

Desafíos y recursos de los alumnos del programa Executive de Ingeniería Comercial en Universidad de Las Américas

Challenges and Resources for Students of the Executive Program in Commercial Engineering at Universidad de Las Américas

Henry Lantadilla*, César Zavala*,
Linda Grace Matus**

Resumen

Un aspecto relevante en la caracterización de los alumnos Executive (AE) es identificar los desafíos que estos enfrentan y los recursos de que disponen en la ejecución de su proyecto formativo, considerando que toman sus decisiones al mismo tiempo que se desempeñan en otros proyectos de desarrollo profesional. El presente artículo explora los desafíos y recursos de los alumnos Executive de la carrera de Ingeniería Comercial (IC) de UDLA, cuya matrícula vigente corresponde a alumnos de la modalidad Executive en más del 80 %. De hecho, más de 6000 alumnos (27 % aprox.) estudian en dicha modalidad en UDLA en diversas carreras. En este contexto, definir estrategias que hagan frente exitosamente a sus problemas de deserción o retención pasa por contextualizar el proyecto formativo de los AE, con todas las implicancias que ello pueda tener sobre el currículum aplicable. Este artículo resume algunos aspectos de la investigación realizada en el Seminario de grado del MDU¹ “Caracterización de los Alumnos Executive de Ingeniería Comercial de la Universidad de Las Américas” (Lantadilla y Zavala, 2017). Específicamente, aquí se abordan la investigación y los hallazgos de la Etapa 1, Decisión 2, referida a los AE recién ingresados a la carrera de IC, investigación

* Magíster en Docencia Universitaria. Universidad de Las Américas.

** Doctora (c) en Políticas Educativas y Gestión, profesora guía de tesis. Universidad de Las Américas.

¹ MDU: Magíster en Docencia Universitaria de UDLA.

que tuvo una fase cualitativa, con entrevistas en profundidad, y una fase cuantitativa, en la cual 63 AE respondieron un cuestionario virtual mediante Google Forms.

Palabras clave: educación de adultos, proyecto de vida, motivación, desempeño, aprendizaje significativo, contextualización de los aprendizajes.

Abstract

A relevant aspect in the characterization of Executive students (AE) is to identify the challenges they face, as well as the resources available to them, in the execution of their formative project, specifically that their adjustment decisions are made in a context where they are carrying out other development projects within their life project. This article explores the challenges and resources of UDLA's Commercial Engineering (IC) degree programs, where more than 80% of the current enrollment in the program corresponds to students in the Executive modality. In fact, more than 6,000 students (about 27%) study in this modality at UDLA, in various careers. In this context, defining strategies that successfully confront their desertion or retention problems requires contextualizing the formative project of AEs, with all the implications that this may have on the applicable curriculum. This article summarizes some aspects of the research conducted at the MDU Degree Seminar on Characterization of Executive Students in Commercial Engineering at the Universidad de Las Américas (Lantadilla & Zavala, 2017). Specifically, here we address the research and findings of Stage 1 Decision 2, a stage referring to AEs just entered into the career of IC. This research had a qualitative phase, with in-depth interviews, and a quantitative phase in which 63 AEs responded to a virtual questionnaire through Google Forms.

Keywords: adult education, life project, motivation, performance, meaningful learning, contextualization of learning.

1 Planteamiento del problema

Estructurar el currículum de una carrera y sus correspondientes estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas exige definir el perfil de los alumnos en sus aspectos más pertinentes; es decir, poder caracterizarlos de tal forma de contextualizar los aprendizajes de los estudiantes y así construir aprendizajes significativos. UDLA, en su misión, establece una serie de objetivos que, para poder realizarlos, suponen conocer a sus alumnos; sin embargo, en su informe de autoevaluación, la mencionada casa de estudios declara que no conoce al alumno Executive (AE). De esta forma, evidenciamos una aparente contradicción entre las estrategias pedagógicas y evaluativas que se implementan en UDLA, estrategias de carácter homogéneo y carentes de la necesaria contextualización para el logro de aprendizajes significativos, de donde se deriva la necesidad de presentar una alternativa educativa conforme a las características de los estudiantes de la modalidad Executive, modalidad que, además, respondería a la declaración del modelo educativo UDLA de una educación inclusiva. Esta interesante y aparente contradicción presenta un escenario muy atractivo para futu-

ras investigaciones educativas en el interior de la propia universidad, lo que se constituye así en un estímulo para generar algunas innovaciones pedagógicas orientadas hacia el logro de una genuina contextualización de los aprendizajes y, con ello, la aplicación de modelos de evaluación auténtica que permitieran identificar el desarrollo de habilidades en nuestros estudiantes. Como principal conclusión, se propone que profundizar en el conocimiento del alumno trabajador, o alumno Executive, apoyará la aplicación del modelo pedagógico de UDLA y sus estrategias docentes, para así ajustarse a los desafíos que significa para esta entidad la formación de sus alumnos Executive. Por último, el presente artículo se enfoca en la caracterización que surge a partir de los desafíos que el alumno declara enfrentar y los recursos con que cuenta para desempeñar su proyecto formativo.

