



**Casa abierta al tiempo**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**EI MODELO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL (MEDlcp) DE  
LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE**

**Desde la mirada de alumnos, docentes, egresados y empleadores.**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES  
CON ESPECIALIDAD EN RELACIONES INTERNACIONALES**

**P R E S E N T A**

***ALÁN FRANCISCO FALOMIR ROBLES***

**DIRECTORES DE TESIS**

**DRA. SONIA COMBONI SALINAS  
DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ**

**Ciudad de México. Abril, 2018**

## Contenido

Introducción.....	13
Objetivo general.....	20
Justificación .....	24
Capítulo Primero .....	28
Globalización y modelos educativos; un cambio de paradigma. ....	28
1.1 La función de la escuela en el neoliberalismo.....	29
1.2 La función social del maestro y el perfil oculto del docente en la UdeO .....	32
1.3 Los modelos de educación superior en el siglo XXI .....	37
1.3.1 Las instituciones de educación superior y las profesiones: historias enlazadas.....	37
1.3.2 La tradición en Europa y su influencia en América .....	39
1.3.3 La innovación en América (USA) y repercusiones en América Latina .....	39
1.4 El proceso de Bolonia y el proyecto Tuning .....	42
1.4.1 Tuning como proyecto principal del proceso de Bolonia.....	44
1.4.2 Reacciones y críticas al proyecto Tuning.....	49
1.5 El proyecto Tuning para América Latina y México .....	53
1.6 Evolución del Modelo Educativo de la Universidad de Occidente.....	58
1.6.1 Filosofía e ideología.....	59
1.6.2 El modelo Organizacional .....	60
1.6.3 El modelo curricular .....	61
1.6.4 El modelo Pedagógico .....	62
1.6.5 El surgimiento del MEDI-2001 Proyección y Trascendencia Universitaria .....	63

1.6.6 El Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales MEDlcp.....	70
Capítulo Segundo.....	76
La evaluación de la educación superior en el contexto de la globalización. Antecedentes y expresiones en la universidad de occidente. ....	76
2.1 la evaluación educativa en el contexto de la educación superior en México .....	77
2.1.1 Hacia una conceptualización de la evaluación .....	84
2.1.2 Características de la evaluación .....	87
2.1.3 Organización de la evaluación .....	88
2.1. 4 Tipología de la evaluación .....	90
2.2 La evaluación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales (MEDlcp).....	94
2.2.1 El contexto de la evaluación de los Modelos Educativos de Las Instituciones de Educación Superior en México. ....	95
2.2.2 El MEDlcp en el marco de los modelos de evaluación .....	103
2.2.3 Diseño del modelo de evaluación del MEDlcp.....	114
Capítulo Tercero.....	118
Aspectos metódicos. ....	118
3.1 El estudio empírico.....	120
3.2 Los estratos de muestra.....	123
3.2.1 Los alumnos .....	124
3.2.2 Los docentes .....	126
3.2.3 Los Egresados .....	127
3.2.4 Los empleadores y organismos receptores .....	129
3.2.5 Los Organismos Receptores .....	132

3.3 Captura, ordenamiento y procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos .....	133
3.3.1 El procesamiento de datos cuantitativos.....	133
3.3.2 Técnica de análisis de discurso para datos cualitativos.....	134
Capítulo Cuarto .....	136
La opinión de los alumnos, docentes, egresados y empleadores .....	136
I Fundamentos del Modelo .....	139
I.1 Flexibilidad .....	143
I.2 Transversalidad.....	144
I.3 Enfoque en competencias.....	145
I.4 Pedagogía constructivista.....	146
I.5 Humanista.....	147
I.6 Síntesis de los fundamentos del MEDICp.....	151
II Planes y Programas de Estudio .....	156
II.1. Área de Formación Genérica Básica (AFGB) .....	156
II.2. Área disciplinar.....	163
II.3. Área de acentuación .....	173
II.3.1 Tópicos Avanzados.....	173
II.3.2 Asignaturas Optativas Profesionales .....	173
II.4. Estancia Académica Profesional EAP.....	179
II.5 Inglés Modular.....	184
II.6 Asignaturas optativas.....	187
II.7 Servicio Social (SS) .....	189
II.8 Actividades para el desarrollo integral .....	193
III Programas de Apoyo a la Formación Integral .....	195

III.1 Programa Institucional de Tutoría .....	195
III.2 Asesorías Disciplinarias .....	198
III.3 Universidad Saludable .....	201
III.4 Actividades Cívicas, Deportivas y Artísticas .....	203
III.4.1 Actividades Cívicas .....	203
III.4.2 Actividades Deportivas .....	204
III.4.3 Actividades Culturales .....	206
III.5 Movilidad Estudiantil .....	208
III.6 Verano de la Investigación Científica .....	212
III.7 Programa de Atención a Alumnos Indígenas.....	217
III.8 Programa de emprendedores .....	218
IV Proceso de Enseñanza y Aprendizaje .....	223
IV.1 Estrategias propuestas en programas educativos .....	225
IV.2 Técnicas de Enseñanza y IV.3 Técnicas de Aprendizaje .....	226
IV.4 Estrategias e instrumentos de evaluación. ....	230
IV.5 Logro de las competencias en la asignatura .....	232
V Práctica Docente.....	234
V.1 Desempeño docente.....	234
V.2 Evaluación docente. ....	236
V.3 Relación con los alumnos .....	238
V.4 Participación colegiada .....	239
VI Comunicación e Identidad Institucional.....	246
VII Procesos Administrativos y de Servicios.....	251
VII.1 Biblioteca .....	252
VII.2 Talleres y Laboratorios .....	253

VII.3 Servicios Informáticos.....	255
VII.4 Servicios Escolares .....	257
VIII Vinculación y Pertinencia.....	260
VIII.1 Vinculación.....	260
VIII.2 Pertinencia.....	261
VIII.3 Perspectivas de desarrollo estatal.....	265
Conclusiones.....	267
I Fundamentos del Modelo.....	267
II Planes y Programas de estudio .....	269
II.1 Área de Formación Genérica Básica (AFGB).....	269
II.2 Área Disciplinar AD.....	271
II.2.1 Optativas.....	273
II.3 El Área de Acentuación .....	274
II.4 Estancia Académica Profesional EAP .....	276
II.5 La formación en una segunda lengua.....	278
II.6 Asignaturas optativas.....	279
II.7 Servicio Social .....	279
II.8 Actividades para el Desarrollo Integral .....	280
III Programas de apoyo a la formación Integral .....	280
III.1 Tutorías.....	281
III.2 Asesorías disciplinares .....	281
III.3 Universidad Saludable .....	282
III.4 Actividades, Cívicas, Deportivas y Culturales.....	283
III.5 Movilidad estudiantil.....	283
III.6 Verano de la investigación científica.....	284

III.7 Programa de Atención a Alumnos Indígenas.....	284
III.8 Programa de emprendedores .....	284
IV Procesos de Enseñanza y Aprendizaje .....	285
IV.1 Estrategias propuestas en Programas Educativos .....	285
IV.2 Técnicas de Enseñanza y Aprendizaje.....	285
V Práctica docente .....	287
VI Comunicación e Identidad Institucional .....	288
VII Procesos Administrativos y de Servicios .....	289
VIII Vinculación y Pertinencia.....	289
Referencias .....	295
ANEXOS .....	308
Anexo 1 .....	309
Instrumento de aplicación a alumno.....	309
Anexo 2.....	328
Instrumento de aplicación a Docentes .....	328
Anexo 4.....	343
Instrumento de aplicación a egresados.....	343

## Índice de Tablas

Tabla 1 Documentos de organismos internacionales.....	64
Tabla 2 Descripción de las competencias profesionales del MEDIcp .....	71
Tabla 3 Áreas de formación del MEDIcp.....	72
Tabla 4 Categorías de clasificación en correspondencia al modelo de Carrión Carranza.....	94
Tabla 5 Matriz de Dimensiones e Indicadores.....	117
<i>Tabla 6</i> Muestra de alumnos encuestados.....	125
<i>Tabla 7</i> Muestra de docentes encuestados.....	126
<i>Tabla 8</i> Muestra de egresados encuestados .....	127
<i>Tabla 9</i> Muestra del Estudio de egresados Institucional 2008-2010 .....	129
<i>Tabla 10</i> Matriz de dimensiones de evaluación del MEDIcp, general. ....	137
<i>Tabla 11</i> Dimensión I Fundamentos del Modelo .....	139
<i>Tabla 12.</i> Fundamentos del modelo por Unidades Académicas Alumnos. ....	141
<i>Tabla 13.</i> Fundamentos del modelo por Unidades Académicas Docentes. ....	142
<i>Tabla 14</i> I Fundamentos del Modelo, egresados. ....	143
<i>Tabla 15</i> I.1 Flexibilidad del MEDIcp, egresados. ....	144
<i>Tabla 16</i> I.2 Transversalidad del MEDIcp, egresados.....	145
<i>Tabla 17</i> I.3 Enfoque en Competencias .....	146
<i>Tabla 18</i> I.4 Pedagogía constructivista .....	146
<i>Tabla 19.</i> I.4 Enfoque Humanista.....	148
<i>Tabla 20</i> II Planes y programas de estudio .....	156
<i>Tabla 21.</i> Valoración General del área de Formación Genérica Básica, alumnos. .....	158
<i>Tabla 22.</i> Valoración General del área de Formación Genérica Básica, docentes. .....	159
<i>Tabla 23.</i> Asignaturas del Área de Formación Genérica Básica, alumnos.....	160
<i>Tabla 24</i> II.1 Área de Formación Genérica Básica, Egresados.....	162
<i>Tabla 25.</i> Actualización de asignaturas del área disciplinar, alumnos.....	165
<i>Tabla 26.</i> Características del plan de estudios en el área disciplinar, alumnos. .	166



<i>Tabla 27.</i> Características del plan de estudios área disciplinar, docentes. ....	167
<i>Tabla 28.</i> Cumplimiento de las competencias en el perfil de egreso, alumnos. ..	168
<i>Tabla 29.</i> Características del perfil de egreso, docentes.....	169
<i>Tabla 30.</i> Características de las asignaturas optativas, alumnos.....	170
<i>Tabla 31.</i> Valoración General de Asignaturas Optativas, docentes. ....	170
<i>Tabla 32</i> II.2 Área Disciplinar, egresados.....	171
<i>Tabla 33.</i> Contribución de las asignaturas del Área de Acentuación a la formación profesional, Alumnos y docentes.....	174
<i>Tabla 34.</i> Actualización de asignaturas del área de acentuación, alumnos. ....	175
<i>Tabla 35.</i> Características del área de acentuación, alumnos y docentes.....	176
<i>Tabla 36.</i> Asignaturas del área de acentuación, alumnos y docentes.....	176
<i>Tabla 37</i> II.3 Área de acentuación, egresados. ....	178
<i>Tabla 38.</i> Adecuación de la Estancia Académica Profesional, alumnos y docentes. .....	181
<i>Tabla 39</i> II.4 Estancia Académica Profesional, egresados. ....	183
<i>Tabla 40.</i> Inglés Modular, alumnos. ....	185
<i>Tabla 41.</i> Inglés modular, docentes. ....	186
<i>Tabla 42</i> II.5 Inglés modular, egresados .....	186
<i>Tabla 43.</i> Evaluación de asignaturas optativas, alumnos y docentes. ....	188
<i>Tabla 44</i> II.6 Asignaturas Optativas, egresados.....	189
<i>Tabla 45.</i> Servicio Social, alumnos. ....	191
<i>Tabla 46.</i> Características del Servicio Social, docentes.....	192
<i>Tabla 47</i> II.7 Servicio Social, egresados. ....	192
<i>Tabla 48.</i> Actividades para la Formación Integral, alumnos.....	193
<i>Tabla 49.</i> II.8 Actividades para la Formación Integral, docentes.....	194
<i>Tabla 50</i> III Programas de apoyo a la Formación Integral.....	195
<i>Tabla 51.</i> Programa de Tutoría, alumnos.....	196
<i>Tabla 52.</i> Programa de Tutoría, docentes.....	197
<i>Tabla 53</i> Programa Institucional de tutorías, egresados. ....	198
<i>Tabla 54.</i> Asesorías Disciplinarias, alumnos.....	199
<i>Tabla 55.</i> Asesorías disciplinarias, Docentes.....	200

<i>Tabla 56</i> III.2 Asesorías Disciplinarias .....	200
<i>Tabla 57.</i> Universidad Saludable, alumnos y docentes.....	202
<i>Tabla 58.</i> Actividades Cívicas, alumnos.....	204
<i>Tabla 59.</i> Características de las actividades deportivas, alumnos.....	205
<i>Tabla 60</i> Participación en las actividades deportivas, alumnos.....	205
<i>Tabla 61.</i> Características de las Actividades Culturales, alumnos.....	206
<i>Tabla 62</i> Participación en actividades culturales, alumnos.....	207
<i>Tabla 63</i> Aporte de los programas artísticos y deportivos, egresados.....	208
<i>Tabla 64.</i> Características de la Movilidad Estudiantil, alumnos.....	210
<i>Tabla 65.</i> Características de Movilidad Estudiantil, docentes.....	211
<i>Tabla 66</i> Aporte del programa de Movilidad Estudiantil, egresados.....	212
<i>Tabla 67.</i> Verano Científico, alumnos.....	215
<i>Tabla 68</i> Participación en el verano científico, alumnos.....	215
<i>Tabla 69</i> Oportunidad en el verano científico, alumnos.....	216
<i>Tabla 70.</i> Características Verano Científico, docentes.....	216
<i>Tabla 71.</i> Participación Verano Científico, docentes.....	217
<i>Tabla 72.</i> Programa de Atención a Alumnos Indígenas, alumnos.....	218
<i>Tabla 73</i> Conocimiento del programa emprendedores, alumnos.....	219
<i>Tabla 74</i> Frecuencia de apoyos, alumnos.....	220
<i>Tabla 75</i> Características del programa emprendedores, alumnos.....	220
<i>Tabla 76.</i> Características del Programa Emprendedores, docentes.....	221
<i>Tabla 77</i> IV Procesos de enseñanza y aprendizaje, general.....	224
<i>Tabla 78.</i> Estrategias de enseñanza, alumnos y docentes.....	225
<i>Tabla 79.</i> Adecuación, aplicación y dominio de estrategias de enseñanza, alumnos y docentes.....	226
<i>Tabla 80.</i> Actividades con mayor nivel de aprendizaje: alumnos y docentes.....	228
<i>Tabla 81</i> Uso de las TIC, alumnos y docentes.....	229
<i>Tabla 82</i> Estrategias de evaluación, alumnos.....	230
<i>Tabla 83</i> Actividades fuera de clase, alumnos.....	232
<i>Tabla 84</i> Logro de competencias, alumnos y docentes.....	233
<i>Tabla 85</i> Valoración general de la práctica docente.....	234

