justificación del instrumento_____	45
Características del instrumento_____	45
Recopilación de datos_____	47
Proceso de validación_____	48
Análisis de los datos_____	51
Aspectos éticos_____	52
Presentación del informe de la investigación_____	53
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	
Introducción_____	54
Descripción y análisis por premisa_____	56
Descripción y análisis por alternativas de respuesta_____	85
Expresiones de los participantes_____	94
CAPÍTULO V. HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Introducción_____	95
Descripción de los hallazgos_____	95
Conclusiones_____	102
Implicaciones derivadas del estudio en torno a las acreditaciones profesionales_____	103
Recomendaciones_____	105
Recomendaciones a los estudiantes_____	105
Recomendaciones a los líderes educativos_____	106
Recomendaciones a los a los patronos o empleadores_____	107
Implicaciones al liderazgo educativo_____	108
Investigaciones futuras en torno al tema_____	109
Desde el punto de vista estudiantil_____	110
Desde el punto de los líderes educativos_____	110
Desde el punto de los patronos o empleadores_____	111

REFERENCIAS	112
APÉNDICES	
A - Alineación entre los estándares de la agencia acreditadora AACSB y el perfil del egresado de ambas instituciones universitarias participantes en este estudio	116
B – El cuestionario	117
C - Variables, dimensiones o componentes, indicadores e ítems del cuestionario	123
D - Tabla de especificaciones	124
E - Invitación a los participantes	125
F - Hoja de consentimiento informado	126
G - Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach calculado por SPSS	128
H - Cartas para la evaluación del instrumento por expertos	129
I - Alineación de las preguntas de investigación con las premisas del instrumento	130
J - Tabla para revisar por parte de los(las) jueces(as) expertos(as) el instrumento	132
K - Tabulación, codificación y resultados estadísticos de las respuestas de la administración del instrumento	133
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR	137

LISTA DE TABLAS

Tablas	Página
1. Programas que requieren la acreditación para ejercer la profesión en Puerto Rico_____	2
2. Programas que no requieren la acreditación para ejercer la profesión en Puerto Rico_____	3
3. Variables y definiciones conceptual y operacional_____	11
4. Niveles de clasificación del coeficiente alfa de Cronbach_____	49
5. Descripción del resultado del coeficiente alfa de Cronbach_____	50
6. Investigación sobre la existencia de acreditaciones especializadas al iniciar estudios doctorales_____	56
7. Momento en que el participante se enteró de que el programa doctoral estaba acreditado_____	57
8. Consideración de si le otorga ventajas el haber egresado de un programa acreditado_____	58
9. Nivel de importancia que le otorga a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado_____	59
10. Clasificación al nivel de importancia a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado_____	60
11. Competencias como consecuencia de sus estudios doctorales_____	62
12. Escala y descripción del nivel de competencia de acuerdo con el promedio_____	64
13. Competencias ordenadas de acuerdo con el promedio obtenido de menor a mayor_____	72
14. Relevancia en identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral que estudió_____	74
15. Indicó que egresó de un programa acreditado cuando concluyó sus estudios_____	75
16. Consideración del valor a su resumé el haber egresado de un programa acreditado_____	76
17. Consideración de mencionar en una entrevista de empleo la acreditación del programa_____	76
18. Mención al asistir a una entrevista de empleo de la acreditación del programa_____	77
19. Consideración por los entrevistadores la procedencia de los estudios doctorales de los participantes_____	78

20. Beneficio en la contratación de empleo de haber egresado de un programa acreditado_____	79
21. Repercusión en el nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa acreditado_____	79
22. Año de graduación de los estudios doctorales_____	80
23. Género de los participantes en este estudio_____	81
24. Grupo de edades de los participantes en este estudio_____	82
25. Disciplina o área de conocimiento de los participantes en sus estudios de maestría_____	83
26. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel de maestría_____	83
27. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel doctoral_____	84
28. Resultados por género de los participantes_____	85
29. Procedencia de los egresados en sus estudios de maestría_____	88
30. Procedencia de los egresados de sus estudios doctorales_____	91

LISTA DE FIGURAS

Figuras	Página
1. Variables dependiente e independiente_____	10
2. Modelo del análisis de investigación_____	51
3. Investigación sobre la existencia de acreditaciones especializadas al iniciar estudios doctorales_____	57
4. Momento en que el participante se enteró de que el programa doctoral estaba acreditado__	58
5. Consideración en si le otorga ventajas el haber egresado de un programa acreditado_____	59
6. Nivel de importancia que otorga a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado_____	60
7. Competencias como consecuencia de sus estudios doctorales_____	64
8. Relevancia en identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral que estudió_____	75
9. Indicó que egresó de un programa acreditado cuando concluyó sus estudios_____	75
10. Consideración del valor a su resumé el haber egresado de un programa acreditado_____	76
11. Consideración de mencionar en una entrevista de empleo la acreditación del programa_____	77
12. Mención al asistir a una entrevista de empleo de la acreditación del programa_____	77
13. Consideración por los entrevistadores de la procedencia de los estudios doctorales de los participantes_____	78
14. Beneficio en la contratación de empleo de haber egresado de un programa acreditado__	79
15. Repercusión en el nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa acreditado__	80
16. Año de graduación de los estudios doctorales_____	81
17. Género de los participantes en este estudio_____	81
18. Grupo de edades de los participantes en este estudio_____	82
19. Disciplina o área de conocimiento de los participantes en sus estudios de maestría_____	83
20. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel de maestría_____	84
21. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel doctoral_____	84

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Descripción del problema

Los procesos de acreditación se dirigen a examinar y validar de manera profunda cómo las prácticas institucionales y de carácter programático apoyan la formación de estudiantes y egresados, esta formación consiste en el desarrollo de competencias que les permita insertarse y ser exitosos en escenarios laborales complejos.

Los procesos de acreditación son llevados a cabo por agencias avaladas por el gobierno federal de Estados Unidos, y operacionalizados por colegas de otras instituciones. Los colegas o miembros del comité evaluador son seleccionados entre las agencias dedicadas a la acreditación, en acuerdo mutuo con la institución que se somete a procesos de acreditación.

Hoy en día, es común que se discuta en las instituciones de educación superior el tema de las acreditaciones, ya sea institucionales o especializadas. Son procesos académicos y administrativos que deben realizar las instituciones que decidan acreditarse. Algunas acreditaciones son obligatorias para que sus egresados puedan obtener la licencia para poder ejercer la profesión; otras acreditaciones son optativas y no es obligatorio el poseerlas para que sus egresados puedan ejercer la profesión en Puerto Rico o los Estados Unidos.

El proceso de acreditación se dirige a examinar de manera profunda y continua las prácticas institucionales, su filosofía, misión, estructura, recursos fiscales y humanos, con el fin de apoyar la formación de los estudiantes para competir en escenarios laborales complejos. Evalúan las credenciales de los profesores, los métodos de enseñanza y la tecnología disponible, los servicios y las actividades para enriquecer la vida estudiantil (Ley N° 212, 2018). La acreditación reconoce un nivel de calidad académica que iguala o supera los estándares académicos.

La Ley de Registro y Licenciamiento de Instituciones de Educación de Puerto Rico expone que la acreditación garantiza la excelencia en la calidad, la suficiencia y el contenido de

los programas. Las instituciones de educación suelen someterse a estos procesos de forma voluntaria, que lleva a cabo una entidad acreditadora privada, para demostrar que cumplen o superan las normas de la comunidad académica y profesional, más allá de nuestros límites territoriales (Ley N° 212, 2018).

La acreditación institucional, a diferencia de la especializada, es por su naturaleza más general y privilegia la amplitud más que la profundidad de sus estándares. La acreditación especializada o programática normalmente se aplica a programas, departamentos o escuelas que son parte de una institución. La unidad acreditada puede ser tan grande como una universidad o escuela dentro de una universidad o tan pequeña como un plan de estudios dentro de una disciplina.

La mayoría de las agencias acreditadoras especializadas o programáticas revisan unidades dentro de una institución de educación superior que está acreditada por uno de los acreditadores regionales o nacionales. Por lo tanto, una agencia acreditadora especializada o programática también puede funcionar en la capacidad de una agencia acreditadora institucional. Algunas de estas instituciones se encuentran dentro de entornos no educativos, como podrían ser los hospitales (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020).

La siguiente tabla, presenta algunos programas académicos que requieren estar acreditados por una agencia especializada para que sus egresados puedan ejercer la profesión en Puerto Rico:

Tabla 1

Programas que requieren la acreditación para ejercer la profesión en Puerto Rico.

Programa académico	Agencia que acredita
Medicina Naturopática	Council on Naturopathic Medical Education (CNME)
Arquitectura	National Architectural Accrediting Board (NAAB)
Veterinaria	American Veterinary Medical Association (AVMA) – Committee on Veterinary Technician Education and Activities (CVTEA)

A continuación, una lista de programas académicos que no requieren poseer la acreditación de una agencia especializada para que sus egresados puedan ejercer la profesión en Puerto Rico.

Tabla 2

Programas que no requieren la acreditación para ejercer la profesión en Puerto Rico.

Programas académicos	Agencia que acredita
Administración de Empresas	Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)
Consejería Psicológica	American Psychological Association (APA)
Educación	Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)
Trabajo Social	Council on Social Work Education (CSWE)
Enfermería	Commission on Collegiate Nursing Education (CCNE)
Patología del Habla-Lenguaje	Council on Academic Accreditation in Audiology and Speech-Language Pathology American Speech-Language Hearing Association (CAA-ASHA)
Nutrición y dietética	Accreditation Council for Education in Nutrition and Dietetics (ACEND)
Ingeniería	Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)
Química	American Chemical Society (ACS)
Comunicaciones	Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC)

No es arriesgado suponer que los estudiantes de un programa académico que posea una acreditación especializada adquieren unas ventajas en comparación con estudiantes de un programa igual o similar que no está no acreditado de otra institución universitaria. Por lo tanto, esperaríamos que la acreditación especializada es un elemento que los estudiantes probablemente consideren al hacer la selección del programa académico en el que van a estudiar. Cuán informado está un estudiante en torno a lo que significa la acreditación al momento de seleccionar un programa académico para iniciar sus estudios universitarios es otro tema que igualmente debe explorarse.

¿Considera el estudiante que tiene ventajas sobre otros estudiantes que egresaron de un programa igual o similar de otra institución que no está acreditado? ¿Conocerá el estudiante sobre la acreditación del programa en el que estudió y la utilizará a su favor en su proceso de búsqueda de empleo? ¿Será este hecho una ventaja real?

Por otro lado, las empresas o instituciones, en su intento por reclutar al candidato idóneo para ocupar una posición vacante, ¿llevarán a cabo una depuración en la cual tomen en cuenta las acreditaciones que tiene el programa de estudios de los candidatos? ¿Habrá alguna relación entre el nivel de empleabilidad de los egresados de un programa académico y su acreditación por una agencia especializada? ¿Le añade valor al *curriculum vitae* o resumé del candidato el haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida?

Al examinar la literatura relacionada con el tema, observamos que este problema no ha sido estudiado como uno pertinente al campo del liderazgo educativo. Se han realizado innumerables investigaciones en torno a la acreditación de programas universitarios, pero desde el punto de vista del beneficio que se supone que brinda a las instituciones y por qué es conveniente que estén acreditadas por una agencia cualificada. Tampoco se identificaron estudios acerca de la formación que adquieren los estudiantes que egresaron de instituciones acreditadas, en los que se estudie el valor que ellos otorgan a la acreditación de los programas académicos de los cuales egresaron.

Relacionar las competencias genéricas y profesionales que adquieren los estudiantes al egresar es de vital importancia. Las competencias profesionales son las que predicen el rendimiento laboral, lo que la persona sabe, su talento para el quehacer y su talante ante sí mismo, ante los demás y ante las exigencias y desafíos laborales (Salazar & Chiang, 2007). Las competencias genéricas son aquellas relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003).

Algunas competencias genéricas, o mal llamadas blandas, enfatizan las habilidades analíticas, resolución de problemas, pensar creativamente, destrezas de habla, de escritura, el

uso de la tecnología, apertura a nuevas ideas, tomar decisiones éticas, trabajar productivamente con otros, habilidades de administración, de liderazgo, capacidad de organizar y utilizar el tiempo eficazmente, mejorar la autoestima, auto-confianza y compromiso activo con la honestidad (Angelo y Cross, 1993).

El *Council for Higher Education Accreditation* (2019) es una asociación de colegios y universidades que reconoce a las organizaciones de acreditación, tanto institucionales como de programas académicos. Es un defensor nacional y promotor de la calidad académica a través de la acreditación. Es la única asociación nacional en los Estados Unidos que se centra exclusivamente en la acreditación de la educación superior y, en el campo de la administración de empresas, las escuelas de negocios, asegurándose de su calidad.

En Puerto Rico, existen universidades que ofrecen programas académicos similares que se acreditan con una misma agencia de acreditación; unas tienen sus programas acreditados y otras no. Entre las muchas agencias de renombre, está la *Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB). Esta agencia acredita programas académicos y escuelas de negocios. En Puerto Rico, solamente dos escuelas de negocios poseen esta prestigiosa acreditación de nivel internacional.

La *Association to Advance Collegiate Schools of Business*, también conocida como AACSB *International* (AACSB), es una organización profesional estadounidense. Fue fundada en 1916 para proporcionar acreditación a las escuelas de negocios. La AACSB conecta a educadores, estudiantes y empresas para lograr un objetivo común: crear la próxima generación de grandes líderes. Sinónimo de los más altos estándares de excelencia, la AACSB brinda servicios que aseguran la calidad, la inteligencia en la educación comercial y el desarrollo profesional. La misión de la AACSB es fomentar el compromiso, acelerar la innovación y ampliar el impacto de la educación de negocios. Expresa que su visión es transformar la educación de negocios para la prosperidad mundial (AACSB International, 2020).

Por lo antes expuesto, es de esperar que los estudiantes egresados de una escuela de negocios acreditada por esta agencia sean capaces de desarrollar y adquirir competencias de

liderazgo, compromiso con la calidad, inteligencia en negocios y desarrollo profesional, innovación y conocimientos en la educación comercial local e internacional. El credo de la agencia acreditadora es que egresan a profesionales que “transforman la educación empresarial para la prosperidad global”. Por lo tanto, estos son los valores que se promueven entre los estudiantes egresados de las escuelas de negocios acreditadas por la agencia AACSB.

Los temas que se desglosan como parte de los objetivos, misión y visión de la agencia AACSB y, a su vez, las competencias profesionales que pretenden desarrollar en los estudiantes y futuros egresados son:

- Fomentar el liderazgo (Objetivos de AACSB)
- Fomentar el compromiso en la educación comercial (Misión de AACSB)
- Acelerar la innovación en la educación comercial (Misión de AACSB)
- Ampliar el impacto en la educación comercial (Misión de AACSB)
- Transformar la educación empresarial para la prosperidad global (Visión de AACSB)

Existen más de 840 escuelas de negocios en 55 países y territorios que han obtenido la acreditación de la AACSB. Del mismo modo, 189 instituciones cuentan con una acreditación especializada adicional de la AACSB para sus programas de contabilidad (AACSB International, 2020).

Propósito del estudio

El propósito de la presente investigación fue conocer el valor que percibieron los egresados de los programas doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB, de acuerdo con las competencias que, según esta agencia, los estudiantes egresados de las escuelas de negocios acreditadas por esta deberían adquirir al concluir un grado académico.

Para lograr el propósito de la investigación se indagó si los estudiantes egresados de los programas doctorales acreditados por la AACSB conocían sobre la acreditación y si la utilizaron en algún momento como un valor añadido en su *currículum vitae* o resumé, o bien, si reconocían que habían adquirido algunas ventajas o competencias en relación con otros candidatos

provenientes de escuelas de negocios no acreditadas por la AACSB al momento de la búsqueda de empleo.

Se indagó si existía algún vínculo entre el nivel de empleabilidad y la acreditación de un programa académico por esta agencia. A su vez, se indagó si la acreditación redundaba en beneficios para el egresado al momento de su búsqueda y selección de un empleo.

Justificación del estudio

La calidad de la educación es central para todas las instituciones educativas y para todo un país. El ofrecer y mantener un programa académico de calidad implica muchos retos, esfuerzo, compromiso y dedicación por parte de los líderes educativos.

La necesidad e importancia de esta investigación y la aportación que hará al campo de liderazgo educativo es que brindará hallazgos que ayuden a identificar si los estudiantes egresados de las dos escuelas de negocios que actualmente poseen la acreditación en Puerto Rico por la agencia AACSB perciben que adquieren valor en competencias, ya sea genéricas o profesionales, como resultado del proceso de acreditación.

A su vez, será interesante conocer si los egresados perciben tener ventajas sobre otros candidatos de escuelas de negocios no acreditadas por esta agencia y ostenten ventajas al momento en que se les presente una oportunidad de empleo.

El hecho de que un programa académico esté acreditado por una agencia especializada es un logro y privilegio para la institución universitaria, por lo tanto, se espera que tener la acreditación redunde en beneficios para los estudiantes y para la institución. Los estudiantes saben que asisten o asistieron a un programa académico que está en cumplimiento con unos estándares establecidos por una agencia acreditadora, por lo tanto, el cumplimiento de esos estándares brinda confianza y seguridad de que la preparación académica que están recibiendo o recibieron es de calidad ya que está certificada como tal.

Se entiende que un programa académico acreditado cumple con lo establecido en sus metas y objetivos, que posee una planificación y asignación de recursos financieros y

tecnológicos efectivas, que tiene un liderazgo académico y una buena administración. También se entiende que esta considera los aspectos de integridad en su quehacer y que realiza actividades de avalúo para un mejoramiento continuo.

Además, se entiende que un programa académico acreditado posee una efectividad educativa y unos criterios claros de admisión de estudiantes, que brinda un buen servicio de apoyo al estudiante y que posee una facultad cualificada para sus ofrecimientos académicos. Todos estos aspectos o elementos fundamentales están de acuerdo con unos estándares o normas establecidos por la agencia acreditadora. Se espera que el poseer la acreditación redunde en beneficios, por ejemplo, en el posicionamiento del programa académico en la comunidad a la que sirve, la atracción de personal docente y no docente cualificado para laborar en dicha institución o la atracción de estudiantes locales e internacionales para estudiar en dicho programa académico.

Conocer estos aspectos es de gran importancia para que los estudiantes seleccionen la institución y el programa académico por la calidad y el prestigio que adquiere debido a la acreditación que posee. También para los padres de los estudiantes es importante saber que la educación de sus hijos se lleva a cabo en una institución que les brinda confianza. Para los profesores y los administradores es un reto, agrado y orgullo trabajar en una institución con buena reputación, además de que eleva su reto al impartir conocimiento. Es también relevante para la comunidad en general, puesto que el producto de una institución educativa es parte de una comunidad y, por lo tanto, existe un interés general de parte de esta en la calidad educativa.

Podemos suponer que los estudiantes egresados de un programa académico acreditado por una agencia especializada de prestigio perciben poseer más valor y estar mejor preparados académicamente que los egresados de un programa académico que no posea una acreditación especializada. Por consiguiente, se espera que el ser egresado de un programa académico acreditado redunde en beneficios para el estudiante al momento de la búsqueda y selección de un empleo.

El trabajo del líder educativo en los procesos de obtener una acreditación para un programa académico es arduo, debido a que implica tener un andamiaje antes y después de obtener la acreditación y, por supuesto, mantener los estándares por el tiempo en el que el programa académico esté acreditado. Las actividades e iniciativas que se realicen no deben ser temporeras para el cumplimiento de unos requisitos y más bien deben verse y realizarse como parte inherente al mismo programa académico.

Preguntas de investigación

La pregunta de investigación general que encaminó o dirigió el presente estudio hacia el logro de su objetivo fue la siguiente: ¿Cómo perciben los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB que sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación?

Tomando como base esta pregunta general, se originaron algunas preguntas secundarias, subpreguntas o preguntas de investigación específicas:

En relación con la acreditación y las competencias del egresado se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Conoce el estudiante sobre la acreditación del programa que estudió?
- ¿Considera el estudiante que tiene ventajas sobre otros estudiantes que egresaron de un programa igual o similar de otra institución que no está acreditada?
- ¿Considera el estudiante que sobresale en sus competencias genéricas y profesionales?

En relación con la acreditación y la empleabilidad del egresado se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Destaca el estudiante en su resumé o *curriculum vitae* que es egresado de un programa académico acreditado?
- ¿Le añade valor al resumé o *curriculum vitae* del candidato el haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida?

- ¿Utiliza el estudiante a su favor la acreditación del programa en su proceso de búsqueda de empleo?
- ¿Tiene alguna relación con el nivel de empleabilidad de un egresado el que un programa académico esté acreditado o no esté acreditado por una agencia especializada?

Una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. La variable dependiente no se manipula, sino que se mide para ver el efecto que la manipulación de la variable independiente tiene en ella. Una variable independiente es la que causa el efecto que sería la variable dependiente. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Las variables o constructos que se desprenden según la pregunta de investigación son los siguientes:

- Variable independiente: Estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas y no acreditadas por la AACSB.
- Variable dependiente: El valor percibido de los egresados de escuelas de negocios acreditadas por la AACSB sobre sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación.

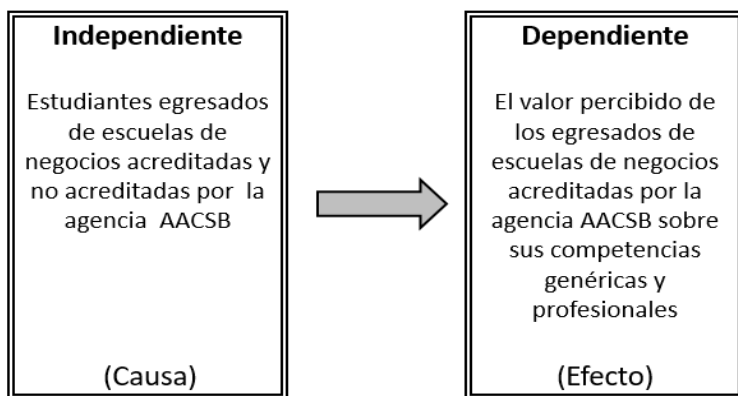


Figura 1. Variables dependiente e independiente

Consideramos conveniente definir conceptualmente y operacionalmente ambas variables. La definición conceptual o constitutiva trata de definiciones de diccionarios o de libros

especializados (Kerlinger & Lee, 2002). Una definición operacional detalla las actividades, operaciones o procedimientos que se deben realizar para medir una variable. Constituye el conjunto de procedimientos que describen las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, los cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A continuación se proveen las definiciones conceptuales y operacionales de ambas variables:

Tabla 3
Variables y definiciones conceptuales y operacionales

Variables	Definiciones conceptuales	Definiciones operacionales
Independiente: Estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas y no acreditadas por la AACSB	Personas que se gradúan de un programa académico acreditado por la AACSB después de haber terminado sus estudios	Egresados de las dos escuelas de negocios a las que hace referencia el presente estudio
Dependiente: El valor percibido de los egresados de escuelas de negocios acreditadas por la AACSB sobre sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación	Personas que poseen o atribuyen cualidades académicas positivas (competencias) para desarrollar las actividades profesionales en los programas académicos en los que recibieron su preparación	Instrumento elaborado para calibrar las percepciones de los estudiantes respecto a las competencias que adquirieron durante su proceso de formación

Se utilizará un cuestionario como instrumento de medición, el cual se define en el capítulo III y que consiste de un conjunto de preguntas para el acopio de datos acerca de hechos, opiniones, actitudes, conocimientos, acciones o intenciones relacionadas con el constructo, el problema y otros temas de interés en una investigación (Medina, 2010).

Como podemos identificar, estamos viendo la acreditación como un valor añadido a la preparación académica del estudiante. El *Diccionario de la Real Academia Española* define el término valor añadido como el incremento del valor de un bien como consecuencia de un proceso productivo o de distribución.

Por su parte, Alexander Astin y Anthony Lising (2012) traen el concepto de valor añadido desde el punto de vista del desarrollo del talento en los estudiantes y profesores. Describen que la excelencia está determinada por nuestra capacidad para desarrollar el talento de nuestros estudiantes y profesores en la mayor medida posible. Desarrollan este concepto afirmando que la excelencia reside en la capacidad que tenga la institución de impactar favorablemente a sus estudiantes y profesores, mejorar su desarrollo intelectual y académico y hacer una diferencia positiva en sus vidas.

Por consiguiente, estamos considerando valor añadido como el valor educativo adicional, intangible, como consecuencia de factores que rebasan los insumos utilizados para el servicio educativo. En este sentido, el valor añadido es una secuela.

Para el caso de la presente investigación, identificamos el valor añadido de la acreditación en dos dimensiones. En primer lugar, este se identifica en relación con las competencias adquiridas del egresado. Aquellas competencias personales como la aplicación de habilidades técnicas, interpersonales y conceptuales, liderar el desarrollo de programas y prácticas, evaluar y realizar investigaciones, utilizar la teoría actual y la investigación para tomar decisiones, comprender, citar, articular y justificar el contexto social, actuar deliberada, ética y hábilmente de acuerdo con los tiempos actuales y enseñar en diferentes contextos universitarios u organizacionales. Estas son competencias necesarias para transformar el área de especialidad del egresado.

La segunda dimensión de la acreditación está relacionada con la utilidad que le pueda proporcionar al egresado para poder mercadearse en el ámbito laboral, el énfasis que se pudiera dar a la institución o programa académico del cual proviene y, por supuesto, de poseer alguna acreditación de una agencia acreditadora especializada de prestigio, el nivel de autoestima que le proporcione al egresado. En suma, el grado en que las instituciones u organizaciones consideren la acreditación del programa del cual ha egresado un candidato y le otorguen a este un punto a su favor en el proceso y nivel de empleabilidad.

Definición de términos

Los términos que se desprenden de acuerdo con la definición y propósito de la presente investigación son los siguientes:

Abordaje cuantitativo. En el abordaje cuantitativo los planteamientos a investigar son específicos y delimitados desde el inicio de un estudio. Además, las hipótesis se establecen previamente, esto es, antes de recolectar y analizar los datos. La recolección de los datos se fundamenta en la medición y el análisis en procedimientos estadísticos. El abordaje cuantitativo usa la recolección de datos para probar las hipótesis, sobre la base de la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Acreditación. Proceso voluntario mediante el cual una institución de educación recibe el reconocimiento oficial otorgado por una entidad acreditadora debidamente reconocida como tal por el Departamento de Educación de Estados Unidos, otras agencias de acreditación nacionales e internacionales o por la Junta, según aplique, distinguiendo a una institución o a alguno de sus programas en específico por estar operando a niveles de ejecutoria, calidad e integridad identificados por la comunidad académica como superiores a los requeridos para ostentar una licencia (Ley N° 212, 2018).

Acreditación especializada. La acreditación especializada o programática normalmente se aplica a programas, departamentos o escuelas que son parte de una institución. La unidad acreditada puede ser tan grande como una universidad o escuela dentro de una universidad o tan pequeña como un plan de estudios dentro de una disciplina. La mayoría de los acreditadores especializados o programáticos revisan unidades dentro de una institución de educación superior que está acreditada por uno de los acreditadores regionales o nacionales. Sin embargo, ciertos acreditadores también acreditan escuelas profesionales y otras instituciones especializadas o vocacionales de educación superior independientes en sus operaciones. Por lo tanto, un acreditador "especializado" o "programático" también puede funcionar en la capacidad de un

acreditador "institucional". Algunas de estas "instituciones" se encuentran dentro de entornos no educativos, como los hospitales (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020).

Acreditación institucional. La acreditación institucional se aplica a toda una institución, lo que indica que cada una de las partes de la institución contribuye al logro de los objetivos de la institución. Los acreditadores regionales y nacionales realizan la acreditación institucional (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020).