2 Marco teórico

Los aspectos teóricos están constituidos por tres elementos. En primer lugar, una teorización propia respecto al contexto en que se desenvuelve el AE y que le da un marco para tomar las decisiones sobre su proyecto formativo (PF). En segundo lugar, un grupo de teorías que tocan aspectos específicos del alumno, como los significados, el valor del estatus, el manejo del tiempo, la motivación y otros. En tercer lugar, y como producto de la búsqueda de sustento teórico a la teorización propia, aparece la *teoría motivacional del desarrollo a lo largo de la vida* (TMDV; Heckhausen, 2010), que permite articular la teorización ya señalada y da sustento a la motivación como un elemento que emerge en las personas al asumir sus proyectos de desarrollo. Respecto de los trabajos de investigación sobre la caracterización de alumnos trabajadores, si bien existen diversos estudios disponibles, estos están más bien enfocados en aspectos conductuales o motivacionales derivados de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos o en aspectos relacionados con sus resultados y rendimiento académico. Mención aparte son los trabajos sobre andragogía, que buscan, en parte, caracterizar a los estudiantes adultos; sin embargo, estos describen características estáticas de estos estudiantes derivadas principalmente de su condición de trabajador en entidades cuyos sistemas de administración y organización no guardan mayor relación con los conceptos más vigentes de administración de empresas; por otra parte, estas teorías no dan cuenta de las causas que generan las características y cómo estas se relacionan con otros ámbitos de la vida del estudiante.

2.1 Teorización

Como punto de partida se realizó una teorización sobre el contexto dentro del cual el alumno Executive toma sus decisiones. A partir de dicha teorización, se hizo una revisión de distintos estudios recientes sobre aspectos que se consideraron relevantes; sin embargo, no se encontró una teoría que, a juicio de los autores de esta investigación, diera cuenta de esta mirada global. Se identificó, no obstante, un grupo de estudios

que tocan aspectos parciales de la teorización, a partir de los cuales se desarrollaron las preguntas que se aplicaron ya en la etapa de campo de la investigación.



Al final del proceso de búsqueda de una base teórica, más comprensiva del fenómeno global, se encontró un trabajo que puede ser prometedor en el campo de las decisiones personales referidas a proyectos de desarrollo, como es un proyecto formativo: tal trabajo es la *Motivational Theory of Life Span Development*, de Jutta Heckhausen (2010), cuyos mecanismos pueden dar cuenta de las decisiones y motivaciones en casos como los que el presente artículo investiga. Dicha teoría se enfoca en comprender la capacidad de adaptación de las personas para optimizar su desarrollo a través de cambios importantes en el curso de la vida y los mecanismos que ellas utilizan al enfrentar las decisiones sobre sus proyectos de desarrollo.

2.2 Teoría motivacional del desarrollo a lo largo de la vida (TMDV)

Esta teoría se enfoca en la regulación del desarrollo a lo largo de la vida. Como señalan los autores, la mayoría de las personas tienen la sensación de estar activamente buscando dar forma a sus vidas, tomando opciones de desarrollo coherentes para identificar y, efectivamente, perseguir objetivos a largo plazo, y, cuando es necesario, se desenganchan de objetivos que ya no parecen alcanzables. Aun cuando pueden confrontar reveses, decepciones y fracasos, los seres humanos poseen una notable capacidad de mantener la dirección y el sentido de iniciativa personal. Este proceso opera al seleccionar y perseguir objetivos, adaptando las metas personales y de desarrollo para reflejar los cambios en las oportunidades en la vida, anticipando oportunidades emergentes y activando estrategias motivacionales y de conducta de compromiso con objetivos, o de desenganche de los que se han vuelto inútiles y demasiado costosos, reemplazándolos por objetivos más apropiados (Heckhausen, 2010).

A continuación, se resumen las proposiciones de la TMDV.

2.3 Proposiciones de la TMDV

A. Adaptatividad del control primario

1. La preferencia por lograr el control primario es universal.
2. Lograr el control primario tiene beneficios.

B. Trayectorias del control primario y secundario durante la vida

1. Los adultos esperan perder capacidad de control primario con el aumento de la edad.
2. La búsqueda del control primario es estable y el esfuerzo del control secundario aumenta con la adultez.

C. Optimización de selección de objetivos y uso de estrategias de control

1. Las heurísticas de optimización tienen efectos sobre los resultados vía su rol regulatorio sobre el uso de las estrategias de control primario y secundario (figura 1).
2. Las personas eligen comprometerse con un objetivo cuando las oportunidades para conseguirlo son favorables (figura 2).
3. Las personas eligen abandonar un objetivo cuando las oportunidades de lograrlo son desfavorables.
4. Cuando se selecciona un objetivo, las consecuencias positivas y negativas sobre otros objetivos son tomadas en cuenta.
5. Cuando selecciona un objetivo, la persona intenta mantener actividad en diversas áreas de la vida.

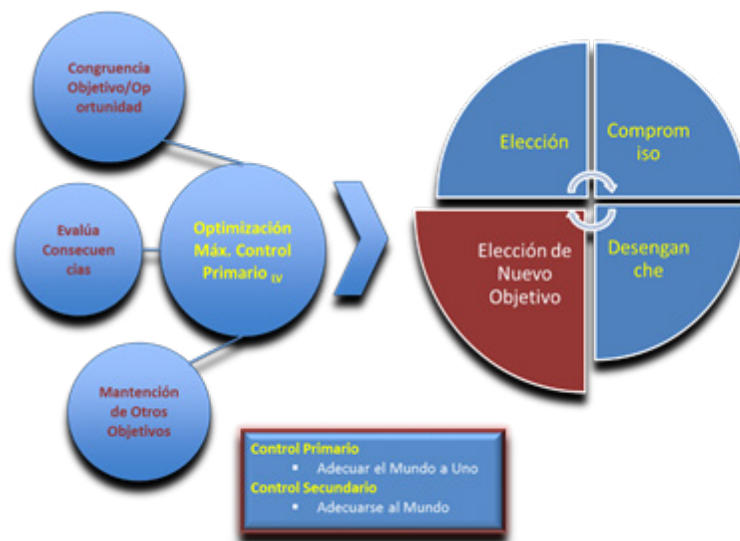


Figura 1: La optimización y las fases de acción. Elaboración propia.