<i>Tabla 86</i> Práctica docente, alumnos. ....	235
<i>Tabla 87</i> Evaluación docente, alumnos.....	236
<i>Tabla 88</i> Relación con los alumnos, docentes. ....	238
<i>Tabla 89</i> Autoritarismo, docentes. ....	238
<i>Tabla 90</i> Facilitador de grupo, docentes. ....	238
<i>Tabla 91</i> Participación colegiada, docentes. ....	239
<i>Tabla 92</i> Ambiente universitario, docentes. ....	241
<i>Tabla 93</i> Comunicación e Identidad Institucional. ....	246
<i>Tabla 94</i> Comunicación e identidad institucional: alumnos y docentes. ....	248
<i>Tabla 95</i> Comunicación e identidad, egresados.....	249
<i>Tabla 96</i> Procesos Administrativos y de Servicios. ....	251
<i>Tabla 97</i> Servicios bibliotecarios, docentes.....	253
<i>Tabla 98</i> Servicios informáticos, docentes. ....	257
<i>Tabla 99</i> Servicios escolares, egresados. ....	259
<i>Tabla 100</i> VIII Vinculación y Pertinencia. ....	260
<i>Tabla 101</i> Vinculación, egresados. ....	261
<i>Tabla 102</i> Logro de los objetivos, alumnos y docentes. ....	262
<i>Tabla 103</i> Pertinencia, egresados.....	264

## Índice de Gráficas

<i>Gráfica 1</i> Valoración del MEDlcp por dimensiones. ....	138
<i>Gráfica 2.</i> Suficiencia de las asignaturas del área de acentuación, alumnos. ....	175
<i>Gráfica 3</i> Conocimiento del programa de Movilidad Estudiantil, alumnos. ....	209
<i>Gráfica 4</i> Participación de los alumnos que conocen el programa de Movilidad estudiantil. ....	209
<i>Gráfica 5</i> Alumnos que conocen el programa de verano de la investigación científica. ....	213
<i>Gráfica 6</i> Alumnos que han participado en el verano de investigación científica	213
<i>Gráfica 7</i> Factibilidad de las recomendaciones pedagógicas del MEDlcp, docentes. ....	226
<i>Gráfica 8</i> Práctica de recomendaciones pedagógicas del MEDlcp, docentes. ...	227
<i>Gráfica 9</i> Duración de clases, docentes. ....	229
<i>Gráfica 10</i> Adecuación de la duración de clases, docentes. ....	230
<i>Gráfica 11</i> Sistema de evaluación, alumnos. ....	231
<i>Gráfica 12</i> Estrategias de evaluación, docentes ....	231
<i>Gráfica 13</i> Necesidad de formación y actualización, docentes. ....	236
<i>Gráfica 14</i> Sistema de evaluación docente ....	237
<i>Gráfica 15</i> Utilidad de la evaluación docente. ....	237
<i>Gráfica 16</i> Participación en academia, docentes. ....	242
<i>Gráfica 17</i> Necesidades de formación y actualización, docentes. ....	244
<i>Gráfica 18</i> Servicios Bibliotecarios, alumnos. ....	252
<i>Gráfica 19</i> Talleres y Laboratorios: alumnos. ....	254
<i>Gráfica 20</i> Talleres y laboratorios: docentes. ....	255
<i>Gráfica 21</i> Servicios Informáticos: alumnos. ....	256
<i>Gráfica 22</i> Servicios Escolares: alumnos. ....	258
<i>Gráfica 23</i> Servicios escolares: docentes. ....	258
<i>Gráfica 24</i> Espacios para el trabajo docente: docentes. ....	259
<i>Gráfica 25</i> Nivel de satisfacción, alumnos. ....	263
<i>Gráfica 26</i> Cumplimiento de expectativas, alumnos. ....	263

## Introducción

El sistema mundo está en pleno cambio<sup>1</sup>, la forma de organización de la sociedad humana se encuentra en transformación, dejando de ser una sociedad capitalista para convertirse en otra cosa, la pregunta en los escenarios internacionales es ¿Qué pasa con el capitalismo?<sup>2</sup>

Ante tal situación, las instituciones sociales están buscando como ajustar su función en el sistema social. Las escuelas, en particular las universidades, iniciaron a fines del siglo XX su propia transformación en respuesta a las recomendaciones de Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 1998) y la Organización Internacional para el Desarrollo Económico (OCDE 1997).

En México, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), condicionan la asignación de recursos a las universidades a la modificación de sus modelos educativos, enfocándolos al desarrollo de competencias laborales para la incorporación de los jóvenes profesionistas al sistema productivo.

Si el escenario descrito se analiza desde la mirada teórica de Bourdieu, la función reproductora de la universidad en el capitalismo está en crisis,<sup>3</sup> al tener que

---

<sup>1</sup> Wallerstein define “*Sistema Mundo*” como: “Hemos argumentado que la realidad social en la que vivimos y determina cuáles son nuestras opciones no ha sido la de los múltiples estados nacionales de los que somos ciudadanos sino algo mayor, que hemos llamado Sistema Mundo...” y afirma “...El sistema –mundo moderno en el que vivimos, el de una economía-mundo capitalista se encuentra precisamente en una crisis semejante...” Immanuel Wallerstein, *Análisis del Sistema Mundo. Una introducción* (México, Siglo XXI, 2006), 10, 106.

<sup>2</sup> El día 29 de septiembre de 2008 se realizó una entrevista CNN en español en el segmento de economía y finanzas a Xavier Sala-I-Martin y Ricardo Hausmann titulada; **¿Qué pasa con el capitalismo?**. consultado el mismo día en <http://edition.cnn.com/video>.

<sup>3</sup> Bourdieu plantea la función reproductora de la escuela y la define: “*Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que es necesario producir y reproducir por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el*

cambiar su modelo para cumplir con los requerimientos de control del sistema. Otra perspectiva de la crisis es la función colonizadora que identifica Martín Carnoy (1978, 17), donde el Sistema Mundo actual –aún capitalista- mantiene la promesa de liberación y desarrollo a partir de la educación, pero los sistemas de educación tienen que ajustar sus procesos para cumplir con su función colonizadora.

Como respuesta a tal situación, la Comisión Europea (2007) en el marco del programa ALFA, emite un informe final titulado “Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina”, mejor conocido como el “Proyecto Tuning para América Latina”, que constituye el nuevo paradigma bajo el cual las universidades desarrollan sus modelos educativos orientados a competencias<sup>4</sup>. En México participan 17 universidades nacionales que las representan en los grupos de trabajo de 10 áreas temáticas<sup>5</sup>. La estrategia se convierte en evidencia de la postura de Carnoy.

Estos cambios inciden directamente en el trabajo pedagógico<sup>6</sup> y los agentes que participan en él; los alumnos y los maestros, quienes tendrán que construir un *habitus*<sup>7</sup> que incorpore las prácticas conductuales correspondientes a los perfiles requeridos por el nuevo paradigma de educación, cuya evolución inicia a partir de la revolución industrial cuando las sociedades se transforman y por lo tanto, las

---

*ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor(reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (1977, 255).*

<sup>4</sup> El concepto “Paradigma” se usa en este documento desde la definición de Tomas Kuhn en su libro: *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos-3ª. Ed.- , México, FCE, 2006

<sup>5</sup>Tuning América Latina, <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=52&Itemid=76>, consultada el 23 de Septiembre de 2008.

<sup>6</sup> El concepto de trabajo pedagógico lo desarrolla Bourdieu en su obra “la reproducción”, y lo define como el “trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan la Acción Pedagógica a la Autoridad Pedagógica necesaria a su instauración y a su continuación” Bourdieu, *La reproducción*, (1977 244).

<sup>7</sup> Bourdieu, define el habitus como “algo que se ha adquirido, pero que ha encarnado de manera perdurable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes” Un análisis más exhaustivo del concepto se desarrolla en el apartado del marco conceptual de esta investigación. Pierre Bourdieu, (1984, 155).

universidades, las cuales se consolidan como instituciones socializantes (reproductoras según Bourdieu [1984]) para el ejercicio de las profesiones en todos los países.

A la larga, esta situación afectó de tal manera a las universidades que muchas de ellas abandonaron prácticamente la investigación científica y por consecuencia, la producción del conocimiento, dejando a otros organismos públicos y privados esta actividad. Tal situación repercutió en la creación de nuevas universidades en el siglo XX, durante el cual surgen cientos de ellas. El hecho paradigmático de este aspecto en México fue la UNAM. El financiamiento para estas actividades tuvo distinto origen pero todas ellas con una vocación exclusivamente profesionalizante, como es el caso de la Universidad de Occidente, objeto de este estudio. Un ejemplo de la colonización tal como lo describe Martín Carnoy.

A fines de la década de los 70's, en el estado de Sinaloa, la Universidad de Occidente (UdeO) ofrecía una alternativa diferente a las instituciones de educación superior en México. Con un modelo de organización departamental y educativo similar al de la entonces joven Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la UdeO se funda en 1979 como respuesta a las necesidades de la población del estado de Sinaloa, de contar con una alternativa de educación superior y que los hijos de los sinaloenses no tuvieran que viajar a otros estados para formarse como profesionistas (UdeO 1983).

La UdeO en 1979 declara que su filosofía institucional<sup>8</sup> se enfoca al desarrollo integral de la persona. De hecho, en el primer trimestre de todos los programas educativos, se impartía la materia de "Biopsicosociología"<sup>9</sup>, con el fin de

---

8 En efecto, aparece escrito: "...Preparar profesionales capacitados para que participen, con eminente sentido social, en la planeación y ejecución de los programas de gobierno que tiendan al desarrollo integral de la persona humana y a elevar los niveles de vida de los grupos que por causas económicas, étnicas o sociales, estén marginados de los adelantos técnicos, científicos y culturales que benefician a los otros sectores de la población..." Ley orgánica de la UdeO, Capítulo Primero. artículo 2º. fracción VI.

9 Tomado de la carta descriptiva de la materia de *Biopsicosociología* que se impartió durante los primeros 10 años en la UdeO, como parte del *Módulo Común Universitario* que comprendía los dos primeros trimestres de todas las carreras con el objeto de "homogenizar los conocimientos de los estudiantes

homogenizar en todos los estudiantes, una visión humanista e integral del ser humano que la ONU promueve en esa época a través de la (OMS 1964)<sup>10</sup>.

Así, la UdeO enfoca desde sus inicios un perfil de egreso con dos características fundamentales: una persona íntegra humanamente hablando y competente profesionalmente. De nuevo asoma la vocación colonizadora y reproductora de la sociedad como lo apuntan Carnoy y Bourdieu.

En su carácter de organismo descentralizado del gobierno del estado de Sinaloa, la UdeO se definió como una Universidad Pública estatal, con subsidio del estado e ingresos propios producto de cuotas de recuperación, pero sin subsidio federal regular. En busca de ser reconocida como Universidad Pública Federal, y obtener subsidio, la UdeO inicia en el año 1999, un proceso de reforma que incluye las dimensiones normativa, organizativa y del modelo educativo. Tales acciones surgen como respuesta a las recomendaciones de primeras visitas de evaluación diagnóstica de los distintos "Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior" (CIEES 2001), organismos dependientes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Como resultado de la reforma, en el año 2001 inicia operaciones el *Modelo Educativo para el Desarrollo Integral* (MEDI).

El MEDI atendió en su momento, todas las recomendaciones de los organismos nacionales e internacionales (UNESCO, OCDE, BM, ANUIES, SEP) y por lo tanto las políticas educativas para la educación superior oficiales y no oficiales. El

---

provenientes de bachillerato e integrarlos al sistema universitario". Dicho módulo fue suprimido por acuerdo de Consejo Técnico en la sesión del día 21 de Junio de 1989.

10 Define la salud como: "un estado de bienestar completo físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia". Esta definición subraya la naturaleza biopsicosocial de la salud y pone de manifiesto que la salud es más que la ausencia de enfermedad. El bienestar y la prevención son parte de nuestro sistema de valores y continuamente se nos invita a evitar aquellos hábitos que afecten negativamente sobre la salud como la dieta pobre, la falta de ejercicio y el consumo de alcohol. Los pensamientos, sentimientos y estilo general de manejo son considerados como requisitos para lograr y mantener la salud física, es lo que podríamos denominar integración mente y cuerpo. *Comité de expertos de la OMS en drogas toxicomanígenas. 1964. 13o informe. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, (OMS, Serie de Informes Técnicos, No 273).*



propósito fundamental del Modelo Educativo (MEDI), desde ese entonces, es contribuir al desarrollo integral de la persona desde el escenario universitario, es decir, por la vía educativa, por lo que la UdeO afirma:

“Entendemos la educación como un proceso social, sistemático e intencional de construcción, comunicación y apropiación crítica del conocimiento y la cultura, orientado a propiciar el desarrollo integral de la persona. Por ello, la educación no se reduce a la mera transmisión y recepción pasiva de conocimientos, sino que es necesario que el alumno los reconstruya y se los apropie de manera crítica y creativa.  
“(Coordinación General Académica, 2002, 39).

El MEDI se puso en práctica, los planes de estudio cambiaron, el constructivismo fue declarado el método pedagógico oficial, los profesores se convirtieron en tutores, se enteraron que pertenecían a cuerpos académicos y que deberían participar en concursos para obtener el “perfil Promep”<sup>11</sup>

Todo esto implicó la transformación de la práctica académica, desde el trabajo en el aula (constructivismo), el cambio en la relación con el alumno (tutor), la actividades de investigar y publicar (sólo daban clases) y el manejo de nuevas tecnologías. Esto coincide con lo que Jurjo Torres (2001, 28) apunta sobre que la reestructuración que sufre el capitalismo en la actualidad, genera por consecuencia, la transformación del sistema educativo e incide el trabajo de profesores y profesoras.

