

Correspondencia entre los perfiles de egreso de la carrera de Administración de Empresas y los criterios de calidad de la ANEAES en universidades del Paraguay, año 2025

Correspondence between the graduate profiles of the Business Administration degree and the quality criteria of ANEAES in universities in Paraguay, year 2025

Juan Antonio Moreno Mareco
Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Paraguay
ORCID ID: 0000-0001-7019-4427
juan.moreno@upap.edu.py

Paula Marilé Martínez Sosa
Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Paraguay
ORCID ID: 0009-0000-5386-1603
paula.martinez@upap.edu.py

Teófilo Asunción Medina León
Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Paraguay
ORCID ID: 0009-0004-5799-4816
teomedinaleon@gmail.com

Andrea Celeste Gamarra Candia
Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, Paraguay
ORCID ID: 0009-0005-1783-2721
andy_celeste88@hotmail.com

Recibido: 29/11/2025 – Aceptado: 17/12/2025

<https://doi.org/10.56216/radee032025dic.a02>



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons
Autor para correspondencia: Juan Antonio Moreno Mareco, e-mail: juan.moreno@upap.edu.py

Citar como: Moreno Mareco, J. A; Martínez Sosa, P.M; Medina León, T. A. & Gamarra Candia, A. C. (2025). Correspondencia entre los perfiles de egreso de la carrera de Administración de Empresas y los criterios de calidad de la ANEAES en universidades del Paraguay, año 2025. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 5 (12): 30-41, <https://doi.org/10.56216/radee032025dic.a02>

RESUMEN

La formación de profesionales en administración de empresas constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo económico y la competitividad empresarial de cualquier nación. En el contexto paraguayo, caracterizado por una expansión acelerada del sistema universitario durante las últimas tres décadas, resulta imperativo examinar la pertinencia y coherencia de los programas formativos con los estándares de calidad establecidos por los organismos reguladores. El presente estudio tuvo como propósito central analizar el grado de correspondencia existente entre los perfiles de egreso declarados por las universidades paraguayas para la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas y los criterios de calidad definidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Mediante un diseño metodológico descriptivo y transversal, se examinaron los perfiles publicados por 26 instituciones universitarias, contrastándolos sistemáticamente con los 26 componentes establecidos en el documento normativo de la agencia acreditadora. Los hallazgos revelan una correspondencia promedio del 52,3%, con fortalezas en competencias de gestión estratégica y liderazgo, pero brechas significativas en sostenibilidad ambiental, comunicación multilingüe y seguridad laboral. El estudio concluye señalando la necesidad de procesos de revisión curricular que fortalezcan la articulación con los estándares nacionales de acreditación.

Palabras Clave: perfil de egreso, administración de empresas, acreditación universitaria, ANEAES, competencias profesionales, calidad educativa, educación superior, Paraguay.

ABSTRACT

The training of business administration professionals constitutes one of the fundamental pillars for economic development and business competitiveness in any nation. In the Paraguayan context, characterized by an accelerated expansion of the university system over the last three decades, it is imperative to examine the relevance and coherence of training programs with quality standards established by regulatory bodies. The main purpose of this study was to analyze the degree of correspondence between graduation profiles declared by Paraguayan universities for the Bachelor's degree in Business Administration and quality criteria defined by the National Agency for Evaluation and Accreditation of Higher Education. Using a descriptive and cross-sectional methodological design, profiles published by 26 university institutions were examined, systematically contrasting them with the 26 components established in the accrediting agency's normative document. Findings reveal an average correspondence of 52.3%, with strengths in strategic management and leadership competencies, but significant gaps in environmental sustainability, multilingual communication, and occupational safety. The study concludes by pointing out the need for curricular review processes that strengthen articulation with national accreditation standards.

Keywords: graduation profile, business administration, university accreditation, ANEAES, professional competencies, educational quality, higher education, Paraguay.

El sistema de educación superior paraguayo ha experimentado transformaciones profundas durante las últimas tres décadas, transitando desde un modelo restringido a unas pocas instituciones hacia un escenario de amplia diversificación y masificación del acceso universitario. Este fenómeno expansivo, si bien democratizó las oportunidades formativas para amplios sectores de la población, generó simultáneamente interrogantes legítimas respecto a la calidad de los programas académicos ofrecidos y su pertinencia frente a las demandas del mercado laboral y el desarrollo nacional (Martínez Iñiguez et al., 2017). En este contexto, la definición clara de los perfiles de egreso adquiere relevancia estratégica como elemento articulador entre las intenciones formativas institucionales y los estándares de calidad establecidos por los organismos reguladores.