Acreditar. Hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad. Afamar, dar crédito o reputación. Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece. Dar testimonio en documento fehaciente de que alguien lleva facultades para desempeñar comisión o encargo diplomático, comercial, etc. Lograr fama o reputación. (Real Academia Española, 2020)

Agencia acreditadora. También denominada organismo acreditador. Entidad, pública o privada, externa a las instituciones de educación superior, dedicada a la acreditación de estas y sus programas. Evalúa la calidad educativa y acredita (certifica) públicamente, entre otras posibilidades, programas e instituciones. Las agencias u organismos acreditadores son, a su vez, acreditados cada cierto número de años por otra agencia, o por el gobierno. Las agencias deben contemplar procedimientos de evaluación de sus propios mecanismos de evaluación, para su permanente perfeccionamiento y actualización (para garantizar el aseguramiento de la calidad de sus procesos). Se puede hablar, genéricamente, de agencias u organismos de evaluación y acreditación (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2017).

Aseguramiento de calidad. Acciones que llevan a cabo las instituciones educativas con el fin de garantizar la eficacia de sus objetivos académicos. El aseguramiento de la calidad también es aplicable a las agencias u organismos acreditadores (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2017).

Autoevaluación. También se denomina autoestudio o evaluación interna. Es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad. Da lugar a un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación

superior. Cuando la autoevaluación se realiza con miras a la acreditación, debe ajustarse a criterios y estándares establecidos por la agencia u organismo acreditador (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2017).

Competencia. Son las que predicen el rendimiento laboral, lo que la persona sabe, su talento para el quehacer y su talante ante sí misma, ante los demás y ante las exigencias y desafíos laborales. Los elementos de competencias son: el conocimiento, las habilidades y las actitudes (Salazar y Chiang, 2007).

Competencias genéricas. Son aquellas relacionadas con el desarrollo personal, que no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico, sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003).

Competencias profesionales. Son las que predicen el rendimiento laboral, lo que la persona sabe, su talento para el quehacer y su talante ante sí misma, ante los demás y ante las exigencias y desafíos laborales (Salazar y Chiang, 2007).

Criterio. Permite analizar niveles de calidad con distinto grado de concreción. De los criterios que se relacionan con la consecución de objetivos, suelen derivarse estándares e indicadores. Los criterios se refieren más al cumplimiento de normas y regulaciones públicas.

Educación superior. Es el tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado y posgrado, en otros sistemas, denominados pregrado y posgrado). La educación superior se realiza en instituciones de educación superior (IES), término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la universidad.

Egresado universitario. Término que se aplica a la persona que ha completado sus estudios universitarios. En algunos países se refiere a estudiantes que han completado satisfactoriamente los cursos de su carrera; en otros, adicionalmente, se utiliza para designar a estudiantes que habiendo concluido los cursos de su plan de estudios, no han realizado su trabajo final de graduación, por lo que no han recibido el título correspondiente. Establece la relación de una persona recién titulada con su institución, no tanto con el tipo de título que ha

obtenido u obtendrá o con su especialidad (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2017).

Estándar. Es un nivel o referencia de calidad predeterminada por alguna entidad, agencia, organismo acreditador o institución. Los estándares de calidad o de excelencia sobre instituciones o programas de educación superior son establecidos previamente y, de forma general, por una agencia de acreditación. Implica un conjunto de requisitos y condiciones que la institución debe cumplir para ser acreditada por esa agencia. Suele requerir además que la institución tenga establecidos sistemas de control de calidad propios. Los estándares tradicionales están organizados según las funciones de la organización: misión, gobierno, profesorado, programas y planes de estudios, servicios a los estudiantes, biblioteca, otros recursos físicos y recursos económicos. Ello da lugar a una evaluación global de la institución o programa. (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, 2017).

Institución de Educación Superior. Aquella universidad o institución educativa, pública o privada, que exige como requisito de admisión el certificado o diploma de escuela secundaria o su equivalente, con ofrecimientos académicos conducentes a grados universitarios desde grados asociados a otros de mayor jerarquía académica (Ley N° 212, 2018).

Liderazgo basado en valores. Relación entre los líderes y los seguidores que se basa en los valores compartidos, fuertemente interiorizados, que el líder defiende y pone en práctica (Daft, 2006).

Liderazgo de apoyo. Idea de que los líderes decididamente deben rendir cuentas a otros y a la organización y que no deben tratar de controlar a otros, definir el sentido y el propósito de otros ni hacerse cargo de otros (Daft, 2006).

Liderazgo de servicio. Liderazgo en el cual el líder va más allá de sus intereses personales para servir a otros, atendiendo sus necesidades, ayudándoles a crecer y brindándoles la posibilidad de obtener beneficios materiales y emocionales (Daft, 2006).

Liderazgo docente. Se caracteriza por una variedad de agrupamientos formales e informales, muchas veces facilitados por el involucramiento en programas externos. El liderazgo docente es percibido como un empoderamiento de los docentes y contribuye a la mejora escolar a través de este empoderamiento y de la proliferación de buenas prácticas e iniciativas generadas por los docentes (Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Sun, Fink, Lambert y Oplatka, 2017).

Liderazgo educativo. Es aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009). El liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido (Horn y Marfán, 2010).

Liderazgo estratégico. Habilidad de anticipar y prever el futuro, conservar la flexibilidad, pensar estratégicamente y trabajar con otros a efecto de iniciar cambios que, en el futuro, representarán una ventaja competitiva para la organización (Daft, 2006).

Liderazgo instruccional. Asume que el foco de atención para los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están abocados a actividades que afectan directamente la formación de los estudiantes. Es también llamado liderazgo “centrado en los aprendizajes” (Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Sun, Fink, Lambert y Oplatka, 2017).

Liderazgo moral. Distinguir el bien del mal y optar por hacer lo correcto; buscar lo justo, lo honrado y lo correcto con la práctica del liderazgo (Daft, 2006).

Liderazgo transformacional. Se caracteriza por la capacidad para producir cambios sustantivos en los seguidores y en la organización (Daft, 2006).

Valor. Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite. Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos. Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar

una determinada actividad (Real Academia Española, 2020). Característica o conjunto de características que hacen apreciable a una persona o cosa (Diccionarios.com).

Delimitación y limitaciones

Para identificar posibles delimitaciones y limitaciones antes de llevar a cabo el presente estudio de investigación, nos hicimos las siguientes preguntas: ¿es posible llevar a cabo esta investigación? y ¿cuánto tiempo tomará realizarla? (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para dar respuesta a estas preguntas, se hizo un repaso de la disponibilidad de recursos financieros, humanos y materiales que determinaban los alcances de la investigación y se determinó que era posible el poder llevarla a cabo considerando sus dificultades.

En relación con la delimitación -ya fuera conceptual, espacial-geográfica, cronológica o sociodemográfica- que se identificó para poder llevar a cabo el presente estudio de investigación, podemos afirmar que identificamos una delimitación sociodemográfica. En Puerto Rico solo existen dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia acreditadora AACSB (AACSB International, 2018); una de las universidades acreditadas es privada y la otra es pública.

En relación con la limitación que se identificó, al ser las únicas escuelas de negocios en Puerto Rico, estas son fácilmente identificables, lo que podría tener algún efecto ético para el desarrollo de la investigación. Los estudiantes de estas instituciones universitarias tienen perfiles diferentes.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL

Introducción

En este capítulo, se presenta el desarrollo de la perspectiva teórica. Es un paso de investigación que consiste en sustentar teóricamente el estudio, una vez que ya se ha planteado el problema de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Una vez se ha evaluado la relevancia del estudio, se presenta la información derivada de la revisión de literatura, que se utiliza como fundamento para la investigación documental en torno al valor que adquieren los estudiantes egresados de las escuelas de negocios acreditadas por una agencia reconocida. Esta abarca la información de leyes, textos, libros, revistas profesionales, políticas públicas, artículos, tesis, disertaciones y estudios relacionados con el tema.

En los próximos párrafos se presenta la revisión de literatura desde diferentes perspectivas. Se inicia con un trasfondo histórico de las acreditaciones, cuándo iniciaron y cuáles fueron los motivos que originaron su establecimiento. Se presentan también algunos artículos e investigaciones relacionados con la idoneidad y pertinencia de las prácticas educativas. Estos hacen referencia a las funciones de la universidad y su rol como entidad de rentabilidad social. Afirman que las instituciones educativas deben actuar con calidad y pertinencia, y no con independencia.

Se presenta también la revisión de literatura en relación con el liderazgo en los procesos de acreditación como elemento vital para lograr el éxito en estos procesos. Se argumenta la importancia de la ética y la integridad, no únicamente en los procesos de acreditación, sino más bien en todo el quehacer institucional. Se expone que estos elementos son fundamentales e indispensables y que definen el sello de instituciones eficientes. Para finalizar esta sección, se presentan los resultados de investigaciones en torno a las acreditaciones y la calidad educativa.

Existe mucha literatura que afirma que estar acreditado por una agencia, ya sea de una institución, escuela académica, o bien, de un programa académico, brinda prestigio. Sin

embargo, son grandes los retos que enfrentan las instituciones educativas para el cumplimiento de unas normas o estándares. Entre los retos que enfrentan podemos mencionar: los cambios en estructura física, desarrollo profesional, adquisición de tecnología, contratación de personal, inversión de tiempo, entre otros.

Además, las instituciones, escuelas, facultades o programas académicos adquieren beneficios al obtener la acreditación. Por ejemplo, la acreditación mejora el posicionamiento en la comunidad universitaria del programa académico o de la institución, su capacidad para atraer personal docente cualificado y estudiantes, la posibilidad de preparar mejor académicamente a los estudiantes. Esto podría generar a su vez beneficios tales como competitividad en el ambiente laboral y mejora en las tasas de aprobación en las reválidas y pruebas de licenciamiento, entre otros.

Mediante los retos y los beneficios que adquieren las instituciones al obtener una acreditación, se reconoce el valor que adquieren estos programas en su capacidad para atraer y reclutar más estudiantes y ser percibidos externamente como más competitivos.

Trasfondo histórico de las acreditaciones

Las agencias de acreditación se establecieron en los Estados Unidos en los primeros años del siglo 20 debido a la posibilidad de que las normas académicas fueran inconsistentes entre las instituciones ya que, al innovar en la manera de brindar la educación, existía la preocupación de si el nivel académico era comparable en todas las modalidades de educación (El-Khawas, 2001). A finales del siglo pasado, un grupo de presidentes de colegios y universidades se reunieron para discutir los requisitos que necesitaban sus instituciones para ser reconocidas y tener una legitimidad pública más sólida. La acreditación se desarrolló en los Estados Unidos conforme a la evolución de las instituciones universitarias, en un ambiente socioeconómico y cultural de una creciente complejidad en los avances tecnológicos y los sistemas de información caracterizados por la sofisticación de los recursos vinculados con la enseñanza, que fue consolidando la necesidad de la acreditación como mecanismo no gubernamental de control de cohesión y de confiabilidad pública (Ferro, 2000).

En las dos últimas décadas, los gobiernos se han preocupado por la calidad y pertinencia de sus sistemas de educación superior. Esto se debe al aumento del tamaño, la complejidad y diversidad de estos sistemas (El-Khawas, 2001). Algunos de los factores que llevan a esta complejidad y diversidad son los avances en la tecnología que conducen a la globalización. Otro de los factores que ha llevado a esta complejidad y diversidad es la demanda de los usuarios. Estos ya no están únicamente en el lugar de origen, sino en todas partes del mundo. Podemos sumar a esta aseveración, que el aspecto de la calidad, las exigencias por parte de los entes gubernamentales y las comparaciones de los sistemas educativos están a la vista de todos. Las agencias acreditadoras solicitan que la información, que antes se consideraba confidencial, se haga pública.

Los sistemas de educación superior en todo el mundo están experimentando diversos tipos de cambios que muchas veces están interrelacionados. Uno de estos cambios es el considerable crecimiento y la manera de proveer la educación superior privada, en particular en los países en desarrollo (*Accreditation and the Global Higher Education Market*, 2008). La globalización de las profesiones, la movilidad de los profesionales y la preocupación por la comparabilidad de los estándares educativos crean una mayor presión sobre las instituciones para obtener una calificación reconocida en el mercado laboral internacional.

Hace unos años no se veía la acreditación como una fuerza para el cambio en la educación superior. Se consideraba como algo anacrónico, un ritual por el que las instituciones tenían que pasar para permanecer legítimas. La comunidad de la educación superior está despertando al hecho de que la acreditación es un invento de los Estados Unidos y es el único medio organizado por el cual la academia proporciona garantía de calidad (Wergin, 2005). Esto se debe a que cada vez hay más presiones de rendición de cuentas a nivel estatal y federal. En ese contexto, la acreditación es el único regulador entre la autonomía institucional y el control gubernamental.

La Asociación Médica Americana creó su Consejo y estableció criterios para la acreditación de las facultades de medicina. Además encargó que se realizara un estudio sobre la

situación de la enseñanza de la medicina en Estados Unidos y Canadá. El estudio comparó los elementos constitutivos de una facultad de medicina y evaluó a 155 de ellas en los Estados Unidos y Canadá. Entre los elementos que evaluó se encuentran aspectos relacionados con el currículo, estudiantes, cuerpo docente, infraestructura, organización administrativa y académica, equipamiento, compromiso con la institución, metodología y otros aspectos que hoy son los elementos de toda acreditación (Paredes, 2008). El informe demostró que la mayoría de las escuelas de medicina que se evaluaron eran un fracaso. Había sobreproducción y malas prácticas en la enseñanza. Las escuelas eran negocios muy rentables donde los métodos de instrucción eran principalmente didácticos y sin laboratorios. Había, además, escuelas con muy bajos ingresos y esto se reflejaba en la inadecuada educación (Flexner, 1972). El resultado de la aplicación de las sugerencias fue el cierre de escuelas de medicina en un lapso de tiempo de 12 años. Las escuelas que quedaron cambiaron, por supuesto, para mejorar.

En los Estados Unidos, las instituciones de educación superior pueden operar con considerable independencia y autonomía y pueden variar ampliamente el carácter y la calidad de sus programas (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020). Para garantizar un nivel básico de calidad, la práctica de la acreditación surgió en los Estados Unidos como un medio para llevar a cabo evaluaciones no gubernamentales y por pares de las instituciones y los programas educativos. Con la aprobación de la *Higher Education Act* (HEA), aprobada en 1965, el Congreso amplió el papel de las agencias acreditadoras al confiarles la calidad académica de las instituciones educativas en las que los fondos federales de ayuda estudiantil podían estar sujetos a la supervisión del gobierno federal a través del proceso de reconocimiento.

En lo que respecta a América Latina, en el año 2003 fue creada la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina, luego de una reunión de representantes de agencias, unidades acreditadoras, autoridades ministeriales de países iberoamericanos, así como de representantes de organismos internacionales para la educación de la región. La aprobación de los estatutos fue la culminación del proceso iniciado en 2002, cuando los países de América Latina, el Caribe y España intervinieron activamente para

configurar un espacio de colaboración e intercambio con los siguientes objetivos: profundizar en el conocimiento mutuo de los sistemas universitarios; facilitar la identificación de las problemáticas comunes y singulares relativas a los sistemas de evaluación y acreditación; incrementar las capacidades de evaluación y acreditación en la región y promover proyectos de cooperación tendientes a agilizar las actividades de transferencia entre los países; y, por último, facilitar el desarrollo articulado de los procesos de evaluación y acreditación en la región (Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, 2017).

Idoneidad y pertinencia de las prácticas educativas

En la educación superior las nuevas generaciones adquieren conocimientos, competencias y valores que les permitan una acertada toma de decisiones en su vida profesional y personal y que sean pertinentes a las necesidades sociales (Cruz López, 2009). La pertinencia debe ser el principal criterio al momento de evaluar si las instituciones de educación superior están cumpliendo con su función social. El contenido, los valores y las competencias con las que se prepara al estudiante han de ser pertinentes a las necesidades sociales, y deben permitirles una toma de decisiones acertada en su vida profesional y personal.

A pesar de lo complejo y problemático del concepto de pertinencia, podemos resumirlo en relación con lo perteneciente, lo que corresponde a las exigencias de la comunidad. Es el propósito, lo conducente o concerniente para que las personas de una comunidad puedan realizar una apropiada decisión en su estilo de vivir, ya sea a nivel laboral o personal.

Las instituciones de educación superior deberían transmitir a la sociedad que son una organización sólida, cohesionada, autocrítica y respetable que salvaguarda su misión, los estándares académicos y su compromiso social dentro del marco de los intereses de los actores implicados (Egido y Haug, 2006). Los procesos de acreditación deberían considerar los criterios de pertinencia, democratización, igualdad social, desarrollo local y regional. La educación superior debe ser el eje motor en las estrategias que ideen los gobiernos para sobresalir en un mundo sustentable. Para lograr esto, es necesario evidenciar la calidad y la pertinencia de las

actividades que se realicen en las universidades, las cuales han cambiado sus metas a través de los años.

Una actividad social, como la universitaria, es un tipo de actividad cooperativa en la que deben colaborar distintas personas para alcanzar una meta, que es la que otorga a esa actividad sentido y legitimidad social (Cortina, 2005). El destino de las actividades sociales es un objetivo que deben proponerse todos sus integrantes, porque es ese objetivo el que le da sentido y suministra legitimidad para desarrollarse en una comunidad. Es esa la misión de esa actividad social y no puede desviarse ni disfrazarse para otros rumbos ni haber otras interpretaciones.

Cruz López (2009) plantea que a un mundo nuevo le debería corresponder una universidad nueva, que se replantee creativamente sus misiones y sus funciones, que se reinvente si es necesario, para estar a la altura de las circunstancias actuales. La universidad debe seguir siendo un espacio de reflexión y creatividad, que aporte las herramientas necesarias para el análisis social, la reflexión crítica y la sostenibilidad.

Las universidades tradicionales fueron establecidas como entidades sociales encargadas de crear, distribuir y transmitir el conocimiento. Las formas en que se llevan a cabo dichas funciones han evolucionado, hasta tener hoy métodos, modelos y herramientas muy distintos a los de su origen (Ortiz, Williams, Delgado, López y Negrón, 2017). Esta expresión coincide con lo mencionado por El-Khawas (2001), quien afirma que las universidades han innovado en la manera de ofrecer la educación.

Las instituciones universitarias ofrecen programas académicos en diferentes campus o localidades, por lo tanto, distintas instalaciones físicas ofrecen programas académicos en diferentes modalidades de estudio: a distancia, presencial, cursos híbridos, estudios acelerados, laboratorios, seminarios, prácticas, etc. Las metas de aprendizaje de los estudiantes y los objetivos de los programas académicos son los mismos en esta amplia variedad de oferta académica que llevan a cabo las universidades a través de un currículo de estudios, secuencial o plan de estudio que se imparte en distintas ubicaciones físicas, o bien, en distintas modalidades de estudio. De igual manera, las competencias que se espera que adquieran o desarrollen los

estudiantes son las mismas. Las instituciones universitarias deben garantizar que el nivel de calidad de estudio, las competencias en los distintos lugares físicos y diferentes modalidades de estudio sean las mismas, o bien, similares. Este es el gran reto que enfrentan las instituciones universitarias; esa es la realidad.

Esto es con relación a lo que se refieren cuando afirman que las formas en que se llevan a cabo las funciones de impartir conocimiento en las universidades han evolucionado. También se refiere a la afirmación de que las universidades han innovado en la manera de ofrecer la educación, se han transformado o modificado de acuerdo con el momento y las exigencias de la sociedad en que vivimos hoy en día.

La evaluación de las instituciones de educación superior tiene sentido cuando el objetivo central es empoderar a los protagonistas de estos procesos en una tarea inacabada de fe en sus propias potencialidades, alegría plena para avanzar en la consecución de nuevas metas, oportunidad para hacer mejor lo que se está haciendo, reflexión sobre el sentido y orientación de la misión y visión en el entorno social, descubrimiento de nuevas formas de sostenibilidad institucional que ocurren cuando la sociedad cree y confía en la comunidad universitaria, y se le valora como referente de liderazgo ético (Naranjo López, 2016). Al llevar a cabo los procesos de acreditación institucional o programática, se debe empoderar a la comunidad universitaria - estudiantes, profesores, personal académico y administrativo, y la comunidad externa a la que sirve- y dejarle saber con orgullo, sin temores, con transparencia e integridad a este ente evaluador lo que la institución es y lo que el programa académico brinda a la comunidad. Es importante considerar el proceso como una oportunidad para mejorar, en todos los sentidos y direcciones, para que sepa la sociedad que la institución universitaria y sus programas académicos están en cabal cumplimiento de su misión.

El objetivo de la acreditación es asegurar que las instituciones de educación superior y, por supuesto, sus programas académicos cumplen unos niveles de calidad aceptables (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020). El rol de las agencias acreditadoras es desarrollar criterios y guiar una evaluación por pares para evaluar si estos criterios se

cumplen o no. Entre las principales funciones de los procesos de acreditación está el evaluar la calidad de los programas académicos, crear una cultura de mejora continua de la calidad académica, estimular el aumento general de los estándares entre las instituciones educativas, involucrar al profesorado y al personal de manera integral en la evaluación y planificación institucional y establecer criterios para la certificación profesional y licencia con el fin de actualizar los cursos que ofrecen dicha preparación.

Por su parte, la agencia acreditadora *Middle States Commission on Higher Education* (2009) define la acreditación como un proceso utilizado por los colegios, universidades y otras instituciones de Educación Superior para sustentar y fortalecer su calidad y brindar confianza al público de que proporcionan una educación de calidad.

El artículo de Francis y Taylor (2016), titulado *Mantenimiento de la Calidad de la Educación Superior en el Reino Unido*, argumenta en relación con los cambios de regulación y la competencia de mercado, que la garantía de calidad es una actividad importante en todas las universidades del Reino Unido y un elemento fundamental en la fortaleza general del sector. Además, afirma que las universidades individuales deberán continuar centrando sus esfuerzos, no solo en la excelencia en el aprendizaje y la enseñanza, sino también en el desarrollo de medidas sólidas para demostrar la calidad de su oferta.

La filósofa española Adela Cortina (2005) expresa que la universidad privada o pública debería asumir funciones económicas y someterse a un análisis de rentabilidad social. El producto de las universidades, que son sus estudiantes egresados, son el combustible que mueve el motor de las ciudades, ya sean grandes, medianas o pequeñas. Los programas académicos que en ellas se ofrecen deben ser idóneos y pertinentes a la realidad social de su entorno. La economía de un país depende de esas iniciativas y proyectos que las nuevas generaciones pongan en práctica para mover la economía de la nación, siempre analizando la rentabilidad social que traigan consigo, para exponer la utilidad que dichos cambios aportan a las presentes y futuras generaciones.

Nuestros planes de desarrollo educativo deberán tener en cuenta las realidades del mercado y no podrán formularse con independencia de esos nuevos fenómenos (Ferro, 2000). La actividad de acreditación, y con ello entiéndase los estándares, criterios o normas de evaluación ya sean de la institución, escuela académica o programa académico, deberían centrarse en lo idóneo de las prácticas educativas. Conviene indagar la razón de ser del ofrecimiento de unas prácticas educativas y auscultar qué aportan a la comunidad. Además se debe saber cómo fueron creados y desarrollados los programas académicos. Es importante también indagar qué estudio, investigación o análisis se realizó para llegar a la conclusión de que los programas de estudio son necesarios y harán grandes aportes a la comunidad a la que sirven, ya sea local o internacional.

Una vez conocido lo idóneo de las prácticas educativas que se llevan a cabo, es meritorio reconocer el logro de los principales objetivos de la institución o del programa académico, cuya misión debe estar alineada a unas metas y objetivos estratégicos. También, reconocer si la institución o programa están encaminados o van en una buena dirección hacia el logro de su visión y sin dejar de lado el cumplimiento de los valores.

Entre los aspectos más importantes de un programa de evaluación y seguimiento institucional se encuentran: el seguimiento de egresados y los estudios con empleadores que, junto con otras líneas de investigación, retroalimentan el currículo y hacen posibles sus adecuaciones para asegurar la mayor pertinencia a nivel local, regional, nacional y mundial. (Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez, 2008).

Estos estudios pueden tener algunos propósitos, como el análisis y rediseño curricular, además de la introducción de los egresados al mercado laboral. También se convierten en una herramienta orientada a conocer la opinión de los consumidores o usuarios de dicho currículo. Los egresados son un elemento de vital importancia para el rediseño del plan de estudios debido a que se pueden relacionar las habilidades, destrezas y conocimientos que poseen con el perfil profesional deseado, analizando de ese modo la concordancia. Lo ideal es conocer la manera en que enfrentan los retos de la profesión y la pertinencia de la preparación que recibieron.

Esa vinculación necesaria entre calidad y pertinencia es una de las metas de toda institución de educación superior. Para lograrla es preciso realizar un proceso de evaluación institucional orientado hacia un triple objetivo: mejorar la calidad de la educación, mejorar la gestión universitaria y rendir cuentas a la sociedad (Guzmán, Febles, Corredera, Flores, Tuyub, Rodríguez, 2008).

El seguimiento a egresados debería ser parte de la cultura institucional. Es un área que las instituciones de educación superior deben reforzar. Tienen que crear iniciativas para mantener identificados en todo momento a sus egresados y motivarlos a participar en actividades institucionales. Los egresados se benefician de esta iniciativa y la institución también, ya que al lograr este objetivo evidencia así a las agencias acreditadoras este requisito.

Las instituciones universitarias, con el apoyo de la sociedad, deben elevar la competitividad de los egresados a través de una educación integral, adecuada a las necesidades del país. Es necesario que se analicen las características de formación que los empleadores demandan.

La incorporación de las competencias en los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación en una sociedad cambiante, que reformula sus demandas constantemente y que, a su vez, aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral (Palmer, Montaña y Palou, 2009).

El aprendizaje por competencias contempla la educación integral del estudiante, pues aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos, así como las actitudes o compromisos personales que garanticen la incorporación al mundo del trabajo y, también, contribuyan al aprendizaje ético y la ciudadanía. La excelencia académica y profesional debe incluir el desarrollo de competencias en la formación de valores democráticos, adecuados para una ciudadanía activa que se preocupa por los avances sociales y un mundo sostenible.

El liderazgo en los procesos de acreditación

La persona que lidera procesos de acreditación deberá influir sobre su grupo de trabajo, mediante el cual las partes pretendan llegar a resultados reales que reflejen los propósitos que comparten. Para identificar el tipo de liderazgo de la persona que lidera estos procesos, se indagó en los estilos de liderazgo presentados por Richard Daft (2006). Se consideraron también los estilos presentados por Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Sun, Fink, Lambert y Oplatka (2017) y también los estilos de Gary Yukl (2013).

La persona que esté al frente de los procesos de acreditación deberá desempeñarse con características similares a las de un liderazgo transformacional, ya que este se caracteriza por la capacidad para producir cambios sustantivos en los seguidores y en la organización (Daft, 2006). Yukl (2013) también lo describe como un liderazgo visionario e inspirador y señala que algunos comportamientos de estos líderes están orientados al apoyo, al desarrollo, al cambio, a cómo articular una visión atractiva y a fomentar un pensamiento innovador. También describe este tipo de liderazgo como carismático, en el que los procesos ayudan a entender cómo los líderes influyen en los seguidores para que se sacrifiquen y pongan las necesidades de la misión u organización por encima de sus intereses materiales.

Los procesos para obtener una acreditación conllevan un trabajo arduo y requieren el esfuerzo físico e intelectual de todos los miembros de la organización. No son el compromiso de una sola persona. Son procesos que buscan un beneficio general. Por lo tanto, debe también predominar un liderazgo de apoyo o colaborativo, como lo describe Daft (2006), o un liderazgo participativo, como lo describe Yukl (2013). El líder del proceso no puede hacer el trabajo solo; necesita la colaboración, información y apoyo de las diferentes áreas de la organización, así sea una acreditación de programa académico o institucional.

Los beneficios que brinda la obtención de una acreditación pueden ser variados, pero sobre todo hay que tener en mente los beneficios para la comunidad en general. Por lo tanto es importante que se destaque un liderazgo de servicio, en el cual el líder va más allá de sus

intereses personales para servir a otros, atendiendo sus necesidades, ayudándoles a crecer y brindándoles la posibilidad de obtener beneficios materiales y emocionales (Daft, 2006).