No solo los lineamientos derivados de las normativas institucionales mexicanas incidieron en los cambios del ambiente de trabajo universitario, sino también las normativas derivadas de las esferas internacionales. Efectivamente, en el 2007, la Vicerrectoría Académica de la UdeO emite un reporte de evaluación del MEDI-

---

11 El perfil Promep, está declarado en el acuerdo 453 de la SEP. En este documento se describe el perfil del docente como: aquel que “cumple con eficacia y equilibradamente las funciones académicas de un profesor de tiempo completo, es decir, atienden a la labor de generación o aplicación innovadora del conocimiento, ejercen la docencia y participan en actividades de tutorías y gestión académica-vinculación”. Diario oficial de la Federación, décimo segunda sección. 30 de diciembre de 2008. Documento digital en formato PDF obtenido de la página de Promep consultado el 19 de junio en <http://promep.sep.gob.mx/>,

2001, a partir del cual, inicia un proceso de ajuste del modelo educativo para tratar de orientarlo a las recomendaciones del proyecto Tuning para América Latina<sup>12</sup>, el cual identifica competencias generales que son retomadas para integrarlas a los planes de estudio de todos los programas educativos que oferta la institución. Esta decisión la toma a UdeO, con base en las recomendaciones que la ANUIES y el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) emiten sobre la construcción de los modelos en educación superior<sup>13</sup>. Así, en septiembre de 2008 inicia operaciones el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales (MEDlcp).

Con la puesta en operación del MEDlcp, la UdeO tiene como propósito fundamental la formación integral de los alumnos, de tal manera que cuando egresen cuenten con el desarrollo de una serie de competencias genéricas y disciplinares para desenvolverse en la sociedad como personas productivas. Esto en congruencia con el proyecto Tuning y su vocación reproductora credencializadora y colonizadora de la sociedad.

Al egresar las primeras generaciones de los Programas Educativos que se ofertaron en el inicio de sus operaciones en el año 2008, se hace patente la necesidad de verificar si la puesta en práctica del MEDlcp ha contribuido al cumplimiento de su misión y al alcance de su visión.

Las repercusiones más evidentes se pueden prever en el escenario de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde alumnos y maestros se involucraron en cambios significativos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como aquellas de evaluación de la adquisición de competencias (antes de conocimientos). Asimismo, en la expectativa de que los egresados formados bajo este modelo educativo, al encontrarse en el escenario del campo productivo,

---

12 El proyecto tuning inicia su aplicación en Europa y posteriormente se emite un documento de informe sobre la aplicación en América Latina. Se constituye en una propuesta para "afinar" los perfiles profesionales de los egresados en las universidades participantes. Consultado en línea el 23 de Junio de 2009 <http://unideusto.org/tuning/>;

13 Consejo Académico de la Universidad de Occidente 27/09/2009.

muestren las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión como ciudadanos íntegros. Los dos elementos anteriores, el proceso de enseñanza y aprendizaje y el perfil de egreso manifiesto en el ejercicio de la profesión, se constituyen en dimensiones significativas sobre la efectividad del MEDlcp.

Los factores de diseño y estructura del Modelo, así como los procesos administrativos y de servicios, constituyen las dimensiones del contexto en el cual se gesta la formación del alumno en la UdeO.

En un escenario conformado por tales elementos, surgieron interrogantes que condujeron a rutas de indagación entorno a la congruencia entre diseño y operación del MEDlcp, así como la pertinencia del mismo en relación a las competencias manifiestas por los egresados en el ejercicio de su profesión. Esto en el marco del paradigma de la calidad que prevalece en las políticas sobre educación superior.

Para los efectos de la conformación del objeto de este estudio, interesa resaltar la interrelación e interdependencia de estos diferentes factores. Lo que conduce al planteamiento de los siguientes interrogantes:

¿Corresponden los fundamentos del MEDlcp a las necesidades de formación profesional que los escenarios productivos requieren en cuanto al desempeño de los egresados de la UdeO?

¿Los elementos de los planes y programas de estudio favorecen la formación en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en los alumnos de la UdeO?

¿Las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas y utilizadas desde los Programas Indicativos (PIC) favorecen el logro del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales en los alumnos de los diferentes Programas Educativos de la UdeO?

¿Los procesos administrativos y de servicios favorecen la implementación del MEDlcp en la UdeO?

A las preguntas anteriores, se puede responder, de maneras tentativas diferenciadas, bajo los siguientes supuestos:

Si los fundamentos del MEDlcp, los elementos de los planes y programas de estudio y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, favorecen el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en los alumnos de los diversos Programas Educativos de la UdeO: entonces probablemente la práctica profesional de los egresados en los escenarios productivos corresponden a las necesidades planteadas por los mismos.

Los resultados obtenidos en la presente indagación pueden responder a una interrogante mayor: ¿Cumple la Universidad de Occidente su función reproductora, colonizadora y credencializadora del sistema mundo actual (neoliberalismo) mediante la aplicación del MEDlcp?

### **Objetivo general**

De este modo, el objetivo general de esta investigación fue evaluar el proceso de operación y resultados del MEDlcp, con la participación representativa de alumnos, docentes, egresados y empleadores, mediante un estudio mixto (cualitativo y cuantitativo), con el fin de obtener elementos de análisis para valorar su pertinencia con respecto a las necesidades de los diferentes sectores sociales en los que participan sus egresados y así verificar el cumplimiento de la Universidad de Occidente con su vocación institucional en el marco del neoliberalismo.

A partir del objetivo general surgieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las áreas de oportunidad y fortalezas en los procesos en cada una de las dimensiones que conforman del MEDIcp.
- Analizar la percepción que tienen los alumnos, docentes, egresados y empleadores sobre la incidencia del MEDIcp en la formación de los alumnos y en el logro de la misión y visión de la institución.
- Diseñar y sugerir alternativas de mejoras del modelo educativo, que faciliten la toma de decisiones en cuanto a la evolución del MEDIcp de manera integral, así como los procesos de los programas que lo constituyen.

El presente documento reporta el estudio empírico sobre la percepción que tienen los alumnos, docentes, egresados y empleadores del ejercicio del MEDIcp (su pertinencia efectividad) en los Programas Educativos ofertados por la UdeO en las seis Unidades y las dos Extensiones que la integran.

De este modo, el tema de esta investigación es el Modelo educativo de la Universidad de Occidente, su adecuación y pertinencia con respecto a la transformación para los modelos actuales de educación superior en México, donde se confrontan las posturas oficiales que promueven el proyecto Tunng (SEP y ANUIES) en México, con la visión crítica de la sociología de la educación sobre la función social de la universidad, se enfoca al proceso de construcción de una nueva relación que se establece en los procesos de aprendizaje con los actores del mismo, los alumnos y los docentes. Como perciben unos y otros las diferentes dimensiones del *Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales* (MEDIcp).<sup>14</sup>

Se aborda el problema de investigación, con una reseña breve de la aplicación en La Universidad de Occidente del MEDIcp, su evaluación y orientación a

---

<sup>14</sup> La Universidad de Occidente es una institución de educación superior pública del Estado de Sinaloa en México, *Ley Orgánica de la Universidad de Occidente, decreto número: 662\** (Publicado en el P.O. No. 96 del 10 de agosto de 2001).

competencias, que enfatiza en la transformación de la práctica docente y, por lo tanto, en el perfil del maestro universitario, lo que implica el ejercicio de nuevas funciones (perfil PROMEP)<sup>15</sup> y el desarrollo de nuevas habilidades.

Se plantea la importancia de realizar una investigación que reporta la experiencia de los docentes al participar en la aplicación del MEDlcp en los programas educativos de la Universidad de Occidente y la consecuente transformación de su perfil como maestros. Asimismo, la percepción de los alumnos, egresados y empleadores sobre la pertinencia y cumplimiento del MEDlcp.

La investigación se realiza desde la perspectiva de la “sociología de la educación”<sup>16</sup>, con un sentido crítico que cuestiona las definiciones oficiales de los “nuevos” perfiles del docente y del alumno, que enfatiza en la construcción subjetiva que el propio maestro y alumno percibe como resultado de dichos cambios.

El análisis contextual y conceptual se realiza en el capítulo I en tres niveles: el primer nivel se enfoca al cambio de paradigma de los sistemas educativos a partir de la transformación del Sistema Mundo. El segundo nivel se refiere a la función social de la escuela y el tercer nivel a la construcción del perfil docente y sus relaciones con los alumnos y con la institución.

El estudio empírico se desarrolló con la colaboración de forma conjunta entre dos Cuerpos Académicos (CA) y profesores colaboradores de la Universidad de

---

<sup>15</sup> La SEP define el perfil PROMEP como: “...el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario como aquél que realiza equilibradamente las actividades sustantivas de docencia, tutelaje de estudiantes, generación o aplicación innovadora del conocimiento y gestión académica...”(2006, 70)

SEP, Programa de Mejoramiento del Profesorado. *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. Secretaría de Educación Pública – México: SEP, 2006. Consultado en línea <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf>.

<sup>16</sup> Brunet y Morell (1998) apuntan: “La nueva sociología de la Educación, más que referirse a un conjunto teórico homogéneo, designa una actitud compartida de rechazo hacia la <antigua sociología de la educación>, reivindicando una orientación subjetivista que comprende el punto de vista del actor”.

Occidente (UdeO) de una evaluación transversal del MEDIcp. El propósito fue valorar la percepción que tienen los alumnos, docentes, egresados y empleadores de sobre la operación y cumplimiento del MEDIcp con respecto a sus propia misión y objetivos declarados en su diseño. Es, por tanto, una investigación aplicada de evaluación interna y externa.

Lo anterior significa que la evaluación del MEDIcp se desarrolla desde la visión de un esquema de evaluación respondiente, donde participa la comunidad universitaria y no sólo la estructura formal (académica y administrativa).

Para efectos de la evaluación, el principal supuesto hipotético se construyó en concordancia con la misión y la visión institucional: la UdeO opera el MEDIcp, que facilita el desarrollo de las competencias genéricas básicas y disciplinares profesionales concebidas como la suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores universales de las personas en formación al seno de la comunidad universitaria y su inserción en el contexto económico-social.

El desarrollo de esta investigación implicó en primera instancia identificar la estructura del MEDIcp, y sus características a partir de lo cual se construyó una matriz que incluye dimensiones e indicadores que reflejan las características del MEDIcp y se constituyen en las categorías conceptuales a analizar, las cuales se muestran en el capítulo 2 en el apartado 2.2.3 que corresponde al diseño del modelo de evaluación del MEDIcp.

Asimismo, para lograr el objetivo propuesto se decidió realizar el estudio empírico con un enfoque mixto el cual se expone con amplitud en el tercer capítulo, con el uso y la aplicación de diferentes instrumentos de recolección o generación de datos, instrumentos cuantitativos con alumnos, docentes y egresados (encuestas electrónicas) y técnicas cualitativas (grupos de discusión y cuestionarios con preguntas abiertas) con empleadores y organismos receptores. En todos los grupos de actores, las muestras se organizaron por Unidades académicas y

Programas educativos, con convocatoria abierta y voluntaria. Se logró la representatividad en cada estrato.

### **Justificación**

La organización de la sociedad humana se encuentra en transformación. Las instituciones que la conforman están buscando como ajustarse a los retos que ello implica. Las escuelas, en particular las universidades, iniciaron a fines del siglo XX su propia transformación en respuesta a recomendaciones derivadas de diversas instancias internacionales y nacionales, como son: Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional para el Desarrollo Económico (OCDE).

En México, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se presentan como instancias, cabeza de sector, encargadas de aplicar las políticas orientadas a la modificación de los modelos educativos de las instituciones de educación superior, enfocándolos al desarrollo de competencias laborales para la incorporación de los jóvenes profesionistas al sistema productivo.

El MEDlcp en la UdeO representa una de las aplicaciones de los modelos educativos basados en competencias con influencia directa del Proyecto Tuning y concreta un proceso de desarrollo curricular que inicia en 1978, con los antecedentes fundacionales de los que derivó la actual UdeO.

El presente ejercicio de investigación se orienta a la evaluación del MEDlcp, dese el mismo paradigma de la calidad en el contexto neoliberal, en el total de la cobertura institucional; para ello se trabajó en red de cuerpos académicos en donde el CA PSICOSOCIAL, investigó en la zona sur, Unidad Mazatlán y extensiones Escuinapa y El Rosario, el CA PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN incursionó en la Unidad Culiacán y Guamúchil, en tanto que el CA PSICOEDUCATIVO cubrió la Unidad Los Mochis, Guasave y El Fuerte.



El trabajo en red, permitió el análisis global de la institución y sus procesos a la par que incorpora visiones inter y transdisciplinarias en el abordaje de la evaluación universitaria.

El tiempo transcurrido desde su rediseño y operación, son aspectos importantes que justifican la posibilidad de hacer una evaluación del funcionamiento de los procesos del mismo y su impacto en la comunidad universitaria (alumnos y docentes), así como con los diferentes sectores sociales. Ese es precisamente el interés de la realización de este trabajo de investigación en el que se expone la evaluación del modelo educativo vigente en la Universidad de Occidente en dos de sus principales aspectos: pertinencia y efectividad de los programas en que se materializan sus propósitos de desarrollo integral para la formación de sus alumnos.

La estructura de la tesis ha sido la siguiente para su mayor comprensión.

Capítulo primero: Los modelos de educación superior en el siglo XXI y sus efectos en la profesión académica.

Da cuenta de los aspectos que conforman el escenario donde transcurre un posible proceso simbiótico de desarrollo de las instituciones de educación superior y en el cual, se ve involucrada la profesión académica. Inicia con un apartado que reporta la historia registrada del origen y desarrollo de las profesiones y las instituciones de educación superior hasta el Siglo XX. Continúa con el análisis de los modelos educativos que surgen en el Siglo XXI, a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como la Unión Europea, la UNESCO y el Banco Mundial. En un tercer apartado, se esboza la historia de la Universidad de Occidente en el marco de las políticas públicas en México durante la segunda mitad del Siglo XX y los albores del Siglo XXI, con la consecuencia de

la transformación de su modelo educativo y la creación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDIcp).

El capítulo segundo: La evaluación de la educación superior en el contexto de la globalización. Antecedentes y expresiones en la universidad de occidente.

Tiene el objetivo principal de proporcionar los referentes teóricos científicos y normativos que posibiliten la realización de una evaluación del Modelo Educativo Para el Desarrollo Integral con en foque en competencias profesionales (MEDIcp) que actualmente se implementa en la Universidad de Occidente. Dichos referentes actúan como elementos fundamentales para efectuar, hasta donde la evaluación permite, una valoración “objetiva” de su pertinencia desde los programas y procesos que integran el MEDIcp.

El capítulo se desarrolla en dos grandes apartados: En el primero de ellos se aborda el análisis del marco contextual en que se desarrolla la educación superior mexicana, procurando dejar clara la importancia que dentro de este proceso ha venido adquiriendo la evaluación que actualmente es una actividad omnipresente en todos los ámbitos del quehacer universitario, pero particularmente los relacionados con sus actores fundamentales, los estudiantes y docentes; sus procesos sustantivos y adjetivos y sus principales productos.