El perfil de egreso es básicamente lo que una universidad dice que sus estudiantes van a saber hacer cuando terminen la carrera. Es como una promesa institucional sobre qué

conocimientos, capacidades y actitudes deberían tener los graduados después de pasar por todo el proceso formativo (Möller y Gómez, 2014), constituye un referente esencial para el diseño curricular, la gestión académica y los procesos de evaluación del aprendizaje. Como señalan Hawes y Corvalán (2005), existe una distinción conceptual relevante entre el perfil profesional, que refiere a las características esperadas del profesional en pleno ejercicio, y el perfil de egreso propiamente dicho, que alude específicamente a las competencias garantizadas por la institución formadora al momento de la titulación. Esta diferenciación resulta importante porque reconoce que el desarrollo profesional pleno requiere de experiencias prácticas que trascienden el ámbito universitario.

La importancia del perfil de egreso en la evaluación de calidad educativa está bien respaldada por distintos estudios. Núñez-Valdés y González Campos (2019) señalan que este perfil sirve como guía para armar el currículo y además funciona como parámetro para verificar si los programas tienen coherencia interna. Por su parte, Córdoba (2017) sostiene que cuando se trabaja con un enfoque por competencias, es indispensable definir con precisión qué se espera del egresado para poder conectar de manera lógica las materias del plan de estudios con lo que realmente pide el mercado laboral y la sociedad.

En lo que respecta a administración de empresas, el Proyecto Tuning América Latina se convirtió en una referencia obligada para establecer qué competencias debe tener un profesional del área. Este trabajo, que se llevó adelante entre 2004 y 2007 con más de 180 universidades de 18 países de la región, logró identificar competencias que aplican a cualquier profesión y otras específicas según la disciplina (Beneitone et al., 2007). Para administración en particular, se establecieron capacidades que van desde saber elaborar planes estratégicos hasta detectar oportunidades de negocio, incluyendo también la gestión de personas y el liderazgo en organizaciones.

Estudios más recientes han analizado cómo se aplica el marco Tuning en diferentes países. Moreno Juvinao et al. (2016), por ejemplo, revisaron el perfil del administrador en universidades colombianas y encontraron que los egresados salen bien preparados en temas de gestión estratégica y dirección, pero tienen falencias en aspectos más nuevos como el emprendimiento o el desenvolvimiento en contextos internacionales. De manera complementaria, Cabeza de Vergara, Castrillón Cifuentes y Lombana (2017) identificaron discrepancias significativas entre las competencias valoradas por empleadores del sector productivo y aquellas priorizadas en los planes de estudio universitarios, sugiriendo la necesidad de una mayor vinculación entre academia y empresa. Estos hallazgos son consistentes con los reportados por (Asociación Colombiana de Facultades de Administración [ASCOLFA] & Grupo Interinstitucional de Investigación de Competencias en Administración [GRIICA], 2010) en el marco del Proyecto Tuning-Colombia.

El sistema paraguayo de aseguramiento de la calidad se estructura en torno a la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, creada mediante la Ley N° 2072 del año 2003. Esta institución ha desarrollado progresivamente instrumentos normativos que establecen estándares específicos para diversas carreras universitarias, entre los cuales se encuentran los Criterios de Calidad para la Carrera de Administración, aprobados mediante Resolución N° 213 en julio de 2018. Este documento define 26 componentes que deben integrar el perfil de egreso de los administradores, abarcando competencias genéricas, específicas y actitudes profesionales (ANEAES, 2018).

A pesar de la importancia que reviste el perfil de egreso para los procesos de acreditación y mejora continua, existe escasa evidencia empírica en el contexto paraguayo sobre el grado de alineación entre las declaraciones institucionales y los estándares establecidos por la agencia acreditadora nacional. Esta carencia de información fundamenta la pertinencia del presente estudio, cuyo objetivo general consiste en analizar la correspondencia entre los

perfíles de egreso de la carrera de Administración de Empresas en universidades del Paraguay y los criterios de calidad definidos por la ANEAES durante el año 2025. Los objetivos específicos que orientaron la investigación fueron: caracterizar la oferta universitaria según tipo de gestión institucional; identificar las competencias más frecuentemente incorporadas en los perfíles; determinar las brechas existentes respecto a los componentes ANEAES; y formular recomendaciones para fortalecer la articulación curricular.