La obtención de la acreditación es parte de una planificación. Esta decisión debe estar escrita en los planes estratégicos de la institución. Por lo tanto, se requiere un liderazgo estratégico en el que se vislumbre la habilidad de anticipar y prever el futuro, conservar la flexibilidad, pensar estratégicamente y trabajar con otros a efecto de iniciar cambios (Daft, 2006). Estos cambios representarán una ventaja competitiva para la organización. Yukl (2013) abunda en que los líderes estratégicos deben tener interés en comprender cómo los ejecutivos pueden transformar sus empresas para hacer frente a la globalización, aumentar la competencia internacional y el rápido cambio tecnológico y social. Estos son aspectos determinantes de rendimiento que determinan la prosperidad y la supervivencia de una organización.

Se identifica también un liderazgo docente e instruccional. La acreditación repercute en los programas académicos y no puede estar deslindada de la docencia y la instrucción ya que todos los esfuerzos van dirigidos a tener un impacto directo en beneficio de los estudiantes y, por ende, de la comunidad a la que sirve. Este tipo de liderazgo es aquel en el que los docentes se empoderan de los procesos y su contribución es clave y esencial para el mejoramiento de los programas. La reproducción de buenas prácticas e iniciativas generadas por los docentes es lo que da lugar a este tipo de liderazgo.

Los procesos de acreditación están envueltos en subjetividades, puntos de vista y, nos atrevemos a decir, de ocultamiento de información. Por lo tanto, destacamos el liderazgo moral o auténtico en el que se asume que el foco central debe estar puesto en los valores, las creencias y la ética de los líderes (Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Sun, Fink, Lambert y Oplatka, 2017). La autoridad y la influencia deben ser el fruto de una concepción defendible de lo que es correcto o bueno. Es crucial un liderazgo moral basado en valores, en el que se distinga el bien del mal y optar por hacer lo correcto; se debe buscar lo justo y lo honrado con la práctica del liderazgo (Daft, 2006).

Yulk (2013) describe un liderazgo ético, servidor y auténtico. Explica que el interés en los aspectos éticos del liderazgo ha ido creciendo a medida que la confianza pública en los líderes políticos y corporativos continúa disminuyendo. Como se mencionó anteriormente, los sistemas educativos son cada vez más complejos debido a las innovaciones en la manera de llevar a cabo los procesos educativos, las nuevas maneras de enseñar, la diversidad de programas educativos y los nuevos roles de las universidades en el presente siglo.

Son varios los criterios relevantes para juzgar a los líderes, incluidos los valores de la persona, la etapa de desarrollo moral, las intenciones conscientes, la libertad de elección, el uso de conductas éticas y no éticas, y los tipos de influencia utilizados. Los líderes usualmente tienen una mezcla de fortalezas y debilidades con respecto a estos criterios (Yulk, 2013). Una dificultad para evaluar la moralidad de los líderes es la subjetividad inherente en la determinación de qué criterios usar y su importancia relativa. Los juicios de ética generalmente toman en cuenta el propósito o la finalidad. Además, consideran la medida en que el comportamiento es consistente con los estándares morales, los medios y las consecuencias para uno mismo y para los demás o, dicho de otro modo, los resultados.

Expresa también Yulk (2013) que la mayoría de los científicos y profesionales del comportamiento parecen creer que el liderazgo es un fenómeno real que es importante para la efectividad de las organizaciones. Describe un liderazgo participativo, empoderador o democrático, y lo explica como un líder que permite que los subordinados tengan alguna influencia sobre la toma de decisiones y utiliza procedimientos para empoderar al personal. La participación es una característica de los procesos de acreditación. Por lo tanto, la persona que lidere estos procesos debe de permitir la opinión y aportaciones de los miembros de la comunidad universitaria.

Ética e integridad en los procesos de acreditación

La agencia acreditadora *Middle States Commission on Higher Education* (2014) señala en su estándar 2 que la ética y la integridad son fundamentales e indispensables, y que definen el sello de instituciones eficientes de educación superior. En todas las actividades, ya sea

internas o externas, una institución debe ser fiel a su misión, cumplir con sus contratos y compromisos, adherirse a sus políticas y representarse a sí misma con veracidad.

Por su parte, la agencia acreditadora AACSB especifica en su estándar 13 que es necesario evidenciar que los profesores operan con integridad en sus relaciones con los estudiantes y colegas. En su estándar 14 solicita evidenciar que los estudiantes, de igual manera, operan con integridad en sus relaciones con los profesores y otros estudiantes.

Las agencias de acreditación han incluido como parte de sus estándares el aspecto de la ética y la integridad. Esto es un mecanismo para poder controlar, de alguna manera, el aspecto de la verdad. Aún con esta medida, es imposible evitar el ocultismo y la falsedad. Sin embargo, al menos obliga a los líderes educativos a repensar sus acciones y motivarlos a que se exhiba un proceso limpio y veraz.

El concepto de ocultismo se refiere a no informar prácticas, hechos o acciones que se realizaron, o bien, se maquillaron y se modificó su apariencia para disimular su verdadera naturaleza. En ocasiones se dan prácticas educativas debido a que los estándares o normas de acreditación las mencionan como elementos fundamentales, opcionales o sugeridos. Existen momentos en que estas prácticas se llevan a cabo en un solo momento debido a que está próxima una visita de acreditación y, posiblemente, no se vuelvan a repetir hasta un próximo período de acreditación. Es muy probable que este hecho no se informe a la agencia acreditadora.

La evaluación de los objetivos de una institución universitaria, o bien de un programa académico, no debería ser una actividad condicionada por un ente externo que cada período de evaluación apresura a la comunidad en el campus a buscar evidencias y hacer actividades al último momento para demostrar el cumplimiento de los estándares o normas de acreditación. La evaluación de los objetivos de una universidad o programa académico debería ser un compromiso continuo por parte de sus integrantes -estudiantes, profesores, empleados, y por supuesto, sus líderes educativos.

Los procesos de acreditación, que se efectúan cada diez, seis o cinco años, realizan diferentes actividades para constatar y certificar si la institución o programa está en cumplimiento con su misión y los objetivos que se trazaron. Ortega y Gasset (1968) señalan que la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión. De esto se trata, de encontrar o identificar el fiel cumplimiento de la misión u objetivos trazados.

Ortega y Gasset (1968) expresa que una institución que finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar a sí misma es una institución falsa y desmoralizada. Abunda en que se puede pretender ser cuanto quiera, pero no es lícito fingir que es lo que no es. La enseñanza superior consiste en profesionalismo e integridad. Si los gobiernos tratan a las instituciones universitarias con desconfianza, es porque existe la posibilidad de que haya líderes carentes de ética e integridad.

Cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena (Ortega y Gasset, 1968). El término grande -lo expresa metafóricamente- o la grandeza de un país o una sociedad se refleja en sus ideales, sus éxitos y en los resultados de sus prácticas. Si sus prácticas educativas son pertinentes y lícitas, harán una nación grande, y es posible demostrar que se hace entonces innecesaria la actividad de acreditación.

Como se expresó en párrafos anteriores, los procesos de acreditación están rodeados de subjetividades, es decir, diferentes interpretaciones de lo que es una buena práctica y la posibilidad de que los líderes educativos oculten información no muy grata para las agencias de acreditación. El líder educativo debe asumir un liderazgo moral, ético, auténtico, basado en valores, optar por la honestidad y expresar y defender siempre la verdad en vez de darle oportunidad a la mentira y al ocultamiento de información que es siempre una opción.

El interés en los aspectos éticos ha ido creciendo en todos los ámbitos de la sociedad y en la educación no es la excepción. Las agencias de acreditación, y el gobierno estatal y federal velan muy de cerca estos aspectos debido a que, desafortunadamente, la confianza en los

líderes políticos, corporativos y educativos se encuentra en decadencia por los múltiples casos de corrupción que vemos en los medios de comunicación.

Investigaciones en torno a las acreditaciones y la calidad educativa

Pérez Borreli (2005) realizó un trabajo de investigación cuyo propósito fue determinar la relación entre los resultados de la acreditación y el liderazgo educativo y la cultura organizacional de las instituciones de enseñanza privada de la Arquidiócesis de San Juan. Los resultados demostraron que los procesos de acreditación contribuyen a generar cambios positivos tales como mayor compromiso y una cultura de documentación y avalúo. También contribuyen al desempeño futuro de las instituciones en términos de su calidad educativa y su posicionamiento. Por último, la investigadora concluye que los líderes educativos implantan las recomendaciones que se generan durante el proceso y las integran en su planificación.

Según los resultados de la investigación de Pérez Borreli (2005), los procesos de acreditación generan resultados positivos, se ve un beneficio para la propia institución y, por lo tanto, reflejan la calidad educativa de sus estudiantes.

Otra investigación en relación con este tema identifica las prácticas efectivas para la acreditación profesional en los programas de Enfermería y Trabajo Social de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Humacao. Se encontró en esta investigación que las prácticas más efectivas instituidas en ambos programas fueron la de liderazgo del director del departamento y del profesorado, trabajo en equipo, cultura de evaluación del programa, planificación comprensiva para la reacreditación, desarrollo continuo del profesorado, sistema para recopilar evidencias y una comunicación continua entre el profesorado y los líderes. Se concluyó que las estrategias más efectivas para mantener la acreditación en ambos programas eran el liderazgo del profesorado y sus trabajos en equipo (Cotto Rivera, 2016).

La investigadora afirma que los participantes de la investigación recomendarían a otras instituciones de educación superior las mismas prácticas que les han resultado efectivas, además, del compromiso del profesorado y apoyo institucional. Ambos programas tienen una cultura de evaluación externa de acreditación profesional.

Egido y Haug (2006) presentan un artículo relacionado con la acreditación como mecanismo de garantía de la calidad. En este narran las tendencias en el espacio europeo de educación superior. Señalan que el objetivo esencial del llamado proceso de Bolonia es hacer reformas convergentes que conduzcan a la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior coherente, homologable y competitivo. Afirman que, para eso, es necesario contar con sistemas de acreditación de calidad compatibles y que prácticamente todos los países han creado agencias u organismos dedicados a la evaluación externa o a la acreditación de la calidad de la enseñanza superior. Abundan en que, en el plano internacional, existen iniciativas orientadas a lograr el reconocimiento mutuo de las acreditaciones nacionales.

Como resultado de la investigación, Egido y Haug (2006) presentan una propuesta sobre los que pudieran ser algunos de los elementos clave para la construcción de un posible modelo internacional de acreditación de la calidad de la educación superior. Afirman que no se trata de una propuesta cerrada ni concreta, sino que únicamente pretende ser un esbozo en el que se apunten algunos de los aspectos que pueden servir para orientar debates futuros sobre esta cuestión.

Señala Naranjo López (2016) en su investigación relacionada con la evaluación-acreditación de la educación superior en el Ecuador que, tradicionalmente, los procesos de acreditación han tenido como función primordial la clasificación desde un punto cuantitativo, es decir, en aquello que es medible a simple vista. Algunos ejemplos son el número de docentes con doctorado o maestría en áreas específicas, el número de investigaciones en bases de datos previamente definidas, y el número de aulas, libros en las bibliotecas, edificios, laboratorios y otros. Este tipo de acreditaciones obvian variables cualitativas que influyen directamente en cualquier proceso educativo, como lo son: el cumplimiento con la misión institucional, los aportes de la investigación a soluciones de problemas de la realidad del entorno, si la vinculación con la colectividad ha pasado del asistencialismo a la generación de liderazgos transformadores en el contexto social, el rescate de la cultura, el aporte al desarrollo de la región, entre otras variables.

Todo proceso de acreditación especializada está enmarcado en unos estándares, muchas veces no muy explícitos. El líder educativo debe poseer la creatividad para destacar todo lo que este considere relevante en su programa académico, ya sea cuantitativo o cualitativo, que evidencie el cumplimiento de las metas u objetivos del programa académico o de la institución en su conjunto.

Even y Robinson (2013), por su parte, realizaron una investigación para conocer las diferencias en la frecuencia y el tipo de conducta ética indebida entre los graduados de los programas de educación para asesores acreditados por el *Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs* (CACREP) y aquellos no acreditados por este organismo. Los resultados de un análisis de frecuencia de múltiples vías indicaron que los graduados con licencia completa de los programas acreditados por CACREP fueron sancionados por mala conducta ética significativamente menos frecuentemente que los graduados de los programas no acreditados por CACREP. El factor de acreditación se encontraba entre las estimaciones de los parámetros de mayor rango de las frecuencias esperadas.

Los aspectos éticos son de gran relevancia para la profesión de consejería, por lo tanto, se hace necesario que los egresados de estos programas académicos estén bien conscientes de esta competencia y sus implicaciones en la práctica. Este estudio avala que la acreditación es posiblemente un factor relevante para que los estudiantes graduados de una institución acreditada por CACREP hayan sido menos sancionados por mala conducta ética que los estudiantes graduados de programas no acreditados por ese organismo.

Ginés y Carot llevaron a cabo el estudio *PROFLEX*, siglas de *El PROfesional FLEXible en la Sociedad del Conocimiento* (2010). El objetivo principal de este estudio fue obtener los resultados de los estudios y el trabajo cinco años después de finalizar sus estudios universitarios de los graduados universitarios de Latinoamérica para poder compararlos con los resultados de un estudio similar realizado en los países europeos conocido como Cheers y Reflex. El estudio focalizó su atención no solo en las competencias que requieren los egresados universitarios para desarrollar su actividad adecuadamente en la Sociedad del Conocimiento, sino también en el

papel innegable de las instituciones de educación superior en la adquisición y aprendizaje de estas competencias.

Los autores señalan que los egresados son la opción más propicia para la medición de los verdaderos resultados de la universidad. Los resultados del estudio dieron lugar a una visión integral del proceso de transición al mundo laboral una vez finalizados los estudios en la universidad. Se espera que los egresados universitarios posean conocimientos y aptitudes avanzados y especializados correspondientes a su profesión y, también, que sean flexibles, adaptables, capaces y dispuestos a enfrentarse a retos no relacionados con el campo específico en el que han sido entrenados. El estudio concluye ratificando que la Sociedad del Conocimiento necesita un nuevo tipo de empleado, que surge de una nueva modalidad de profesional caracterizado por su capacidad de adaptación a nuevos ámbitos profesionales. Lo denominan profesional flexible (Ginés y Carot, 2010).

En este capítulo se presentó el trasfondo histórico de los sistemas de acreditación a través del establecimiento de las agencias acreditadoras, sus motivos y preocupaciones, no solo en los Estados Unidos, sino también en otras jurisdicciones internacionales. Se expresó que son el único medio constituido por el cual la academia proporciona una garantía de calidad a la creciente presión de rendición de cuentas de los gobiernos estatales y federales. Se describió el papel del líder educativo en los procesos de acreditación a través de los diferentes tipos de liderazgo que identifican diferentes autores.

Se expuso también, la idoneidad y pertinencia de las prácticas educativas y la función social que desempeñan las instituciones de educación superior. Además, se consideraron unas investigaciones sobre el aspecto ético. Sobre la base de estas se afirmó que la ética es fundamental e indispensable, y constituye una característica muy importante de las instituciones eficientes de educación superior.

Para finalizar el capítulo, se presentaron algunas investigaciones recientes, locales e internacionales, en torno a las acreditaciones. Algunas relatan situaciones específicas de la

acreditación especializada de programas y otras plantean el tema de la acreditación de manera general.

Al llevar a cabo la revisión de literatura, no se lograron identificar estudios desde la perspectiva de los estudiantes activos ni tampoco desde la perspectiva de los egresados. Entre las mayores preocupaciones para la realización de esta investigación se encontraba la participación de los estudiantes en los procesos de acreditación y la aportación que podrían brindar para el mejoramiento de sus programas de estudio.

Reconocemos que las instituciones educativas ofrecen servicios. Por lo tanto, es necesario conocer la percepción de sus usuarios, en este caso, los estudiantes. Es indispensable conocer las prácticas y los puntos de vista de los principales consumidores que son los estudiantes. La finalidad de obtener sus puntos de vista es conocer qué es lo que perciben de la calidad de las prácticas que reciben o recibieron, con el único objetivo de mejorarlas.

No se identificaron estudios de futuros estudiantes, es decir, candidatos a ingresar a la universidad. Sería interesante conocer qué opinan sobre las acreditaciones, si han escuchado de ellas o tienen una opinión. Tampoco se identificaron estudios de egresados en los que se explore su pensar en torno al tema de las acreditaciones, o bien, su participación en los procesos de sus universidades de procedencia.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Diseño del estudio

A través de la historia de la ciencia ha habido diversas corrientes de pensamiento. Tales corrientes han sido orientadas en dos direcciones contrapuestas a examinar: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo de la investigación.

Para lograr el propósito de la investigación, se realizó un diseño de investigación con enfoque cuantitativo. De los cuatro alcances de la investigación que señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) -exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo de acuerdo con su causalidad- la presente investigación se diseñó como un estudio de alcance descriptivo. La investigación descriptiva busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis, y pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refiere (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En la literatura sobre la investigación cuantitativa es posible encontrar diferentes clasificaciones de los diseños. Hernández, Fernández y Baptista (2010) adoptan la siguiente clasificación: investigación experimental e investigación no experimental.

Este diseño de investigación cuantitativa con alcance descriptivo fue clasificado como no experimental. La investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no se hace variar de forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos, tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. Las variables independientes, en la lógica de la investigación, son datos que ocurren y

no es posible manipular; no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Se identificaron dos tipos de estudios no experimentales: longitudinales o evolutivos y transeccionales o transversales. Este último fue el caso de la presente investigación, ya que el diseño transeccional recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A su vez, Hernández, Fernández y Baptista (2010) dividen los diseños transeccionales en tres tipos: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales. El estudio de la presente investigación fue clasificado como transeccional descriptivo. Este tipo de estudio tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos o comunidades para así proporcionar su descripción.

Población

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. De acuerdo con la naturaleza y el propósito de la presente investigación, nuestra población comprendió a egresados doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB. Dichos egresados obtuvieron su grado académico en los pasados cinco años, entre los años 2015 y 2019.

El motivo para centrar nuestra atención en esta población es que, de acuerdo con la naturaleza de la investigación, no había ningún otro criterio que ameritara segregar la población. Por lo tanto, se decidió seleccionar a todos los egresados de estos años debido a que el estudio se realizaría de manera electrónica. No había impedimento en enviar masivamente un correo electrónico a todos los egresados de ambas instituciones para que contestaran el instrumento de manera voluntaria. Se eligió a los egresados entre los años 2015 y 2019 (cinco años atrás)

debido a que, a nuestro criterio, era un parámetro razonable para que la muestra fuera suficientemente significativa.

En relación con el perfil de los programas doctorales, se hizo una alineación entre los estándares de la agencia acreditadora AACSB y el perfil del egresado de ambas instituciones universitarias participantes en este estudio (Apéndice A). Se pudo constatar con esta alineación la similitud o convergencia de lo que pretendían lograr con los egresados de estos programas doctorales tanto la agencia acreditadora como las instituciones universitarias. La AACSB acredita las escuelas de negocios conforme a sus niveles. No es significativo si se trata de estudiantes doctorales egresados de finanzas, recursos humanos u otras especialidades. Todos deben cumplir con un mismo perfil.

Las dos instituciones universitarias que participaron en este estudio son similares en relación con su oferta académica. Ambas instituciones universitarias están localizadas en Puerto Rico y ofrecen programas subgraduados y graduados en los niveles de grado asociado, bachillerato, maestría y doctorado. También poseen similitudes en relación con los programas doctorales que ofrecen en sus escuelas de negocios.

Método y selección de la muestra

En las pasadas secciones definimos cuál fue la unidad de análisis y cuáles fueron las características de la población. Ahora definiremos la muestra y los tipos de muestra con la finalidad de justificar la selección para este estudio.

La muestra, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), es un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Categorizan las muestras en dos grandes ramas: probabilísticas y no probabilísticas. En las muestras probabilísticas todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis. En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de

la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Elegir entre una muestra probabilística o una no probabilística depende de los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella. Para este estudio, el tipo de muestra que utilizamos fue de tipo no probabilística ya que la elección de los elementos no dependía de la probabilidad, sino del proceso de toma de decisiones del investigador principal de este estudio. Se decidió encuestar a toda la población identificada, por lo que la muestra fue igual a la población. Se tomó esta decisión ya que, según nuestras averiguaciones previas, la población de egresados de los grados doctorales de las escuelas de negocios no era exageradamente grande. Debido a ello, no se percibió ningún inconveniente en enviar el instrumento de manera electrónica a toda la población para recibir su insumo.

Técnica de recopilación de datos

El instrumento

El instrumento de recopilación de los datos se realizó mediante el uso de un cuestionario como instrumento de medición (Apéndice B), de acuerdo con la naturaleza y el propósito del estudio cuantitativo de naturaleza descriptivo. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas formuladas a una muestra de personas para recoger datos acerca de hechos, opiniones, actitudes, conocimientos, acciones o intenciones relacionados de un constructo, un problema o un tema de interés en una investigación (Medina, 2010). Se basa en preguntas que pueden ser cerradas o abiertas y sus contextos pueden ser autoadministrados, entrevistas personal o por teléfono, o bien, con el uso del internet mediante una plataforma electrónica diseñada con esa finalidad.

En el cuestionario se pueden tener dos tipos de preguntas, las cerradas y las abiertas. Al tener una combinación de ambas, se puede obtener información valiosa para el análisis ya que

las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia. Son útiles cuando se desea profundizar o abundar en algunas de las preguntas cerradas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) recomiendan iniciar identificando las variables y las dimensiones o componentes, luego los indicadores y finalmente a los ítems o reactivos (Apéndice C). Para la construcción de los ítems, en relación con las características que deben tener y la estructura del instrumento, se siguieron las recomendaciones de Medina (2010) en su libro *Construcción de cuestionarios en la investigación educativa*.

El cuestionario fue desarrollado por el investigador única y exclusivamente para esta investigación. No fue una adaptación de un instrumento previamente desarrollado o estandarizado. Llevaba su título en la parte superior: El valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de escuelas de negocios acreditadas por la agencia AACSB respecto a sus competencias genéricas y profesionales.

Las premisas del instrumento surgieron de acuerdo con el amplio panorama de cómo se puede percibir un proceso de acreditación:

- Desde el punto de vista de los estudiantes, antes de iniciar sus estudios y una vez concluidos sus estudios.
- Desde el punto de vista de los empleadores, si consideran la procedencia de los estudios del candidato como medida de calidad para su contratación.
- Desde el punto de vista de las competencias de los estudiantes, si salen mejor preparados académicamente los egresados de programas acreditados que los egresados de programas no acreditados.
- Desde el punto de vista de los administradores, cuál es el objetivo de acreditar o no acreditar un programa.

El desarrollo y elaboración de las premisas del instrumento se originaron sobre la base de cuestionamientos y preocupaciones que el investigador había tenido durante algún tiempo. Se identificó literatura al respecto para reforzar, aclarar dudas o interrogantes. Para la elaboración de la lista de competencias en el cuestionario, se hizo una alineación entre los perfiles de los

egresados de las dos escuelas de negocios participantes en este estudio y los estándares de cumplimiento de la agencia acreditadora AACSB (Apéndice A). Con esta alineación se pudieron identificar los siguientes grupos de competencias: enseñanza, investigación, innovación y funciones gerenciales.

Para la elaboración de las competencias en cada una de las cuatro áreas identificadas, se utilizó la literatura descrita a continuación. Para el área de enseñanza, se identificó el artículo de Isabel Araya y Katia Varela (2012) titulado *Aplicación de una propuesta teórica y metodológica para la producción de documentos en el modelo por competencias*. También se identificó el artículo de Isabel Araya (2011) titulado *Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial*. Estas dos fuentes primarias fueron suficientes para construir las competencias en el área de enseñanza del instrumento.

Para las áreas de investigación y funciones gerenciales, se identificó el postulado de perfil del egresado del programa doctoral de la Escuela de Negocios de la institución universitaria privada de Puerto Rico participante en este estudio. La descripción amplia y clara de las competencias descritas en este postulado del perfil del egresado permitió el desarrollo de las competencias en estas áreas. Se pudo identificar claramente la alineación con los postulados de la agencia acreditadora AACSB.

Para el área de innovación, se logró identificar el *Manual de Innovación: Guía Práctica de Gestión de la I+D+i para Pymes del Centro Europeo de Empresas e Innovación de Ciudad Real* (2007). También se utilizó el documento que contiene los estándares de la agencia AACSB titulado *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation* (2013). Con ambas fuentes primarias, se trabajó para la construcción de las premisas descritas en el área de innovación identificada en el instrumento administrado.

Se procedió a elaborar una tabla con las especificaciones del cuestionario (Apéndice D). Se identificó el propósito del estudio, las partes (o componentes) del cuestionario alineadas a la cantidad de ítems por cada una de las partes, la cantidad y tipo de ítems y el número del ítem tal y como se identifica en el cuestionario.

Entendemos que el cuestionario elaborado exclusivamente para esta investigación hizo un gran aporte a la disciplina académica, puesto que desarrolló conocimiento sobre el beneficio que aportan las acreditaciones especializadas a los estudiantes y futuros egresados. Este tema puede ser investigado desde múltiples perspectivas y se pueden realizar publicaciones académicas que propicien la mejora en las prácticas educativas y los currículos de estudio. Como mencionamos en el capítulo anterior, en la revisión de literatura no se lograron identificar estudios dirigidos al desarrollo de las competencias como consecuencia de alguna acreditación. Se identificaron estudios que se enfocaron en los aspectos positivos del concepto de acreditación en general y sus actividades. Sin embargo, desde la perspectiva de los principales grupos interesados, que son los estudiantes, solo se identificó un mínimo de investigación. Es necesario escuchar las voces de los estudiantes como sujetos principales ya que constituyen una de las razones principales de ser de una universidad. Entendemos que este es el gran aporte que hizo el instrumento de cuestionario elaborado exclusivamente para esta investigación.

Justificación del instrumento

Se seleccionó este instrumento ya que se podía usar para describir opiniones, conocimientos y puntos de vista de un grupo de personas, al tiempo que protegía la privacidad de los participantes. Este tipo de instrumento es útil para confirmar, comparar o complementar información recopilada con otras técnicas o si se requiere información versátil cuando los recursos y el tiempo para llevar a cabo una encuesta son limitados (Medina & Verdejo, 2007). Es por esto que entendimos que era el instrumento que mejor se adaptaba para lograr los objetivos de acuerdo con el tipo de estudio de investigación que habíamos propuesto.

Características del instrumento

Creswell (2012) señala que en los instrumentos las escalas de medición son opciones de respuesta a preguntas que miden (u observan) variables en unidades categóricas o continuas. Identifica 3 tipos de escalas de medición: (a) Escalas nominales o categóricas, que proporcionan opciones de respuesta en las que los participantes seleccionan una o más categorías que describen sus rasgos, atributos o características; estas no tienen ningún orden. (b) Escalas

ordinales, de clasificación o categóricas, que proporcionan opciones de respuesta en las que los participantes se clasifican de mejor o más importante a peor o menos importante de algún rasgo, atributo o característica; estas tienen un orden intrínseco implícito. (c) Escalas de intervalo, calificación o continuas, que brindan opciones de respuesta continua a preguntas con supuestas distancias iguales entre las opciones. Estas escalas pueden tener tres, cuatro o más opciones de respuesta.

El cuestionario administrado en esta investigación se compuso de 20 premisas distribuidas en cuatro partes:

- La parte I se titulaba La acreditación del programa y constaba de:
 - Tres premisas cerradas de alternativas múltiples (escala nominal o categórica) en las que el encuestado debía elegir en cada premisa una sola opción que describiera más adecuadamente su respuesta. Se identificaron en el instrumento con la numeración 1, 2, 3.
 - Una cuarta premisa con escala (ordinal, de clasificación o categórica) en la que se preguntaba el nivel de importancia para que el participante seleccionara entre cuatro alternativas: muy importante, importante, poco importante y nada importante. Esta premisa se identificaba en el cuestionario con la numeración 4 que, a su vez, contenía 4 sub-premisas o premisas secundarias identificadas con las letras a, b, c, d.
- La parte II se titulaba Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales. Constaba de una premisa con escala (ordinal, de clasificación o categórica) en la que se preguntaba el nivel de competencia para que el participante seleccionara entre cuatro alternativas: muy competente, competente, algo competente y nada competente. La premisa se identificaba en el instrumento con la numeración 5 y contenía 16 sub-premisas o premisas secundarias identificadas en el instrumento con las letras a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p.
- La parte III se titulaba Percepción del valor adquirido en relación a su empleabilidad. Constaba de 8 premisas cerradas de alternativas múltiples (escala nominal o categórica)

en las que el encuestado debía elegir una sola opción en cada premisa que describiera más adecuadamente su respuesta. Se identificaba en el instrumento con la numeración del 6 al 13.