El segundo apartado se dedica al caso del modelo de evaluación del MEDIcp vigente en la Universidad de Occidente, a partir de su inserción en el actual contexto de las experiencias de evaluación en la educación superior mexicana.

Capítulo Tercero: Aspectos Metódicos.

En este capítulo se desarrolla la estrategia del enfoque mixto del estudio empírico, se argumenta la postura metodológica y se describe en tres apartados, el primero despliega el procedimiento del estudio empírico que incluye dos vertientes, una cuantitativa y una cualitativa. El segundo desarrolla los estratos de población que

se abordan con sus características y modos de participación y el tercero aborda la captura, ordenamiento y procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos.

Capítulo Cuarto: La opinión de los alumnos, docentes, egresados y empleadores.

Este capítulo incluye ocho apartados del análisis cuantitativo y cualitativo de las dimensiones e indicadores bajo las cuales se evalúa el MEDIcp. Es la parte medular del estudio y por lo tanto, el capítulo más detallado y amplio.

Por último, se presentan las conclusiones también por dimensiones e indicadores. A diferencia del capítulo cuarto, donde se desglosan los resultados por cada estrato de participantes (alumnos, docentes, egresados y empleadores), en las conclusiones se presenta la interpretación integrada de los mismos. Se concluye con el análisis del comportamiento del supuesto hipotético y el logro de los objetivos de la investigación y se presentan una serie de recomendaciones a la comunidad universitaria sobre la adecuación del MEDIcp.

A continuación se invita a lector a que incursione en el desarrollo de la obra expuesta.

## Capítulo Primero

El presente capítulo da cuenta de los aspectos que conforman el escenario donde transcurre un posible proceso simbiótico de desarrollo de las instituciones de educación superior y en el cual, se ve involucrada la profesión académica. Inicia con dos apartados que abordan la función social de la escuela y el maestro, continua con tres apartados reportan la historia registrada del origen y desarrollo de las profesiones y las instituciones de educación superior hasta el Siglo XX; El análisis de los modelos educativos que surgen en el Siglo XXI, a partir de las recomendaciones de organismos internacionales como la Unión Europea, la UNESCO y el Banco Mundial y, por último, se esboza la historia de la Universidad de Occidente en el marco de las políticas públicas en México durante la segunda mitad del Siglo XX y los albores del Siglo XXI.

### **Globalización y modelos educativos; un cambio de paradigma.**

El nuevo contexto internacional en el que operan las instituciones de educación superior se ha denominado “globalización”<sup>17</sup>, la cual se manifiesta como un proceso de reorganización de la división internacional del trabajo en amplias zonas geoeconómicas y del capital, en marcos definidos de integración en bloques de

---

<sup>17</sup> Son muchos los autores que tratan de construir el concepto. Para esta investigación se retoma la postura de Nestor García Canclini (1999) que cuestiona la acción hegemónica del proceso de globalización y argumenta que el mercado no puede ser organizador de la interculturalidad. Por su característica estandarizadora, los mercados presentan elementos culturales “ecualizados” en el contexto, desarraigados y no entran en choque real con elementos de otras sociedades.

El concepto “ecualizar” que proviene de la música, el autor lo utiliza para explicar cómo el mercado globalizante busca estandarizar las manifestaciones culturales, climatizándolas a la comodidad del consumidor, sin picos que salgan fuera de control, que distorsionen y afirma:

*“...la ecualización se vuelve un procedimiento de hibridación tranquilizadora, reducción de los puntos de resistencia de otras estéticas musicales y de los desafíos que traen culturas incomprendidas. Bajo el aspecto de convivencia amable entre ellas, se simula estar cerca de los otros sin preocuparnos por entenderlos...”(2)*

Es la simulación de convivencia amable, de contacto sin compromiso lo que le da un sesgo “light” a este proceso globalizante cuyo interés no se centra en la integración de culturas sino en el control de los mercados consumidores, distrayéndolos de las tentaciones tribales.

dominio de las potencias industriales y tecnológicas. Se caracteriza por un extenso proceso de intercambio de políticas; cada país observa las iniciativas de otros y las adapta, de tal manera que acontecimientos y actores internacionales ocupan una posición más importante en el debate sobre políticas nacionales (De Vries 1999).

De acuerdo a los planteamientos de Kuhn (2006, 186-197) sobre los cambios de paradigma, la globalización se puede abordar como un cambio de paradigma político que incide en los sistemas de educación. En las revoluciones científicas lo que cambia es la relación entre la teoría y el dato, la percepción del mundo y la mirada de la realidad (238-239, 246).

Así mismo, la “apertura de las ciencias sociales” hacia una visión de un nuevo “Sistema Mundo” de Walerstein<sup>18</sup> y la propuesta de la interpolitranstidisciplinariedad de Morin<sup>19</sup> se presentan como un cambio de paradigma en la sociología del conocimiento, perspectiva desde la cual se desarrolla esta investigación.

Las universidades buscan ajustarse a este nuevo paradigma, su función como instituciones socializantes está en crisis, surgen estrategias para construir modelos educativos que garanticen que el maestro y el estudiante sigan ejerciendo sus roles como agentes de reproducción cultural, de colonización, como sujetos en relaciones de dominación y por lo tanto, poder.

### **1.1 La función de la escuela en el neoliberalismo**

Acosada y señalada por la esfera productiva de no ofrecer al mercado laboral profesionistas con el perfil de competencias necesarias<sup>20</sup>, la universidad en el

---

<sup>18</sup> “...El sistema–mundo moderno en el que vivimos, el de una economía-mundo capitalista se encuentra precisamente en una crisis semejante y lo ha estado durante ya un tiempo...” Immanuel Wallerstein (2006, 106).

<sup>19</sup> El concepto de inter-poli-trans-disciplinariedad lo desarrolla Morin proponiendo una integración de los tipos de relaciones entre las disciplinas del conocimiento. Edgar Morin (2002, 147-159).

<sup>20</sup> Jurjo Torres apunta: *“Esta mercantilización progresiva de la vida cotidiana explica que, cuando desde la esfera productiva se lanzan denuncias contra las instituciones escolares, por no enseñar aquellas cosas que los propietarios de los medios de producción consideran como prioritarias, se genere en la sociedad con*

inicio del siglo XXI, reacciona orientando su modelo educativo hacia la productividad, en el horizonte de la educación superior en el mundo, se vislumbra un *“egresado profesionalista competente”*, capaz de incorporarse al sector productivo, con un *“espíritu emprendedor”*; esto último se traduce: *“para producir riqueza”*.

Con esta visión de futuro, la universidad olvida su razón de ser, su misión, el motivo de su existencia; formar personas íntegras, favorecer el desarrollo del conocimiento, al servicio del ser humano con el fin de perfeccionarlo en su humanidad y todas las dimensiones que lo integran; la social, la biológica y la psicológica. Siguiendo a Jurjo Torres la alternativa es conservar el carácter público de la educación superior. (2001, 40).

Pero la perspectiva neoliberal se impone, el proyecto tuning se perfila como la estrategia principal que generará los modelos educativos capaces de construir en las instituciones de educación superior, el perfil que les permita responder a las necesidades del mercado en términos de producción de profesionistas, esto representa una visión de la educación como un bien de consumo como lo apunta Torres: *“conlleva a promover una mentalidad consumista en sus usuarios y usuarias: el profesorado y el alumnado; estimula a acercarse al trabajo escolar y las ofertas formativas pensando como consumidores y consumidoras, o sea, con un valor de intercambio en el mercado, en los beneficios que puede reportar cursar tal o cual disciplina, especialidad o titulación.”* (2001, 33-34).

Por su parte, Martin Carnoy aporta una visión crítica de la función de la escuela en la sociedad capitalista. Parte de la premisa *“el desarrollo a partir de la educación formal”*, que las naciones asumen para ser aceptadas como civilizadas (1978, 12). Desarrolla su argumentación enfatizando en el papel reproductor de la escuela en el sistema capitalista, la escuela transmite la estructura de dominación económica y social. Esto contrasta con la visión liberadora de la educación, la escuela libera

---

*demasiada frecuencia, un clima de hostilidad contra el profesorado y la escuela (casi siempre la pública)”*, (2001, 31).

al individuo del poder imperial para atarlo al poder capitalista, convenciéndolo de que el sistema es sano, que el papel que juega en él es justo y que la escuela le da la oportunidad de cambiar para mejorar su calidad de vida.

Pero la función real de la escuela, es contribuir a la colonización de las periferias del sistema; a los de la clase dominante, los enseña a dominar, y a los niños de las clases dominadas, los enseña a vivir dominados. El proyecto Tuning no es más que el intento de las clases dominantes por desarrollar estrategias en el sistema educativo para que la universidad siga ejerciendo su función colonizadora y así mantener la hegemonía de los países centrales sobre los países periféricos.

Este concepto de función colonizadora corresponde a la postura teórica de la dominación de Weber<sup>21</sup> y coincide con Bowles y Gintis (1981, 138,140, 144, 197), que ven la función de la escuela en el sistema social, donde justifica y reproduce la desigualdad. Identifican el procedimiento meritocrático como la fachada que esconde un sistema educativo que reproduce las relaciones económicas. Enfatizan en el papel central de la escuela en la preparación de los individuos para relaciones de competencia individual que enajena y estratifica en lugar de otorgar oportunidades equitativas.

Pero es Pierre Bourdieu desarrolla una teoría más completa de la función de la escuela en la sociedad con una función reproductora del sistema social<sup>22</sup>.

Una visión más compleja es la que ofrece Edgar Morin en su obra “la mente bien ordenada”, donde acuña el concepto de “interpolitransdisciplinariedad” en la construcción del conocimiento y propone transformar la función de la universidad para adaptarse a la modernidad científica e integrarla, *“responder a las necesidades fundamentales de formación, dotar a los maestros para las nuevas*

---

<sup>21</sup> Weber define la dominación “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos” (1974, 170).

<sup>22</sup> En su obra “La reproducción”, Bourdieu despliega la estructura de elementos y relaciones entre los mismos que componen el sistema educativo en una sociedad. La función del maestro es reproducir un habitus que integra la “Arbitrariedad Cultural”. Pierre, Bourdieu. (1977, 256).

*profesiones, pero también y sobre todo proporcionar una enseñanza metaprofesional, metatécnica, es decir, una cultura.” (2002, 110).*

De las perspectivas revisadas hasta este punto, son las de, Pierre Borieu, Jurjo Torres y Edgar Morin, las que ofrecen una visión optimista y propositiva sobre la función social de la escuela, rescatando su vocación de institución social generadora de creatividad, conocimiento reflexivo y crítico, y promotora del cambio social, donde los profesores y profesoras de educación superior, hoy tienen el reto de construir un perfil en función del desarrollo de competencias profesionales en el estudiante pero con un profundo sentido social y humano. Esto último se puede convertir en tiempos del neoliberalismo, en el perfil oculto del docente universitario.

## **1.2 La función social del maestro y el perfil oculto del docente en la UdeO**

Las propuestas teóricas de Bourdieu, Foucault, Morin y Torres contemplan el perfil del docente, los dos primeros con una visión crítica de la función del maestro como agente reproductor del sistema, los últimos, con una propuesta optimista de la función del maestro como agente de cambio social.

Para el Bourdieu la función principal es clara: la reproducción homogénea del habitus y de arbitrariedad Cultural para que el alumno lo asimile. En este punto converge con Foucault (1988) que acuña el concepto de “poder pastoral”<sup>23</sup> para explicar cómo el “Estado moderno” se constituye en una nueva forma de poder como una matriz de individualización, con las siguientes características que lo distinguen:

---

<sup>23</sup> Foucault acuña el concepto de poder pastoral como una técnica desarrollada por el cristianismo y utilizada por el estado moderno, aunque establece diferencias significativas entre el poder pastoral y el poder político “esta forma de poder se orientó hacia la salvación (en oposición al poder político). Es oblativa (en oposición al principio de soberanía); es individualizante (en oposición al poder jurídico); es coextensivo y continuo a la vida; se vincula con una producción de verdad –la verdad del propio individuo., Michael Foucault (1988, 232-233).



- 1) Asegura a la gente en este mundo.
- 2) Su estructura es más compleja y aumentan los funcionarios del poder pastoral.
- 3) Desarrolla el conocimiento del hombre en torno a dos papeles: uno, globalizador y cuantitativo, relacionado con la población; el otro, analítico, relacionado con el individuo. (233-234).

El maestro ejerce el poder pastoral para su función reproductora y los modelos educativos actuales reclaman un nuevo perfil para asegurar el éxito de tal encomienda.

Morin presenta una alternativa del perfil docente en el nuevo paradigma:

*“Formar espíritus (agentes) para hacer frente a las incertidumbres de la complejidad con una conciencia ecológica. Además propone una “reforma todo terreno” (2002, 122) del conocimiento para abordar su complejidad.*

Con respecto al proceso de construcción del perfil que el docente en el siglo XXI experimenta, Foucault, Bourdieu y Morin, abordan la construcción de la subjetividad del individuo, agente o espíritu, desde la razón crítica. Un análisis de las confluencias y discrepancias entre dichas posturas, será el ejercicio que permitirá construir la visión crítica de la formación del perfil docente que los maestros experimentan en la Universidad de Occidente.

Foucault aborda el tema en su artículo “El sujeto y el poder”, donde enfatiza que el tema general de su investigación no es el poder sino el sujeto y manifiesta *“finalmente, he querido estudiar –es mi trabajo actual- el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto”* (1988, 227). El artículo se centra en las relaciones de poder que establecen las personas y toma como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder a través del enfrentamiento de las estrategias (229). Ejemplifica las relaciones de poder con oposiciones cotidianas como el poder de los hombres sobre las mujeres, los padres sobre los hijos, los maestros sobre los alumnos y los jefes sobre los empleados. De este modo, el maestro en México, está por un lado como

dominante en la relación con el alumno y como dominado en su relación con la institución.

En México, el maestro universitario ejerce su función social como agente de reproducción cultural y de colonización del sistema hegemónico dominante (el capitalismo), lo hace ejerciendo el poder pastoral tal como lo apunta Foucault.

El proyecto tuning se instala como la alternativa de educación superior neoliberal y en la Universidad de Occidente, el MEDI busca responder a las recomendaciones del proyecto tuning para América Latina. Pero en ningún documento del proyecto tuning se define el perfil docente necesario para su realización, sólo se esboza la necesidad de “sensibilizar y formar a los profesores al proceso de enseñanza aprendizaje sobre la base de la formación de competencias” .

Tampoco la UdeO ha emitido ningún lineamiento sobre el perfil del docente que implementa el MEDIcp orientado a competencias y puesto en operación en septiembre de 2008.