MARCO TEÓRICO

Conceptualización del perfil de egreso en la educación superior

La noción de perfil de egreso ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, transitando desde concepciones centradas exclusivamente en conocimientos disciplinares hacia enfoques integrales que incorporan competencias genéricas y específicas. En su acepción contemporánea, el perfil de egreso representa el conjunto de capacidades que el estudiante debe haber desarrollado al finalizar su proceso formativo, las cuales le permiten desempeñarse competentemente en su campo profesional y contribuir al desarrollo de la sociedad (Tobón, 2008). Como señala la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (2015), el perfil de egreso reúne todas las características que debe tener un estudiante para que la institución pueda darle su título: lo que sabe, lo que puede hacer, sus competencias técnicas y también su forma de actuar profesionalmente. Es lo que justifica que la universidad lo reconozca oficialmente como graduado.

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, el perfil de egreso cumple múltiples funciones dentro del sistema educativo. Por una parte, orienta el diseño curricular al establecer las metas formativas que deben alcanzarse; por otra, proporciona criterios para la evaluación de los aprendizajes y la determinación del logro de competencias (Riquelme Bravo et al., 2017). Adicionalmente, sirve como referente para los procesos de acreditación al permitir contrastar las declaraciones institucionales con los estándares establecidos por los organismos evaluadores. Esta multifuncionalidad explica la importancia creciente que se otorga a la formulación rigurosa y coherente de los perfíles de egreso en las instituciones de educación superior (Vargas Leyva, 2008).

El diseño curricular por competencias, adoptado progresivamente por las universidades latinoamericanas siguiendo las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, ha reconfigurado la manera de concebir los perfíles de egreso (Ospina-Mejía, 2020). Según Tejada Zabaleta (2006), este enfoque demanda que las instituciones educativas definan con claridad las competencias profesionales esperadas, articulando coherentemente los componentes del currículo con las demandas del contexto laboral y social. En esa misma línea, Saravia Domínguez et al. (2024) señalan que incorporar el enfoque por competencias en las universidades latinoamericanas ha permitido mejorar de manera importante la forma en que se definen los perfíles de egreso, logrando que sean más ajustados a la realidad y a las necesidades del contexto donde van a trabajar los graduados.

Competencias del administrador de empresas en el contexto latinoamericano

El Proyecto Tuning América Latina estableció un referente fundamental para la definición de competencias en la disciplina administrativa. Este ejercicio colaborativo identificó 27 competencias genéricas aplicables a todas las profesiones y un conjunto de 20 competencias específicas para el área de administración de empresas (Beneitone et al., 2007). Dentro de las competencias específicas más importantes están: saber armar planes estratégicos, tácticos y operativos; reconocer y manejar los riesgos del negocio; gestionar toda la cadena

logística; entender estados contables y financieros para tomar decisiones de gestión; liderar equipos para cumplir los objetivos de la organización; y tener ojo para identificar oportunidades de nuevos emprendimientos.

Trabajos posteriores han analizado si estas competencias siguen siendo útiles en distintos países. Sanabria Rangel et al. (2019) hicieron un estudio a lo largo del tiempo con empresarios colombianos y vieron que las competencias del modelo Tuning todavía se consideran relevantes para el trabajo del administrador, aunque hay algunas que no tanto, como manejar un segundo idioma o poder trabajar en entornos internacionales, que los encuestados valoraron menos. Esto indica que el marco Tuning sigue sirviendo, pero necesita ponerse al día para responder a lo que hoy exige un mundo empresarial cada vez más globalizado.

En cuanto a la formación de administradores, varios autores insisten en que no alcanza con enseñar lo técnico, sino que hay que combinarlo con habilidades más generales. Richart Varela et al. (2019) comentan que las universidades, ya sean presenciales o a distancia, han ido adoptando el enfoque por competencias y modificando sus carreras siguiendo las pautas del proyecto Tuning. Pero todavía queda camino por recorrer, sobre todo en cómo se lleva esto al aula y cómo se evalúa a los estudiantes. Tobón (2008) advierte que formar por competencias implica mucho más que cambiar el perfil de egreso en el papel: hay que repensar de fondo cómo se enseña y cómo se mide el aprendizaje.

Sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina

Los mecanismos para garantizar la calidad universitaria en América Latina han avanzado mucho desde fines de los años noventa. Martínez Iñiguez et al. (2017) observan que muchas universidades fueron incorporando el enfoque por competencias, y lo mismo pasó con las agencias de acreditación, que empezaron a darle más peso a este modelo y a usar elementos como el análisis del entorno y la definición del perfil de egreso para construir sus criterios de evaluación. Algunas de las agencias más reconocidas en la región son la CONEAU de Argentina, el SINAES de Costa Rica, la CNA de Colombia y el CEAACES de Ecuador.

La acreditación funciona como un control externo de calidad donde las universidades primero se evalúan a sí mismas, gestionan mejoras y después reciben la visita de evaluadores de afuera (Medina-Orozco, 2022). El informe de UNESCO-IESALC (2020) plantea que estos procesos no son solo trámites burocráticos, sino que deberían generar cambios reales en las instituciones, con foco en la innovación y en responder a lo que esperan los estudiantes según su realidad local y nacional. En el MERCOSUR, el Sistema ARCU-SUR creó un esquema de acreditación regional que parte justamente del perfil de egreso y aplica estándares definidos por comisiones de expertos en cada área.

En el caso específico del Paraguay, el marco normativo de la educación superior se estructura en torno a la Ley N° 1264 de 1998 (Ley General de Educación), la Ley N° 2072 de 2003 (creación de la ANEAES) y la Ley N° 4995 de 2013 (Ley de Educación Superior). Esta última estableció el Consejo Nacional de Educación Superior como órgano rector del sistema, con facultades para habilitar carreras y supervisar el funcionamiento de las instituciones universitarias. La ANEAES, por su parte, desarrolló un modelo de evaluación que contempla la acreditación de carreras de grado, programas de posgrado y evaluación institucional integral, elaborando criterios específicos para cada carrera universitaria que reconocen las particularidades de cada campo profesional.

El perfil de egreso según los criterios ANEAES para Administración

El documento de ANEAES (2018) con los criterios de calidad para Administración describe al profesional de esta área como alguien preparado para planificar, organizar, dirigir

y controlar organizaciones tanto públicas como privadas, siempre con una visión de conjunto que busque aprovechar mejor los recursos que tiene disponibles. El perfil de egreso que establece tiene 26 elementos que se pueden ordenar en tres grandes grupos: competencias generales que sirven para cualquier profesión, competencias propias de la administración, y actitudes y valores que se esperan de un profesional.

Entre las competencias generales están el manejo de tecnología, poder comunicarse bien en los idiomas oficiales del país y también en alguna lengua extranjera, saber trabajar en equipo con gente de otras disciplinas, ser capaz de autoevaluarse y seguir aprendiendo siempre, pensar de forma crítica y objetiva, y tener capacidad para abstraer, analizar y sintetizar información. Las competencias específicas de la carrera incluyen armar planes estratégicos, tácticos y operativos; diseñar y evaluar proyectos de negocio; manejar procesos logísticos; crear sistemas para controlar la gestión; leer e interpretar información contable y financiera; gestionar el personal; y ejercer liderazgo dentro de las organizaciones.

Finalmente, las actitudes y valores profesionales comprenden el compromiso ético en el ejercicio profesional, la responsabilidad social, la promoción del desarrollo sustentable y el cuidado ambiental, la actitud emprendedora e innovadora, el compromiso con la calidad y la mejora continua, y la actuación conforme a principios de prevención, higiene y seguridad en el trabajo. Esta estructura tripartita del perfil de egreso refleja la concepción integral de la formación profesional que promueve la agencia acreditadora, alineada con las tendencias internacionales en materia de educación superior.

Tabla 1. Componentes del perfil de egreso según criterios ANEAES para la carrera de Administración

Categoría	Componentes del perfil de egreso
Competencias genéricas (6)	Uso de TIC; comunicación en lenguas oficiales y extranjera; trabajo en equipos multidisciplinarios; autoevaluación y autoaprendizaje; razonamiento crítico; abstracción, análisis y síntesis.
Competencias específicas (12)	Planes estratégicos, tácticos y operativos; proyectos de negocios; logística, producción y comercialización; control de gestión; marco jurídico; información contable y financiera; talento humano; estructuras y procesos; ideas emprendedoras; liderazgo; resolución de problemas; adaptación.
Actitudes y valores (8)	Conducta ética; responsabilidad social; compromiso con la calidad; desarrollo sustentable; actitud emprendedora e innovadora; prevención, higiene y seguridad; autonomía; formulación de proyectos.