- La parte IV se titulaba Características de los egresados y constaba de:
 - Seis premisas cerradas de alternativas múltiples (escala nominal o categórica) en las que el encuestado debía elegir una sola opción en cada premisa que describiera más adecuadamente su respuesta. Se identificaban en el instrumento con los números del 14 al 19.
 - Una última premisa abierta para que el encuestado escribiera, opcionalmente, algún comentario que deseara expresar en torno a la acreditación programática y la relación con sus competencias como egresado del programa doctoral. Se identificaba en el instrumento con el número 20.

Recopilación de los datos

En relación con la técnica de recopilación mediante el cuestionario (Apéndice B), las escuelas de negocio de las respectivas universidades participantes enviaron un correo electrónico a los egresados que cumplieron con las características para invitarlos a participar del estudio (Apéndice E). En el correo electrónico se anejó la hoja de consentimiento informado (Apéndice F) y, como parte del texto, se incluyó un enlace electrónico con el que al dar clic aceptaban participar del estudio y automáticamente accedían a las instrucciones para comenzar a contestar las premisas del cuestionario de manera individual. No hubo intermediarios y los participantes mismos marcaron la selección a las respuestas a cada premisa. Cuando terminaban de contestar había un “botón”, “recuadro” o texto que indicaba que debían someter la encuesta.

Una vez terminado el periodo que se designó para la administración del instrumento con los egresados, se procedió a extraer los datos de manera general (el resumen de todos los participantes) y también se extrajeron los datos de acuerdo con la alternativa de respuesta en

cada una de las premisas del instrumento. Esto se hizo con la finalidad de analizar los resultados haciendo cruces y comparaciones entre las distintas variables del instrumento.

Proceso de validación

La manera en que se determinaron los requisitos esenciales que deben reunir los instrumentos de recolección de datos -de confiabilidad, validez y objetividad- se llevó a cabo de la siguiente manera. La confiabilidad del instrumento, la cual se refiere a cuán consistentes o estables son las puntuaciones al administrarse a un grupo en particular de personas (Medina & Verdejo, 2007), se determinó con el procedimiento de medida de consistencia interna denominada "coeficiente alfa Cronbach", que tal vez es la medida más utilizada. Indica el grado en que las respuestas a los ítems del instrumento se relacionan entre sí y con todo el instrumento. Se asignan valores a las respuestas de los ítems. Se calcula una puntuación y las varianzas de las puntuaciones y se aplica la fórmula. Entre más cerca se encuentre el valor del alfa a uno (1), mayor es la consistencia interna de los ítems analizados.

El coeficiente alfa de Cronbach se utiliza para calcular el grado de consistencia del proceso de medición en instrumentos con ítems para los que no existe respuesta correcta o incorrecta (McMillan, 2012), en premisas en las que se presente una escala Likert, o en cualquier escala de opciones múltiples (Quero, 2010). Las premisas utilizadas en el cuestionario administrado para esta investigación corresponden a esas características.

Es importante señalar lo que indican Oviedo y Campos (2005) en relación con el alfa de Cronbach. Ellos afirman que tiene gran utilidad cuando se usa para determinar la consistencia interna de una prueba con una única dimensión porque, si se usa en escalas con ítems que exploran dos o más dimensiones distintas, aunque formen parte de un mismo constructo, se corre el riesgo de subestimar la consistencia interna. En estos casos, lo más indicado es calcular un valor de alfa de Cronbach para cada grupo de ítems que compongan una dimensión o escalas unidimensionales. Señalan también Oviedo y Campos (2005) que el coeficiente alfa de Cronbach es más fidedigno cuando se calcula a una escala de entre tres y veinte ítems que explore un solo dominio o factor.

En el caso de la presente investigación, de acuerdo con lo que señalan Oviedo y Campos (2005), lo más indicado fue calcular un valor de alfa de Cronbach para cada grupo de ítems que componía las partes del instrumento, ya que, se estaba explorando más de una dimensión en el instrumento. También se cumplió con lo afirmado por estos autores de que cada dimensión debía tener entre tres y veinte ítems.

Una vez extraídos los datos obtenidos de la administración del instrumento, se procedió a analizarlos. Para el análisis, se siguieron las fases recomendadas por Hernández, Fernández y Baptista (2010). Estos señalan que se debe iniciar con la selección y ejecución de un programa estadístico. En este caso, se seleccionó el programado SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) y Microsoft Excel 2016.

El coeficiente Alfa de Cronbach oscila entre 0 y 1. Cuanto más cercano a 1 sea, más consistentes serán las premisas entre sí. Gliem y Gliem (2003) clasifican los valores obtenidos de la siguiente manera:

Tabla 4
Niveles de clasificación del coeficiente alfa de Cronbach (Gliem y Gliem, 2003)

Coeficiente Alfa de Cronbach	Descripción
> 0.9	Excelente
Entre 0.8 y 0.89	Buena
Entre 0.7 y 0.79	Aceptable
Entre 0.6 y 0.69	Cuestionable
Entre 0.51 y 0.59	Pobre
< 0.5	Inaceptable

A continuación, la codificación que se utilizó en los programados estadísticos:

- Parte I. La acreditación del programa. En la premisa 4 se utilizó una escala ordinal en la que el participante eligió una alternativa. Esta se codificó con un 3 para la alternativa de Muy importante, 2 para Importante, 1 para Poco importante y 0 para la alternativa de Nada importante.
- Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales. Se utilizó una escala ordinal en la que el participante eligió una

alternativa. Esta se codificó con un 3 para la alternativa de Muy competente, 2 para Competente, 1 para Poco competente y 0 para la alternativa de Nada competente.

- Parte III. Percepción del valor adquirido en relación a su empleabilidad. Se utilizó una escala nominal en la que el participante eligió una alternativa. Esta se codificó con un 1 para la alternativa Sí y 2 para la alternativa No.

Tabla 5
Descripción del resultado del coeficiente alfa de Cronbach (Apéndice G)

Partes del instrumento	Coeficiente alfa de Cronbach	Descripción
Parte I. La acreditación del programa	0.742	Este coeficiente se clasificó como Aceptable, lo que significa que la escala de medida utilizada era fiable.
Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales	0.959	Este coeficiente se clasificó como Excelente, lo que significa que la escala de medida utilizada era fiable.
Parte III. Percepción del valor adquirido en relación con su empleabilidad	0.847	Este coeficiente se clasificó como Bueno, lo que significa que la escala de medida utilizada era fiable.

Para asegurar la validez de contenido del instrumento, la cual consiste en el grado en que el instrumento mide lo que se propone medir y cuán apropiadas y adecuadas son las puntuaciones de un instrumento para sustentar las interpretaciones e inferencias que se hacen (Medina & Verdejo, 2007), se utilizó la validez de contenido mediante la revisión de expertos. Esta se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión de acuerdo con expertos en el tema (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

Se hizo un acercamiento formal, vía correo electrónico, a personas expertas en las áreas de investigación y contenido mediante una solicitud escrita (Apéndice H) para que revisaran el instrumento. Se anejaron al correo electrónico: (a) el instrumento (Apéndice B), (b) la alineación de las preguntas de investigación con las premisas del instrumento (Apéndice I) y (c) una tabla para revisar las preguntas en cuanto a la relevancia con los componentes y la claridad en la redacción, que contaba con una columna para cualquier otro comentario que desearan expresar en cada una de las premisas (Apéndice J). Se les solicitó a estos expertos que devolvieran este

último documento completado al investigador principal. Se recibió respuesta de tres expertos en sus áreas y sus recomendaciones fueron incorporadas en el instrumento administrado a los participantes.

La objetividad del instrumento se refiere al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan (Hernández, Fernández, Baptista, 2010). Esta se reforzó mediante la estandarización en la administración del instrumento, en el que se dieron las mismas instrucciones y condiciones a todos los participantes. Se reforzó también mediante la estandarización en la evaluación de los resultados por parte del investigador principal del estudio. El instrumento fue autoadministrado a todos los participantes del estudio.

Análisis de los datos

La Figura 2 presenta un esquema de cómo se hicieron las comparaciones de las respuestas entre las premisas del instrumento. Las flechas esquematizan el modo en que se realizaron comparaciones entre premisas y sus alternativas de respuesta en las diferentes partes del instrumento. Se aplicaron filtros o segregaciones a las premisas en la plataforma electrónica donde se administró el instrumento para analizar más a fondo las respuestas de los participantes.

A continuación, se presenta un modelo del análisis que se realizó con los resultados de la administración del instrumento en cada una de sus partes:

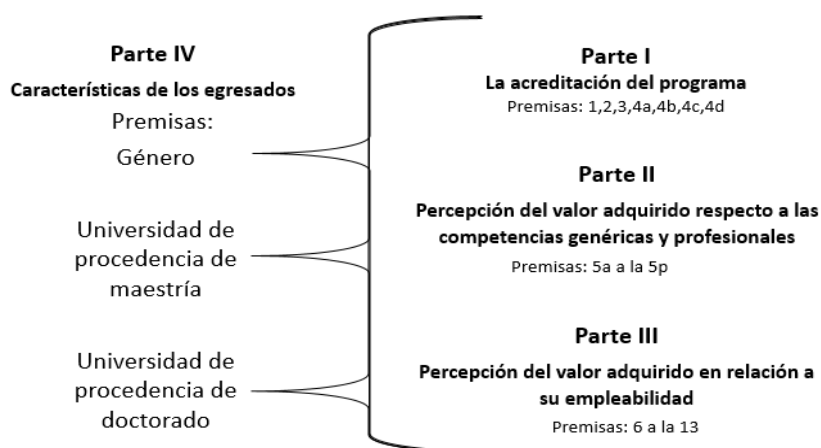


Figura 2. Modelo del análisis investigación (Espinoza Galindo, 2020)

La siguiente fase fue explorar los datos y analizarlos descriptivamente. Se procedió a generar la estadística descriptiva y se generaron tablas de distribuciones de frecuencia y porcentaje para las premisas del instrumento (Apéndice K). Para la presentación de las distribuciones de frecuencia se utilizaron gráficas tipo histogramas o también llamadas gráficas de barras. Además se calcularon las medidas de variabilidad. Estas indican la dispersión de los datos en la escala de medición. Entre las más utilizadas se encuentran el rango, desviación estándar y la varianza. Finalmente, se evaluó la confiabilidad o fiabilidad lograda por el instrumento de medición según se describió en la sección anterior sobre la técnica de recopilación de datos.

Aspectos éticos

Para cuidar los derechos y el bienestar de los participantes en actividades de investigación, se solicitaron los permisos a las Oficinas de Cumplimiento de las dos instituciones universitarias antes de empezar el proyecto de investigación. Una vez obtenida la aprobación de ambas oficinas, se hizo contacto con los líderes educativos en las escuelas de negocio para solicitar su autorización para realizar la investigación.

Una vez obtenida la autorización de ambos líderes educativos, se procedió a enviarles un correo electrónico con la carta de invitación a sus egresados (Apéndice E). En el texto de la invitación se incluyó el enlace electrónico que los llevaba a los participantes al cuestionario. Se incluyó también la hoja de consentimiento informado (Apéndice F), en la cual el participante consentía electrónicamente a participar en el estudio. En esta carta de consentimiento informado se le informaba al participante el propósito de la investigación, el diseño de investigación a utilizar y quiénes eran los participantes. Además, se le mencionaba que su participación era voluntaria y que tenía el derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna penalidad. Se le informaba también acerca de los riesgos y beneficios de participar en el estudio, la ausencia de algún incentivo por su participación, el manejo de la confidencialidad de la información provista y cómo se protegería su privacidad.

Luego de realizado el estudio, toda la información recopilada se guardó de forma confidencial para asegurar que no se utilizara con fines personales en contra o a favor de los participantes. Se les proveyó a los líderes de las escuelas de negocios y a los participantes la información de contacto del investigador principal en caso de tener alguna sugerencia, pregunta, duda, comentario o preocupación en lo relacionado con el diseño, su participación o los resultados del estudio.

Presentación del informe de la investigación

Una vez concluido el estudio, el investigador principal llevó personalmente el informe de los resultados de la investigación a los líderes educativos de cada una de las instituciones universitarias participantes, quienes podrían solicitar una presentación formal de los resultados si así lo desearan.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

Introducción

A continuación, describiremos el análisis de los datos en la administración del cuestionario administrado a los egresados doctorales (hombres o mujeres) de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB. Dichos egresados recibieron su grado académico doctoral en los pasados cinco años, entre los años 2015 y 2019.

El propósito de la administración del instrumento fue conocer el valor que los egresados percibían haber adquirido de acuerdo con las competencias que expresaba la misma agencia acreditadora, y los beneficios que se presumía que los estudiantes deberían adquirir al concluir un grado académico doctoral si estudiaban bajo un programa acreditado.

Para lograr el propósito de la investigación, se indagó si los egresados conocían: (a) sobre la acreditación; (b) si la habían utilizado o la utilizaban como un valor añadido en su resumé o *curriculum vitae*; (c) si reconocían que adquirirían algunas ventajas o competencias en relación con otros candidatos al momento de la búsqueda de empleo; y (d) si entendían que existía algún vínculo entre el nivel de empleabilidad y el hecho de que un programa académico estuviera o no estuviera acreditado por esta agencia especializada.

La pregunta de investigación general que encaminó o dirigió el presente estudio hacia el logro de su objetivo fue la siguiente: “¿Cómo perciben los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB que son sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación?”

Sobre la base de esta pregunta general, se originaron algunas preguntas secundarias, subpreguntas o preguntas de investigación específicas:

- En relación con la acreditación y las competencias del egresado
 - ¿Conoce el estudiante sobre la acreditación del programa que estudió?
 - ¿Considera el estudiante que tiene ventajas sobre otros estudiantes que egresaron de un programa igual o similar de otra institución que no está acreditada?

- ¿Considera el estudiante que sobresale en sus competencias genéricas y profesionales?
- En relación con la acreditación y la empleabilidad del egresado
 - ¿Destaca el estudiante en su resumé o *curriculum vitae* que es egresado de un programa académico acreditado?
 - ¿Le añade valor al resumé o *curriculum vitae* del candidato el haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida?
 - ¿Utiliza el estudiante a su favor la acreditación del programa en su proceso de búsqueda de empleo?
 - ¿Tiene alguna relación con el nivel de empleabilidad de un egresado el que un programa académico esté acreditado o no esté acreditado por una agencia especializada?

Una vez efectuado el envío de la invitación por medio de un correo electrónico por parte de los líderes educativos de cada una de las escuelas de negocios, al cabo de un tiempo determinado, se recibieron las siguientes tasas de respuestas: un 27% para la institución universitaria pública y un 22% para la institución universitaria privada.

Algunos piensan que la tasa de respuesta de una encuesta es el principal indicador de la calidad de la encuesta; es solo un indicador indirecto. La respuesta de los participantes es una función del contacto y la cooperación. Es decir, para obtener una respuesta, primero tenemos que hacer contacto con los miembros de la muestra y luego tenemos que convencerlos de que cooperen con nuestra solicitud de completar la encuesta. El tamaño del instrumento, corto en lugar de largo, el uso de incentivos, el seguimiento que se dé a los que no han contestado y la modalidad de administración de un instrumento son características del diseño de la encuesta que pueden aumentar la probabilidad de que los participantes cooperen (Dillman, Smyth y Christian, 2014).

La tasa participación se debió a diferentes factores. Por un lado, la administración del instrumento se realizó por correo electrónico. Se sabe que hubo correos electrónicos que se devolvieron debido a que la dirección estaba incorrecta y, por ende, no pudieron ser entregados

a los participantes. Por otro lado, los recordatorios a los participantes no dependieron del investigador principal del estudio, sino de los líderes educativos de las escuelas de negocios. Por lo tanto, se desconoce si hubo recordatorios de invitación a los participantes para que participaran en la encuesta.

Otro factor que pudo haber originado la baja participación es la falta de incentivos. No se otorgó un incentivo ni económico ni material para motivarlos a participar. Entendemos que las características de la población no fueron un impedimento para contestar el instrumento en línea. Los participantes son personas profesionales y con alto nivel de escolaridad. Tampoco fue un impedimento cuán extenso era el instrumento puesto que, a pesar de que en la hoja de consentimiento informado se indicó que completar el instrumento no debía llevar más de 10 minutos, el tiempo promedio que se llevó en contestarlo fue de 6 minutos, según evidencia extraída de la plataforma electrónica de administración. Por lo tanto, la cantidad de premisas del instrumento no fueron un impedimento para la participación.

Descripción y análisis por premisa

Se procedió a calcular las medidas de tendencia central (moda, mediana y media) y medidas de variabilidad (rango, desviación estándar y varianza). Para las premisas 1 a la 3 y 14 a la 19 no fue necesario calcular estas medidas por la naturaleza de las preguntas. No ameritaban este cálculo debido a que eran premisas que se analizaban de acuerdo con el porcentaje de participación en las alternativas de respuesta.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las premisas:

Parte I. La acreditación del programa:

Premisa 1: Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre la existencia de acreditaciones especializadas para dicho programa doctoral?

Tabla 6

Investigación sobre la existencia de acreditaciones especializadas al iniciar estudios doctorales

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	7	53.85%
No	6	46.15%
No recuerdo	0	0%
	13 participantes	100%

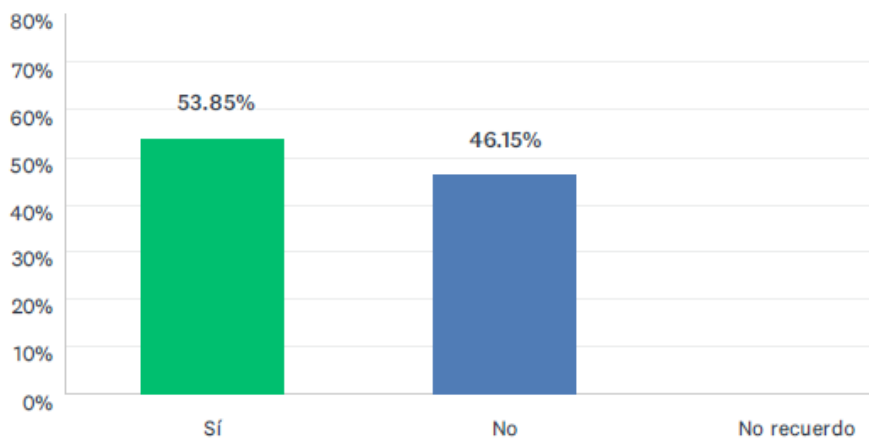


Figura 3. Investigación sobre la existencia de acreditaciones especializadas al iniciar estudios doctorales

El 54% de los participantes sí investigó sobre la existencia de acreditaciones especializadas para el programa doctoral al momento de tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresaron, y el 46% de los participantes no realizó una investigación. Ningún participante contestó que no recordaba si había investigado.

Premisa 2: ¿Cuándo usted se enteró de que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?

Tabla 7

Momento en que el participante se enteró de que el programa doctoral estaba acreditado

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
a) Cuando tomé la decisión de ingresar al programa	4	30.77%
b) Durante los estudios doctorales	9	69.23%
c) Luego de haberme graduado	0	0%
d) Al recibir este cuestionario	0	0%
	13 participantes	100%

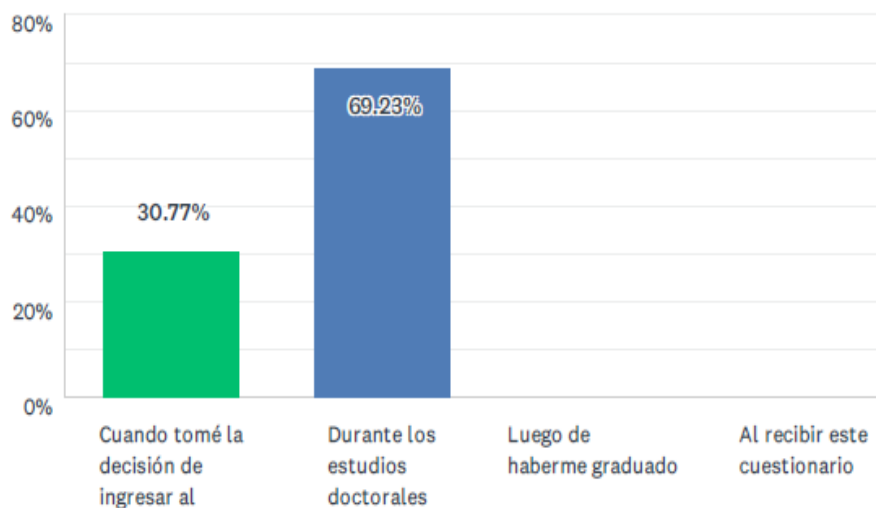


Figura 4. Momento en que el participante se enteró de que el programa doctoral estaba acreditado

El 31% de los participantes se enteró de que el programa doctoral del cual había egresado estaba acreditado por la agencia AACSB al momento de tomar la decisión de ingresar al programa, y el 69% de los participantes se enteró durante sus estudios doctorales. Ninguno de los egresados contestó que se había enterado luego de haberse graduado, ni tampoco al momento de recibir el cuestionario de esta investigación.

Premisa 3: ¿Considera, que le otorga ventajas, el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB, sobre estudiantes que egresaron del mismo programa, sin la referida acreditación?

Tabla 8

Consideración de si le otorga ventajas el haber egresado de un programa acreditado

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	13	100%
No	0	0%
	13 participantes	100%

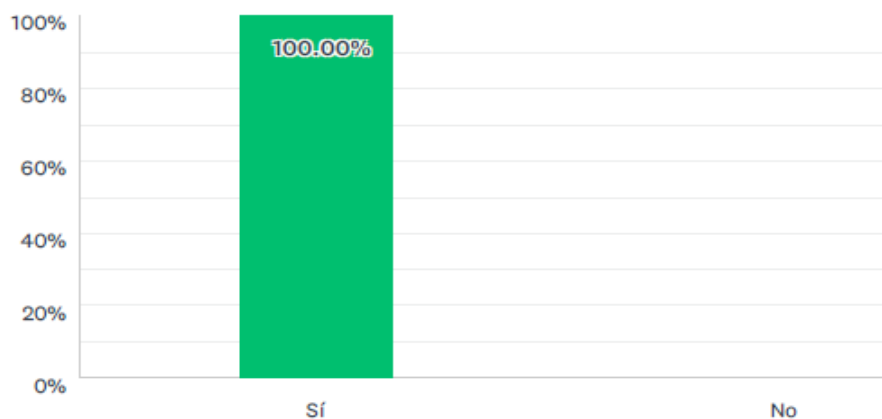


Figura 5. Consideración de si le otorga ventajas el haber egresado de un programa acreditado

El 100% de los egresados, tanto de la institución universitaria pública como privada, afirmó que el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB le otorgaba ventajas sobre estudiantes que egresaron un programa similar sin la referida acreditación.

Premisa 4: De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada, ¿cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?

Tabla 9

Nivel de importancia que le otorga a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado

	Porcentaje de respuesta por alternativa				Promedio
	Muy importante (3)	Importante (2)	Poco importante (1)	Nada importante (0)	
a) Posiciona al programa académico	76.92% 10	23.08% 3	0%	0%	2.77
b) Posiciona a la Escuela de Negocios	76.92% 10	23.08% 3	0%	0%	2.77
c) Resulta atractivo para los estudiantes	30.77% 4	46.15% 6	23.08% 3	0%	2.08
d) Resulta atractivo para el personal docente cualificado	76.92% 10	15.38% 2	7.69% 1	0%	2.69

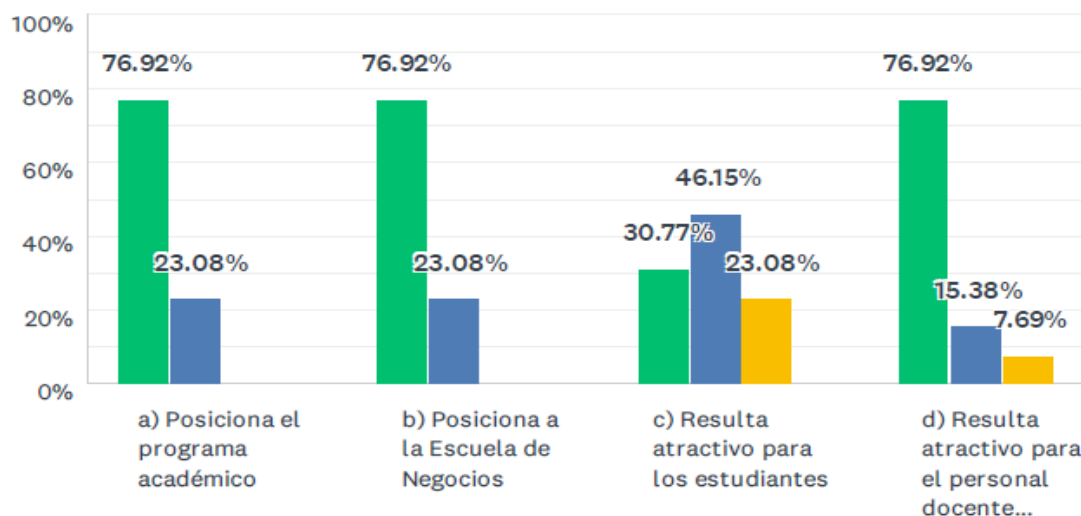


Figura 6. Nivel de importancia que le otorga a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado

En relación con los posibles beneficios que brinda un programa académico acreditado por una agencia especializada, los participantes otorgaron un nivel de importancia a cada uno de ellos. Clasificaron el nivel de importancia en: Muy importante, importante, poco importante y nada importante. Se asignaron puntuaciones a cada una de las alternativas de respuesta en la escala 3, 2, 1 y 0 respectivamente. Con estas puntuaciones se sacó el promedio para cada una de las subpremisas o premisas secundarias. De acuerdo con el promedio, se definió una escala con una descripción para cada rango en la escala. Se analizó luego el promedio de acuerdo con la escala correspondiente.

Tabla 10

Clasificación al nivel de importancia a los posibles beneficios que brinda un programa acreditado

Escala	Descripción
Entre 2.51 y 3.00	Nivel muy alto de importancia para los egresados
Entre 2.01 y 2.50	Nivel moderado de importancia para los egresados
Entre 0.00 y 2.00	Nivel muy bajo de importancia para los egresados

Al posible beneficio del posicionamiento del programa académico y de la escuela de negocios el 77% de los egresados lo clasificó como “Muy importante” y el 23% de los egresados lo clasificó “Importante”. Ninguno de los egresados clasificó esta premisa como “Poco importante” o “Nada importante”. El promedio obtenido en esta subpremisa fue de 2.77 de un

máximo de 3 puntos y se clasificó en “Nivel muy alto de importancia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3, que correspondía a “Muy importante” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.77. Asimismo, se desviaron de 2.77, en promedio, a 0.44 unidades de la escala (desviación estándar). Ninguno de los egresados eligió las alternativas “Poco importante” ni “Nada importante” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Al posible beneficio que resulta atractivo para los estudiantes, el 31% de los egresados lo clasificó como ‘Muy importante’, el 46% de los egresados lo clasificó como “Importante” y el 23% lo clasificó como “Poco importante”. Ninguno de los egresados clasificó esta premisa como “Nada importante”. El promedio obtenido en esta subpremisas fue de 2.08 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de importancia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 2, que correspondía a “Importante” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 2 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.08. Asimismo, se desviaron de 2.08, en promedio, a 0.76 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada importante” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores medios (Apéndice K).