En un taller de discernimiento realizado con veinte tutores de la Unidad Mazatlán de la UdeO, los maestros y maestras participantes manifestaron como su principal limitante para aplicar el MEDI- COMPETENCIAS 2008, “la incertidumbre” sobre sus propias competencias con respecto a las que refieren los programas indicativos de sus materias. ¿Cómo las voy a transmitir a mis alumnos si no estoy seguro de tenerlas yo?, las técnicas de enseñanza aprendizaje que usaba antes, me sirven igual ahora?, ¿Cómo voy a evaluar las competencias?, estas son las principales preguntas que surgieron en la puesta en común del taller mencionado.

Sin embargo, la UdeO promueve en sus maestros de tiempo completo su habilitación para que cumplan con el perfil Promep que la SEP exige. Dicho perfil está manifiesto en el acuerdo 453 de la SEP emitido en el diario oficial de la federación el 30 de diciembre de 2008. En este documento se describe el perfil

del docente como: aquel que “cumple con eficacia y equilibradamente las funciones académicas de un profesor de tiempo completo, es decir, atienden a la labor de generación o aplicación innovadora del conocimiento, ejercen la docencia y participan en actividades de tutorías y gestión académica-vinculación”. Estas cuatro características son las que integran el perfil oficial de profesor de tiempo completo en la UdeO, para cumplirlas se organizaron cuerpos académicos que están registrados ante el Promep desde el año 2003.

Pero son escasos los maestros que realizan investigación en la UdeO, por lo tanto, las publicaciones son mínimas, su carga académica es excesiva y atienden a alumnos tutorados sin la capacitación adecuada.

A diecisiete años de iniciadas las actividades de la primera versión del MEDI y diez años después de la implementación de su ajuste al enfoque en competencias, los maestros y maestras en la universidad de occidente transitan aún entre el perfil que él construyó a lo largo de su experiencia y el propuesto por el MEDICp.

Como una analogía a lo que Jurjo torres llama “el currículum oculto”, el perfil oculto del maestro en la UdeO, se gesta a partir de la experiencia subjetiva del propio docente en su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con la carga de la experiencia previa, al construir el perfil docente para el modelo educativo neoliberal, lo contamina de sus prácticas didácticas, de su conciencia social, desde la comodidad sólo dar clases, no le interesa hacer investigación ni publicar un artículo en revistas arbitradas.

Construye contenidos en los programas indicativos empatándolos con un listado de las competencias genéricas y las específicas de su disciplina, pero no sabe cómo verificar que los estudiantes adquieran dichas competencias.

El maestro universitario en México no se forma de la misma manera que el maestro de educación básica, en el caso del segundo, ingresa a la escuela normal con el interés (en algunos casos vocación) de ser maestro y construye su proyecto de vida alrededor de su visión de futuro, por lo general, los estudiantes de escuelas normales son a su vez hijos de maestros que esperan heredarles sus plazas.

Pocos maestros y maestras universitarios tenían en su visión de futuro y proyecto de vida dedicarse a la docencia, estudiaron para ser profesionistas no para ser maestros, pero la alternativa laboral al egresar fue dar clases. Los maestros de tiempo completo de la UdeO, son en su mayoría egresados de las primeras cinco generaciones de la misma, en sus diferentes programas educativos. Crecieron con la universidad y están a pocos años de obtener su jubilación. Poco les interesa el cambio de perfil docente.

De este modo, el maestro en la UdeO transita hacia un perfil que construye a partir de la tensión que se genera entre el perfil construido históricamente por su práctica académica y el perfil requerido y manifiesto por la propuesta del MEDI en la U de O. La pregunta que surge en este punto de reflexión es ¿Cuál será el perfil del docente resultante de la innovación subjetiva del maestro de la UdeO ante las tensiones producidas por su perfil histórico y el demandado por el MEDI?

Los cambios en educación no se dan sólo porque los declare un organismo internacional, o los defina un programa de gobierno o un modelo educativo. Es necesaria la participación de los actores principales en el hecho educativo; los maestros y los alumnos, hombres y mujeres que en el ejercicio del aprendizaje diario construyen el perfil oculto del proceso, ahí se ubica la paradoja; lo que el alumno aprende no necesariamente es lo que el maestro le enseña; lo que el maestro enseña no corresponde tácitamente a lo que el programa indica.

Desde esta perspectiva, el neoliberalismo no asegura su perpetuidad con la mercantilización de la educación.

A manera de conclusión regreso a Jurjo Torres, la escuela no es necesariamente reproductora del sistema social, también es lugar de reflexión, de creatividad, desde donde se puede contribuir a la transformación y mejora de las condiciones de vida de la comunidad.

Para ello, es necesario que los maestros y maestras universitarios se involucren en investigación etnográfica, que reflexionen sobre sus propios procesos subjetivos de ser docentes, que descubran su perfil oculto y participen activamente en la construcción de los modelos de educación superior para los tiempos actuales.

### **1.3 Los modelos de educación superior en el siglo XXI**

#### **1.3.1 Las instituciones de educación superior y las profesiones: historias enlazadas**

Las características de todas las profesiones como las conocemos ahora, incluyendo la académica, han ido cambiando conforme históricamente se presentan las exigencias del contexto socioeconómico de la época y el desarrollo del conocimiento. El origen mismo de las profesiones está relacionado también con el desarrollo y transformación de las sociedades, de las ciudades y de las instituciones educativas.

La palabra profesión proviene del latín *Professio-professionis*, que a su vez viene de *profiteor* = declarar ocuparse. El término en sí se refiere al oficio, la facultad o empleo que se ejerce públicamente. La mayoría de las definiciones sobre el término se enfoca en tres criterios principales: primero, se considera una profesión como una ocupación basada en un cuerpo definido de conocimiento organizado, un grado de especialización que deriva de un entrenamiento académico, el

entrenamiento profesional y las universidades están estrechamente unidos en un escenario institucional que certifica calidad y competencia. Segundo, una profesión involucra un compromiso moral de servicio al público, que va más allá de la oferta y demanda del mercado o del deseo de un beneficio personal (Hatch, 1988). El ideal de muchas profesiones es que la medida del éxito no sea solamente una ganancia financiera, sino un propósito mayor en donde se busque el beneficio público, el cuidado de los débiles, el avance de la ciencia, o el mantenimiento de la justicia (Cogan, 1953). Tercero, la vida profesional involucra una relativa independencia o autonomía de los miembros de las profesiones.

Como antecedentes de la actual noción de profesión, (Cogan, 1953) recopila datos históricos del surgimiento de la profesión que se ubican en la cultura griega. Pero los indicios más claros del inicio de las profesiones las reporta en el siglo XI en Europa, cuando en Bolonia, París y Salamanca se establecieron los centros de altos estudios desarrollados en las escuelas catedráticas en las que se enseñaba teología, medicina y derecho, las artes por su parte eran enseñadas fuera de las catedrales, es en ese momento histórico donde se puede ubicar el nacimiento de la profesión académica como tal. Dichos centros de estudios no se pueden considerar universidades como las conocemos ahora, pero fueron centros de entrenamiento de líderes intelectuales de la época medieval (Haskins, 1957).

A partir de los nuevos conocimientos que se desarrollaron en el siglo XI y XII gracias a los investigadores árabes de España y a través de Italia y Sicilia, las leyes romanas y la medicina árabe, fueron saberes que construyeron la base de la comunidad de maestros y de estudiantes que se reunieron en gremios, conocidos como *Universitas Magistrorum et Scholarium* que posteriormente constituyó su carácter de universidad (Haskins, 1957).

De este modo, el desarrollo de las profesiones se encuentra fuertemente vinculado al surgimiento de las universidades, por lo que las profesiones fueron orientadas por la ideología imperante en estas instituciones. Las primeras universidades

estaban bajo el control de la Iglesia, y ello obligaba a los estudiantes a formar parte de órdenes eclesiásticas. Esta situación se mantuvo durante un largo periodo de la historia de las universidades europeas, lo que motivó a grupos de maestros y estudiantes a desarrollar trabajo intelectual fuera de las universidad, formando grupos de académicos que dieron continuidad al trabajo científico (Cogan, 1953).

### **1.3.2 La tradición en Europa y su influencia en América**

En Europa, La universidad en general adquirió un prestigio que influyó fuertemente en la creación de universidades en América Latina. Fueron los españoles los que impusieron sus escuelas bajo el modelo del viejo mundo. En México, el desarrollo de la universidad tuvo una fuerte influencia del proceso de la evangelización y de las universidades españolas. Así, en la colonia en 1525 ya se leían (enseñaba) gramática, arte y teología. Sólo se permitía la enseñanza de estos cursos, ya que tenían como finalidad la evangelización. Pasaron algunas décadas para la fundación de la Real y Pontificia Universidad en 1551 y se aceptó por el Virrey la lectura de teología, derecho canónico, derecho civil y medicina que se impartían en otras universidades en Europa (Galaz Fontes, 2001; Lanning, 1940).

Reflejando una tendencia mundial de aquel entonces, las profesiones de la colonia estaban relacionadas con los cursos de la universidad previamente señalados. Por otro lado, el ejercicio profesional de la época estaba en manos de la Real Audiencia, mientras que el Ayuntamiento examinaba y otorgaba licencias (Arce Gurza, 1982).

### **1.3.3 La innovación en América (USA) y repercusiones en América Latina**

Continuando con el surgimiento de las universidades, en el caso de Estados Unidos, se debe buscar su origen en la Europa medieval con el desarrollo de la universidad de París y posteriormente de la creación de las universidades de Oxford, Cambridge y Berlín.

Las transformaciones de la Universidad en Alemania jugaron un papel determinante en la educación superior en Estados Unidos. Entre los cambios ocurridos en Alemania que influyeron, fue su refundación en 1693, La Universidad de Halle dejó de usar exclusivamente el latín, en 1736 en Göttingen se inicia la enseñanza de la historia, pero el evento más importante fue la fundación de Berlín en 1809 por Wilhelm Humboldt, quien retoma las enseñanzas de Herder, Fichte y Schleiermacher, herederos a su vez de Kant y Hegel.

En oposición directa a la escuela francesa, se puso énfasis en la filosofía, la ciencia pura, la investigación, la instrucción de graduados, la libertad de académicos y estudiantes, se crearon los departamentos que congregaban a profesionales de ciencias afines encargados de la investigación y el profesor (*herr professor*) se estableció como una gran figura dentro y fuera de la universidad.

En el sistema germano, la ciencia se cultiva en las academias (conformadas por maestros consagrados) y los estudiantes realizaban sus primeros ejercicios intelectuales en el *Gymnasium*.

El plan Berlín se difundió rápidamente por toda la región germánica, la cual se encontraba entonces en un periodo de industrialización e intenso nacionalismo, que siguió a la derrota a manos de Napoleón. La universidad cargó con dos grandes fuerzas: la ciencia y el nacionalismo, pero su desarrollo se detuvo por falta de unidad política en una nación, lo que sucede después de la guerra franco prusiana. Aunque esto no le quita valor al hecho de que la universidad alemana fue de las más vigorosas del siglo XIX (Perkin, 1991).

En Estados Unidos en la época colonial, los colegios se apoyaron en los modelos ingleses ya conocidos como el de Oxford y Cambridge. Se fundaron nueve colegios antes de 1770: Harvard, William y Mary, Yale, Nueva Jersey, King's, Filadelfia, Rhode Island, Queen's y Dartmouth.



Los colegios americanos coloniales a pesar de su denominación religiosa no tuvieron como objetivo la evangelización, ni el reclutamiento de seguidores para guerras religiosas, ni el entrenamiento de sacerdotes, pero sí el desarrollo intelectual de hombres calificados, virtuosos y personas de nobles principios. Los colegios fomentaban el aprendizaje, formaban líderes políticos en beneficio de la sociedad combatían la ignorancia y el barbarismo. Un colegio era un apoyo para el estado instruía en lealtad, en ciudadanía en los dictados de la conciencia y la fe. Los colegios desarrollaron un sentido de unidad en una sociedad creada con muchas naciones de Europa (Perkin, 1991).

La llegada de la revolución industrial transformó las sociedades y por lo tanto, instituciones universitarias. La relación universidad-sociedad cambia radicalmente y los centros de educación superior se consolidan como instituciones socializantes para el ejercicio de profesiones en todas las naciones. Es en esta época, en la que se establecen las primeras concepciones modernas de profesión con los trabajos de Flexner (1915) que identifica 6 criterios para que determinado grupo de trabajo adquiera el estatus de profesional: la actividad del grupo debe ser profesional, las actividades deben estar basadas en conocimientos que puedan ser aprendidos, tener actividad práctica, tener técnicas susceptibles de la enseñanza con un trabajo educacional profesional, ser altruistas y tener el deseo de proveer el bien a la sociedad.

Posteriormente muchos han sido los autores que han escrito adicionando otros dos términos, como la existencia de un cuerpo de conocimientos único del grupo de trabajo, establecido a través de la investigación y el análisis científico y la presencia de un código de ética. Es necesario recalcar que no todo grupo de trabajo puede alcanzar este estatus y alguna que otra actividad ya profesional varía en el cumplimiento de algunos de los criterios de Flexner.

Se puede afirmar que es en dicho periodo de la historia en que las profesiones son establecidas y legitimadas en la sociedad. La profesión académica por su parte se

encuentra vinculada por un lado a la transformación de las estructuras sociales, la economía y a la organización interna del conocimiento tecnológico y científico en las universidades.

La profesión académica como señala Burton Clark (1987), es una profesión singular compuesta de muchas disciplinas desde las ciencias naturales, sociales, humanidades hasta llegar al arte. Tiene entre sus funciones el entrenamiento para otras profesiones, sus miembros incluyen doctores, abogados, arquitectos, ingenieros, y otras profesiones avanzadas. Su nombre es la variedad, por su inevitable conglomerado de intereses en cuyos propósitos y tareas continuamente se divide entre grupos de materias de conocimiento y servicio a clientes.

Esta profesión poco común fue relativamente simple en la época medieval, abarcó sólo unos pocos campos y unos pocos clientes. Pero el crecimiento en el conocimiento que comenzó de manera acelerada en el siglo XIX y la expansión en el número de estudiantes que ha sido la marca de las décadas recientes, ha conducido a sistemas nacionales con instituciones descomunales que requieren un profesorado muy complejo. La profesión académica involucra a una congregación académica grande y difusa cuyos miembros sirven no sólo como fuerzas centrales del trabajo de universidades y colegios sino como los principales portadores de los valores de la ciencia y el aprendizaje superior (Clark, 1987 ).