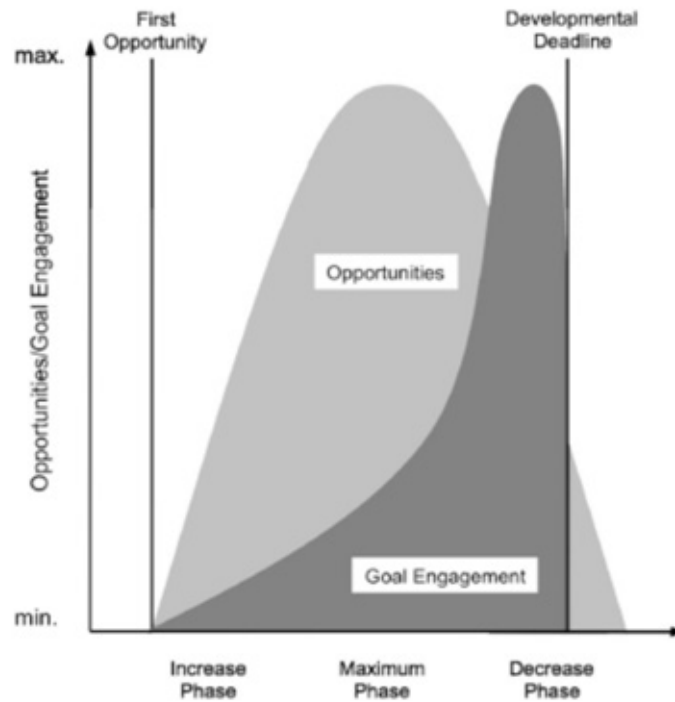


Figura 1.
Age-graded opportunity structure and goal engagement for developmental goals. From
*Motivational Psychology of Human Development: Developing Motivation and Motivating
Development*, by J. Heckhausen, 2000, Figure 2, p. 215. Copyright 2000 by Elsevier. Adapted
with permission.

Figura 2: Oportunidades y compromiso con un objetivo.

D. Fases de acción

1. Cuando la persona hace una elección de objetivo, su modo de funcionamiento cambia a compromiso con objetivos.
2. Las estrategias de control secundario aumentan la efectividad de las estrategias de control primario durante el compromiso o enganche de objetivo (tabla 1).
3. Cuando un objetivo se convierte en inútil o demasiado costoso, la persona cambia a modo desenganche de objetivo.
4. Las estrategias secundarias compensatorias de desenganche de objetivos y de autoprotección se combinan durante el desenganche de objetivos.
5. El desenganche de objetivos es más fácil cuando se puede perseguir un objetivo alternativo.
6. El procesamiento de la información es sesgado para soportar la función de enganche o de desenganche de objetivos.

Siguiendo a los autores, los cambios entre fases de acción (de selección de objetivo a compromiso, y de compromiso con objetivo a desenganche) no son graduales, sino discretas y radicales. En cada fase de acción,

Tabla 1. Procesos de Control en el Compromiso y Desenganche de Objetivos		Descripción
Compromiso con Objetivo		
1.	Control primario selectivo	Comportamiento de Invertir, esfuerzo, tiempo, habilidades, persistencia.
2.	Control secundario selectivo	Auto regulación voluntaria para ampliar el compromiso motivacional al objetivo elegido. Evita distracciones, amplía el control percibido, imagina incentivos positivos de lograr el objetivo.
3.	Control primario compensatorio	Busca ayuda o medios inusuales o maneras de superar el déficit de los recursos de control primario.
Desenganche de Objetivo		
1.	Alejamiento del objetivo	Devalúa el objetivo elegido, rebaja la importancia del objetivo, amplía el valor de objetivos competitivos
2.	Autoprotección	Protege los recursos motivacionales de implicancias negativas de fracaso ó experiencias de pérdida.

Traducción propia (Jutta Heckhausen, 2010, Pag. 44)

Tabla 1: Procesos de control en el compromiso y desenganche de objetivos.

se orquestan múltiples estrategias de control para maximizar la efectividad con la que se realiza la función motivacional de la respectiva fase. Dentro de cada fase de acción, una mentalidad motivacional específica define las características del procesamiento de la información para optimizar la efectividad de esa respectiva fase. Como parte de esa mentalidad motivacional, las percepciones del control también cambian.

El primer cambio —en este caso desde la deliberación de opciones de objetivo al compromiso con el objetivo seleccionado— ocurre cuando la decisión hacia el compromiso se ha tomado, es decir, el Rubicón decisional ha sido cruzado. Durante la fase de optimización, que precede a la fase de elección del objetivo, la persona debería tomar en cuenta la disponibilidad de oportunidades para las diversas opciones de objetivos específicos a su edad y ecología de desarrollo. Respecto de la controlabilidad, las expectativas personales deberían ser cautas y realistas, más que aumentadas o pesimistas. Las condiciones biológicas y sociales asociadas a la edad y a la posición social del individuo tienen una gran influencia sobre qué objetivos son seleccionados.

Una vez que se cruza el Rubicón decisional, el sistema motivacional cambia desde una mentalidad deliberativa a una de implementación. La mentalidad deliberativa es relativamente imparcial, amplia y no sesgada, de modo que las decisiones son probablemente más realistas y se adaptan a la controlabilidad real. Por el contrario, la mentalidad posdecisional de implementación no permite el cuestionamiento de la decisión, sino que se enfoca estrechamente en la implementación del plan de acción.

Eventualmente, si ciertos objetivos de control primario pasan a ser inalcanzables, los individuos necesitan desengancharse de ellos para perseguir otros más alcanzables, proceso en el cual los individuos crecientemente recurren a estrategias de control secundario de ajuste de expectativas, valores y atribuciones, de modo que las pérdidas en el control primario no dañen sus recursos motivacionales de luchar por el control primario en general.