Fuente: Elaboración propia con base en ANEAES (2018).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo con alcance descriptivo, adoptando un diseño no experimental de corte transversal. El enfoque metodológico combina técnicas de análisis de contenido cuantitativo, mediante la codificación sistemática de variables categóricas, con procedimientos de estadística descriptiva para la caracterización de frecuencias y distribuciones. Este abordaje resulta apropiado para el objetivo planteado, en tanto permite cuantificar la presencia de componentes específicos en documentos textuales y establecer comparaciones entre unidades de análisis (Hernández Sampieri et al., 2014).

Universo, muestra y criterios de selección

El universo de estudio comprende las 57 universidades habilitadas por el CONES en el Paraguay que ofertan la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas o denominaciones equivalentes durante el año 2025. La unidad de análisis corresponde al perfil de egreso declarado por cada institución para dicha carrera, tal como se encuentra publicado en sus canales oficiales de comunicación institucional. La selección muestral respondió a un criterio de disponibilidad de información, incluyéndose únicamente aquellas instituciones que publican de manera accesible el perfil de egreso en sus plataformas digitales. Este procedimiento permitió conformar una muestra de 26 universidades, representando el 45,6% del universo definido.

Tabla 2. Composición de la muestra según tipo de gestión institucional

Tipo de gestión	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Universidades de gestión pública	8	30,8
Universidades de gestión privada	18	69,2
Total	26	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en datos del CONES (2025).

Instrumento y procedimiento de análisis

Se diseñó una matriz de análisis estructurada en función de los 26 componentes del perfil de egreso establecidos en el documento de criterios ANEAES. Para cada institución incluida en la muestra, se registró la presencia o ausencia de cada componente, codificándose como variable dicotómica. Adicionalmente, se consignaron variables complementarias referidas al tipo de gestión institucional, la denominación de la carrera y la mención de procesos de acreditación. El relevamiento se realizó durante septiembre y octubre de 2025, accediendo a los sitios web oficiales de cada institución. Para garantizar la confiabilidad del proceso de codificación, dos investigadores realizaron la clasificación de manera independiente, resolviéndose las discrepancias mediante consenso fundamentado.

El tratamiento de datos incluyó el cálculo de frecuencias absolutas y relativas para cada componente del perfil, permitiendo determinar el porcentaje de universidades que incorporan cada elemento. Los resultados fueron clasificados en tres niveles según el porcentaje de incorporación: correspondencia alta (presencia en más del 70% de las universidades), correspondencia media (entre 40% y 70%) y correspondencia baja (inferior al 40%). Complementariamente, se realizaron comparaciones entre instituciones públicas y privadas para identificar posibles diferencias según el tipo de gestión.

RESULTADOS

Caracterización general de la muestra

Las 26 universidades analizadas representan una diversidad considerable en términos de antigüedad institucional, tamaño de matrícula y orientación académica. Respecto a la denominación de los programas, 21 instituciones (80,8%) utilizan la denominación Licenciatura en Administración de Empresas, mientras que las restantes 5 (19,2%) emplean denominaciones alternativas como Licenciatura en Administración o Administración Empresarial. Un hallazgo relevante es que únicamente 9 de las 26 universidades (34,6%).

Nivel de correspondencia global

El análisis detallado de los 26 componentes del perfil de egreso ANEAES revela niveles diferenciados de incorporación. De manera agregada, el promedio de correspondencia alcanza el 52,3%, indicando que las universidades incluyen aproximadamente la mitad de los componentes establecidos. La desviación estándar de 18,7 puntos porcentuales evidencia una dispersión considerable entre instituciones, con valores que oscilan entre un mínimo de 23% y un máximo de 85% de correspondencia. Al desagregar por categorías, las competencias específicas presentan el mayor nivel promedio (61,2%), seguidas por actitudes y valores (48,5%) y competencias genéricas (42,8%).