#### **1.4 El proceso de Bolonia y el proyecto Tuning**

Desde la declaración de la Sorbona (1998), Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido, se comprometieron para la promoción de un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo. Pero es con la Declaración de Bolonia (1999) que inicia formalmente el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, en sinergia con el Espacio Europeo de Investigación, pretende consolidar hacia el año 2010 una Europa del

Conocimiento “capaz de sustentar un desarrollo económico sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social”.

Los mecanismos e instrumentos establecidos para avanzar en la convergencia y armonización de los distintos sistemas educativos se basan en tres ejes principales: la adopción de un modelo de titulaciones con dos niveles (grado y posgrado), la implementación de un sistema de créditos común (European Credit Transfer System o ECTS) y la promoción de la movilidad académica en Europa. A estas directrices se suma el esfuerzo por mejorar la transparencia y calidad de la educación superior a través de procedimientos contrastados de evaluación y acreditación nacionales y supranacionales.

Existe amplio consenso en señalar que la situación representa, al mismo tiempo, un desafío y una excelente oportunidad para modernizar y mejorar las enseñanzas, tanto en su organización como en sus objetivos, contenidos y, muy especialmente, en las metodologías docentes, sistemas y prácticas de evaluación. Se considera, además, que constituye el marco más propicio para tratar de resolver algunos problemas endémicos de las universidades españolas, como el bajo rendimiento académico, los elevados niveles de ausentismo y deserción, la existencia de temarios interminables, el predominio de la clase expositiva, el papel pasivo del alumno, la evaluación reducida a un único examen final, entre otros (Campanario, 2002; Hernández Armenteros, 2002; Consejo de Coordinación Universitaria, 2003).

En esta dirección se viene avanzando desde diversos frentes, que incluyen disposiciones legales, investigaciones y estudios sobre la realidad educativa a nivel superior así como el establecimiento de líneas de actuación bajo la forma de proyectos piloto en distintas áreas de conocimiento (González y Wagenaar, 2004; Valcárcel et al., 2003).

#### **1.4.1 Tuning como proyecto principal del proceso de Bolonia**

Para dar continuidad a los acuerdos de Bolonia y con el apoyo económico de la Comisión Europea, en el año 2000 inicia operaciones el Proyecto Tuning: *Tuning Educational Structures in Europe*, que significa “Afinar las estructuras educativas en Europa”, los integrantes del proyecto solicitaron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) ayuda para ampliar el grupo de participantes, y obtuvieron de la Comisión Europea, ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

De las líneas de acción señaladas en Bolonia, El proyecto *Tuning* aborda varias y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables por los diferentes países que participan, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. Contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

El proyecto *Tuning* se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias disciplinares y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de liderazgo y comunicación. Los empleadores, el personal universitario y los estudiantes han sido consultados sobre las competencias que esperan dominen los titulados.

Las competencias se constituyen en puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, aunque no pretenden ser moldes rígidos. Promueven la flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios con un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Alrededor de 100 instituciones representativas de los países de la UE y del EEE, participaron en la primera fase del proyecto (2000-2002), coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). El proyecto *Tuning* se apoya en anteriores experiencias de cooperación realizadas en el marco de los *Proyectos de redes temáticas de Sócrates-Erasmus* y de los proyectos piloto *ECTS*. Los resultados de *Tuning* generan expectativas de interés para los sistemas, las instituciones y los programas de educación superior en toda Europa.

Se eligió el término *Tuning* (afinar en términos musicales) para el proyecto, con el fin de transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. El proyecto *Tuning* buscó desde el principio, proteger la rica diversidad de la educación europea, sin buscar restringir la autonomía del mundo académico y de los especialistas de cada disciplina, ni menoscabar a las autoridades académicas locales y nacionales.

Para la implementación del proyecto *Tuning*, se elaboró una metodología con el propósito de entender los planes de estudios y hacerlos comparables para lo que se desarrollaron cinco ejes de acción: 1) competencias genéricas, 2) competencias disciplinarias específicas, 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación de créditos, y 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y 5) el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad. Durante la primera fase de *Tuning* hizo énfasis en los tres primeros ejes, y se prestó menos atención al cuarto y al quinto, los cuales se abordaron en la segunda fase del proyecto (2003-2004).

El estudio principal *Tuning* arrojó según sus autores las siguientes conclusiones:

1. Con respecto a la importancia de las competencias, consideran que el desarrollo de las competencias encaja perfectamente en el paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante.

Así mismo, plantean que la definición de perfiles académicos y profesionales en las titulaciones se encuentra íntimamente ligada a la identificación y desarrollo de las competencias y la manera de obtenerlas por medio de los diferentes currículos.

También observan que la transparencia y la calidad en los perfiles académicos y profesionales constituyen una ventaja significativa en el mundo del trabajo.

Asumen que el uso de las competencias (junto con el conocimiento) y el énfasis en los resultados, añade otra importante dimensión para balancear el peso que se da a la duración de los programas de estudio.

Consideran que El Espacio Europeo de Educación Superior servirá para el incremento de la movilidad, no sólo de los estudiantes, sino de los graduados y profesionales (Tuning, 2006).

2. En lo que respecta a la consulta con los grupos sociales y profesionales los miembros de *Tuning* han observado variaciones entre las universidades europeas tanto en la práctica como en los métodos. Pero todos están de acuerdo en que dicha práctica es de vital importancia y por tanto debe estimularse tratando de buscar la metodología más adecuada para cada caso.

Los miembros de *Tuning* están también de acuerdo en que la reflexión conjunta procedente de las universidades y cimentada en información actualizada es fundamental para el desarrollo de titulaciones adecuadas.

3. Tuning considera que la identificación y discusión inicial de un conjunto de competencias específicas para el primero y segundo ciclo es una de las mayores contribuciones del proyecto en lo que respecta al desarrollo de puntos de referencia europeos. Ya que dichas competencias específicas son decisivas para la identificación de titulaciones, para su comparabilidad y para la definición de títulos de primero y segundo ciclo.
  
4. El equipo de investigación de tuning, identifica un alto grado de correlación entre la opinión de los graduados y la de los empleadores, principalmente en lo que respecta a la importancia de las diferentes competencias. Ambos grupo coinciden en las de mayor y menor importancia.

En las de mayor importancia se encuentran:

- La capacidad de analizar y sintetizar
- Aprender, la de resolver problemas.
- Aplicar conocimientos de forma práctica.
- Adaptarse a nuevas situaciones.
- Preocupación por la calidad.
- Las habilidades de gestionar información,
- La habilidad de trabajar de forma autónoma y en equipo.

En el extremo opuesto (las menos importantes):

- Entender las culturas y costumbres de otros países.
- Apreciar la diversidad y la multiculturalidad,
- La habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- El liderazgo.
- Las habilidades de investigación.
- La planificación y la gestión de proyectos.
- El conocimiento de un segundo idioma.

Se observa que en dicho reporte del año 2006, las competencias «internacionales» estaban concentradas en la parte baja de la escala de importancia, consideradas emergentes en ese momento histórico y cobraron importancia para la segunda decena del presente siglo.

Los docentes coinciden en lo general con los graduados y empleadores con excepciones que reflejan la perspectiva particular de los mismos:

- Los docentes otorgan el primer lugar de importancia al *conocimiento general básico*, mientras que los graduados y empleadores lo ubican en el nivel 12 de 18;
- Por otra parte, con respecto a las habilidades informáticas elementales. Se dieron variaciones entre los grupos, los graduados quienes las consideraron más importantes, luego los empleadores y por último los académicos;
- Para los académicos, la mayoría de las competencias que aparecieron en la parte superior de la escala, tanto en términos de importancia como de consecución, eran instrumentales y sistémicas. Las habilidades interpersonales, muy destacadas por los graduados y empleadores (nivel 6) fueron subestimadas por los académicos, quienes les otorgaron una posición notablemente inferior. En general, todas las habilidades interpersonales tendieron a estar peor consideradas por los académicos que por los graduados y empleadores.

En las conclusiones del estudio del proyecto *Tuning*, ubicadas en el año 2006, se observa que en las universidades aún no se visualizaba la necesidad de incluir las competencias de relaciones interpersonales en los planes de estudio de los programas educativos de licenciatura. Asimismo, se observa como las competencias internacionales son minimizadas por graduados y empleadores. Hoy



en día en México, el nuevo modelo educativo implementa en todos los niveles las habilidades sociales como competencias básicas en la educación (Tuning 2006).

#### **1.4.2 Reacciones y críticas al proyecto Tuning**

La mayor parte de las críticas al proceso de Bolonia se han centrado en la mercantilización de la universidad pública que según sus críticos conlleva la reforma universitaria como lo apunta José Luis Pardo (2008).

Las autoridades políticas no dicen que bajo ese nombre (Proceso de Bolonia) se desarrolla en España una operación a la vez más simple y más compleja de reconversión cultural destinada a reducir drásticamente el tamaño de las universidades -y no por razones científicas, sino por motivos contables- y someter su régimen de funcionamiento a las necesidades del mercado y a las exigencias de las empresas, futuras empleadoras de sus titulados; una operación que encuadra en el contexto generalizado de descomposición de las instituciones características del Estado social de derecho y que concuerda con otros ejemplos financieramente sangrantes de subordinación de las arcas públicas al beneficio privado a que estamos asistiendo últimamente (Pardo, 2008)

Félix Angulo Rasco (2008, 174), advierte sobre la permeabilidad de las sociedades a la adopción de ideas o tendencias de forma práctica, sin analizarla e interrogarse sobre lo que tiene de razonable y señala el movimiento en pro competencias en educación y especialmente en educación superior, como uno de esos casos.

El autor señala al proyecto Tuning como el eje de dicho movimiento, aun cuando en el documento publicado Unión Europea denominado "Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07", el término *compentence(s)* solo aparece cinco veces, el de *competencies* otras cinco veces y *competency* dos veces. De ello observa que en los documentos fundacionales "competencia" no es un concepto claramente delimitado ni eje esencial del discurso y solo se hace mención del mismo cuando se plantea la creación de estructuras similares que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. Concluye que las

competencias son un "componente" de la acreditación, aseguramiento de la calidad y la homogeneidad básica de las titulaciones (175).

Al analizar con más detalle el informe Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, 2006), Angulo Carrasco señala que Tuning se crea para diseñar una nueva arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas en Bolonia y válida más allá de las fronteras europeas. Dicho en términos más técnicos Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. A medio plazo, dicho modelo curricular estandarizado posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar (178).

Para ello, se requiere una decisión previa que es justamente desarrollar perfiles profesionales, para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y "competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido" (González y Wagenaar 2006, 31).

Durante su discurso afirman:

Permítanme indicar una obviedad, que por tal, parece olvidada. Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad, tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es, bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino un reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería indicar que no es la vía de las competencias determinadas por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria (200).

Así mismo concluye:

En todo caso, hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior, convierta la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias. La universidad, sus investigadores y docentes, no pueden quedar impasibles ante este dilate; no podemos pasivamente aceptar estrategias poco rigurosas y concepciones mercantilistas, simplemente porque se nos diga que es así como tenemos que hacer las cosas, sin preguntarnos, cuando menos, a quién sirven y qué pretenden realmente; sin cuestionar su supuesto rigor y excelencia; sin escudriñar sus fundamentos; y sin pensar escenarios alternativos...(200).

... En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo xxi, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que nuestro mundo es, porque así lo hemos hecho, diverso, complejo y frágil (2001).

Por su parte, Carlos Martínez (2011), en su texto Límites de la educación superior en competencias, observa en el enfoque de la educación basada en competencias, una clara orientación hacia la racionalidad técnico-instrumental y una cierta aversión hacia el pensamiento teórico-especulativo. Asimismo, advierte que la consecuencia más objetable de dicha orientación es dejar sin armas al futuro graduado para gobernar y ser dueño de sus decisiones y acciones. Plantea también que las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar definidas por otros y no por la propia persona. El peligro más grande que existe en ello es terminar haciendo del individuo eficiente un sujeto útil a cualquier ideología.

También aborda la interrogante sobre cómo se enseñan las virtudes prácticas; la sagacidad, la previsión, la intuición de los principios universales, la capacidad de formular analogías y la circunspección. Su respuesta es simple; nadie da lo que no tiene y afirma:

En principio se exige que el propio docente refleje esas virtudes en su vida para que su enseñanza no termine siendo una retórica vacía y “aprendida de los manuales”. Nuestros jóvenes, que como antes dije son hijos de una cultura de la imagen y del conocimiento por los sentidos, suelen ser bastante perceptivos y distinguen claramente entre los “docentes de alma” y los docentes *pour la galerie*. Estos últimos suelen ser aquellos docentes que los alumnos nunca encuentran en sus oficinas para atender horarios de consulta, porque sus intereses profesionales parecen estar siempre reñidos con la dedicación a la docencia. ¿Cómo podrá ese docente contagiarle las virtudes que debe poseer si ni siquiera favorece ese encuentro personal, cercano y profundamente educador en el que el alumno abandona la masificación de las aulas (una realidad dolorosa de nuestra universidad pública) y se atreve a manifestar sus dudas, sus temores, sus angustias y expectativas en el encuentro “cara a cara” con el maestro? (Martínez, 2011, 75).

La pregunta surge entonces desde el proyecto Tuning, ¿Cómo traducir las virtudes a competencias?

Lo que se observa es una inconsistencia epistemológica, en términos de orden conceptual, esto debido a que el proyecto Tuning, otorga al concepto *competencias* el nivel en términos de abstracción de *categoría* ya que le adjudica mayor complejidad que los conceptos de conocimiento, actitudes y valores a los cuales incluye como parte de dicha categoría, incluso asume que los conceptos de actitudes y valores están en el mismo nivel de abstracción, lo cual no es así, un valor tiene mayor nivel de abstracción que una actitud.

Como lo apunta Ramón Ruiz: Los conceptos generales (categorías) involucran otros conceptos, por ejemplo, el de clase social incluye, de acuerdo con la definición de Lenin, conceptos como: sistema de producción social, medios de producción, organización social del trabajo. Las ecuaciones matemáticas implican una interrelación de conceptos:  $E=mc^2$ , donde E= energía, m = masa y c = velocidad de la luz (2006,112).

Las categorías son los conceptos más generales dentro de una rama particular de la ciencia (en física: masa, energía, átomo; en biología: vida, especie, herencia). El proyecto Tuning, asigna esta cualidad al concepto de competencias en la disciplina de la educación, donde categorías como aprendizaje y enseñanza se encuentran en el mismo nivel de abstracción.

A pesar de las críticas que no sólo en España, sino en toda Europa se manifiestan contra el proyecto Tuning, América Latina lo adopta y promueve como principal política pública en educación superior, en México en particular, la SEP, la ANUIES y el CUMex, promueven en las instituciones de educación superior, la adecuación de sus modelos educativos hacia un enfoque en competencias.