Al posible beneficio que resulta atractivo para el personal docente cualificado, el 77% de los egresados lo clasificó como “Muy importante”, el 15% de los egresados lo clasificó como “Importante” y el 8% lo clasificó como “Poco importante”. Ninguno de los egresados clasificó esta premisa como “Nada importante”. El promedio obtenido en esta sub-premisas fue de 2.69 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de importancia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy importante” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de

este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.69. Asimismo, se desviaron de 2.69, en promedio, a 0.63 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada importante” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales

A continuación se describirán las respuestas de la parte II del instrumento titulado

Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales:

Premisa 5: ¿Cuán competente se considera usted en los siguientes aspectos como consecuencia de sus estudios doctorales?

Tabla 11

Competencias como consecuencia de sus estudios doctorales

	Porcentaje de respuesta por alternativa				Promedio
	Muy competente (3)	Competente (2)	Algo competente (1)	Nada competente (0)	
ENSEÑANZA					
a) Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje	61.54% 8	30.77% 4	7.69% 1	0.00% 0	2.54
b) Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante	53.85% 7	38.46% 5	7.69% 1	0.00% 0	2.46
c) Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante	61.54% 8	15.38% 2	23.08% 3	0.00% 0	2.38
INVESTIGACIÓN					
d) Realizar investigación de la realidad educativa de la educación comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	61.54% 8	15.38% 2	23.08% 3	0.00% 0	2.38

e) Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales	76.92% 10	15.38% 2	7.69% 1	0.00% 0	2.69
f) Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos	61.54% 8	30.77% 4	7.69% 1	0.00% 0	2.54
g) Dominar las técnicas cuantitativas de investigación	84.62% 11	7.69% 1	7.69% 1	0.00% 0	2.77
h) Dominar las técnicas cualitativas de investigación	53.85% 7	38.46% 5	7.69% 1	0.00% 0	2.46
i) Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo	76.92% 10	23.08% 3	0.00% 0	0.00% 0	2.77
INNOVACIÓN					
j) Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas	69.23% 9	23.08% 3	7.69% 1	0.00% 0	2.62
k) Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada	61.54% 8	30.77% 4	7.69% 1	0.00% 0	2.54
l) Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas	53.85% 7	38.46% 5	7.69% 1	0.00% 0	2.46
FUNCIONES GERENCIALES					
m) Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios	69.23% 9	15.38% 2	15.38% 2	0.00% 0	2.54
n) Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	61.54% 8	23.08% 3	15.38% 2	0.00% 0	2.46
o) Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	69.23% 9	23.08% 3	7.69% 1	0.00% 0	2.62
p) Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización	76.92% 10	15.38% 2	7.69% 1	0.00% 0	2.69

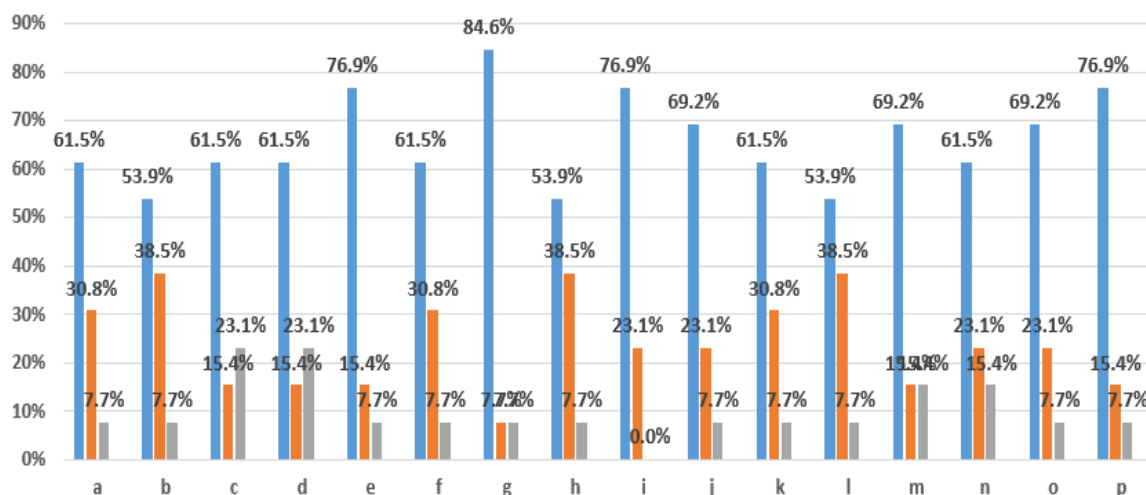


Figura 7. Competencias como consecuencia de sus estudios doctorales

En relación a cuán competente se consideraba el egresado en las competencias listadas como consecuencia de sus estudios doctorales, los participantes otorgaron un nivel de competencia a cada una de ellas. Clasificaron el nivel de competencia en: Muy competente, competente, poco competente y nada competente. Se asignaron puntuaciones a cada una de las alternativas de respuesta en la escala: 3, 2, 1 y 0 respectivamente. Con estas puntuaciones se sacó el promedio para cada una de las competencias. De acuerdo con el promedio, se definió una escala con una descripción para cada rango. Se analizó el promedio de acuerdo con la escala correspondiente.

Tabla 12

Escala y descripción del nivel de competencia de acuerdo con el promedio

Escala	Nivel de competencia
Entre 2.51 y 3.00	Nivel muy alto de competencia para los egresados
Entre 2.01 y 2.50	Nivel moderado de competencia para los egresados
Entre 0.00 y 2.00	Nivel muy bajo de competencia para los egresados

Los aspectos relacionados con la enseñanza se clasificaron de la siguiente manera:

La premisa a). Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje. El 62% de los egresados se clasificó como

“Muy competente”, el 31% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo competente”. Ningún egresado se clasificó “Nada competente”. El promedio obtenido en esta premisa fue de 2.54 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.54. Asimismo, se desviaron de 2.54, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa b). Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante. El 54% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 38% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.46 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3, que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.46. Asimismo, se desviaron de 2.54, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa c). Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante. El 62% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 15% de los egresados se clasificó como “Competente” y el 23% de los egresados se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El

promedio obtenido en esta competencia fue de 2.38 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.38. Asimismo, se desviaron de 2.38, en promedio, a 0.87 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Los aspectos relacionados con la investigación se clasificaron de la siguiente manera:

La premisa d). Realizar investigación de la realidad educativa de la Educación Comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El 62% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 15% se clasificó como “Competente” y el 23% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.38 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3, que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.38. Asimismo, se desviaron de 2.38, en promedio, a 0.87 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa e). Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales. El 77% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 15% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.69 de

un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.69. Asimismo, se desviaron de 2.69, en promedio, a 0.63 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa f). Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos. El 62% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 31% se clasificó como “Competente” y 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.54 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3, que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.54. Asimismo, se desviaron de 2.54, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa g). Dominar las técnicas cuantitativas de investigación. El 85% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 8% se clasificó como “Competente” y 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.77 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo

de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.77. Asimismo, se desviaron de 2.77, en promedio, a 0.60 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa h). Dominar las técnicas cualitativas de investigación. El 54% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 38% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.46 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.46. Asimismo, se desviaron de 2.46, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa i). Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo. El 77% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 23% se clasificó como “Competente”. Ningún egresado se clasificó como “Algo competente” y “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.77 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.77. Asimismo, se desviaron de 2.77, en promedio, a 0.44 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Los aspectos relacionados con la innovación se clasificaron de la siguiente manera:

La premisa j). Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas. El 69% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 23% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.62 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.62. Asimismo, se desviaron de 2.62, en promedio, a 0.65 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa k). Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada. El 62% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 31% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.54 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.54. Asimismo, se desviaron de 2.54, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa l). Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas. El 54% de los egresados se clasificó como “Muy

competente”, el 38% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.46 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.46. Asimismo, se desviaron de 2.46, en promedio, a 0.66 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Los aspectos relacionados con las funciones gerenciales se clasificaron de la siguiente manera:

La premisa m). Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios. El 69% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 15% se clasificó como “Competente” y el 15% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.54 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que corresponde a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.54. Asimismo, se desviaron de 2.54, en promedio, a 0.78 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa n). Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas. El 62% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 23% se clasificó como “Competente” y el 15% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia

fue de 2.46 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel moderado de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.46. Asimismo, se desviaron de 2.46, en promedio, a 0.78 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa o). Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas. El 69% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 23% se clasificó como “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.62 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.62. Asimismo, se desviaron de 2.62, en promedio, a 0.65 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

La premisa p). Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización. El 77% de los egresados se clasificó como “Muy competente”, el 15% se clasificó “Competente” y el 8% se clasificó como “Algo de competente”. Ningún egresado se clasificó como “Nada de competente”. El promedio obtenido en esta competencia fue de 2.69 de un máximo de 3 puntos. Se clasificó en “Nivel muy alto de competencia para los egresados” de acuerdo con la escala determinada.

El valor que más se repitió fue 3 que correspondía a “Muy competente” (moda). El 50% de los participantes estaba en o por encima del valor 3 y el restante 50% se situó en o por debajo

de este valor (mediana). En promedio, los participantes se ubicaron en 2.69. Asimismo, se desviaron de 2.69, en promedio, 0.63 unidades de la escala (desviación estándar). Ningún participante eligió la alternativa “Nada competente” (valor mínimo). Las puntuaciones tendieron a ubicarse en valores elevados (Apéndice K).

Se hizo un ordenamiento de las premisas de acuerdo con el promedio obtenido de menor a mayor. Se designó una columna para identificar el área de la competencia de acuerdo al instrumento, otra para el promedio y una última columna para el nivel de competencia obtenido de acuerdo con la escala planteada anteriormente.

Tabla 13
Competencias ordenadas de acuerdo con el promedio obtenido de menor a mayor

Área de competencia	Competencias genéricas y profesionales	Promedio	Nivel de competencia
Enseñanza	c) Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante	2.38	Moderado
Investigación	d) Realizar investigación de la realidad educativa de la educación comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	2.38	Moderado
Enseñanza	b) Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante	2.46	Moderado
Investigación	h) Dominar las técnicas cualitativas de investigación	2.46	Moderado
Innovación	l) Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas	2.46	Moderado
Funciones Gerenciales	n) Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	2.46	Moderado
Enseñanza	a) Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje	2.54	Muy alto
Investigación	f) Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos	2.54	Muy alto
Innovación	k) Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada	2.54	Muy alto
Funciones Gerenciales	m) Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios	2.54	Muy alto

Innovación	j) Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas	2.62	Muy alto
Funciones Gerenciales	o) Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	2.62	Muy alto
Investigación	e) Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales	2.69	Muy alto
Funciones Gerenciales	p) Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización	2.69	Muy alto
Investigación	g) Dominar las técnicas cuantitativas de investigación	2.77	Muy alto
Investigación	i) Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo	2.77	Muy alto

Como podemos percibir, ninguno de los egresados se clasificó en un nivel muy bajo de competencia. Seis (6) de las dieciséis (16) competencias fueron clasificadas por los egresados con un nivel moderado de competencia, correspondiente a un 37%. A continuación, se provee la distribución por áreas de las competencias clasificadas en un nivel moderado de competencia:

- Dos (2) corresponden al área de enseñanza, de 3 competencias identificadas con la enseñanza, equivalente a un 66%.
- Dos (2) corresponden al área de investigación, de 6 competencias identificadas con la investigación, equivalente a un 33%.
- Una (1) corresponde al área de Innovación, de 3 competencias identificadas con la innovación, equivalente a un 33%.
- Una (1) corresponde al área de funciones gerenciales, de 4 competencias identificadas con las funciones gerenciales, equivalente a un 25%.

Diez (10) de las 16 competencias fueron clasificadas por los egresados con un nivel muy alto de competencia, correspondiente a un 63%. A continuación, se provee la distribución por áreas de las competencias clasificadas en un nivel muy alto de competencia:

- Una (1) corresponde al área de enseñanza, de 3 competencias identificadas con la enseñanza, equivalente a un 33%.

- Cuatro (4) corresponden al área de investigación, de 6 competencias identificadas con la investigación, equivalente a un 67%.
- Dos (2) corresponden al área de Innovación, de 3 competencias identificadas con la innovación, equivalente a un 67%.
- Tres (3) corresponden al área de funciones gerenciales, de 4 competencias identificadas con las funciones gerenciales, equivalente a un 75%.

Como podemos percibir, el área de funciones gerenciales fue la que obtuvo mayor porcentaje (75%), en la que 3 de las 4 competencias se clasificaron en el nivel de Muy Alto de acuerdo con el nivel de competencia que el egresado percibía haber adquirido como consecuencia de sus estudios doctorales.

Parte III. Percepción del valor adquirido en relación con su empleabilidad

Se continuará describiendo las respuestas de la parte III del instrumento, titulada Percepción del valor adquirido en relación con su empleabilidad

Premisa 6: ¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió?

Tabla 14

Relevancia en identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral que estudió

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	9	69.23%
No	4	30.77%
	13 participantes	100%

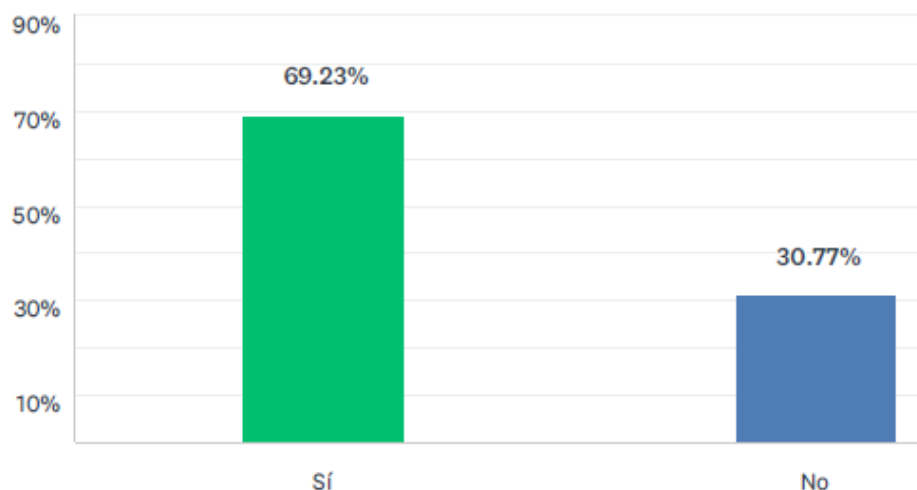


Figura 8. Relevancia en identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral que estudió

El 69% de los participantes consideró relevante identificar en su resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió (moda y mediana) en contraposición a un 31% que no lo consideró relevante.

Premisa 7: Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?

Tabla 15

Indicó que egresó de un programa acreditado cuando concluyó sus estudios

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	5	38.46%
No	8	61.54%
	13 participantes	100%

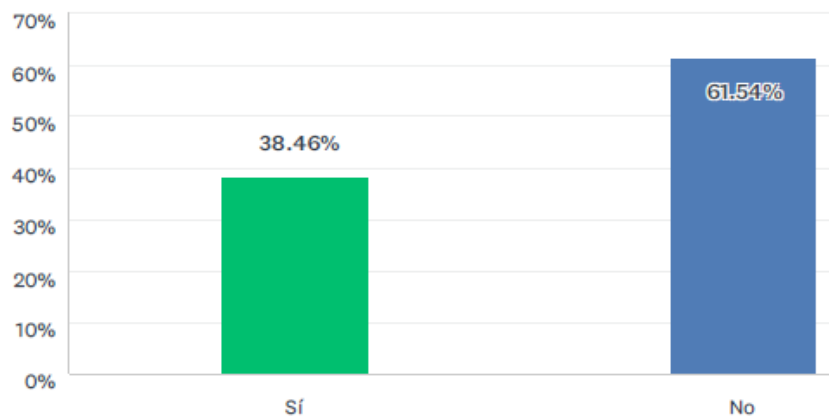


Figura 9. Indicó que egresó de un programa acreditado cuando concluyó sus estudios

El 38% de los egresados indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé en contraposición al 62% que no lo indicó (moda y mediana).

Premisa 8: ¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

Tabla 16

Consideración del valor a su resumé el haber egresado de un programa acreditado

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	10	76.92%
No	3	23.08%
	13 participantes	100%

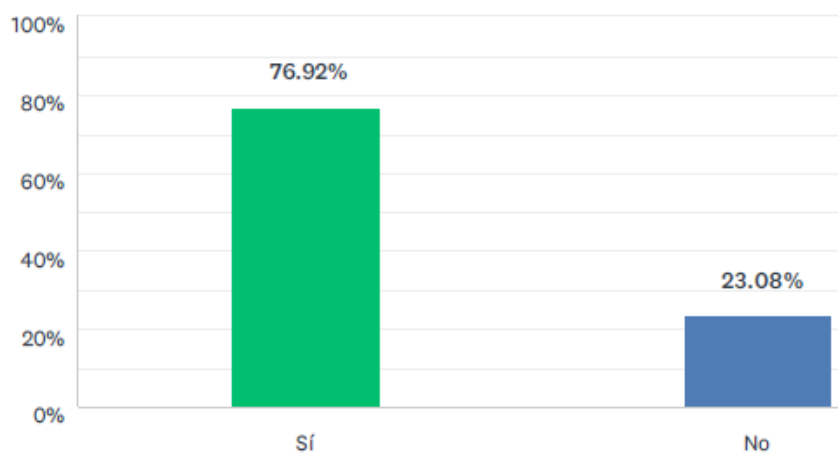


Figura 10. Consideración del valor a su resumé el haber egresado de un programa acreditado

El 77% de los egresados consideró que sí le añadía valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB (moda y mediana). Por el contrario, el 23% no consideró que le añadía valor.

Premisa 9: ¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?

Tabla 17

Consideración de mencionar en una entrevista de empleo la acreditación del programa

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	6	46.15%
No	7	53.85%
	13 participantes	100%

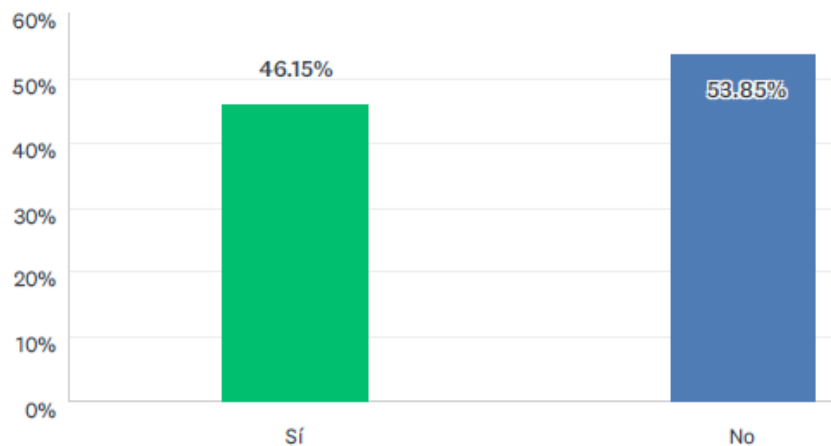


Figura 11. Consideración de mencionar en una entrevista de empleo la acreditación del programa

El 46% de los egresados consideró relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia reconocida AACSB, en contraposición al 54% que no lo consideró relevante (moda y mediana).

Premisa 10: Al momento de asistir a una entrevista de empleo, ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia reconocida AACSB?

Tabla 18

Mención al asistir a una entrevista de empleo de la acreditación del programa

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	2	15.38%
No	11	84.62%
	13 participantes	100%

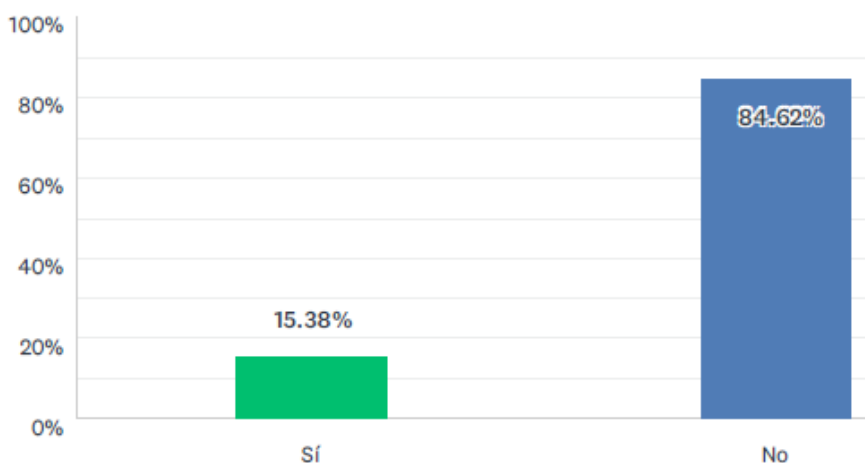


Figura 12. Mención al asistir a una entrevista de empleo de la acreditación del programa

El 15% de los egresados sí mencionó al momento de asistir a una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual había egresado estaba acreditado por la reconocida agencia AACSB. Por el contrario, el 85% no lo mencionó (moda y mediana).

Premisa 11: Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, los entrevistadores ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales?

Tabla 19
Consideración por los entrevistadores de la procedencia de los estudios doctorales de los participantes

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	5	38.46%
No	5	38.46%
No recuerdo	3	23.08%
	13 participantes	100%

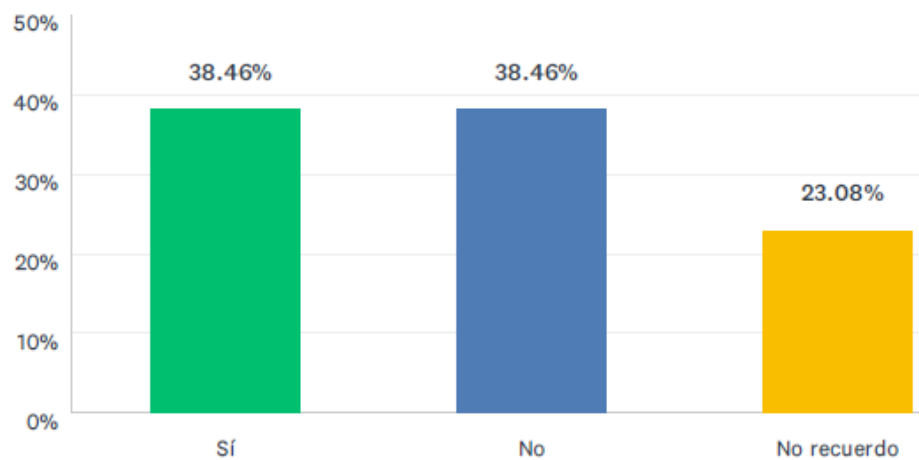


Figura 13. Consideración por los entrevistadores de la procedencia de los estudios doctorales de los participantes

El 38% de los egresados opinó que los entrevistadores sí consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de los estudios doctorales del candidato cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas (moda), en contraposición al 38% que opinó que los entrevistadores no lo consideraron o no pusieron especial énfasis en la procedencia de los estudios doctorales del candidato (moda y mediana). El 23% no recuerda este dato.

Premisa 12: Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

Tabla 20

Beneficio en la contratación de empleo de haber egresado de un programa acreditado

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	6	46.15%
No	7	53.85%
	13 participantes	100%

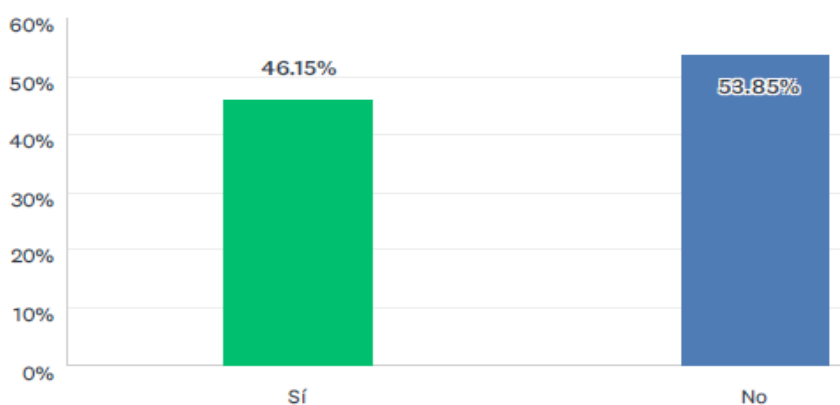


Figura 14. Beneficio en la contratación de empleo de haber egresado de un programa acreditado

El 46% opinó que, al momento de su contratación de empleo, entendió que s  le benefició el que hubiera egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB, en contraposición al 54% que opinó que no le benefició (moda y mediana).

Premisa 13:  Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

Tabla 21

Repercusión en el nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa acreditado

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Sí	5	38.46%
No	8	61.54%
	13 participantes	100%

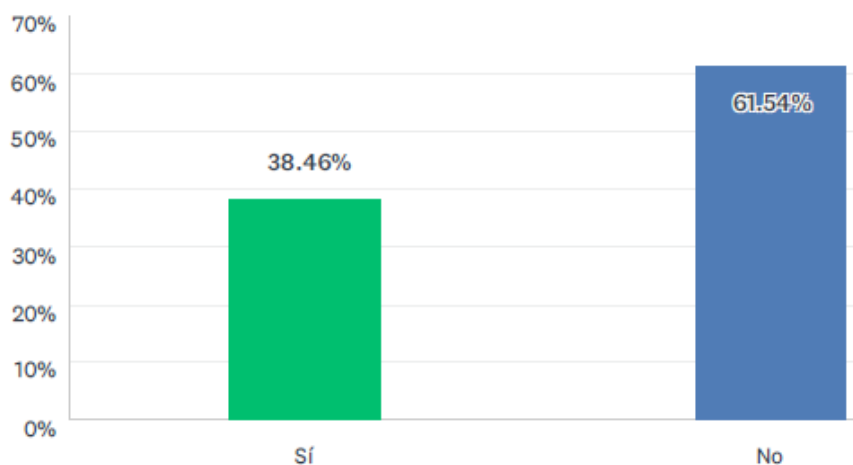


Figura 15. Repercusión en el nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa acreditado

El 38% de los egresados opinó que sí había tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que hubiera egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB, en contraposición al 62% que opinó que no le había beneficiado (moda y mediana).

Parte IV. Características de los egresados

Premisa 14: ¿En qué año se graduó de sus estudios doctorales?

Tabla 22
Año de graduación de los estudios doctorales

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
2015	1	7.69 %
2016	1	7.69 %
2017	3	23.08 %
2018	5	38.46 %
2019	3	23.08 %
	13 participantes	100%

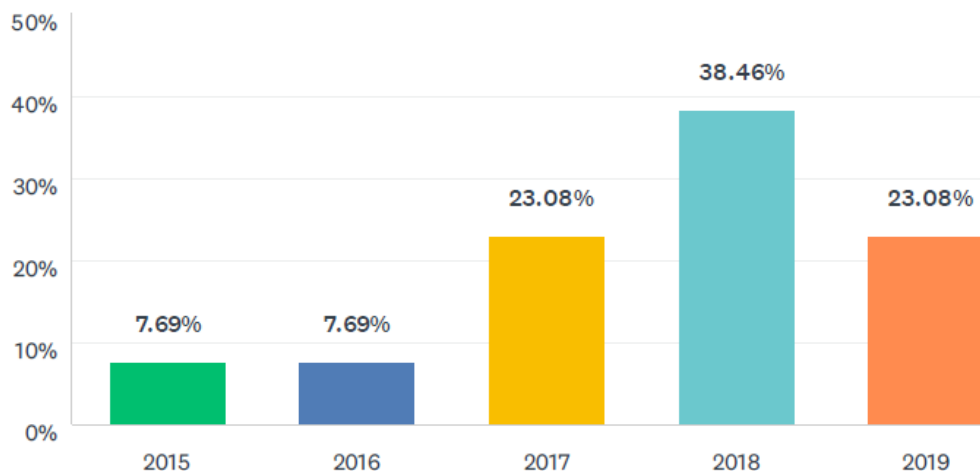


Figura 16. Año de graduación de los estudios doctorales

El 8% de los egresados recibió su grado en los años 2015 y 2016 respectivamente, el 23% se graduó en el año 2017, el 38% en el año 2018 y, por último, el 23% en el año 2019.

La mayor tasa de participación correspondía a los años más recientes de graduación de los egresados.

Premisa 15: ¿Cuál es su género?