2.4 Modelo educativo de Universidad de Las Américas

El modelo educativo de Universidad de las Américas (UDLA), en su dimensión pedagógica, identifica tres actores que intervienen en el proceso educativo: estudiantes, docentes y un tercero, diseño curricular, que se asumirá como inserto en la entidad educativa, nombre con el cual se identificará este tercer actor (Universidad de las Américas, 2015). De acuerdo a Gimeno Sacristán (1991), cada uno de los actores que participa en un proceso de enseñanza-aprendizaje dispone de ciertas características propias que influyen en el desarrollo de dicho proceso y, a la vez, las estrategias desplegadas por estos actores pueden ser explicadas en parte por algunas de estas características.

En relación con las estrategias de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de UDLA, se puede establecer que la estrategia formal de la entidad educativa (UDLA) está declarada en sus documentos oficiales. Respecto de los docentes, la entidad educativa declara y establece los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje en sus programas de estudio, aun cuando —y de acuerdo a lo afirmado en la teoría— la estrategia de los docentes finalmente se perfecciona en el aula (Gimeno Sacristán, 1991); entonces, resulta clave la contextualización de los estudiantes. Respecto de estos últimos, UDLA, en sus documentos oficiales, reconoce tres modalidades o regímenes: diurno, vespertino y Executive, que dicen relación principalmente con los requisitos de ingreso a la universidad y con las jornadas de clases. UDLA no establece una estrategia diferenciada para los estudiantes de las distintas modalidades, ya que declara garantizar una implementación homogénea de su modelo educativo en todos los campus y carreras; sin embargo, entrega una caracterización de sus estudiantes basada en la información de aquellos que ingresaron en el año 2015 mediante indicadores sociodemográficos, indicadores de sus preferencias educativas (carreras, facultades, campus y jornada) y, finalmente, indicadores sobre su desempeño académico previo (Universidad de las Américas, 2015). De lo anterior, la caracterización que UDLA entrega de sus estudiantes es insuficiente para conocer o inferir las estrategias que estos podrían establecer en su proceso de aprendizaje. Dado este escenario, solo se conocen formalmente características y estrategias de enseñanza-aprendizaje de la entidad educativa y en los docentes, pero no se evidencia que se conozcan las características ni estrategias de aprendizaje de los estudiantes para completar esta trilogía, lo que cobra absoluta relevancia, por cuanto el modelo educativo de UDLA declara en su dimensión pedagógica que el alumno es el centro de dicho modelo y que los demás actores que intervienen en él dan sentido a su quehacer, ya que ponen al estudiante como objetivo central y primordial de dicho quehacer (Universidad de las Américas, 2015). De esta forma, si el modelo no completa una caracterización del estudiante, establecer las estrategias de aprendizaje de estos se dificulta y, en consecuencia, también evaluar la eficacia del modelo pedagógico de UDLA en la práctica docente, por cuanto no se dispone de un diagnóstico inicial más completo del estudiante que permita conocer con mayor exactitud sus fortalezas y debilidades. En consecuencia, así se podrían establecer los remediales requeridos, además de guiar la actividad docente hacia el logro de los perfiles de egreso esperados que cada carrera busca alcanzar con sus estudiantes al completar sus mallas curriculares. En su Informe de Autoevaluación Institucional de 2015, UDLA reconoce entre sus debilidades la falta de una caracterización más completa de sus estudiantes. Otra consecuencia que trae la dificultad de no contar con una caracterización de los estudiantes es evaluar la eficiencia del modelo pedagógico desde la perspectiva del rendimiento académico.

UDLA, en su documentación oficial, define el rendimiento académico a través de indicadores de progresión académica, tales como promedios de notas, tasas de aprobación, tasas de retención y tasas de titulación oportuna. Si bien los indicadores de progresión académica de UDLA son homogéneos en todas sus sedes y campus, como consigna su Informe de Autoevaluación 2015, y que se evidencian como educación homogénea, la falta de una caracterización más completa de sus estudiantes dificulta evaluar si dichos indicadores de progresión académica son adecuados respecto del nivel que puedan presentar los estudiantes en los diversos aspectos de su caracterización inicial, así como en el tiempo. La determinación de estándares de comparación de la progresión académica, si bien pueden estar basados en indicadores externos, el conocimiento y la caracterización del estudiante, permite definir estándares internos que complementen los estándares externos; de este modo, se posibilita una evaluación del rendimiento académico del modelo pedagógico mediante el establecimiento de estándares de progresión académica que aseguren un equilibrio tanto externo como interno de los estudiantes.

Por otra parte, Universidad de las Américas, en su Informe de Autoevaluación de 2015, revela una pérdida significativa de estudiantes de primer año en casi todas las carreras como consecuencia del abandono del estudiante de su carrera; esta situación afecta en diversos grados a la totalidad del sistema de instituciones de educación superior (Informe de Retención de Primer Año en Educación Superior 2014, *mifuturo.cl*). Si bien UDLA informa que el mayor porcentaje de abandono de carrera por parte de los estudiantes de primer año en el trienio 2012 a 2014 (60,5 % en 2012, 68,3% en 2013 y 42,1% en 2014) fue por la llamada deserción espontánea (es decir, se desconoce el motivo de su deserción), la universidad señala también que dichos alumnos no presentan irregularidades financieras ni académicas. Considerando que, a fines de 2013, UDLA pierde la acreditación, los alumnos de primer año de 2012 y 2013 disponían del financiamiento a través del Crédito con Aval del Estado (CAE), y los alumnos ingresados en 2014 sabían que no disponían de este financiamiento y utilizaron otra fuente; luego, no se puede inferir *a priori* que este financiamiento haya sido el motivo encubierto de la deserción espontánea, así como tampoco el desempeño académico; sin embargo, la pérdida de acreditación de UDLA parece correlacionarse con el incremento de casos de abandono de los alumnos de primer año, ya que en 2012, la deserción espontánea fue de 1219 casos; en 2013, de 2454 casos, y en 2014, de 981 casos. Es razonable asumir que, si se conocieran más características de los estudiantes, se podrían tomar resguardos para evitar pérdidas tan masivas de estudiantes, o entenderla.