### **1.5 El proyecto Tuning para América Latina y México**

En el presente apartado no se pretende hacer un recuento histórico o describir a detalle el proyecto Tuning en América Latina, el cual solo es la adecuación de la metodología aplicada en Europa. Sólo se enunciará su aplicación y repercusiones en la práctica académica.

“El proyecto Tuning – América Latina 2004-2007 surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta finales de 2004, Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro más de 175 universidades europeas, que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia”<sup>24 25</sup>.

Tuning en Europa permitió la creación de un entorno de trabajo en las instituciones de educación superior, para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Asimismo, se generó un espacio para

---

<sup>24</sup> Ver sitio oficial del Proceso de Bolonia: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>.

<sup>25</sup> Tomado del texto Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto-Bilbao, España, 2007

lograr acuerdos, templar y afinar las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

En la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en Córdoba -España (Octubre de 2002): los representantes de América Latina después de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning -Europa, expresaron la propuesta de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de Octubre de 2003.

El proyecto Tuning-América Latina, responde a necesidades similares en nuestra región: compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los programas de la educación superior, creciente movilidad de estudiantes y profesionales, necesidad de información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos, exigencia de un rol más protagónico de la universidad ante los desafíos de la sociedad contemporánea.

Tuning-América Latina “ha sido concebido como un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, avanzan en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en toda América Latina” (Tuning- América Latina, 2007,13).

Uno de los objetivos del proyecto es la búsqueda de puntos comunes de referencia centrados en las competencias, lo cual permite la comparación de los programas, dejando espacio para la diversidad, la libertad y autonomía universitaria.

El proyecto contó en un inicio, con una cobertura en 19 países y cerca de 190 universidades latinoamericanas comprometidas con el programa planteado. Tuning- América Latina tiene cuatro líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos y calidad de los programas.

En su informe final, Tuning - América Latina, con respecto a los perfiles de egreso y el proceso de enseñanza y aprendizaje concluye: (la numeración corresponde a Tuning).

2. Existe acuerdo general respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia, a la hora de elaborar o perfeccionar un currículo.

3. Se ha discutido la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas. El alto grado de consenso alcanzado permitió definir 27 competencias genéricas.

11. Se ha llegado a un consenso sobre el imprescindible papel activo y protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de estimar el tiempo promedio para alcanzar las competencias incluidas en los perfiles profesionales.

12. Los acuerdos alcanzados han permitido un acercamiento a los aspectos que hay que mejorar, fortalecer y cambiar en los procesos de enseñanza- aprendizaje. El desafío pendiente es implementar las modificaciones pertinentes. (Tuning- América Latina, 2007:304).

De esta manera Tuning AL, promueve el enfoque por competencias en los modelos curriculares de las diferentes disciplinas académicas de formación, así como el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. Dos elementos que

inciden directamente en la práctica docente. En atención a ello, en sus propuestas manifiestas en el mismo documento, incluye la formación y capacitación docente en metodologías basadas en competencias (305).

En el año 2011 se inicia una segunda etapa del proyecto Tuning en América Latina con el objeto de continuar los trabajos de la primera etapa:

Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social (2011-2013) busca continuar con el debate ya iniciado con la primera parte de este proyecto llevada a cabo de 2004-2007. El eje de la discusión parte de los logros alcanzados en las distintas áreas temáticas en la 1ra etapa, para seguir "afinando" las estructuras educativas de América Latina a través de consensos, cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.<sup>26</sup>

Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Participan más de 230 académicos y responsables de educación superior de Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y Europa (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lituania, Países Bajos, Portugal y Rumania). Conformados en 16 redes de áreas temáticas y 1 una red de Responsables de Política Universitaria.

En la publicación *Meta-perfiles y perfiles Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina (2014 Universidad de Deusto Bilbao)*, se establecen algunas definiciones actualizadas sobre el Proyecto Tuning:

Primero, Tuning puede ser entendido como una red de comunidades de académicos y estudiantes interconectadas, que reflexiona, debate, elabora

---

<sup>26</sup> Consultar <http://www.tuningal.org/>



instrumentos y comparte resultados. Son expertos, reunidos alrededor de una disciplina y con el espíritu de la confianza mutua.

Segundo, Tuning es una metodología con pasos bien diseñados, y una perspectiva dinámica que permite la adaptación a los diferentes contextos. La metodología tiene un objetivo claro: construir titulaciones compatibles, comparables, relevantes para la sociedad y con niveles de calidad y excelencia, preservando la valiosa diversidad que viene de las tradiciones de cada uno de los países.

Por último, Tuning es un proyecto y como tal surge con objetivos, resultados y en un contexto particular. Nace a partir de las necesidades de la Europa de 1999, y como resultante del desafío que dio la Declaración de Bolonia. Desde 2003, Tuning se convierte en un proyecto que trasciende las fronteras europeas, comenzando un intenso trabajo en Latinoamérica (Tuning AL: 9-11).

De esta forma Tuning acota de forma más clara sus características como proyecto, como método y como comunidad de aprendizaje y desarrolla una segunda parte de la aplicación del proyecto orientado a la construcción de los perfiles de titulaciones, al desarrollo de programas de estudios y las trayectorias del aprendizaje.

El reporte emitido en el año 2014, incluye los resultados de la construcción de meta-perfiles y perfiles de titulación en las 15 áreas temáticas incluidas en el proyecto (Administración, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química).

Por meta-perfiles se refiere a aquellos perfiles de titulación homogéneos para toda América Latina, los cuales integran los perfiles que declara cada Institución.

Cada área temática desarrolló diferentes constructos de perfiles de titulación, con clasificaciones, competencias, dimensiones, factores, dominios categorías, componentes, ámbitos o parámetros particulares al lenguaje de cada área.

Lo que no se observa en los reportes del proyecto Tuning América Latina, es el papel del docente, se habla de perfiles de titulación, de desarrollo de programas de estudios y las trayectorias del aprendizaje de los alumnos, pero no se dimensiona el rol decisivo del docente en todo el proceso, desde el ingreso del alumno a la educación superior, su trayectoria escolar y su egreso. Al parecer, la práctica docente no se visualiza con la importancia debida.

En las conclusiones del informe final de 2007, Tuning América Latina enfatiza en el cambio del paradigma en el proceso de aprendizaje, otorgando una participación más activa al alumno, gestionando su propio aprendizaje; el aprendizaje centrado en el alumno. Dicho enfoque al parecer, deja en segundo plano el rol del docente en el proceso e ignora la otra parte de la relación en el binomio enseñanza y aprendizaje. Dicha omisión, ha llevado al docente en educación superior a vivir una transformación significativa en su práctica profesional, proceso del cual la presente investigación pretende dar cuenta.

Es en atención a las recomendaciones de la ANUIES y el CUMex, que la UdeO adecua su modelo educativo y lo enfoca hacia las competencias profesionales, de esta manera surge el MEDlcp que inicia operaciones en el año 2008 y adopta las competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning para América Latina y adecua las competencias disciplinares y profesionales a los diferentes Programas Educativos que oferta en todo el Estado de Sinaloa.

## **1.6 Evolución del Modelo Educativo de la Universidad de Occidente**

Cabe destacar que el carácter humanista del Modelo Educativo en la Universidad de Occidente surge con el nacimiento de la institución, tal como lo señala el primer rector, Dr. Julio A. Ibarra Urrea (1980). En su discurso de inauguración, que se

incluye en el libro “Nace una Universidad (UdeO 1983)”. Los conceptos y enfoques que esboza al respecto, están nutridos por elementos que enmarcan la ideología y filosofía de la institución, que a lo largo del tiempo han servido de base para fundamentar la pertinencia y viabilidad de su oferta educativa y el impacto de ésta en el desarrollo social, económico y productivo de la región noroeste y del país en general, al convertirse en una opción significativa de educación pública a nivel superior en el Estado de Sinaloa y la región noroeste del país.

Puntualiza que “La Universidad de Occidente es una institución de educación superior que cumple con las funciones de Docencia, investigación y difusión.

### **1.6.1 Filosofía e ideología**

Su ideología y Filosofía, se define como democrática, popular, y plurifilosófica, pretende rescatar y salvaguardar el acervo cultural, estatal y regional, luchar para lograr que los valores universales se conozcan, transmitan, incrementen y difundan, para servir a una sociedad actuante en pleno progreso de desarrollo”. Así mismo, destaca el papel que toca desarrollar a los alumnos, egresados, profesores y a la comunidad universitaria en general, “como hombres de bien; ciudadanos críticos, con amor a su región; concedores de la problemática socioeconómica local y nacional; conscientes de la necesidad real de terminar con la injusta distribución de la riqueza; capaces de acabar con el oprobioso subdesarrollo que nos subyuga a otras naciones, que si han contado con la acción constructiva de todos sus elementos actuantes y el uso racional de sus recursos disponibles, renovables y no renovables.” (UdeO 1983)<sup>27</sup>.

El lema de la Universidad de Occidente “Por la Cultura a la Libertad” da sustento a su filosofía e ideología, “que se convierta en una realidad que se enriquecida por la acción diaria de los universitarios, pensando siempre que la cultura sin la

---

<sup>27</sup> Fragmento del discurso del Dr. Julio Ibarra Urrea en su toma de protesta como primer Rector de la UdeO, p,27.

libertad no es concebible, porque solo en el ámbito de la libertad podrá madurar la obra civilizadora de los sinaloenses” (UdeO 1983)<sup>28</sup>.

Fines de la Universidad de Occidente:

- Impartir educación superior en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, para formar profesionales, investigadores y profesores altamente capacitados, así como cursos de actualización y especialización en sus diversas modalidades.
- Contribuir a fortalecer mediante una sólida educación superior, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política del estado y del país.
- Realizar investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas en el más alto nivel, adecuadas principalmente a los problemas y necesidades del estado y del país.
- Promover toda clase de actividades tendientes a la preservación e incremento del acervo cultural de nuestro pueblo, sus monumentos arqueológicos y lenguas autóctonas, así como todas aquellas expresiones de vida comunitaria que conforman nuestra nacionalidad.
- Fomentar los principios de respeto a la dignidad humana dentro de un marco de paz, libertad y solidaridad social (UdeO, 1983).

### **1.6.2 El modelo Organizacional**

La UdeO nace con una estructura académico-administrativa con base en un modelo Departamental-Matricular, concebido como la piedra angular del quehacer institucional y eje de la labor académica, para cumplir con las expectativas en la

---

<sup>28</sup> Fragmento del discurso del Dr. Julio Ibarra Urrea en su toma de protesta como primer Rector de la UdeO, p.40.

formación profesional. Su figura, ha servido de base para el trabajo de las academias en forma multidisciplinaria e interdisciplinaria, como parte fundamental del quehacer académico. Una de sus principales funciones, ha sido coordinar las acciones académicas desde una estrategia sistemática y metodológica de las actividades de docencia e investigación, así como promover la pluralidad de pensamientos en la búsqueda científica y humanista, y la comunicación entre profesores a través de las academias, brindando de esa manera una mayor cohesión a la estructura universitaria, ya que la flexibilidad y la libertad de espíritu es igual de importante que el conjunto de conocimientos adquiridos.

“Los departamentos académicos, de ninguna manera serán ínsulas del conocimiento, sino medios constantemente mejorados para acciones interdisciplinarias que abrirán los caminos para el conocimiento, con libertad objetiva y racional a los complejos procesos de integración conceptual del saber y que permitirán al profesor y al alumno adquirir y evaluar el aprendizaje” (UdeO 1983).

### **1.6.3 El modelo curricular**

Otra de las tareas sustantivas de los departamentos académicos, ha sido la administración y operatividad del modelo curricular, cuyas carreras profesionales que se ofertaban en los inicios de la universidad a nivel licenciatura, estaban estructuradas en orden ascendente por cuatro ciclos de formación profesional: Módulo Común Universitario, Tronco Común de área, Rama Profesional y Área de concentración. El perfil de egreso demandaba en todas las carreras, que el estudiante adquiriera conocimientos de diferentes áreas disciplinares que eran organizadas y administradas por cada departamento académico acorde a su naturaleza.

Cabe destacar la figura del Módulo Común Universitario (MCU), que servía de base propedéutica en la formación de todos los estudiantes que iniciaban sus estudios profesionales en la UdeO. Dicho módulo estaba integrado por las

siguientes materias: Biopsicosociología, método científico, Comunicación y Matemáticas, que servían de sustento para la formación interdisciplinaria y propiciaban la identidad y convivencia universitaria. El MCU desaparece de la estructura curricular en 1987, quedando en todas las carreras las tres áreas de formación profesional: Tronco Común de Área, Rama Profesional y Área de, que estuvieron vigentes hasta la reforma curricular en el 2001.

La estructura curricular estaba organizada además del perfil de egreso, por objetivos terminales de carreras, objetivos de área, objetivos trimestrales y objetivos de asignatura. Estos se reflejaban en la carta descriptiva que servía como guía para las materias.

El perfil de egreso describía para todas las carreras, una formación profesional técnica científica y humanística, que permita al egresado actuar con gran calidad humana, competencia profesional y conciencia social.

#### **1.6.4 El modelo Pedagógico**

El Modelo pedagógico se fundaba en postulados orientados desde el enfoque conductista y tradicionalista, cuyo método se basaba en el reforzamiento de la conducta. La instrucción programada y la tecnología educativa instruccional, (planeación, objetivos y actividades el conocimiento se agrupa en planes y unidades) representaban las herramientas didácticas y pedagógicas de la enseñanza tradicional en la universidad de Occidente. Tanto el modelo curricular como el modelo pedagógico descritos, estuvieron vigentes alrededor de dieciocho años; periodo en el que se hicieron algunas reestructuras curriculares sin sufrir cambios significativos en su modelo.

En 1989 la UdeO entró a un proceso de reforma curricular, con el objeto de revisar y en su caso, reestructurar todos los planes y programas de estudio para su implementación en 1990. Psicología fue la excepción en este proceso, ya que su academia decidió llevar a cabo una evaluación con más profundidad, a fin de

responder a las demandas y expectativas disciplinares y acoger las tendencias de profesionalización que se demandaban de la carrera.

El resultado de la reestructuración de la currícula de Psicología, tuvo un impacto significativo en el modelo curricular y pedagógico vigente en ese entonces, ya que se incorporaron materias que respondían a la formación no sólo disciplinar sino de crecimiento personal y el desarrollo de lenguajes, además de incorporar en su estructura, los elementos que conformaban el perfil referencial nacional de Psicología contemplado en el EGEL-PSI, mismo que fue construido desde el enfoque de competencias profesionales. La reestructuración curricular de Psicología se implementó con la matrícula que ingresó en septiembre de 1997. El proceso desarrollado por dicha disciplina, sirvió de base para el cambio estructural de los planes y programas de estudio de otras carreras, ya que era necesario hacer un análisis a profundidad, sobre la pertinencia de su oferta y un diagnóstico sobre la obsolescencia de los mismos, en virtud de que éstos no habían sufrido modificaciones sustanciales desde 1990.