Tabla 23

Género de los participantes en este estudio

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Femenino	3	23.08%
Masculino	10	76.92 %
	13 participantes	100%

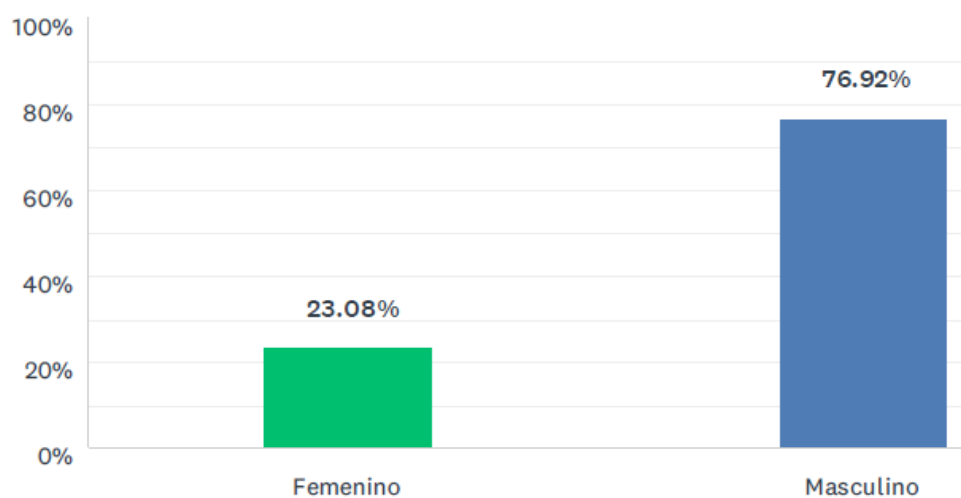


Figura 17. Género de los participantes en este estudio

El 23% de los egresados correspondía al género femenino y 77% de participación a egresados del género masculino.

Premisa 16: ¿En qué grupo de edad se encuentra?

Tabla 24

Grupo de edades de los participantes en este estudio

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
30 años o menos	0	0%
31 a 35 años	3	23.08%
36 a 40 años	1	7.69%
41 a 45 años	4	30.77%
46 a 50 años	1	7.69%
más de 50 años	4	30.77%
	13 participantes	100%

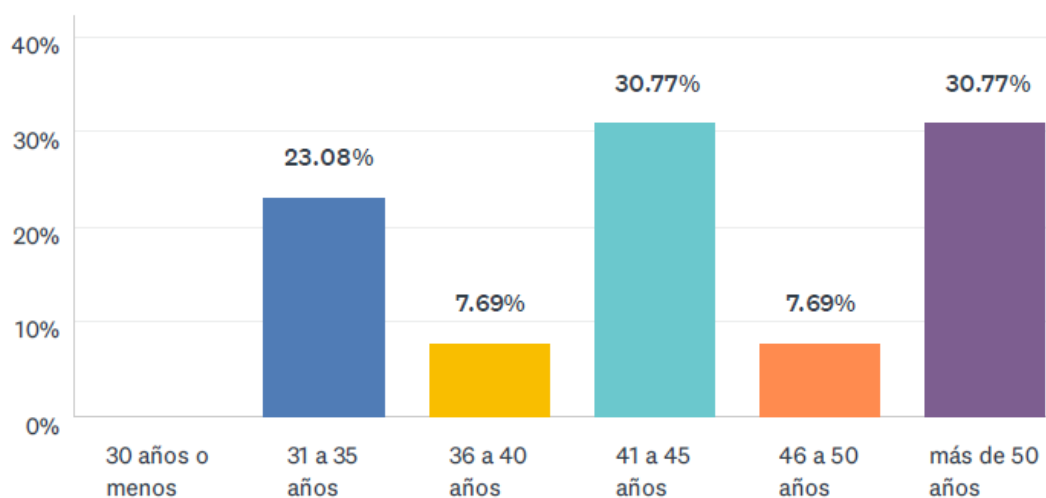


Figura 18. Grupo de edades de los participantes en este estudio

No hubo participación de egresados de 30 años o menos. El 23% de los egresados correspondía a las edades entre 31 y 35 años; el 8% correspondía al grupo de edades entre 36 y 40 años; el 31% correspondía al grupo de edades entre 41 y 45 años; el 8% correspondía al grupo de edades entre 46 y 50 años; y, por último, el 31% correspondía al grupo de edades con más de 50 años.

Premisa 17: ¿En qué disciplina (área de conocimiento) completó los estudios de maestría?

Tabla 25

Disciplina o área de conocimiento de los participantes en sus estudios de maestría

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Administración de Empresas	11	84.62%
Educación	0	0%
Salud	0	0%
Sociales	1	7.69%
Ambientales	0	0%
Otra - Matemáticas	1	7.69%
	13 participantes	100%

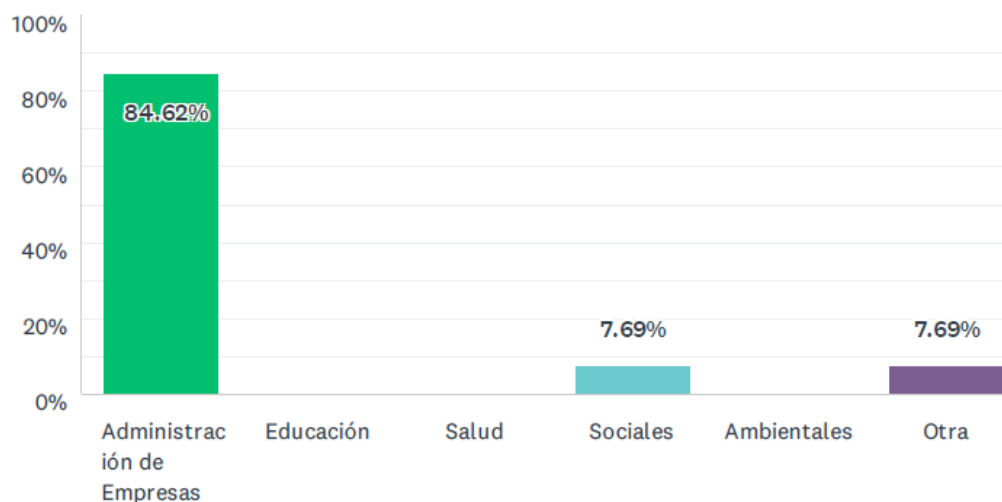


Figura 19. Disciplina o área de conocimiento de los participantes en sus estudios de maestría

El 85% de los egresados participantes completó sus estudios de maestría en algún programa académico de Administración de Empresas, el 8% en la disciplina de Ciencias Sociales y matemáticas respectivamente. No hubo participantes de las áreas de Educación, Ciencias de la Salud ni Ciencias Ambientales.

Premisa 18: ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel de maestría?

Tabla 26

Universidad de procedencia de los participantes en el nivel de maestría

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Pública	4	30.77%
Privada	9	69.23%
	13 participantes	100%

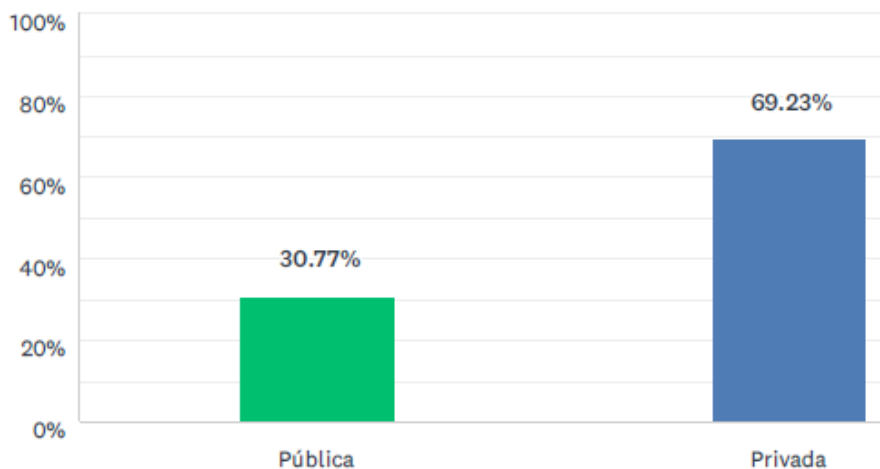


Figura 20. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel de maestría

El 31% de los egresados participantes provino de una universidad pública y el 69% provino de una universidad privada en su nivel de maestría.

Premisa 19: ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?

Tabla 27

Universidad de procedencia de los participantes en el nivel doctoral

	Cantidad de respuestas por participantes	Porcentaje de respuesta por alternativa
Pública	3	23.08%
Privada	10	76.92%
	13 participantes	100%

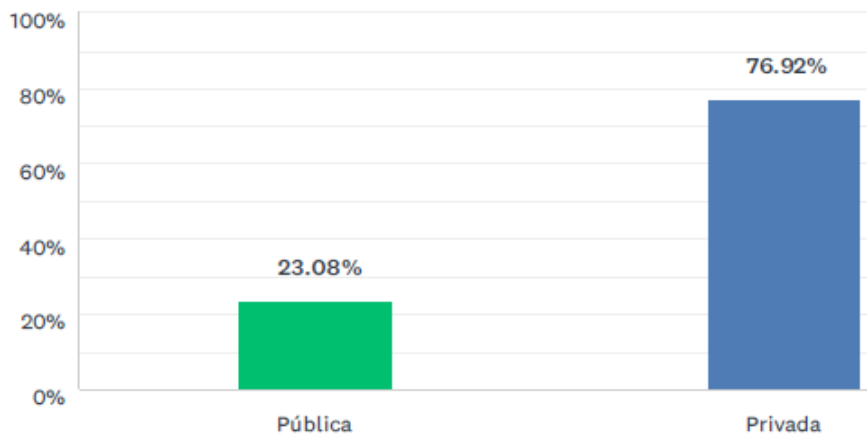


Figura 21. Universidad de procedencia de los participantes en el nivel doctoral

El 23% de los egresados participantes provino de la institución pública y el 77% provino de la institución privada seleccionada para esta investigación.

Descripción y análisis por alternativas de respuesta

A continuación, se analizarán las respuestas de los participantes de acuerdo con las alternativas de respuesta. Se consideró relevante segregar las respuestas en relación con el género de los participantes para conocer posibles diferencias entre el género femenino y masculino.

Tabla 28
Resultados por género de los participantes

Premisas	Femenino	Masculino
¿Cuál es su género?	23%	77%
¿En qué disciplina (área de conocimiento) completó los estudios de maestría?		
• Administración de Empresas	100%	80%
• Sociales	0%	10%
• Matemáticas	0%	10%
¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel de maestría?		
• Pública	67%	20%
• Privada	33%	80%
¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?		
• Pública	33%	20%
• Privada	67%	80%
Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?		
• Sí	67%	50%
• No	33%	50%
¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?		
• Cuando tomé la decisión de ingresar al programa	33%	30%
• Durante los estudios doctorales	67%	70%
• Luego de haberme graduado	0%	0%
• Al recibir este cuestionario	0%	0%
¿Considera el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB le otorga ventajas sobre estudiantes que egresaron de un programa similar sin la referida acreditación?		
• Sí	100%	100%
• No	0%	0%
De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada, ¿cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?	Promedio	Promedio
a. Posiciona el programa académico	3.0	2.7
b. Posiciona a la Escuela de Negocios	3.0	2.7
c. Resulta atractivo para los estudiantes	2.33	2.0
d. Resulta atractivo para el personal docente cualificado	3.0	2.6

¿Cuán competente se considera usted en los siguientes aspectos como consecuencia de sus estudios doctorales?	Promedio	Promedio
ENSEÑANZA		
a. Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje	2.33	2.60
b. Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante	2.33	2.50
c. Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante	2.33	2.40
INVESTIGACIÓN		
d. Realizar investigación de la realidad educativa de la educación comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	2.33	2.4
e. Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales	3.00	2.60
f. Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos	2.67	2.50
g. Dominar las técnicas cuantitativas de investigación	3.00	2.70
h. Dominar las técnicas cualitativas de investigación	2.67	2.40
i. Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo	3.00	2.70
INNOVACIÓN		
j. Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas	3.00	2.50
k. Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada	3.00	2.40
l. Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas	2.67	2.40
FUNCIONES GERENCIALES		
m. Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios	3.00	2.40
n. Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	3.00	2.30
o. Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	3.00	2.50
p. Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización	3.00	2.60
¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió?		
• Sí	67%	70%
• No	33%	30%
Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?		
• Sí	0%	50%
• No	100%	50%
¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	67%	80%
• No	33%	20%
¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	67%	40%
• No	33%	60%

Al momento de asistir a una entrevista de empleo, ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	20%
• No	100%	80%
Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales los entrevistadores?		
• Sí	0%	50%
• No	67%	30%
• No lo recuerdo	33%	20%
Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que hubiera egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	60%
• No	100%	40%
¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	50%
• No	100%	50%

Se presenta este comparativo de las opiniones expresadas por los participantes del género femenino en contraposición a los del género masculino. Es interesante conocer las posibles diferencias. Hubo 3 participantes femeninas y 10 participantes masculinos en el estudio. El 67 % de las féminas procedía de una universidad pública en el nivel de maestría y un 33% de una privada; en cuanto a los varones, el 20% y 80% respectivamente. El 33% de las féminas procedía de una universidad pública en el nivel doctoral y el 67% de una privada en contraposición a los varones con un 20% y 80% respectivamente.

En relación con la premisa “Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?”, el 67% de las féminas contestó que sí en contraposición al 50% de los varones.

Sobre la premisa “¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?”, el 33% de las féminas contestó “Cuando tomé la decisión de ingresar al programa” y el 67% contestó “Durante los estudios doctorales”, en contraposición al 30% y 70% respectivamente de los varones. Ni hombres ni mujeres contestaron “Luego de haberme graduado” ni “Al recibir este cuestionario”.

En relación con la premisa de si consideraban que les otorgaba ventajas el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB sobre estudiantes que egresaron de un programa similar sin la referida acreditación, el 100% tanto de hombres como de mujeres concordó que sí le otorgaba ventajas.

Se segregaron también las respuestas de la premisa “¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel de maestría?” Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 29

Procedencia de los egresados en sus estudios de maestría

Premisas	Pública	Privada
¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?		
• Pública	50%	11%
• Privada	50%	89%
Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?		
• Sí	25%	67%
• No	75%	33%
¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?		
• Cuando tomé la decisión de ingresar al programa	0%	44%
• Durante los estudios doctorales	100%	56%
• Luego de haberme graduado	0%	0%
• Al recibir este cuestionario	0%	0%
¿Considera que le otorga ventajas el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB sobre estudiantes que egresaron de un programa similar sin la referida acreditación?		
• Sí	100%	100%
• No	0%	0%
De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada, ¿cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?	Promedio	Promedio
a. Posiciona el programa académico	2.75	2.78
b. Posiciona a la Escuela de Negocios	2.75	2.78
c. Resulta atractivo para los estudiantes	1.75	2.22
d. Resulta atractivo para el personal docente cualificado	2.25	2.89
¿Cuán competente se considera usted en los siguientes aspectos como consecuencia de sus estudios doctorales?		
ENSEÑANZA		
a. Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje	2.25	2.67
b. Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante	2.25	2.56
c. Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante	2.00	2.46

INVESTIGACIÓN		
d. Realizar investigación de la realidad educativa de la educación comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	2.00	2.56
e. Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales	2.50	2.78
f. Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos	2.25	2.67
g. Dominar las técnicas cuantitativas de investigación	2.50	2.89
h. Dominar las técnicas cualitativas de investigación	2.25	2.56
i. Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo	2.75	2.78
INNOVACIÓN		
j. Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas	2.50	2.67
k. Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada	2.50	2.56
l. Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas	2.25	2.56
FUNCIONES GERENCIALES		
m. Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios	2.50	2.56
n. Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	2.50	2.44
o. Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	2.50	2.67
p. Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización	2.50	2.78
¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió?		
• Sí	50%	78%
• No	50%	22%
Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?		
• Sí	0%	56%
• No	100%	44%
¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	50%	89%
• No	50%	11%
¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	25%	56%
• No	75%	44%
Al momento de asistir a una entrevista de empleo, ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	22%
• No	100%	79%
Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales los entrevistadores?		
• Sí	0%	56%
• No	75%	22%
• No recuerdo	25%	22%

Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que hubiera egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	67%
• No	100%	33%
¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	56%
• No	100%	44%

Se llevó a cabo un análisis de las respuestas de los participantes en relación con su universidad de procedencia en el nivel de maestría. Se pudo identificar que el 50% los participantes que procedía de una universidad pública en su nivel de maestría había egresado de una universidad pública en su nivel doctoral y el otro 50% de una privada. En comparación, el 11% de los participantes que procedía de una universidad privada en su nivel de maestría había egresado de una universidad pública en su nivel doctoral y el 89% de una privada.

En relación con la premisa “Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?”, el 25% de los participantes que egresó de una universidad pública en su nivel de maestría sí investigó y el 75% no lo hizo. En comparación, el 67% de los participantes que egresó de una universidad privada en su nivel de maestría sí investigó y el 33% no investigó.

Haciendo referencia a la premisa “¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?”, el 100% de los participantes que procedía de una universidad pública en su nivel de maestría contestó que durante los estudios doctorales. En contraposición, de los participantes que procedían de una universidad privada en su nivel de maestría, el 44% contestó a la premisa anterior que se había enterado cuando tomó la decisión de ingresar al programa y el 56% durante los estudios doctorales. Ninguno de los participantes contestó que luego de haberse graduado ni al recibir este cuestionario.

Los resultados de la premisa “¿Considera que le otorga ventajas el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB sobre estudiantes que egresaron de

un programa similar sin la referida acreditación?” El 100% de los participantes tanto de la universidad pública como privada opinó que sí le otorgaba ventajas.

Se segregaron las respuestas de la premisa “¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?”

Tabla 30
Procedencia de los egresados de sus estudios doctorales

Premisas	Pública	Privada
¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel maestría?		
• Pública	67%	20%
• Privada	33%	80%
Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?		
• Sí	0%	70%
• No	100%	30%
¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?		
• Cuando tomé la decisión de ingresar al programa	0%	40%
• Durante los estudios doctorales	100%	60%
• Luego de haberme graduado	0%	0%
• Al recibir este cuestionario	0%	0%
¿Considera que le otorga ventajas el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB sobre estudiantes que egresaron de un programa similar sin la referida acreditación?		
• Sí	100%	100%
• No	0%	0%
De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada, ¿cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?	Promedio	Promedio
a. Posiciona el programa académico	3.00	2.70
b. Posiciona a la Escuela de Negocios	3.00	2.70
c. Resulta atractivo para los estudiantes	1.67	2.20
d. Resulta atractivo para el personal docente cualificado	2.33	2.80
¿Cuán competente se considera usted en los siguientes aspectos como consecuencia de sus estudios doctorales?	Promedio	Promedio
ENSEÑANZA		
a. Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje	2.33	2.60
b. Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de las necesidades educativas del estudiante	2.33	2.50
c. Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante	1.67	2.60
INVESTIGACIÓN		
d. Realizar investigación de la realidad educativa de la educación comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje	2.00	2.50
e. Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales	2.67	2.70

f. Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos	2.33	2.60
g. Dominar las técnicas cuantitativas de investigación	3.00	2.70
h. Dominar las técnicas cualitativas de investigación	2.33	2.50
i. Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo	2.67	2.80
INNOVACIÓN		
j. Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas	3.00	2.50
k. Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada	2.67	2.50
l. Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas	2.33	2.50
FUNCIONES GERENCIALES		
m. Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios	2.67	2.50
n. Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	2.67	2.40
o. Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	2.67	2.60
p. Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización	3.00	2.60
¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió?		
• Sí	67%	70%
• No	33%	30%
Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?		
• Sí	33%	40%
• No	67%	60%
¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	67%	80%
• No	33%	20%
¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	33%	50%
• No	67%	50%
Al momento de asistir a una entrevista de empleo, ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó está acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	0%	20%
• No	100%	80%
Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales los entrevistadores?		
• Sí	0%	50%
• No	33%	40%
• No recuerdo	67%	10%
Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que hubiera egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?		
• Sí	33%	50%
• No	67%	50%

¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

• Sí	0%	50%
• No	100%	50%

Se analizaron las respuestas de los participantes en relación con su universidad de procedencia en el nivel doctoral. Se pudo identificar que el 67% de los participantes que procedía de una universidad pública en su nivel doctoral egresó de una universidad pública en su nivel de maestría y el 33% de una privada. En comparación, el 20% de los participantes que procedía de una universidad privada en su nivel doctoral egresó de una universidad pública en su nivel maestría y el 80% de una privada.

En relación con la premisa “Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó, ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?”, el 100% de los participantes que egresó de una universidad pública en su nivel doctoral no investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral. En comparación, el 70% de los participantes que egresó de una universidad privada en su nivel doctoral sí investigó y el 30% no investigó.

Haciendo referencia a la premisa “¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?”, el 100% de los participantes que procedía de una universidad pública en su nivel doctoral contestó que se había enterado durante los estudios doctorales en contraposición con el 40% de los participantes que procedía de una universidad privada en su nivel doctoral que contestó que se había enterado cuando tomó la decisión de ingresar al programa y el 60% durante los estudios doctorales. Ninguno de los participantes contestó que luego de haberse graduado ni al recibir este cuestionario.

Los resultados de la premisa “¿Considera que le otorga ventajas el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB sobre estudiantes que egresaron de un programa similar sin la referida acreditación?” arrojaron que el 100% de los participantes, tanto de la universidad pública como privada, opinó que sí le otorgaba ventajas.

Expresiones de los participantes

Antes de finalizar de contestar el instrumento, se invitó a los participantes a expresar sus comentarios en torno a la acreditación programática y la relación con sus competencias como egresado del programa doctoral. Se transportaron las respuestas a esta sección, literalmente como las escribieron los participantes y sin editar sus respuestas:

Premisa 20. ¿Algún comentario que desee expresar en torno a la acreditación programática y la relación con sus competencias como egresado del programa doctoral?

- Excelente educación, excelente equipo de acreditación.
- Si viene al caso mencionar, la universidad demora demasiado en entregar los diplomas a los estudiantes extranjeros. En mi caso por ejemplo no he podido trabajar como Doctor por que en mi pais por ley se requiere un titulo homologado (no sirve un certificado o carta). El Diploma me lo dieron despues de casi 2 anos de graduado y 3 de haber sustentado la tesis. De nada me sirve que el programa tenga todas las certificaciones del mundo si no puedo registrar mi titulo de doctor y poder trabajar en mi pais. Hasta ahora mismo es un misterio para mi por que imprimir un documento toma 2 anos. Es una falta de consideracion y un absurdo que exista semejante burocracia. Suerte!
- Ha sido de entera satisfacción. He capitalizado del haber académico.
- Aumento sustancial en salario y beneficios.

En relación con los comentarios de los participantes, no podemos identificar comentarios relevantes en torno a la acreditación programática y la relación con sus competencias como egresado del programa doctoral. Esa fue la pregunta que se formuló.

CAPÍTULO V

HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Introducción

Esta investigación se realizó con la finalidad de conocer el valor percibido por los egresados en función de las competencias que la agencia acreditadora especializada AACSB enuncia que los estudiantes deberían adquirir al concluir un grado académico doctoral. Expresa AACSB que su misión es fomentar el compromiso, acelerar la innovación y ampliar el impacto en la educación de negocios. Enuncia también que su visión es transformar la educación de negocios para la prosperidad mundial (AACSB International, 2020).

Se investigó si los egresados conocían sobre la acreditación, si la utilizaron o la utilizan como un valor añadido en su *curriculum vitae* o resumé, si reconocían que tenían ventajas sobre otros candidatos al momento de la búsqueda de empleo y si entendían que el hecho de que un programa académico estuviera acreditado o no por esa agencia especializada tenía algún vínculo con el nivel de empleabilidad del egresado.

La pregunta de investigación general que dirigió el presente estudio hacia el logro de su objetivo fue la siguiente: ¿Cómo perciben los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB que son sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación?

Descripción de los hallazgos

Sobre la base de la pregunta general, se originaron algunas preguntas secundarias, subpreguntas o preguntas de investigación específicas. A continuación, describiremos los hallazgos para cada una de ellas.

En relación con la acreditación y las competencias del egresado

1. ¿Conoce el estudiante sobre la acreditación del programa que estudió?

La mayoría de los egresados (54%) afirmó haber investigado sobre la acreditación especializada para el programa doctoral al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales. Es preocupante que un alto porcentaje (46%) no haya realizado la investigación. Afirieron,

también, haberse enterado durante sus estudios doctorales de que el programa del cual habían egresado estaba acreditado por la agencia AACSB. Ningún egresado se enteró de la acreditación después de haber terminado sus estudios doctorales ni al recibir el cuestionario de la investigación.

Se puede afirmar que los egresados del programa doctoral que obtuvieron su grado académico en los pasados cinco años de ambas instituciones universitarias (pública y privada) conocían acerca de la acreditación por la agencia AACSB (100%). Algunos se enteraron antes de ingresar al programa doctoral (31%) y otros durante sus estudios de doctorado (69%).

1. ¿Considera el estudiante que tiene ventajas sobre otros estudiantes que egresaron de un programa similar de otra institución que no está acreditada?

El 100% de los egresados participantes en este estudio reconoció que el haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB le otorgaba ventajas sobre los estudiantes que egresaron de un programa académico similar sin la referida acreditación. Sin embargo, no reconocieron a cabalidad la importancia y los posibles beneficios que brindaba un programa académico acreditado por una agencia especializada.

De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada, los egresados opinaron lo siguiente:

- En relación con el modo en que la acreditación por la agencia AACSB posicionaba al programa académico y a la escuela de negocios, la mayoría lo reconoció como importante o muy importante (77% Muy importante y 23% importante). Esto coincide con lo expresado por Pérez Borreli (2005), quien sostiene que los procesos de acreditación contribuyen a generar cambios positivos tales como mayor compromiso y una cultura de documentación y avalúo. Pérez Borreli (2005) también afirma que las acreditaciones contribuyen al desempeño futuro de las instituciones en términos de su calidad educativa y su posicionamiento.
- Por otra parte, aunque la mayoría reconoció (31% Muy importante, 46% importante y 23% Poco importante) que un programa acreditado debería resultar atractivo para los

estudiantes y futuros estudiantes, algunos de los participantes no lo reconocieron o le dieron poca importancia.

- En relación con cuán atractivo debe resultar el contar con un programa acreditado para atraer personal docente cualificado, la gran mayoría de los egresados reconoció que es uno de los posibles beneficios que brindaba (77% Muy importante, 15% importante y 8% Poco importante).

Estos dos últimos puntos no coinciden con lo expresado por Egido y Haug (2006), quienes afirman que la acreditación es un mecanismo de garantía de la calidad. Tampoco coinciden con lo señalado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2020), que indica que el objetivo de la acreditación es asegurar que las instituciones de educación superior cumplan con unos niveles de calidad aceptables. Por tanto, la acreditación hace referencia al posicionamiento del programa académico, es decir, al prestigio en la comunidad académica de dicho programa. Además, atrae a estudiantes y a facultativos competentes para impartir conocimiento. Por estas razones, se esperaría que fuese un atractivo para los estudiantes y futuros estudiantes. Sin embargo, sorprende que, de los cuatro posibles beneficios presentados a los participantes, al que menos importancia y beneficio le otorgan es al atractivo de la acreditación para los estudiantes.

2. ¿Considera el estudiante que sobresale en sus competencias genéricas y profesionales?

Los egresados consideraron que sobresalían en sus competencias genéricas y profesionales. De las 16 competencias identificadas, ninguno de los egresados se consideró en un nivel bajo de competencia (puntuación promedio entre 0.00 y 2.00). En seis de ellas se consideraron en un nivel moderado de competencia; dos correspondían al área de enseñanza, dos a la investigación, una a la de innovación y una al área de funciones gerenciales. Se consideraron que sobresalían en sus competencias con muy alto nivel en diez competencias; una correspondía al área de enseñanza, cuatro a la investigación, dos a la de innovación y tres al área de funciones gerenciales.

3. ¿Destaca el estudiante en su resumé que es egresado de un programa académico acreditado?