Tabla 3. *Nivel de correspondencia promedio según categoría de componentes*

Categoría de componentes	Correspondencia (%)	Desv. estándar
Competencias específicas	61,2	15,3
Actitudes y valores profesionales	48,5	21,4
Competencias genéricas transversales	42,8	19,8
Promedio general	52,3	18,7

Fuente: Elaboración propia

Análisis detallado por componente

Tabla 4. *Nivel de correspondencia detallado por componente del perfil ANEAES*

Componente del perfil ANEAES	n	%	Nivel
Formular planes estratégicos, tácticos y operativos	24	92,3	Alta
Ejercer liderazgo para logro de metas	23	88,5	Alta
Ajustar conducta a normas éticas universales	22	84,6	Alta
Identificar, plantear y resolver problemas	21	80,8	Alta
Demostrar compromiso con la calidad	20	76,9	Alta
Utilizar tecnologías de información y comunicación	17	65,4	Media
Asumir compromiso y responsabilidad social	16	61,5	Media
Trabajar en equipos multidisciplinarios	14	53,8	Media
Comunicarse en lenguas oficiales y extranjera	9	34,6	Baja
Promover desarrollo sustentable del ambiente	8	30,8	Baja
Capacidad de autoevaluación y autoaprendizaje	6	23,1	Baja
Actuar conforme a prevención, higiene y seguridad	5	19,2	Baja

Nota: Se presentan 12 componentes representativos. Nivel Alto: >70%; Medio: 40-70%; Bajo: <40%. Fuente: Elaboración propia

Los componentes con mayor nivel de incorporación corresponden principalmente a las competencias específicas tradicionalmente asociadas con la disciplina administrativa. La capacidad para formular planes estratégicos, tácticos y operativos fue identificada en el 92,3% de los perfiles, constituyendo el componente con mayor presencia. Le siguen el ejercicio del liderazgo (88,5%), el compromiso ético (84,6%), la identificación y resolución de problemas (80,8%) y el compromiso con la calidad (76,9%). En contraste, los componentes con menor presencia corresponden a la actuación conforme a principios de prevención, higiene y seguridad (19,2%), la capacidad de autoaprendizaje (23,1%), el delineamiento de

organizaciones dentro del marco jurídico (26,9%), la promoción del desarrollo sustentable (30,8%) y la comunicación en lenguas oficiales y extranjera (34,6%).

Comparación según tipo de gestión

El análisis comparativo entre universidades de gestión pública y privada reveló diferencias apreciables en el nivel de correspondencia. Las instituciones públicas presentan un promedio de 58,4%, superior al 49,6% registrado en las universidades privadas. Esta diferencia puede atribuirse a factores como la mayor participación histórica de las universidades públicas en los procesos de elaboración de los criterios de calidad y su vinculación más estrecha con las instancias reguladoras. Las mayores diferencias se concentran en las competencias genéricas transversales (12,3 puntos), seguidas por actitudes y valores (7,1 puntos) y competencias específicas (6,8 puntos).

Tabla 5. Comparación del nivel de correspondencia según tipo de gestión

Categoría	Públicas (%)	Privadas (%)
Competencias específicas	65,2	58,4
Actitudes y valores	52,8	45,7
Competencias genéricas	51,3	39,0
Promedio general	58,4	49,6

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos revelan un panorama heterogéneo en cuanto a la alineación de los perfiles de egreso universitarios con los estándares nacionales de calidad. El nivel promedio de correspondencia del 52,3% indica que aproximadamente la mitad de los componentes establecidos por la ANEAES no se encuentran explícitamente incorporados en las declaraciones institucionales, situación que plantea interrogantes sobre la coherencia entre las intenciones formativas declaradas y los requisitos normativos para la acreditación. Estos hallazgos resultan consistentes con los reportados por Daza Corredor et al. (2015), quienes identificaron brechas similares entre las competencias formativas y los estándares de calidad en programas de administración colombianos.

La alta incorporación de competencias vinculadas a la planificación estratégica y el liderazgo organizacional resulta consistente con la tradición formativa de la disciplina administrativa, que históricamente ha enfatizado el desarrollo de capacidades gerenciales. Estos resultados coinciden con los reportados por Moreno Juvinao et al. (2016) en Colombia y con los hallazgos del proyecto Tuning América Latina (Beneitone et al., 2007). Como señalan Sanabria Rangel et al. (2019), las competencias referentes al planteamiento estratégico y al desarrollo del liderazgo son las más valoradas tanto por académicos como por empleadores en el contexto latinoamericano.

Las brechas identificadas en componentes relacionados con la sostenibilidad ambiental merecen especial atención. El hecho de que apenas el 30,8% de las universidades incluya la promoción del desarrollo sustentable resulta preocupante en el contexto actual, donde las demandas del mercado laboral y los compromisos internacionales exigen profesionales conscientes del impacto de las decisiones empresariales sobre el entorno. Como advierte Marzo Navarro et al. (2006) las competencias de los profesionales en administración son transversales

e impactan sobre el logro de objetivos estratégicos empresariales, incluyendo aquellos relacionados con la responsabilidad ambiental corporativa.