Sin perjuicio de las consecuencias de no contar con una caracterización más completa de los estudiantes, como se han descrito precedentemente, se espera que, para una entidad educativa que declara que el estudiante es el centro de su quehacer académico, parezca razonable realizar el ejercicio de buscar y profundizar las características más completas que le permitan conocer al estudiante y visualizar sus estrategias de aprendizaje, a fin de evaluar si las estrategias académicas de enseñanza-aprendizaje que viene desarrollando son adecuadas para las características encontradas de sus estudiantes. La Universidad de las Américas declara en el Informe de Autoevaluación 2015 como una debilidad el hecho de no contar con una mayor caracterización de sus estudiantes y se plantea el desafío de mitigar esta condición. Cabe señalar, por otra parte, que Universidad de las Américas se declara como una universidad inclusiva y, más específicamente, como una alternativa formativa que amplía las oportunidades de acceso a la educación superior, ya que entrega a sus estudiantes herramientas útiles para la trayectoria de vida que se han fijado y contribuye así a la igual-

dad de oportunidades, a la movilidad y al crecimiento económico y social del país (Universidad de las Américas, 2015).

Respecto de los criterios de selección, UDLA declara: “La política de admisión de la universidad ha sido tradicionalmente inclusiva y no selectiva. Esta política considera acciones específicas para que los estudiantes puedan cursar en forma exitosa la carrera y régimen de estudios seleccionado” (Informe de Autoevaluación Institucional, 2015: 146). Así, por ejemplo, en relación con la selección de los estudiantes del régimen o modalidad Executive, la UDLA señala: “Los estudiantes deben contar con 24 años de edad o ser mayores de 22 años y demostrar una experiencia laboral de al menos dos años. Esta condición es independiente del tipo de carrera que cursen (técnica o profesional)” (Universidad de las Américas, 2015: 147); es decir, los requisitos académicos de selección de la modalidad Executive son solo estar en posesión de la Licencia de Enseñanza Media.

Por otra parte, UDLA responde a su política inclusiva con el desarrollo de un modelo educativo que, en su dimensión pedagógica, está centrado en el estudiante y posee un diseño curricular que determina los ejes e instrumentos curriculares. Dichos ejes curriculares corresponden a una educación basada en resultados, a un proceso formativo centrado en el estudiante y a un saber tripartito (saber, saber hacer, saber ser y convivir); mientras que los instrumentos curriculares corresponden al perfil de egreso, a la malla curricular, al sistema de créditos (SCUDLA) y al programa de la asignatura (Universidad de las Américas, 2015).

En suma, se observa que la entidad educativa dispone de un conjunto de instrumentos con que espera asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes considerando su diversidad. Además, en su documentación oficial, UDLA declara acciones como forma de mitigar la disímil preparación inicial que traen sus estudiantes, lo que se traduce en cursos de inducción a la vida universitaria y talleres de matemáticas y lenguaje. El problema es que las acciones referidas no son aplicables al AE, que es un estudiante trabajador y que tiene una mayor cantidad de años que lo separan de su proceso académico anterior, con las lógicas consecuencias negativas para este segmento importantísimo cuantitativamente para la universidad en general y para la carrera de Ingeniería Comercial en particular.

De esta forma, podemos señalar que los procesos de enseñanza-aprendizaje, al no considerar características distintivas de los estudiantes de las diversas modalidades y regímenes, tienen como consecuencia programas de estudio que son iguales para todas las modalidades; programas extensos y con poca flexibilidad debido a la entrega homogénea de contenidos (*e-support*); exámenes nacionales que buscan evaluar dichos contenidos, lo que impacta negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así se genera una aparente contradicción entre las estrategias pedagógicas y evaluativas que se implementan en UDLA de carácter homogéneo y carentes de la necesaria contextualización para el logro de aprendizajes significativos y la necesidad de presentar una alternativa educativa conforme a las características de los estudiantes de la modalidad Executive que, además, respondería a la declaración del modelo educativo UDLA de una educación inclusiva.

Finalmente, cabe considerar que la información relativa a la universidad está basada principalmente en el Informe de Autoevaluación Institucional 2015, que consideró las directrices entregadas por el Plan de Desarrollo Estratégico 2014-2016 de UDLA. A la fecha de realización de este trabajo, UDLA se encuentra iniciando el Plan de Desarrollo Estratégico 2017-2021, lo que implica importantes cambios institucionales por

desarrollar durante este quinquenio que se inicia; sin embargo, la información referida para efectos de la presente investigación, el Informe de Autoevaluación 2015, mantiene la validez y vigencia de dicha información. Por ello, se propone la importancia de contextualizar los aprendizajes de los AE, dado que:

“... cada sistema aporta una herramienta que facilita el conocimiento, la adaptación y aplicación de sistemas de gestión al campo de las instituciones educativas, aportando conocimientos suficientes para desarrollar un sistema que va desde la planificación estratégica hasta la evaluación de resultados, donde las personas cuentan como el capital más importante de la organización. Formando el conjunto un sistema holístico de gestión que permite convertir a las organizaciones en inteligentes, es decir, aprendiendo de sí mismas y del entorno, convirtiéndose en flexibles, y adaptándose a las demandas de la realidad de cada momento...” (Martín, E., 2001: 5).

Los autores de este artículo se dedican a la docencia y:

“... Como educadores, hemos de entender que igual que lo han hecho otros sectores sociales, hemos de transformar y adaptar nuestras estructuras para adaptarnos a las nuevas exigencias sociales, económicas... hemos de rediseñar nuestros objetivos, contenidos, métodos didácticos y procedimientos de gestión, planificación, orientación y organización escolar...” (Domínguez, 2009: 8).