La mayoría de los egresados participantes (69%) consideró relevante identificar en su *curriculum vitae* o resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudió, sin embargo, es contradictorio que la mayoría de los egresados (62%) afirmó no indicar en su *curriculum vitae* o resumé que había egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB.

Es posible que, al concluir sus estudios doctorales, no le hubieran dado importancia al hecho de egresar de un programa acreditado o bien que no hayan tenido la iniciativa de expresarlo en su resumé. Quizá con el paso del tiempo, o bien, en el transcurso de completar este instrumento de investigación hayan cobrado consciencia de la importancia de este tema. Debemos recordar que posiblemente los participantes están ejerciendo una profesión y no precisamente están en la búsqueda de empleo.

4. ¿Le añade valor al resumé del candidato el haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida?

La gran mayoría de los egresados (77%) consideró que le añadía valor a su *curriculum vitae* o resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia especializada AACSB. Es posible que, en primera instancia, el hablar de acreditación significara para los estudiantes un requisito que debía cumplir la institución para ejercer su función, pero no visualizaran el beneficio que les proporcionaba a ellos como estudiantes y egresados.

5. ¿Utiliza el estudiante a su favor la acreditación del programa en su proceso de búsqueda de empleo?

La mayoría de los egresados (54%) consideró que no era relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual había egresado estaba acreditado por la agencia especializada AACSB, a pesar de que la gran mayoría de los egresados (77%) consideró que el haber egresado de un programa acreditado le añadía valor a su *curriculum vitae* o resumé. Esto es algo contradictorio.

Por otra parte, la mayoría de los egresados (85%) no mencionó que el programa doctoral del cual había egresado estaba acreditado por la reconocida agencia AACSB al momento de

asistir a una entrevista de empleo. Esto concuerda con lo expresado anteriormente, cuando expresaban que no era relevante mencionarlo a pesar de que consideraran que el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB le añadía valor a su *curriculum vitae* o resumé.

6. ¿Tiene alguna relación con el nivel de empleabilidad el que un programa académico esté acreditado o no esté acreditado por una agencia especializada?

En relación con la inquietud de conocer si los entrevistadores consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales cuando los egresados estaban en el proceso de búsqueda de empleo y acudieron a entrevistas, no se obtuvieron resultados concluyentes. Algunos egresados (38%) afirmaron que los entrevistadores consideraban la procedencia de sus estudios doctorales, pero la misma cantidad (38%) afirmó que no la consideraban.

La mayoría de los egresados (54%) expresó que no le parecía que el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la reconocida agencia AACSB le hubiera beneficiado al momento de su contratación de empleo, aunque también un alto porcentaje (46%) afirmó que le había beneficiado.

Un bajo porcentaje de los egresados (38%) expresó que haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia especializada AACSB había tenido repercusión en su nivel de empleabilidad, en contraposición a la mayoría (62%) que expresó que no había tenido repercusión en su nivel de empleabilidad.

La pregunta de investigación general que encaminó el presente estudio hacia el logro de su objetivo fue la siguiente: ¿Cómo perciben los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB que son sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación?

Podemos señalar que los egresados afirmaron haber investigado sobre la existencia de acreditaciones especializadas al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales. También reconocieron que el hecho de haber egresado de un programa acreditado por AACSB les otorgaba ventajas sobre estudiantes que habían egresado de programas similares sin la referida

acreditación. Sin embargo, no reconocieron precisamente la importancia y los posibles beneficios que brindaba a los estudiantes un programa acreditado por una agencia especializada.

Los egresados doctorales consideraron que sobresalían con un alto nivel en sus competencias genéricas y profesionales en las áreas de enseñanza, investigación, innovación y funciones gerenciales. Consideraron también relevante identificar en su *curriculum vitae* o resumé la acreditación del programa doctoral en el cual estudiaron ya que le añadía valor, a pesar de que consideraron que no era relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual habían egresado estaba acreditado por la agencia especializada AACSB.

La mayoría de los egresados expresó que el haber egresado de un programa doctoral acreditado no les había beneficiado en su contratación de empleo, aunque algunos expresaron que les había beneficiado. Tampoco tuvo repercusión en su nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia especializada AACSB.

En relación con el año de graduación de los estudiantes doctorales participantes en esta investigación, se puede concluir que hubo participantes de los 5 años seleccionados, aunque la tasa de participación fue mayor en los años más recientes (2017, 2018 y 2019). Desconocemos la cantidad de egresados por cada uno de los años seleccionados.

En relación con el género de los egresados participantes, desconocemos la totalidad de mujeres y hombres egresados de cada una de las instituciones participantes, por lo que no podemos identificar tasas de participación por género. Analizar esta premisa por sí sola al parecer es irrelevante, pero analizamos el comportamiento por género de los egresados participantes de acuerdo con las respuestas en las premisas para identificar posibles diferencias.

La tasa de participación de egresados del género femenino fue inferior (23%) a la tasa de participación de egresados del género masculino (77%). Ambos géneros consideraron en un 100% que el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB les otorgaba ventajas sobre estudiantes que habían egresado de programas similares sin la referida acreditación. De los posibles beneficios que brindaba un programa acreditado por una agencia especializada, los hombres dieron menos importancia a los 4 posibles beneficios presentados

(posicionamiento del programa académico, posicionamiento de la Escuela de Negocios, atractivo para los estudiantes y atractivo para el personal docente cualificado).

En relación con las competencias como consecuencia de sus estudios doctorales, las mujeres se consideraron más competentes que los hombres en 3 de las 4 áreas: investigación, innovación y funciones gerenciales. Los varones se consideraron más competentes que las mujeres solo en el área de la enseñanza.

El 100% de las féminas afirmó que, una vez que concluyó sus estudios doctorales y actualizó su *curriculum vitae* o resumé, no había indicado que era egresada de un programa acreditado por la agencia AACSB, a diferencia un 50% de los varones que lo indicó.

Otra de las diferencias muy marcadas fue que el 100% de las mujeres afirmó que no les había beneficiado el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia AACSB al momento de su contratación de empleo, a diferencia de la mayoría de los varones que entendió que les había beneficiado. Lo mismo se observa con la repercusión que tenía en el nivel de empleabilidad el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia AACSB. El 100% de las mujeres opinó que no tenía repercusión en el nivel de empleabilidad a diferencia del 50% de hombres que opinó que tenía repercusión. En general, sin embargo, podemos evidenciar opiniones diferentes mínimas entre ambos géneros, por lo que no se puede concluir que el género tenga una alta relevancia en relación con el desarrollo de las competencias de los egresados, ni tampoco en su nivel de empleabilidad.

En relación con el grupo de edad de los egresados participantes se puede evidenciar que no hay una concentración extrema en ninguno de los rangos descritos. La mayoría de los participantes tienen 31 años en adelante.

En cuanto a la disciplina o área de conocimiento en la que completaron los estudios de maestría, no es sorprendente que la gran mayoría de los estudiantes que ingresó a programas doctorales en administración de empresas proviniera de estudios de maestría de la misma área de administración de empresas. Esto pudo haber contribuido a unas respuestas elevadas en las puntuaciones de las competencias.

En relación con la universidad de procedencia, tanto para nivel de maestría como de doctorado se pueden evidenciar porcentajes muy similares para los egresados de ambos grados en sus respectivas instituciones. Los egresados participantes que concluyeron sus estudios de maestría en la institución pública corresponden a un 31% y para el nivel doctoral a un 23%. Por su parte, los egresados participantes que concluyeron sus estudios de doctorado en la institución privada corresponden a un 69% y para el nivel doctoral a un 77%. Se puede argumentar que los egresados que proceden en su nivel de maestría de una institución pública decidieron continuar sus estudios doctorales en la misma institución pública y, viceversa, que los egresados que concluyeron sus estudios de maestría en la institución privada decidieron continuar sus estudios doctorales en una institución privada.

Conclusiones

Después de un proceso de introspección en el que se describió un problema de investigación con un propósito, se procedió a la identificación de literatura en torno al tema de las acreditaciones, tanto institucionales como programáticas. Se continuó con la descripción detallada de un método de investigación que se puso en práctica. Esto nos llevó a la etapa de recopilación de datos para su análisis y descripción de unos hallazgos. Después de todo este largo proceso, se ha llegado a las siguientes conclusiones en torno al problema de investigación.

- Los estudiantes deberían elegir el programa académico que desean estudiar por su calidad y prestigio. La acreditación debería ser un elemento a considerar. Un 31% de los egresados se enteró que el programa doctoral del cual había egresado estaba acreditado por la agencia AACSB al momento de tomar la decisión de ingresar al programa.
- Los egresados deberían identificar en su resumé la acreditación del programa académico del cual egresaron, mencionarlo en una entrevista de empleo y reconocer que les beneficia. A pesar de que el 77% de los estudiantes consideró que el haber egresado de un programa doctoral acreditado por AACSB le añadía valor a su resumé, únicamente el 38% lo destacó en su resumé.

- Los resultados de esta investigación coinciden con la afirmación que hacen Ginés y Carot (2010) en el sentido de que los egresados son la opción más propicia para la medición de los verdaderos resultados de la universidad. Esto es así ya que un alto porcentaje de los egresados en nuestro estudio afirmaron haber adquirido un nivel alto en competencias en las áreas de enseñanza, investigación, innovación y funciones gerenciales.
- Aunque los estudiantes de ambas instituciones reconocieron la importancia de la acreditación profesional, no le atribuyeron a la misma haber hecho una diferencia al momento de su contratación como empleados. Solo un 38% contestó afirmativamente a esta premisa.
- Es importante que los empleadores o patronos consideren la procedencia de los estudios del candidato cuando haya una posición de empleo vacante. Únicamente un 46% de los egresados expresó que le había beneficiado el haber egresado de un programa acreditado por la AACSB.
- Los egresados de las escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB perciben haber adquirido mayor valor en sus competencias genéricas y profesionales atribuibles al proceso de acreditación.

Implicaciones derivadas del estudio en torno a las acreditaciones profesionales

- En los programas acreditados se crea una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo. El avalúo (*assessment*) de las actividades y procesos que se llevan a cabo en los programas académicos son los que permiten y dan lugar a un mejoramiento continuo en el mismo.
- Le da un reconocimiento a la labor de sus facultativos, estudiantes y sus egresados. La labor que se realiza en los procesos de acreditación es un trabajo extenso y se necesita del trabajo físico e intelectual del profesorado, de los estudiantes y de sus egresados. Debe existir el apoyo y la colaboración en las diferentes etapas del proceso. Por

consiguiente, el obtener la acreditación amerita un reconocimiento para los miembros involucrados.

- Se refleja el posicionamiento del programa académico mediante las actividades que realizan sus docentes, la investigación y los proyectos sociales. El reflejo del programa académico se evidencia en la sociedad, en la comunidad local e internacional. Recordemos las palabras de la filósofa Adela Cortina (2005), quien señala que “una actividad social, como la universitaria, es un tipo de actividad cooperativa para alcanzar una meta, que es la que otorga a esa actividad sentido y legitimidad social”.
- Se amplían las oportunidades profesionales para los egresados, tanto a nivel local como internacional. El ser producto de un programa académico acreditado debe ser un privilegio que se debe resaltar, tanto en el *currículum vitae* o resumé, como en cualquier foro que se le presente al egresado. El gran esfuerzo que conllevó a la institución obtener la acreditación debe verse y sentirse reflejado en su principal producto que son los estudiantes egresados.
- Se amplía la posibilidad de acceso a becas de formación y programas de intercambio para estudiantes y facultativos. Esta ampliación no se da única y exclusivamente a nivel local. Con la acreditación, las posibilidades internacionales también se amplían. Las agencias acreditadoras, en su mayoría, son reconocidas en muchos países ya que es el único medio organizado por el cual la academia proporciona garantía de calidad (Wergin, 2005). La acreditación es un mecanismo de garantía de la calidad (Egido y Haug, 2006).
- Se posibilita la realización de alianzas con instituciones locales e internacionales para el desarrollo de investigaciones. La agencia acreditadora AACSB expresa en su visión que uno de sus objetivos es transformar la educación de negocios para la prosperidad mundial (International, 2020). Además, afirma que brinda servicios para asegurar la calidad y la inteligencia en la educación comercial y el desarrollo profesional. Su misión es fomentar el compromiso, acelerar la innovación y ampliar el impacto en la educación de negocios. Este postulado de la AACSB afirma que los estudiantes de las instituciones

que poseen su acreditación tienen las competencias para realizar alianzas con instituciones locales e internacionales para el desarrollo de investigaciones.

Los egresados de las escuelas de negocios acreditadas por la AACSB consideran haber adquirido: competencias y capacidades de liderazgo, compromiso con la calidad, inteligencia en educación comercial y desarrollo profesional, compromiso, innovación y conocimientos en la educación comercial local e internacional. Las instituciones acreditadas por esta agencia forman personas que transforman la educación empresarial para la prosperidad global.

Recomendaciones

En acuerdo con los resultados y las conclusiones de la presente investigación, podemos hacer las siguientes recomendaciones.

Recomendaciones a los estudiantes

Al tomar la decisión de iniciar estudios universitarios, ya sea de bachillerato, maestría o doctoral, lo más recomendable es investigar sobre la existencia de acreditaciones especializadas para el programa que se elija. Se puede acudir a una institución universitaria para que esta le brinde información sobre la acreditación, o bien, hacer una búsqueda en Internet para ampliar el tema. Existen diferentes agencias acreditadoras, incluso para un mismo programa. En algunos casos, es necesaria la acreditación para poder ejercer la profesión. Se recomienda indagar sobre la agencia acreditadora y los requisitos que exige a las universidades para tener su acreditación, y corroborar dicha información con el programa académico elegido.

Los estudiantes deben conocer que, al elegir un programa académico acreditado, ellos poseen ciertas ventajas ante otros estudiantes que egresarán de un programa académico similar sin la referida acreditación. Por lo tanto, deben considerar relevante identificar en su *curriculum vitae* o resumé la acreditación del programa académico en el cual estudiaron y reconocer que el haber egresado de un programa académico acreditado por una agencia especializada reconocida le añade valor a su resumé. Incluso, es de vital importancia mencionar en una entrevista de empleo que el programa académico del cual egresó está acreditado por una

agencia reconocida puesto que esto le brinda al candidato ventaja sobre otros candidatos con relación a la posición que solicita.

Los estudiantes deben reconocer el beneficio de haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida y deben considerar este dato para su búsqueda de empleo. Incluso, debería tener alguna repercusión en su nivel de empleabilidad.

Recomendaciones a los líderes educativos

Las universidades reciben invitación de parte de los colegios o escuelas superiores (*high schools*) para que brinden información a sus estudiantes que están por concluir su grado. Muy pronto sus estudiantes deberán tomar la decisión de lo que desean estudiar, el programa académico al cual desean ingresar y en qué universidad lo desean hacer. Es importante que estas universidades, al momento de promocionar sus programas académicos, recalquen a los estudiantes candidatos interesados la acreditación especializada que poseen sus programas. Este debe ser un “gancho” o su principal medio de atraer estudiantes al programa académico, es decir, deben utilizarlo como una ventaja competitiva.

Las instituciones universitarias mantienen a sus estudiantes haciendo prácticas, seminarios o internados como parte de su currículo de estudios y realizan estas actividades en diferentes compañías o empresas. Los líderes educativos deben promocionar la acreditación del programa con los empleadores o patronos, además de resaltar cómo la acreditación propicia el desarrollo de las competencias de los estudiantes y cómo eso se verá reflejado en el bienestar de su empresa o institución.

Los líderes educativos deben reconocer la importante labor de recalcar a los estudiantes el hecho de que estudian en un programa acreditado por una agencia especializada, y que estos reconozcan los beneficios que brinda. Deben conocer que el poseer la acreditación posiciona el programa académico, la escuela y la institución universitaria en un alto nivel de prestigio, brinda un *ranking* a la institución y, por tanto, incrementa su reputación académica. Por ello, la acreditación especializada debe resultar atractiva para atraer a estudiantes y personal docente cualificado.

Los estudiantes egresados de programas académicos acreditados deben percibir que poseen valor en competencias, tanto genéricas como profesionales, como consecuencia de sus estudios en un programa acreditado. Por lo tanto, las instituciones deberían inculcar esta información a sus estudiantes presentes y futuros.

Recomendaciones a los patronos o empleadores

Cuando exista una posición vacante de empleo y se reciban solicitudes para cubrir esta vacante, es importante identificar en el *curriculum vitae* o resumé la procedencia de los estudios del candidato. Los entrevistadores deben considerar o poner especial énfasis en este dato. Deben indagar por medio de preguntas sobre la universidad de procedencia del candidato y si proviene de un programa académico acreditado. Incluso deben auscultar las exigencias de la agencia acreditadora en relación con las metas y las competencias que esta exige a las instituciones universitarias para otorgarles la acreditación.

Todos los entes interesados deben conocer mejor lo que se mide o los criterios de cumplimiento en una acreditación. Es un principio de todo buen consumidor.

- El estudiante debe tener más conocimiento porque es el sujeto e interesado principal. Es quien va a recibir la educación y, como todo buen consumidor, desea recibir lo mejor.
- El empleador o patrono necesita conocer más porque es lo que debe buscar en sus empleados potenciales. No puede permanecer ajeno a esos criterios debido a que la acreditación juega un papel muy importante para el mejoramiento de los currículos de estudio y el contar con mejores currículos de estudio significa poder preparar mejor a los estudiantes y futura fuerza laboral.
- La universidad necesita conocer más sobre la acreditación porque promociona su producto como cualitativamente distinto. La universidad debe reconocer que la acreditación es la ventaja competitiva de sus estudiantes y debe utilizar esa ventaja competitiva para promocionar su principal producto que son los estudiantes. Si promociona sus programas académicos acreditados, está también promocionando a sus estudiantes.

Implicaciones al liderazgo educativo

Los líderes universitarios deben definir las tareas de los diferentes departamentos académicos en el desarrollo de las políticas y en la toma de decisiones. Deben considerar un equipo para garantizar la integridad y cumplir con sus responsabilidades en el desarrollo de las políticas y recursos, en acuerdo con la misión de la institución (MSCHE, 2006). Es esencial contar con un equipo de líderes que certifique a la agencia acreditadora que el programa académico cumple con los requisitos de elegibilidad y con los estándares de acreditación.

La necesidad e importancia de esta investigación y la aportación que hace al campo de liderazgo educativo es brindar hallazgos que ayuden a entender el valor que adquieren los egresados en competencias genéricas o profesionales. Este valor se adquiere como consecuencia de las exigencias y requisitos de cumplimiento de una agencia acreditadora especializada.

Los procesos de acreditación especializada son acciones académicas y administrativas que deben realizar los líderes educativos. El liderazgo en los procesos de acreditación es un factor vital para el éxito y obtención de dicha acreditación. Es esa relación de influencia que ocurre entre los líderes y sus seguidores, mediante la cual las dos partes pretenden llegar a cambios y resultados reales que reflejen los propósitos que comparten (Daft, 2006).

En el proceso de influir sobre un grupo de personas se pueden percibir diferentes tipos de liderazgo, según los diferentes autores cuyas investigaciones fueron discutidas en el capítulo I de esta disertación. La persona que lidere procesos de acreditación debe mantener un liderazgo transaccional, que se centre en la supervisión, organización y desempeño de las partes. También es importante combinarlo con un liderazgo transformacional, que produzca cambios sustantivos (Daft, 2006). Se debe fomentar un liderazgo visionario e inspirador, orientado al apoyo, al desarrollo, y a articular una visión atractiva y fomentar un pensamiento innovador. El liderazgo carismático es importante en el sentido que influye en los seguidores (Yukl, 2013). En los procesos para obtener una acreditación debe, además, predominar un liderazgo de apoyo o colaborativo (Daft (2006), y participativo (Yukl, 2013).

Un liderazgo de servicio debe prevalecer pensando en el beneficio que aporta a la comunidad el poseer un programa acreditado al igual que es importante contar con un liderazgo estratégico que anticipe y prevea el futuro (Daft, 2006), y posea interés en comprender cómo los líderes educativos pueden transformar las instituciones para atender la globalización, el cambio tecnológico y social (Yukl (2013).

El liderazgo docente empodera al facultativo y expone sus buenas prácticas. Un liderazgo moral o auténtico debe enfocarse en los valores, las creencias y la ética de los líderes (Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Sun, Fink, Lambert y Oplatka, 2017).

Los líderes educativos usualmente tienen una mezcla de fortalezas y debilidades con respecto a estos criterios (Yulk, 2013). Debe existir una relación entre los líderes y los seguidores que se base en valores compartidos. No se debe tratar de controlar a otros. Es importante definir el sentido y el propósito, ir más allá de los intereses personales propios para servir a otros, mantener un agrupamiento formal e informal, pensar estratégicamente y trabajar con otros para traer cambios. También es indispensable conocer que el punto de atención es el comportamiento de los docentes centrado en el aprendizaje. Las estrategias más efectivas para mantener la acreditación son el liderazgo del profesorado, el trabajo en equipo y mantener una comunicación continua (Cotto Rivera, 2016).

Por último, los aspectos éticos en el liderazgo educativo se deben resaltar: optar por hacer lo correcto, buscar lo justo y lo honrado. La acreditación es posiblemente un factor relevante para que los estudiantes egresados de un programa académico acreditado sean menos sancionados por mala conducta ética que los estudiantes egresados de programas académicos no acreditados (Even y Robinson, 2013).

Investigaciones futuras en torno al tema

Como se pudo resaltar en la presente investigación, hablar de acreditaciones es entrar en un tema que se puede examinar desde muchas perspectivas y desde diferentes puntos de vista. Entre los diversos puntos de vista está el de los futuros estudiantes universitarios, los

estudiantes universitarios actuales, los estudiantes egresados, los padres de los estudiantes, los profesores, la administración académica y no académica, y los líderes educativos.

Existe un deseo por conocer y todo un cuestionamiento acerca del tema de las acreditaciones en todos estos grupos de interesados. Esta investigación se realizó con egresados doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB. Conforme se desarrolló la presente investigación, se suscitaron inquietudes e interrogantes en torno al tema.

Se exponen a continuación algunas posibles investigaciones que se podrían realizar en torno al tema de las acreditaciones.

Desde el punto de vista estudiantil

- Sería interesante conocer la opinión de los estudiantes de escuela superior (*high school*) para conocer su opinión en torno las acreditaciones especializadas. Se podría indagar si han escuchado de ellas, si tienen una opinión y si le dan importancia a las acreditaciones especializadas.
- Se puede replicar esta investigación con estudiantes o egresados de otros programas académicos y, lógicamente, otra agencia acreditadora.
- Se podría seleccionar un programa académico acreditado en contraposición con uno no acreditado e identificar posibles diferencias en la preparación académica de los estudiantes o sus egresados. Se puede analizar si hay diferencias en el comportamiento ético de los profesionales o bien identificar otras competencias.

Desde el punto de vista de los líderes educativos

- Se puede investigar el punto de vista de los líderes educativos en relación con el interés que tienen por las acreditaciones especializadas en contraposición a su costo beneficio. Sería importante conocer qué persiguen con la acreditación, qué beneficios les podría traer y si es parte de su planificación estratégica, etc.
- Se podría indagar, a través de estudios de seguimiento, la implementación de las recomendaciones ofrecidas por la agencia acreditadora especializada y el compromiso ético con los resultados.

Desde el punto de vista de los patronos o empleadores

- Se podría indagar cuál es la opinión de los empleadores que reciben estudiantes de programas académicos acreditados y no acreditados. Además, se podría investigar cuál es el perfil del empleado idóneo para desempeñar el trabajo en su organización desde el punto de vista de los patronos.
- Sería interesante también conocer la opinión de los empleadores en relación con el desempeño de los estudiantes provenientes de diversas universidades. Resultaría importante conocer su punto de vista sobre cuáles estudiantes vienen mejor preparados académicamente en el desempeño de sus competencias.

REFERENCIAS

- International Institute for Educational Planning. (2008). Accreditation and the Global Higher Education Market. *International Institute for Educational Planning*, 20.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (2a. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Araya, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 203-226. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Araya, I. y Varela, K. (2011). Aplicación de una propuesta teórica y metodológica para la producción de documentos en el modelo por competencias: Un estudio cuasiexperimental. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-31. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/aplicacion-propuesta-teorica-metodologica-producciondocumentos-araya.pdf
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (2013). *Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation*. Tampa, Florida: Autor.
- Association to Advance Collegiate Schools of Business (2020). *Who We Are*. Consultado el 10 de febrero del 2020 en <https://www.aacsb.edu/>
- Astin, A. & Lising, A. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education* (2a. ed.) Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. in partnership with American Council on Education
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz M., Ryan, J., Giles, D., Cuéllar, C., Sun, J., Fink, D., Lambert, L. Oplatka I. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Ed. Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: ISBN 978-956-314-385-0
- Centro Europeo de Empresas e Innovación de Ciudad Real (2007). *Manual de Innovación: Guía Práctica de Gestión de la I+D+i para Pymes*. España: Autor.
- Cortina, A. (2005). *La Misión de la Universidad; educar para la ciudadanía en el siglo XXI*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Fundación Isabel Caces de Brown.
- Cotto Rivera, C. (2016). *Prácticas efectivas para la acreditación profesional en los programas de enfermería y trabajo social de la Universidad de Puerto Rico en Humacao* (Disertación doctoral). Universidad del Turabo, Gurabo, Puerto Rico.
- Council for Higher Education Accreditation (2019). *CHEA at a Glance*. Consultado el 10 de febrero del 2020 en <https://www.chea.org/about>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4a. ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Cruz López, Y. (2009). *La acreditación como mecanismo para la garantía del compromiso social de las universidades. Propuesta de criterios e indicadores cualitativos* (Disertación Doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya. Barcelona, España.
- Daft, R. (2006). *La experiencia del liderazgo* (3a. ed.). México, DF: CENGADE Learning.
- Dillman, D., Smyth, J., Christian, L. (2014). *Internet Phone Mail and Mixed-Mode Surveys: The tailored design method* (4a. ed.) John Wiley & Sons, Incorporated.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos (2019). *Accreditation in the United States: Overview of accreditation in the United States*. Consultado el 10 de febrero del 2020 en <https://www.ed.gov/>

- Egido, I. Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista española de educación comparada*, 12: 81-112.
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: origins, developments and future prospects*. International. Institute for Educational Planning. Recuperado de www.unesco.org/iiep
- Espinoza Galindo, E. (2020). *El valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de escuelas de negocios acreditadas por la agencia AACSB respecto a sus competencias genéricas y profesionales* (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. San Juan, Puerto Rico.
- Even, T. A., y Robinson, C. R. (2013). The Impact of CACREP Accreditation: A Multiway Frequency Analysis of Ethics Violations and Sanctions. *Journal Of Counseling & Development*, 91(1), 26-34.
- Ferro, J. (2000). *Visión de la universidad ante el siglo XXI* (2a. ed.). Barranquilla, Colombia: Uninorte.
- Francis, A. & Taylor, N. (2016). Mantenimiento de la Calidad de la Educación Superior en el Reino Unido: Cambio de Regulación y Competencia de Mercado - el caso del Derecho (Quality Assurance of Higher Education in the UK: Regulatory Change and Market Competition – the Case of Law). *Revista de Educación y Derecho*, 13.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, 82-88. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Ginés, J. & Carot, J. (2010). *PROFLEX; El PROfesional FLEXible en la Sociedad del Conocimiento*. Institute of Education, University of London, Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio, Universidad Politécnica de Valencia.
- González, C. & Wangenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Universidad de Deusto. Bilbao, España.
- Guzmán, S., Febles, M., Corredera, A. Flores, P., Tuyub, A. Rodríguez, P. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, 8(42), 19-31. Instituto Politécnico Nacional. Distrito Federal, México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México, DF: Ed. Mc. Graw Hill / interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México, DF: Ed. Mc. Graw Hill / interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Horn, Andrea, & Marfán, Javiera. (2010). Relation Between Educational Leadership and School Achievement: Review of the Research in Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento* (4a. ed. Edición en Español). México, DF: Mc. McGraw Hill.
- Larousse Editorial SL. (2020). *Diccionarios.com*. Barcelona, España: Larousse Editorial SL Consultado el 19 de marzo del 2020 en <https://diccionarios.com/>
- Ley de Registro y Licenciamiento de Instituciones de Educación. Ley Núm. 212 de 12 de agosto de 2018. Consultado el 12 de marzo del 2020 en <http://www.agencias.pr.gov/ogp/Bvirtual/LeyesOrganicas/pages/212-2018.aspx>
- Flexner, A. (1972). *Medical Education in the United States and Canada. A report to the Carnegie foundation for the advancement of teaching*. DB Updike, the Merrymount Press, Boston, NY.