Respecto a la comunicación bilingüe o multilingüe, la baja presencia de este componente (34,6%) contrasta con la realidad sociolingüística del Paraguay, país oficialmente bilingüe según la Constitución Nacional de 1992. Los hallazgos de Sanabria Rangel et al. (2019) sugieren que la comunicación en un segundo idioma recibe valoraciones relativamente bajas por parte de los empresarios colombianos, lo cual podría explicar parcialmente su escasa incorporación en los perfiles formativos. Sin embargo, en un contexto de creciente internacionalización de los negocios y de integración regional en el MERCOSUR, esta competencia adquiere relevancia estratégica que no debe ser soslayada.

Las diferencias observadas entre instituciones públicas y privadas pueden atribuirse a múltiples factores. Las universidades públicas cuentan con mayor trayectoria institucional y han participado activamente en la elaboración de los criterios de calidad, lo cual facilita su apropiación e incorporación. Adicionalmente, los mecanismos de control y seguimiento académico tienden a ser más rigurosos en el sector público. Estos resultados coinciden con los señalados por Martínez Iñiguez et al. (2017) respecto a las asimetrías entre instituciones de diferente naturaleza jurídica en los procesos de aseguramiento de la calidad latinoamericanos.

La escasa incorporación de la capacidad de autoevaluación y autoaprendizaje permanente (23,1%) resulta particularmente significativa considerando la importancia que este componente ha adquirido en los debates contemporáneos sobre educación superior. Como señalan González et al. (2004), en un contexto de cambio acelerado y obsolescencia del conocimiento, la formación de profesionales capaces de gestionar autónomamente su desarrollo constituye un imperativo que trasciende las disciplinas específicas. La ausencia de este componente en más de tres cuartas partes de los perfiles sugiere una visión todavía tradicional de la formación universitaria.

CONCLUSIÓN

El presente estudio ha permitido caracterizar el estado actual de los perfiles de egreso de la carrera de Administración de Empresas en universidades del Paraguay y su correspondencia con los criterios de calidad de la ANEAES. A partir del análisis de 26 instituciones que representan el 45,6% del universo habilitado, se formulan las siguientes conclusiones:

En primer término, se constata una correspondencia parcial entre los perfiles de egreso institucionales y los estándares nacionales, con un promedio general del 52,3%. Esta cifra indica que aproximadamente la mitad de los componentes definidos por la agencia acreditadora no se encuentran explícitamente incorporados en las declaraciones de perfil, lo cual representa un área de oportunidad significativa para los procesos de mejora curricular.

En segundo lugar, se identificó una distribución diferenciada según la categoría de componentes. Las competencias específicas presentan mayor presencia (61,2%), seguidas por actitudes y valores (48,5%) y competencias genéricas (42,8%). Este patrón sugiere una priorización de los saberes técnicos en desmedro de capacidades más amplias, situación que podría limitar las posibilidades de adaptación de los egresados a contextos laborales cambiantes.

En tercer lugar, las brechas más significativas se identificaron en seguridad e higiene laboral (19,2%), autoaprendizaje (23,1%), marco jurídico (26,9%), sostenibilidad ambiental (30,8%) y comunicación multilingüe (34,6%). Estas carencias resultan particularmente relevantes considerando las tendencias del mercado laboral y los compromisos internacionales asumidos por el país.

En cuarto lugar, las universidades públicas presentan niveles de correspondencia superiores a las privadas (58,4% versus 49,6%), diferencia atribuible a factores como mayor trayectoria institucional, participación en la elaboración de criterios y mecanismos de control académico más rigurosos.

Se recomienda que las instituciones realicen procesos sistemáticos de revisión curricular garantizando la incorporación de todos los componentes ANEAES; que la agencia acreditadora intensifique acciones de socialización y acompañamiento técnico, particularmente para instituciones privadas; y que se promueva la incorporación transversal de competencias en sostenibilidad, comunicación multilingüe y aprendizaje autónomo. Las limitaciones del estudio incluyen la dependencia de información publicada en sitios web, que puede no reflejar integralmente el diseño curricular vigente, y el carácter no probabilístico del muestreo.

REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2018). Criterios de calidad para la carrera de Administración. Mecanismo de Evaluación y Acreditación de Carreras de Grado. ANEAES. <https://www.aneaes.gov.py/>
- Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA) y Grupo Interinstitucional de Investigación de Competencias en Administración (GRIICA). (2010). Las competencias de los administradores en Colombia a la luz del Proyecto Tuning América Latina 2008–2010. Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final. Proyecto Tuning – América Latina 2004–2007. Universidad de Deusto; Universidad de Groningen. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIID_Final-Report_SP.pdf
- Cabeza, L., Castrillón, J. y Lombana, J. (2017). Importancia y coincidencia de competencias para egresados de administración y empleadores: un enfoque por regiones de Colombia. Revista Facultad de Ciencias Económicas, 25(2), 105-122. <https://doi.org/10.18359/rfce.1983>
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2025). Universidades habilitadas por el CONES. <https://cones.gov.py/universidades/>
- Córdoba, M. E. (2017). Diseño curricular basado en competencias en la educación superior. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 14(27), 6-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v14i27.267>
- Daza Corredor, A., Charris Fontanilla, A. y Viloria Escobar, J. (2015). Competencias específicas de los administradores como: factor de desarrollo. Dimensión Empresarial, 13(2), 275–292. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/dimension-empresarial/article/view/466/414>
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, (35), 151-164. <https://doi.org/10.35362/rie350881>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional (Documento de trabajo N.º 1/2004). Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Proyecto Mecesup TAL0101. https://www.pregrado.utalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Construcci%C3%B3n%20Perfil%20Profesional.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC). (2020). La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior: Perspectivas internacionales. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-deacreditacion%CC%81n.pdf>
- Ley N.º 1264/1998, General de Educación. Congreso de la Nación Paraguaya. 26 de mayo de 1998.
- Ley N.º 2072/2003, Por la cual se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Congreso de la Nación Paraguaya. 13 de febrero de 2003.
- Ley N.º 4995/2013, De Educación Superior. Congreso de la Nación Paraguaya. 2 de agosto de 2013.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S. y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. Innovación Educativa, 17(73), 79–96. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000100079

- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: El caso de los ingenieros. *Revista de Educación*, (341), 643–661. http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_26.pdf
- Medina-Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61–74. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, (41), 17-49. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>
- Moreno Juvinao, J., Castrillón Cifuentes, J., Sánchez Otero, J. y Moreno Charris, A. (2016). Perfil del administrador: construcción a partir de la experiencia Tuning-Colombia. *Económicas CUC*, 37(2), 23-46. <https://doi.org/10.17981/econcuc.37.2.2016.02>
- Núñez-Valdés, K. y González Campos, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 161-175. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.604
- Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior: La experiencia de dos universidades en Colombia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-212. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Richart Varela, R. E., Álvarez-Flores, E. P. y Martínez-Rodríguez, R. D. C. (2019). Competencias del perfil del administrador: Análisis comparativo en diferentes modalidades educativas. *Perfiles Educativos*, 41(164), 82–98. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59108>
- Riquelme Bravo, P., Ugüeño Novoa, A., Del Valle Martín, R., Jara Illanes, E. y Del Pino Sepúlveda, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso: Aproximaciones conceptuales. En L. E. González Fiegehen (Ed.), *Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias* (pp. 19–35). Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://iac.cinda.cl/wp-content/uploads/2024/06/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias.pdf>
- Sanabria Rangel, P. E., Ospina Díaz, M. R. y García Carvajal, S. (2019). Competencias profesionales en el campo de administración: Un análisis para Colombia. *AD-minister*, (35), 5–52. <https://doi.org/10.17230/Ad-minister.35.1>
- Saravia Domínguez, H., Saavedra Villar, P., Felices Vizcarreta, L. M., Campos Espinoza, M. M. y Janampa Urbano, J. R. (2024). La aplicación del diseño curricular por competencias en la Educación Superior: Una revisión sistemática 2019-2023. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 92–104. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.15.1.995>
- Tejada Zabaleta, A. (2006). Diseño curricular basado en competencias para formar profesionales integrales. Universidad del Valle. https://www.academia.edu/71541449/Dise%C3%B1o_Curricular_Basado_en_Competencias_Para_Formar_Profesionales_Integrales
- Tobón, S. (2008). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (2.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2015). Manual de diseño curricular por competencias. UPNFM.
- Vargas Leyva, M. R. (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf.
- .