En la denominada sociedad del conocimiento, este se produce exponencialmente; con ello se interpela directamente al modelo clásico de la educación, al que se le exigen cambios que permitan no solo la democratización del conocimiento, sino la permanente capacitación en servicio y, con ello, la formación continua de las personas en su propio ámbito laboral; en esta sociedad actual no es posible aprender para la vida, sino que es necesario aprender durante toda la vida. De esta forma se genera un nuevo contexto para que las instituciones pedagógicas realicen el consecuente paso desde la sociedad de la información a una sociedad del aprendizaje y, por ende, del conocimiento. Este camino no es fácil, dado que las organizaciones se encuentran inmersas en un entorno competitivo sin fronteras donde la información se acumula y se trasmite en tiempo real y la innovación, el aprendizaje y la anticipación son determinantes para navegar y mantener la estela ganadora en un mar de incertidumbre, un nuevo paradigma que acaba de comenzar y que apunta directamente hacia dos pilares que se muestran claves para el éxito: la claridad y el talento organizativo. Según Martín (2001), se entenderá por claridad organizativa aquella definición de lo que se pretende, hacia quiénes se dirige la oferta, cómo se hacen las cosas mejor hoy, estando preparado para hacerlas de forma diferente mañana, y conocer con quiénes se cuenta para el éxito:

“...la naturaleza del talento organizativo trasciende a la mera acumulación de talentos individuales. Talento organizativo que emerge de la integración compartida de los talentos individuales y cuyas señas de identidad se centran en la capacidad de compromiso, de aprendizaje permanente y de adaptación. Compartir para anticiparse, para encontrar la solución o proporcionar mayor valor...” (Martín, E., 2001: 20).

3 Marco metodológico y descripción de los datos

La metodología empleada es mixta, cualicuantí, con entrevistas en profundidad y encuestas, lo que permite “lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno” (Newman et al., 2002; en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014: 536). Las entrevistas en profundidad se realizaron a 8 AE de IC del primer semestre de la carrera²: 4 hombres y 4 mujeres. En este artículo se analizan dos preguntas abiertas realizadas en las entrevistas en profundidad:

1. ¿Qué desafíos deberás superar para tener éxito en tu proyecto educativo?

2. Tendré éxito en mi proyecto educativo porque...

Para analizar los resultados de las entrevistas en profundidad se utilizó el software NVivo.

En cuanto a la fase cuantitativa, se realizaron dos preguntas cerradas, con afirmaciones en escala de Likert, como sigue:

Para la primera pregunta, “**¿Qué obstáculos deberás superar para lograr tu titulación?**”, se presentan nueve afirmaciones con escala Likert (de 1: Muy en desacuerdo a 5: Muy de acuerdo), que son:

1. Compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad laboral.
2. Compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad familiar.
3. Participar de un buen grupo de estudio.
4. Organizarme financieramente para enfrentar esta nueva obligación.
5. Organizar mi escaso tiempo disponible.
6. Lograr un desempeño que me permita mantener la beca.
7. Mantener la motivación/compromiso con mis estudios.
8. Participar activamente en mi proceso de aprendizaje.
9. Mantener mis hábitos y técnicas de estudio ya adquiridas.

La otra pregunta cerrada de la etapa cuantitativa es “**Lograré titularme porque...**”, que tiene once afirmaciones con escala Likert, como se muestra a continuación:

1. Soy comprometido con lo que emprendo.
2. Mi desempeño laboral me confirma que poseo las capacidades necesarias.
3. Tengo una capacidad académica suficientemente alta para lograr el desafío.
4. Aunque mi capacidad académica no es tan alta, mi esfuerzo y compromiso me lo permitirán.
5. Mis pares lo han logrado en UDLA o en universidades similares.
6. Soy exitoso en lo que emprendo.

² Semestre 201710

7. Soy capaz de sobreponerme a las dificultades.
8. Tengo el apoyo de mi familia.
9. Tengo el apoyo en mi trabajo.
10. El reconocimiento familiar y social de lograr esta meta me hacen mantener el compromiso.
11. Lo he logrado en mis estudios anteriores.

4 Análisis de los datos

4.1 Universo

El total de alumnos vigentes de la carrera IC, al 30 de mayo de 2017, es 967 personas, de las cuales 813 (83%) pertenecen a la modalidad Executive, que se distribuyen en 49% de mujeres y 51% de hombres. Cabe señalar que en 201710 ingresan 279 alumnos a la carrera, de los cuales 218 (78%) son AE, compuestos por un 50,5 % de mujeres y un 49,5 % de hombres.

5 Presentación de resultados y discusión

Respecto a la pregunta **¿Qué obstáculos deberás superar para tener éxito en tu proyecto educativo?**, en las entrevistas en profundidad se encontró que el manejo del tiempo, la dimensión laboral y la dimensión familiar son los que aparecen recurrentemente en los argumentos. Así, el tiempo se menciona como el principal desafío (5 de 8 entrevistados, de los cuales 3 son mujeres y 2 son hombres), principalmente respecto al menor tiempo disponible con la familia; destaca el hecho de que 3 de las 4 mujeres entrevistadas están en ese caso, y solo un hombre. Una cita que ilustra el punto:

“...o sea yo aspiro a llegar un momento en que yo pueda organizar mi semana y que tenga el fin de semana o por lo menos un día, sábado o el domingo para mi familia que hasta ahora no me ha pasado, pero todos mis amigos me dicen que es por ser primer semestre y hace mucho tiempo que no tenía como tanta demanda por cosas hacer, pero es como mi meta, logra organizar y tener vida solamente para mi hijo, o solamente salir con mi familia o bien no hacer nada, organizarse es como el desafío, definitivamente...” (Mujer, 30 años, 1 hijo, casada).