- Medina, M. (2010). *Construcción de cuestionarios en la investigación educativa*. San Juan, Puerto Rico: ExPERTS Consultants Inc.
- Medina, M. & Verdejo, A. (2007). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (5a. ed.). San Juan, Puerto Rico: ExPERTS Consultants Inc.
- Middle States Commission on Higher Education (2006). *Characteristics of Excellence in Higher Education* (12a. ed.). Philadelphia, PA: Autor
- Middle States Commission on Higher Education (2009). *Becoming Accredited, Handbook for Applicants & Candidates for Accreditation* (1a. ed.). Philadelphia, PA: Autor
- Middle States Commission on Higher Education (2014). *Standards for Accreditation and Requirements of Affiliation* (13a. ed.). Philadelphia, PA: MSCHE
- McMillan, J. H. (2012). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6a. ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Naranjo López, G. (2016). *Evaluación-acreditación de la educación superior en el Ecuador, metaevaluación y gestión académica de calidad* (Disertación doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Ortega y Gasset, José (1968). *Misión de la Universidad* (5a. ed. en Castellano). Editorial Revista de Occidente, Madrid, España.
- Ortiz-Reyes, M. de los A., Williams-Tejeda, D. M., Delgado, M., López, J. & Negrón, N. (2017). La tercera misión de las universidades: Enfoque, indicadores principales y descriptores de un grupo selecto de instituciones de educación superior en Puerto Rico. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 32, 30-50.
- Oviedo, H., Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, (34)4, 572-580.
- Palmer, A., Montaña, J., Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438. Universidad de Oviedo. Oviedo, España
- Paredes E. (abril – junio 2008). Acreditación universitaria: ¿Garantía de Calidad en la Educación Superior? *Revista Médica Herediana*, 19(2): 43-44.
- Pérez Borrelli, W. (2005). *La relación entre los resultados de la acreditación y el liderazgo educativo y la cultura organizacional de las instituciones de enseñanza privada de la Arquidiócesis de San Juan* (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente alpha de Cronbach. *Telos*, (12)2, 248-252.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la Lengua Española* (23a. ed.). Madrid, España: Autor. Consultado el 15 de marzo del 2020 en <https://www.rae.es/>
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2017). *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Consultado el 10 de febrero del 2020 en <http://www.riaces.org/v1/index.php/servicios/glosario-riaces>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.
- Salazar, C. y Chiang, M. (2007). Competencias y educación superior; un estudio empírico *Horizontes Educativos*, 12(2). Universidad del Bío, Bío Chillán, Chile.
- Universidad Ana G. Méndez Recinto de Gurabo (2019). *Escuela de Negocios y Empresarismo*. Consultado el 18 de marzo del 2020 en <https://ut.suagm.edu/es/negocios/>

- Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (2019). *Facultad de Administración de Empresas*. Consultado el 18 de marzo del 2020 en <http://fae.uprrp.edu/programas-academicos/>
- Wergin, J. (mayo – junio, 2005). Higher Education: Waking Up to the Importance of Accreditation. *Change*, 35-41.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8a. ed.). University of Albany State University of New York. New Jersey, NY: Prentice Hall.

Apéndice A

Alineación entre los estándares de la agencia acreditadora AACSB y el perfil del egresado de ambas instituciones universitarias participantes en este estudio

Estándares AACSB	Perfil del egresado de los programas doctorales de escuelas de negocios de dos instituciones universitarias en Puerto Rico	
	Institución privada	Institución pública
Preparación para las responsabilidades del profesorado en educación superior, que incluye, entre otras, la enseñanza	Enseñar en diferentes contextos universitarios u organizacionales	Enseñanza
Realizar investigación de alta calidad	Evaluar y realizar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales, el desarrollo de productos o la gestión en general	Investigación
Habilidades de investigación avanzadas para las áreas de especialización que conducen a un proyecto real de investigación original		
Comprender la disciplina especificada desde múltiples perspectivas	Aplicar las habilidades técnicas, interpersonales y conceptuales necesarias para transformar las organizaciones	Innovación creativa
Plantear problemas y desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada		
Comprensión de contextos gerenciales y organizacionales para áreas de especialización	Liderar el desarrollo de programas y prácticas ejemplares en los negocios	Funciones gerenciales del más alto nivel dentro del sector privado y público
	Actuar deliberada, ética y hábilmente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas	
	Utilizar la teoría actual y la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas	
	Comprender, citar, articular y justificar el contexto social de las organizaciones	
Aplicar conocimiento especializado en un contexto global diverso	Demostrar conocimientos y habilidades en sus áreas de especialización	

Apéndice B
El cuestionario

**Facultad de Educación
Departamento de Estudios Graduados**

El valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de escuelas de negocios acreditadas por la agencia AACSB respecto a sus competencias genéricas y profesionales

Parte I. La acreditación del programa
Seleccione con un clic la respuesta de su elección en las siguientes premisas:

* 1. Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?

- Sí
- No
- No recuerdo

* 2. ¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?

- Cuando tomé la decisión de ingresar al programa
- Durante los estudios doctorales
- Luego de haberme graduado
- Al recibir este cuestionario

* 3. ¿Considera, que le otorga ventajas, el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB, sobre estudiantes que egresaron del mismo programa, sin la referida acreditación?

- Sí
- No

- * 4. De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada ¿Cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?

	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
a) Posiciona el programa académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Posiciona a la Escuela de Negocios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Resulta atractivo para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Resulta atractivo para el personal docente cualificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales
Seleccione con un clic la respuesta de su elección en las siguientes premisas:

- * 5. ¿Cuán competente se considera usted, en los siguientes aspectos, como consecuencia de sus estudios doctorales?

	Muy competente	Competente	Algo competente	Nada competente
ENSEÑANZA				
a) Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en las necesidades educativas del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy competente	Competente	Algo competente	Nada competente
INVESTIGACIÓN				
d) Realizar investigación de la realidad educativa de la Educación Comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Dominar las técnicas <u>cuantitativas</u> de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Dominar las técnicas <u>cualitativas</u> de investigación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INNOVACIÓN				
j) Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
FUNCIONES GERENCIALES				
m) Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Muy competente	Competente	Algo competente	Nada competente
n) Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte III. Percepción del valor adquirido en relación a su empleabilidad

Seleccione con un clic la respuesta de su elección en las siguientes premisas:

* 6. ¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral el cual estudió?

- Sí
 No

* 7. Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿Indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?

- Sí
 No

* 8. ¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

- Sí
 No

* 9. ¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo, que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?

- Sí
 No

* 10. Al momento de asistir a una entrevista de empleo ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?

- Sí
 No

* 11. Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, los entrevistadores ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales?

- Sí
 No
 No recuerdo

* 12. Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que haya egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

- Sí
 No

* 13. ¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?

- Sí
 No

Parte IV. Características de los egresados

Seleccione con un clic la respuesta de su elección en las siguientes premisas:

* 14. ¿En qué año se graduó de sus estudios doctorales?

- 2015
 2016
 2017
 2018
 2019

15. ¿Cuál es su género?

Femenino

Masculino

16. ¿En qué grupo de edad se encuentra?

30 años o menos

31 a 35 años

36 a 40 años

41 a 45 años

46 a 50 años

más de 50 años

* 17. ¿En qué disciplina (área de conocimiento) completó los estudios de maestría?

Administración de Empresas

Educación

Salud

Sociales

Ambientales

Otra

* 18. ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel de maestría?

Pública

Privada

* 19. ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?

Pública

Privada

20. ¿Algún comentario que desee expresar en torno a la acreditación programática y la relación con sus competencias como egresado del programa doctoral?

Apéndice C

Variables, dimensiones o componentes, indicadores e ítems del cuestionario.

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems del cuestionario
Independiente:			
Estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas y no acreditadas por AACSB	Estudiantes egresados de programas doctorales	Listas de estudiantes egresados en los pasados 5 años (del 2015 al 2019) de las dos escuelas de negocios	Ítem 1 al 4 Ítems 14 al 19
Dependiente:			
El valor percibido de los egresados de escuelas de negocios acreditadas por AACSB sobre sus competencias genéricas y profesionales como resultado del proceso de acreditación	Valor percibido en relación a la acreditación y las competencias del egresado	Valor otorgado por el egresado de las competencias adquiridas durante sus estudios doctorales	Ítem 5
	Valor percibido en relación a la acreditación y la empleabilidad del egresado	Valor otorgado por el egresado en una escala en relación a su empleabilidad una vez concluido su grado doctoral	Ítems 6 al 13

Recomendado por Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Apéndice D

Tabla de especificaciones

Propósito	Componentes	Cantidad de premisas	Cantidad y tipo de premisas	Identificación en el cuestionario
El propósito de la presente investigación es conocer el valor que perciben los egresados de programas doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB, de acuerdo a las competencias que expresa la agencia, que los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por ellos, deberán adquirir al concluir un grado académico.	Parte I. La acreditación del programa	4	3 premisas de alternativas múltiples 1 premisa de escala con alternativas de respuesta con 4 sub-premisas	Premisas 1 al 4 (4a, 4b, 4c, 4d)
	Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales	1	1 premisa de escala con alternativas de respuesta con 14 sub-premisas	Premisa 5 (5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 5f, 5g, 5h, 5i, 5j, 5k, 5l, 5m, 5n, 5o, 5p)
	Parte III. Percepción del valor adquirido en relación a su empleabilidad	8	8 premisas de alternativas múltiples	Premisas 6 al 13
	Parte IV. Características de los egresados	6	6 premisas de alternativas múltiples	Premisas 14 al 19

Tabla de especificaciones (Medina, 2010)

Apéndice E

Invitación a los participantes

Texto a incluir en el correo electrónico de invitación a los participantes a completar el cuestionario

Estimado(a) doctor(a):

Mi nombre es Ernesto Espinoza, soy estudiante del programa doctoral en Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Facultad de Educación en la UPR Río Piedras.

Me encuentro realizando la disertación doctoral que lleva por título “El valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de escuelas de negocios acreditadas por la agencia Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) respecto a sus competencias genéricas y profesionales”.

Se aneja en este correo electrónico la hoja de consentimiento informado.

Solicito muy amablemente su participación en dar respuestas a unas preguntas. Le llevará alrededor de 10 minutos contestarlas. Si acepta participar acceda el siguiente enlace:

<https://www.surveymonkey.com/r/JXR398B>

Agradeceré mucho su participación, muchas gracias.

Ernesto Espinoza Galindo

Correo electrónico: ernesto.espinoza@upr.edu, ernestoespinoza75@yahoo.com

Celular (787) 249-1501

Apéndice F

Hoja de Consentimiento Informado



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

14 de noviembre del 2019

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

EL VALOR QUE PERCIBEN HABER ADQUIRIDO LOS EGRESADOS DE PROGRAMAS DOCTORALES DE ESCUELAS DE NEGOCIOS ACREDITADAS POR LA AGENCIA AACSB RESPECTO A SUS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y PROFESIONALES

Descripción

Lo invito a participar en una investigación sobre el valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de escuelas de negocios acreditadas por la agencia AACSB respecto a sus competencias.

Esta investigación es realizada por Ernesto Espinoza Galindo, estudiante del programa doctoral en Liderazgo en Organizaciones Educativas del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

El propósito de la presente investigación es conocer el valor que añade a egresados de programas doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), de acuerdo a las competencias que expresa la misma agencia, que los estudiantes deberán adquirir al concluir un grado académico doctoral.

Usted fue identificado(a) para participar en esta investigación debido a que es egresado de un programa doctoral de una institución universitaria acreditada por la agencia AACSB entre los años del 2015 al 2019.

Espero que en este estudio participen aproximadamente 80 personas como voluntarias.

Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará completar un cuestionario el cual le tomará aproximadamente 10 minutos contestarlo.

Riesgos y beneficios

Los riesgos asociados a este estudio es sentir alguna incomodidad mínima, por ejemplo, cansancio físico. Si siente alguna incomodidad tiene todo el derecho de terminar su participación o bien, puede no contestar cualquier pregunta.

Esta investigación no conlleva beneficios directos para los participantes.

Confidencialidad

Su identidad será protegida, los resultados serán compartidos de forma agrupada, no se presentarán de manera individual.

La información o datos que pueda identificarlo directa o indirectamente serán manejados confidencialmente. Esto es, que solo el investigador principal y la directora de disertación de este estudio



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

tendrá acceso a los datos crudos o que puedan identificarlo, incluyendo esta hoja de consentimiento. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador los datos obtenidos en este estudio, incluyendo este documento.

Los documentos, materiales o datos de la investigación serán almacenados en cajas y puestos en un almacén del hogar del investigador principal del estudio. Serán conservados por 3 años y una vez finalizada la investigación, los datos digitales serán borrados y los impresos triturados antes de desecharse.

La información que maneje en la computadora o dispositivo que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo a la computadora y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en la computadora que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe por Internet.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a guardar o imprimir una copia de este documento.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Ernesto Espinoza Galindo al correo electrónico ernesto.espinoza@upr.edu o al teléfono (787) 249-1501 o con el supervisor de la investigación, Dra. María de los A. Ortiz al correo electrónico maria.ortiz32@upr.edu.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Apéndice G

Coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach calculado por SPSS

Scale: Parte I. La acreditación del programa. Premisa 4. De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada ¿Cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.742	4

Scale: Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y profesionales. Premisa 5. ¿Cuánto se considera usted, en los siguientes aspectos, como consecuencia de sus estudios doctorales?

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.959	16

Scale: Parte III. Parte III. Percepción del valor adquirido en relación a su empleabilidad. Premisas 6, 7, 8, 9, 10, 12 y 13.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.847	7

Apéndice H

Carta para la evaluación del instrumento por expertos

Estimado(a) Dr(a).

Evaluación de instrumento de medición

Buenos días estimado(a) Dr(a). _____, un cordial saludo, espero se encuentre usted bien y disfrutando de unas merecidas vacaciones.

Me dirijo a usted con el propósito de solicitar su colaboración como experto en el área de _____ en evaluar el cuestionario que anejo en esta comunicación.

El cuestionario es para un estudio de investigación para obtener el grado de Doctor en Educación con concentración en Liderazgo en Organizaciones Educativas. Mi directora de disertación es la Dra. María de los Ángeles Ortiz Reyes.

El propósito de la investigación es conocer el valor que perciben haber adquirido los egresados de programas doctorales de dos escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), de acuerdo a las competencias que expresa la misma agencia, que los estudiantes deberán adquirir al concluir su grado académico doctoral.

Anejo en este correo, el cuestionario, la alineación de las preguntas de investigación con las premisas del instrumento y una tabla para revisar las preguntas en cuanto a la relevancia con los componentes, la claridad en la redacción y cualquier otro comentario que usted desee en cada una de las premisas.

Me gustaría conocer su disponibilidad en ayudarme en la revisión del instrumento. Mucho se lo agradeceré.

Cordialmente:

Ernesto Espinoza Galindo

Correo electrónico – ernesto.espinoza@upr.edu

Tel. (787) 249-1501

Apéndice I

Alineación de las preguntas de investigación con las premisas del instrumento

Pregunta de investigación general. ¿Los estudiantes egresados de escuelas de negocios acreditadas por la agencia especializada AACSB, perciben haber adquirido mayor valor en sus competencias genéricas y profesionales?

Preguntas de investigación específicas	Premisas
1. ¿Conoce el estudiante, sobre la acreditación del programa que estudió?	1. Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas que pudiera tener dicho programa doctoral? 2. ¿Cuándo se entró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?
2. ¿Considera el estudiante que tiene ventajas sobre otros estudiantes que egresaron del mismo programa de otra institución que no está acreditada?	3. ¿Considera, que le otorga ventajas, el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB, sobre estudiantes que egresaron del mismo programa, sin la referida acreditación? 4. De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada ¿Cuál es el nivel de importancia que le otorga a cada uno de ellos? a) Posiciona el programa académico b) Posiciona a la Escuela de Negocios c) Resulta atractivo para los estudiantes d) Resulta atractivo para el personal docente cualificado
3. ¿Considera el estudiante que sobresale en sus competencias (genéricas y profesionales)?	5. ¿Cuán competente se considera en los siguientes aspectos como consecuencia de sus estudios doctorales? ENSEÑANZA a) Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje. b) Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en las necesidades educativas del estudiante. c) Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante. INVESTIGACIÓN d) Realizar investigación de la realidad educativa de la Educación Comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. e) Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales. f) Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos.

	<p>g) Dominar las técnicas cuantitativas de investigación.</p> <p>h) Dominar las técnicas cualitativas de investigación.</p> <p>i) Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo.</p> <p>INNOVACIÓN</p> <p>j) Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas.</p> <p>k) Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada.</p> <p>l) Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas.</p> <p>FUNCIONES GERENCIALES</p> <p>m) Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios.</p> <p>n) Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas.</p> <p>o) Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas.</p> <p>p) Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización.</p>
4. ¿Destaca el estudiante en su resumé que es egresado de un programa académico acreditado?	<p>6. ¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral el cual estudió?</p> <p>7. Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?</p>
5. ¿Le añade valor al resumé del candidato el haber egresado de un programa acreditado por una agencia reconocida?	8. ¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?
6. ¿Utiliza el estudiante a su favor la acreditación del programa en su proceso de búsqueda de empleo?	<p>9. ¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?</p> <p>10. Al momento de asistir a una entrevista de empleo ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?</p>
7. ¿Tiene alguna relación en el nivel de empleabilidad el que un programa académico esté acreditado o no esté acreditado por una agencia especializada?	<p>11. Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, los entrevistadores ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales?</p> <p>12. Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que haya egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?</p> <p>13. ¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que usted haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?</p>

Apéndice J

Tabla para revisar por parte de los(las) jueces(as) expertos(as) el instrumento.

Ítem	Componente	Relevancia con los componentes			Claridad en la redacción		Comentarios o recomendaciones
		Poca (1)	Moderada (2)	Mucha (3)	Clara (2)	Confusa (1)	
1	Parte I						
2	Parte I						
3	Parte I						
4	Parte I-a						
	Parte I-b						
	Parte I-c						
	Parte I-d						
5	Parte II-a						
	Parte II-b						
	Parte II-c						
	Parte II-d						
	Parte II-e						
	Parte II-f						
	Parte II-g						
	Parte II-h						
	Parte II-i						
	Parte II-j						
	Parte II-k						
	Parte II-l						
	Parte II-m						
	Parte II-n						
	Parte II-o						
	Parte II-p						
6	Parte III						
7	Parte III						
8	Parte III						
9	Parte III						
10	Parte III						
11	Parte III						
12	Parte III						
13	Parte III						
14	Parte IV						
15	Parte IV						
16	Parte IV						
17	Parte IV						
18	Parte IV						
19	Parte IV						

Tomado del libro: Construcción de cuestionarios en la investigación educativa (Medina Díaz, 2010, San Juan, PR: ExPERTS Consultans), pp. 120-121.

Apéndice K

Tabulación, codificación y resultados estadísticos de las respuestas de la administración del instrumento

Participantes	Parte I. La acreditación del programa						
	1. Al tomar la decisión de iniciar sus estudios doctorales en el programa del cual egresó ¿investigó sobre las acreditaciones especializadas de dicho programa doctoral?	2. ¿Cuándo usted se enteró que el programa doctoral del cual egresó estaba acreditado por la agencia AACSB?	3. ¿Considera, que le otorga ventajas, el hecho de haber egresado de un programa acreditado por la agencia AACSB, sobre estudiantes que egresaron del mismo programa, sin la referida acreditación?	4. De los posibles beneficios que brinda un programa acreditado por una agencia especializada ¿Cuál es el nivel de importancia que le otorga usted a cada uno de ellos?			
				a) Posiciona el programa académico	b) Posiciona a la Escuela de Negocios	c) Resulta atractivo para los estudiantes	d) Resulta atractivo para el personal docente cualificado
1	No	Durante los estudios doctorales	Sí	2	2	1	1
2	Sí	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	2	3
3	No	Durante los estudios doctorales	Sí	3	2	1	3
4	Sí	Cuando tomé la decisión de ir	Sí	3	3	3	3
5	No	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	2	2
6	No	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	1	2
7	No	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	2	3
8	No	Durante los estudios doctorales	Sí	2	3	2	3
9	Sí	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	3	3
10	Sí	Durante los estudios doctorales	Sí	3	3	2	3
11	Sí	Cuando tomé la decisión de ir	Sí	3	3	3	3
12	Sí	Cuando tomé la decisión de ir	Sí	3	3	3	3
13	Sí	Cuando tomé la decisión de ir	Sí	2	2	2	3
Medidas de tendencia central:							
Promedio o media				2.77	2.77	2.08	2.69
Moda				3.00	3.00	2.00	3.00
Mediana				3.00	3.00	2.00	3.00
Medidas de variabilidad:							
Valor máximo				3	3	3	3
Valor mínimo				2	2	1	1
Rango				1	1	2	2
Desviación estándar				0.44	0.44	0.76	0.63
Varianza				0.19	0.19	0.58	0.40
Alfa de Cronbach				0.742			

Parte II. Percepción del valor adquirido respecto a las competencias genéricas y										
5. ¿Cuánto se considera usted, en los siguientes aspectos, como consecuencia de sus estu										
ENSEÑANZA			INVESTIGACIÓN						INNOVACIÓN	
a) Comprender las condiciones contextuales del estudiante para diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje.	b) Generar procesos de enseñanza y de aprendizaje con base en las necesidades educativas del estudiante.	c) Participar con liderazgo académico en actividades que coadyuven al desarrollo integral del estudiante.	d) Realizar investigación de la realidad educativa de la Educación Comercial que permita la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	e) Evaluar investigaciones que mejoren la calidad de las prácticas comerciales.	f) Evaluar investigaciones que mejoren el desarrollo de productos.	g) Dominar las técnicas cuantitativas de investigación.	h) Dominar las técnicas cualitativas de investigación.	i) Aplicar las consideraciones éticas que debe incluir el trabajo investigativo.	j) Comprender la disciplina desde múltiples perspectivas.	k) Desarrollar soluciones creativas en la disciplina especializada.
2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
2	2	3	1	3	3	3	2	3	3	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	1	2	2	2	3	2	2	3	2
1	1	1	1	3	2	3	2	3	3	3
2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3
2.54	2.46	2.38	2.38	2.69	2.54	2.77	2.46	2.77	2.62	2.54
3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
0.66	0.66	0.87	0.87	0.63	0.66	0.60	0.66	0.44	0.65	0.66
0.44	0.44	0.76	0.76	0.40	0.44	0.36	0.44	0.19	0.42	0.44
0.959										

profesionales					Parte III. Percepción del valor adquirido en relac				
dios doctorales?					6. ¿Considera relevante identificar en el resumé la acreditación del programa doctoral el cual estudió?	7. Una vez concluyó sus estudios doctorales y actualizó su resumé, ¿indicó que egresó de un programa acreditado por la agencia AACSB?	8. ¿Considera que le añade valor a su resumé el haber egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?	9. ¿Considera relevante mencionar en una entrevista de empleo, que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?	10. Al momento de asistir a una entrevista de empleo ¿mencionó que el programa doctoral del cual egresó, está acreditado por la agencia reconocida AACSB?
IN	FUNCIONES GERENCIALES								
l) Realizar innovaciones que dan lugar a nuevos productos, diseños, tecnologías, usos o formas organizativas.	m) Liderar el desarrollo de programas ejemplares en los negocios.	n) Actuar éticamente dentro de la evolución de las realidades de las organizaciones contemporáneas.	o) Utilizar la investigación para tomar decisiones sobre prácticas efectivas.	p) Demostrar conocimientos en sus áreas de especialización.					
1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	1	1	1	2	2
2	1	1	3	3	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	1	2	1	1	2
3	3	3	3	3	1	2	1	2	2
2	2	2	2	3	1	1	1	1	2
2	3	3	3	3	2	2	2	2	2
2	3	2	3	3	2	2	1	2	2
3	3	3	3	3	1	1	1	1	1
3	3	3	3	3	1	2	1	1	2
2	2	2	2	2	1	1	1	2	2
3	3	3	3	3	1	2	1	1	2
3	3	3	2	2	1	1	1	1	1
2.46	2.54	2.46	2.62	2.69					
3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
3	3	3	3	3					
1	1	1	1	1					
2	2	2	2	2					
0.66	0.78	0.78	0.65	0.63					
0.44	0.60	0.60	0.42	0.40					
					0.847				

Contribución a su empleabilidad			Parte IV. Características de los egresados					
12. Al momento de su contratación de empleo, ¿entiende que le benefició el que haya egresado de programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?	13. ¿Ha tenido alguna repercusión en su nivel de empleabilidad el que haya egresado de un programa doctoral acreditado por la agencia reconocida AACSB?	11. Cuando estaba en el proceso de búsqueda de empleo y acudió a entrevistas, los entrevistadores ¿consideraron o pusieron especial énfasis en la procedencia de sus estudios doctorales?	14. ¿En qué año se graduó de sus estudios doctorales?	15. ¿Cuál es su género?	16. ¿En qué grupo de edad se encuentra?	17. ¿En qué disciplina (área de conocimiento) completó los estudios de maestría?	18. ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel de maestría?	19. ¿Cuál es su universidad de procedencia en el nivel doctoral?
2	2	2	2019	Masculino	41 a 45 años	Administración de Em	Pública	Privada
2	2	1	2016	Masculino	46 a 50 años	Administración de Em	Privada	Privada
2	2	1	2018	Masculino	más de 50 años	Administración de Em	Privada	Privada
2	2	2	2017	Femenino	41 a 45 años	Administración de Em	Privada	Privada
2	2	2	2018	Masculino	31 a 35 años	Otra: Matemáticas	Pública	Pública
1	2	3	2017	Masculino	41 a 45 años	Administración de Em	Privada	Pública
2	2	3	2018	Femenino	36 a 40 años	Administración de Em	Pública	Pública
1	1	1	2019	Masculino	31 a 35 años	Sociales	Privada	Privada
1	1	3	2017	Masculino	más de 50 años	Administración de Em	Privada	Privada
2	2	2	2015	Femenino	41 a 45 años	Administración de Em	Pública	Privada
1	1	2	2019	Masculino	más de 50 años	Administración de Em	Privada	Privada
1	1	1	2018	Masculino	más de 50 años	Administración de Em	Privada	Privada
1	1	1	2018	Masculino	31 a 35 años	Administración de Em	Privada	Privada

2.00	2.00	2.00
2.00	2.00	2.00

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

Ernesto Espinoza Galindo, el autor de la presente investigación doctoral, nace en Bacanora, Sonora, México en el año 1970. Es el octavo hijo de nueve hermanos y hermanas, y forma parte de la primera generación en lograr estudios universitarios en su familia.

En el año 1993 culminó su licenciatura en informática en el Instituto Tecnológico de Hermosillo en la ciudad de Hermosillo, capital del Estado de Sonora, en México. Laboró por diez años a tiempo completo en las oficinas administrativas de la Universidad de Sonora, impartiendo también cursos a jornada parcial en la misma institución.

En el año 2002 tomó la decisión de mudarse a Puerto Rico. Años después, en 2008, la Universidad del Turabo, en el pueblo de Gurabo, le otorgó el grado de maestría en Administración de Empresas con especialidad en Gerencia de Calidad.

En 2004 inició sus labores para la Universidad del Turabo del Sistema Universitario Ana G. Méndez. Actualmente continúa laborando para la misma institución universitaria a tiempo completo como parte de la administración de la Oficina de Asuntos Académicos e imparte cursos a jornada parcial.

En mayo de 2020 recibió su grado de Doctor en Educación con especialidad en Liderazgo en Organizaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

La información de contacto del autor es la siguiente: correo electrónico, ernestoespinoza75@yahoo.com y dirección postal, Urb. Paraíso de Carolina 410, Carolina, Puerto Rico, 00987-2308.