La segunda dimensión mencionada es la dimensión laboral (DL), con 5 de 8 entrevistados (de los cuales 2 son mujeres y 3 son hombres). Cuatro de ellos argumentan respecto al desafío de organizar el tiempo desde la DL. Una cita que ilustra el punto:

“Hoy día poder compatibilizar los tiempos de trabajo que... yo no trabajo por horario, trabajo más por objetivos, entonces, de repente se vuelve un poco cuesta arriba el poder hacerse un tiempo para estudiar, para venir a clases, en algunas ocasiones también es un poco complicado” (Hombre 31 años, vive en pareja, 2 hijos).

A modo de resumen, el tiempo es la dimensión que representa el mayor desafío para los entrevistados, en particular, para compatibilizar el PF con su vida familiar y laboral. Por otra parte, la dimensión personal aparece como un recurso y una aspiración, como lo refleja la siguiente cita:

“Para poder ser alguien en la vida hay que saltar vallas. Hay que saltar todas las vallas necesarias para llegar a la meta. Yo tengo que superar todos los desafíos que se me pongan. No es fácil estudiar Ingeniería Comercial, pero tampoco difícil si uno le pone el empeño, la dedicación. El querer es poder, dicen por ahí. Querer es poder, y si uno se lo propone, lo vas a lograr...” (Hombre 35 años, soltero, sin hijos).

En relación con el objetivo de la pregunta, sobre los desafíos que se deben enfrentar, se percibe que los AE son capaces de identificar que su principal obstáculo será la organización del tiempo.

Desde el punto de vista del sexo, se observa que hay diferencias, puesto que las mujeres mencionan más el desafío de organizar el tiempo dentro de todas las dimensiones, incluida la familiar; en cambio, los hombres se centran más en la dimensión laboral.

En la fase cuantitativa, la pregunta es **¿Qué obstáculos deberás superar para lograr tu titulación?** (modificada respecto a la pregunta en la entrevista en profundidad). Aquí, los resultados son:

- Organizar mi escaso tiempo disponible: 86 % (de acuerdo o muy de acuerdo).
- Compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad laboral: 84 % (de acuerdo o muy de acuerdo).
- Mantener la motivación/compromiso con mis estudios: 81 % (donde el 68 % de las mujeres y el 94 % de los hombres estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo).
- Participar de un buen grupo de estudio: 78 % (de acuerdo o muy de acuerdo).
- Participar activamente en mi proceso de aprendizaje: 77 %, donde el 68 % de las mujeres y el 88 % de los hombres estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo).
- Con un porcentaje similar, de 76 %, de acuerdo y muy de acuerdo, se presentan las siguientes 3 afirmaciones:
 - Compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad familiar: el 67 % de mujeres y 85 % de hombres estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo.
 - Mantener mis hábitos y técnicas de estudio ya adquiridas: el 65 % de las mujeres y el 88 % de los hombres.
 - Organizarme financieramente para enfrentar esta nueva obligación: 68 % mujeres y 85 % hombres.
- Mantener la motivación y compromiso con los estudios es un obstáculo por superar, reconocido por una gran mayoría de los AE, pero que exhibe una gran diferencia en el género, lo que es un obs-

táculo para el 94 % de los hombres y el 68 % de las mujeres.

- La dimensión *tiempo* aparece vinculada a tres de los obstáculos con mayor frecuencia señalados (organizar mi escaso tiempo disponible; compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad laboral; y compatibilizar las exigencias académicas con mi actividad familiar).
- El aspecto académico, referido a esfuerzo que puede realizar el AE, aparece en tres de las afirmaciones con menciones sobre el 75 %, que son: participar de un buen grupo de estudio, participar activamente en mi proceso de aprendizaje, y mantener mis hábitos y técnicas de estudio ya adquiridas.
- El aspecto económico-financiero aparece a continuación, en 2 afirmaciones: organizarme financieramente para enfrentar esta nueva obligación, y lograr un desempeño que me permita mantener la beca).

Respecto a la segunda pregunta, en la fase cualitativa, **Tendré éxito en mi proyecto educativo porque...**, se busca conocer los elementos que los AE declaran que movilizarán para lograr su PF.

Al analizar los argumentos utilizados para responder esta pregunta, queda muy claro que la dimensión personal es la que destaca por sobre todas las demás, excepto la DL, que tiene una mención. Se debe destacar la convicción y fuerza con que los AE plantean sus argumentos de que tendrán éxito en su PF. Sin embargo, además del esfuerzo y la convicción con el compromiso, no argumentan aspectos relativos al desempeño académico.

Se observa que la totalidad de los entrevistados aluden a la DP al argumentar sobre el éxito, 7 de ellos lo plantean como Recurso-Apoyo y 4 como Aspiración-Proyecto. Algunas citas que ilustran el punto:

“Mi perseverancia, mi decisión, por decir tener éxito, no hay otra forma, eso es personal, es la decisión personal, porque si acá uno no entiende algo hay que buscarlo por otra forma, porque si no lo apruebas es porque no quiso” (Mujer, 30 años, casada, 1 hijo).

Otra cita:

“Pero sí tengo una gran convicción, y pienso que todos los días de mi sacrificio, yo lo estoy haciendo para un crecimiento mío, mío y de...de mi familia, que es lo que más me importa. Entonces, ahí están las ganas, y ahí está el empeño que uno tiene que poner para poder tener éxito. El que no arriesga, y no se sacrifica, no lo consigue” (Hombre, 31 años, vive en pareja, dos hijos).

La convicción que surge de las respuestas a esta pregunta pone de manifiesto un aspecto previsto en la TMDV, en cuanto a que en la etapa de compromiso con el objetivo las personas, además de movilizar esfuerzo y energía (esfuerzo de control primario) en pos del objetivo de desarrollo, despliegan estrategias de control secundarias, es decir, movilizan recursos motivacionales propios que les ayudarán a mantenerse tras el objetivo a pesar de los contratiempos que puedan enfrentar (Heckhausen, 2010).

En cuanto a la fase cuantitativa, la pregunta es: **Lograré titularme porque...**

Las afirmaciones con escala de Likert sometidas a los entrevistados son 11. Las que presentan mayor frecuencia de respuestas son 7:

1. Soy comprometido con lo que emprendo: 90 %.
2. Soy capaz de sobreponerme a las dificultades: 89 %.
3. Tengo el apoyo de mi familia: 81 %.
4. Soy exitoso en lo que emprendo: 81 %.
5. Mi desempeño laboral me confirma que poseo las capacidades necesarias: 79 %.
6. Tengo una capacidad académica suficientemente alta para lograr el desafío: arrebatos de niño.
7. Lo he logrado en mis estudios anteriores: 76 %

Un aspecto compartido por varias de estas afirmaciones es que los AE reconocen disponer de recursos motivacionales que aparecen movilizados en el logro de su carrera actual, tales como: soy comprometido con lo que emprendo; soy capaz de sobreponerme a las dificultades; lo he logrado en mis estudios anteriores. Por otra parte, reconocen aspectos externos que apoyan o confirman sus habilidades, tales como: tengo el apoyo de mi familia; mi desempeño laboral me confirma que poseo las capacidades necesarias; soy exitoso en lo que emprendo; y tengo una capacidad académica suficientemente alta para lograr el desafío.

Otras afirmaciones que reciben una alta número de menciones de acuerdo y muy de acuerdo son las siguientes:

1. Aunque mi capacidad académica no es tan alta, mi esfuerzo y compromiso me lo permitirán: 59 %.
2. Tengo el apoyo en mi trabajo: 57 %
3. El reconocimiento familiar y social de lograr esta meta me hacen mantener el compromiso: 53 %.

Se observa en este grupo de afirmaciones, que los AE reconocen apoyo al logro de su PF provenientes de aspectos externos, laboral en un caso, y familiar y social en el otro. En este último, se percibe una consideración de estatus. Por otra parte, se destaca que los AE, de acuerdo a la TMDV, echan mano de estrategias de control secundarios al aumentar su esfuerzo para compensar alguna dificultad académica.

Mención especial merece la siguiente afirmación: mis pares lo han logrado en UDLA o en universidades similares, representando que para un 25% de los encuestados es una referencia válida.

6 Conclusiones

Respecto a la significación estadística sobre la parte cuantitativa, se calculó el coeficiente de Cronbach, el cual fue de 0,87 y 0,86 para las afirmaciones de Likert de las preguntas aquí presentadas.

La organización del escaso tiempo disponible, especialmente el compatibilizar las exigencias académicas con la actividad laboral y con la actividad familiar, son los principales desafíos de los AE.

El otro desafío reconocido como más importante es el mantener la motivación/compromiso con sus es-

tudios. No obstante, para las mujeres (68 %) este no es un desafío tan importante como para los hombres (94 %).

Respecto a los recursos motivacionales, los AE reconocen mayoritariamente que son comprometidos con lo que emprenden, que son capaces de sobreponerse a las dificultades y que son exitosos en lo que emprenden; todo ello les permite declarar que podrán titularse, pues cuentan con dichos atributos.

A partir de estos hallazgos pueden derivar repercusiones relevantes respecto del currículum de los AE, sus contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los AE, si bien valoran el trabajo en grupo fuera del aula, para ellos es particularmente difícil coordinarse y, sobre todo, para las mujeres, por lo que si se proponen trabajo en grupo, este debería realizarse en el aula y no fuera de ella.

En cuanto a los contenidos, estos pueden ser más concentrados y profundos que variados, de modo que “menos es más”; así, si los AE logran apoderarse de ellos, eso les brinda seguridad y una sensación de dominio, lo que eventualmente les permitirá en el futuro apropiarse de nuevos saberes. Lo contrario ocurre cuando se privilegia la diversidad o extensión de resultados de aprendizaje, puesto que los AE, por la limitación de tiempo, no logran dominarlos, lo que puede generar una sensación de fragilidad y menor seguridad para apropiarse de nuevos saberes en el futuro.

Evidentemente, estas nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde se le otorga más responsabilidad al alumno, deben desarrollarse de manera continua y desde el comienzo del programa y, además, considerar que no todos los AE son homogéneos; hay diversidad en cuanto a qué estrategias de enseñanza-aprendizaje son adecuadas.

Profundizando en la temática, los AE perciben qué resultados de aprendizaje son más valorados en el mundo real, por lo que ellos deben ser parte interviniente de la definición de un currículum pertinente.

Es conveniente profundizar la investigación en cuanto a las estrategias motivacionales con las que los AE cuentan, de modo que los remediales sean específicos a sus debilidades y, por tanto, ajustables a su escaso tiempo disponible, ya que, si no cumplen con estos dos requisitos, los AE no podrán utilizarlos en su formación académica.

Debe destacarse que el presente artículo toca solo 2 de las 19 preguntas investigadas en el Seminario de Título del MDU, sobre el cual este se basa.

Referencias bibliográficas

- DOMINGUEZ ALFONSO, R. (2009). *revistaeticanet*. (E. Universidad de Granada, Editor). Obtenido de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>
- GIMENO, S. J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- HECKHAUSSEN, J. (2010). "A Motivational Theory of Life-Span Development". *Psychological Review*.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R.; FERNANDEZ COLLADO, C.; & BAPTISTA LUCIO, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw Hill .
- LANTADILLA, H. & ZAVALA, C. (2017). *Caracterización de los Alumnos Executive de Ingeniería Comercial*. Santiago: UDLA.
- MARTÍN, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes. Un manual para gestionar cualquier tipo de organización*. España: Mc Graw Hill Interamericana de España, S.A.U.
- UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS. (2015). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Santiago: UDLA.