Sin embargo, la UdeO, hasta el año 2000 no contaba con un Modelo Educativo manifiesto en ningún documento oficial, es precisamente en el año de 1999 cuando se iniciaron los trabajos para diseñar y operar un Modelo Educativo que respondiera a las políticas públicas en educación superior.

#### **1.6.5 El surgimiento del MEDI-2001 Proyección y Trascendencia Universitaria**

Durante la última década del siglo XX, diversas organizaciones nacionales e internacionales realizaron una serie de estudios enfocados a identificar la situación actual de la educación superior en México, con el propósito de construir una visión de futuro sobre la cual desarrollar una propuesta de un sistema integral de educación, cada organización publicó en diferentes documentos sus resultados y propuestas como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1 Documentos de organismos internacionales**

SIGLAS	NOMBRE	DOCUMENTO
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo xxi: Visión y Acción. Octubre de 1998.</li> <li>◆ Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Octubre de 1998.</li> <li>◆ Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior, Noviembre de 1997.</li> </ul>
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Plan de Acción para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Octubre de 1998.</li> </ul>
CIDE	Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Estrategia para Mejorar la Calidad de la Educación superior en México. Marzo de 1991.</li> </ul>
OCDE	Organización Internacional para el Desarrollo Económico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México. Educación Superior. Mayo 1997.</li> </ul>

© ANUIES, 2001

En estos documentos las organizaciones mencionadas plantean desde su perspectiva las características de los modelos educativos del siglo XXI. En particular, la UNESCO, enmarca dos líneas que orientarán las políticas de este organismo, en materia de educación superior.

A).- En un escenario mundial tan globalizado, los seres humanos encontrarán un valor fundamental para el nuevo milenio en la capacidad de tolerar las diferencias entre las culturas y personas y poder trabajar cooperativamente.

B).- Por otro lado, la globalización genera un contexto de cambios rápidos y abruptos, por lo cual la capacidad de ser flexible y abierto a los cambios será otra capacidad fundamental del ser humano.

Así mismo, las políticas públicas de educación en México, fueron planteadas a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006 que establece políticas educativas, estrategias, objetivos particulares, líneas de acción y metas con la finalidad de lograr tres objetivos estratégicos correspondientes la educación



superior, a saber: ampliación de la cobertura con equidad, educación superior de buena calidad e integración (acreditación de PE y certificación de procesos), coordinación y gestión del sistema de educación superior.<sup>29</sup>

Las tendencias en educación superior, apuntaban a transitar progresivamente de un modelo curricular tradicional a un modelo curricular flexible basado en competencias, en el que se privilegiara el aprendizaje, asistido por la figura del profesor facilitador, asesor y tutor.

En este marco de cambio de la educación superior en el escenario nacional e internacional, la Universidad de Occidente inicia en 2000 un proceso de reforma total que se consolida en el año 2001 con dos acontecimientos:

1. La aprobación en el mes de agosto de la Nueva Ley Orgánica de la Universidad de Occidente, por la asamblea legislativa del Estado de Sinaloa.
2. El inicio de operaciones en el mes de Septiembre del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral: *Proyección y Trascendencia Universitaria (MEDI)*.

*El propósito fundamental del Nuevo Modelo Educativo (MEDI) es contribuir al desarrollo integral de la persona desde el escenario universitario, es decir, por la vía educativa, por lo que la UdeO afirma:*

“Entendemos la educación como un proceso social, sistemático e intencional de construcción, comunicación y apropiación crítica del conocimiento y la cultura, orientado a propiciar el desarrollo integral de la persona. Por ello, la educación no se reduce a la mera transmisión y recepción pasiva de conocimientos, sino que es necesario que el alumno los reconstruya y se los apropie de manera crítica y creativa.”<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Diario oficial de la federación de 15 de marzo de 2001.

<sup>30</sup> Coordinación General Académica; *Modelo Educativo para el Desarrollo Integral*; Documento presentado para su aprobación ante el H. Consejo Académico Universitario de la UdeO el 13 de Junio de 2002, pág. 39.

Acorde con la estrategia de ANUIES referida al *Desarrollo integral de los alumnos*, este modelo declara poseer el carácter integral antedicho, una visión humanista, y una disposición de responsabilidad frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo nacional, en particular del estado de Sinaloa.

El MEDI retoma el sistema departamental de la UdeO, propone la formación de profesionales competentes y responsables en un ámbito de excelencia académica, y asume una pedagogía humanista en la que el alumno es el centro del proceso educativo y prima el proceso de aprendizaje, para lo que, el nuevo *rol* del docente es el de formador, no sólo el de informador. Referido a los alumnos el nuevo *currículum* es innovador, pues incorpora los más recientes avances de las ciencias cognitivas en cuanto al concepto de aprendizaje significativo. En tal tenor, los principales objetivos de este modelo, procuran:

- Propiciar el desarrollo integral de los universitarios.
- Promover el pensamiento crítico y creativo.
- Propiciar el aprendizaje significativo en los alumnos.
- Formar en los valores humanos fundamentales.
- Formar personas capaces de aprender a aprender.
- Lograr que el alumno se asuma como protagonista activo de su propio proceso de formación.
- Formar profesionales altamente competentes en la ciencia, la técnica y la cultura.
- Fomentar la vinculación con los sectores productivos, sociales y culturales.
- Promover el espíritu emprendedor en los universitarios.
- Formar ciudadanos responsables que participen activamente en la sociedad y la cultura.
- Promover el aprendizaje cooperativo.
- Lograr que el profesor se desempeñe como guía, orientador, mediador y formador.
- Fomentar el trabajo colegiado del personal académico. (UdeO, 2002, 6).

Para la UdeO, la formación humana integral que se caracteriza por el respeto a la dignidad de la persona, la capacidad de establecer relaciones cordiales con los demás, la actitud solidaria y servicial, y en general, la vivencia de los valores humanos fundamentales. Se lleva a cabo mediante la interacción personal auténtica y se complementa con la reflexión sobre las dimensiones y dinanismos

fundamentales del ser humano, así como otras actividades de carácter práctico orientadas a promover la integración humana y la salud integral de la persona. (UdeO, 2002, 40).

Asimismo asume que la pedagogía humanista se propone formar integralmente a los alumnos. Concibe a éstos como sujetos activos de su propio proceso de formación. Promueve el pensamiento crítico y creativo, la clara expresión verbal y escrita, el planteamiento y la solución de problemas, el sentido ético, la experiencia estética y el compromiso social responsable.

El MEDI incluye un primer enfoque en competencias que incluye las competencias conceptual, metodológica, técnica, contextual, integrativa, adaptativa y ética. Sin embargo, éstas no se reflejan específicamente en los Programas Indicativos (PI) de los Programas Educativos (PE).

El *currículum* del nuevo modelo educativo se integra de tres etapas como se observa en la ilustración 1:

- La *formación genérica básica*,
- La *formación disciplinar*, y
- La etapa de *especialización*.

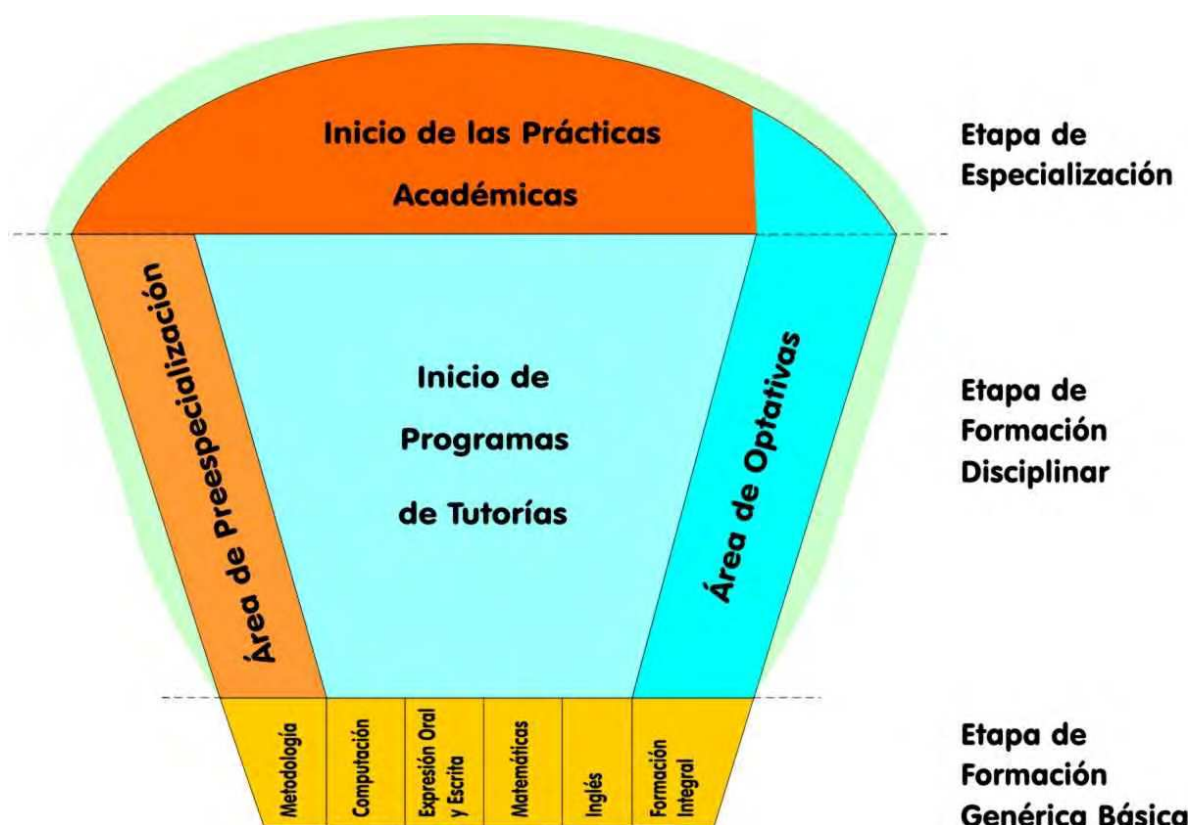


Ilustración 1 Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDI).  
© Universidad de Occidente 2001.

La etapa de formación Genérica Básica tiene como propósito, dotar al universitario de los elementos que le permitan poseer conciencia de sí mismo y de su contexto social mediante la adquisición de conocimientos, habilidades y herramientas que coadyuven al desarrollo del pensamiento y la comunicación oral y escrita, facilitando el acceso a disciplinas propias de la formación profesional de su interés, y el desarrollo de actitudes y valores del ser universitario. (Integrada por los primeros dos trimestres)

En la Etapa de Formación Disciplinar, el estudiante será capaz de conocer y aplicar las distintas perspectivas teóricas, metodológicas e instrumentales de la disciplina del saber que le dará sustento a su futura profesión, al tiempo que selecciona asignaturas optativas que respondan a sus intereses y necesidades de formación específica, así como su introducción al contexto de aplicación de la formación profesional. (Integrada por siete trimestres)

La Etapa de Especialización busca que el estudiante adquiera los elementos que le permitan el ejercicio de su disciplina, desarrollando estrategias para la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en las etapas anteriores, y orientándose a la intervención en los escenarios de la práctica profesional que generan la posibilidad de responder concretamente ante situaciones de su realidad laboral. (Integrada por los tres últimos trimestres).

Este modelo educativo incorporó programas de apoyo a los estudiantes como son: Tutorías, Cursos de Apoyo a la Formación Integral (Desarrollo Humano, Taller de Redacción Avanzada y Formación de Emprendedores), Asesorías Disciplinarias, de Servicio Social y de Cultura Emprendedora (UdeO, 2002, 8-9).

La UdeO llevó a cabo una evaluación del MEDI en el 2007, contando ya con dos generaciones de egreso. Este proceso de evaluación del modelo educativo fue realizado en concordancia con el Plan UdeO de Desarrollo Institucional. *Actualización de las Estrategias Institucionales hacia 2006*, en el que se postula la necesidad de establecer un nuevo perfil del egresado, que responda a las necesidades cambiantes del contexto, mediante la operación de modificaciones sustanciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los Currículas, a fin de estar a la vanguardia y participar en el desarrollo sustentable de Sinaloa y de México (UdeO 2003).

Este diagnóstico tuvo impacto en todos los procesos implicados en la formación profesional de los estudiantes de la institución. Dicho estudio fue realizado por un equipo externo, que remitió a la institución, sus observaciones. Aunado a ello, se atendieron las recomendaciones realizadas por los organismos evaluadores (CIEES y COPAES), quienes orientaron las áreas de oportunidad a atender en cada uno de los Programas Educativos que se ofertaban.

### **1.6.6 El Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales MEDlcp.**

Como resultado de la evaluación del MEDI, en el año 2008 inicia operaciones la adecuación a la que se la UdeO denominó Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales (MEDlcp).

Las principales adecuaciones son que las etapas de formación se transforman en áreas de formación transversales y se asume el modelo de competencias propuesto por el Proyecto Tuning elaborando su propio concepto de competencias desde dos visiones: visiones: 1) desde el mundo del trabajo, y 2) desde el contexto académico.

En el mundo de trabajo: "Conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo según estándares utilizados en el área profesional".

Desde el contexto académico: "Complejas capacidades integradas en diversos grados que la institución debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, con capacidad de observar, hacer, actuar y disfrutar convenientemente; evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (ídem)".

Por lo anterior podemos decir que las competencias son: "Capacidades complejas que suponen el desarrollo de las reales posibilidades del Sujeto de tomar decisiones frente a una situación en la que debe hacer, integrando un saber, más un saber hacer complejo".

En la Universidad de Occidente, desde el análisis y la discusión teórica, se han definido a las competencias como: "la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que forman a la persona en el saber, el hacer, y el ser, en un mundo complejo, cambiante y competitivo; desempeñándose como sujeto responsable en diferentes situaciones y contextos de la vida social, laboral y personal". (COINDECU, 2008).

Para efectos curriculares, la UdeO toma la clasificación de competencias del Proyecto Tuning las describe como se muestra en la tabla siguiente:

**Tabla 2 Descripción de las competencias profesionales del MEDlcp**

<b>Competencias Genéricas Básicas Transversales</b>	<b>Áreas de impacto</b>	<b>Áreas de competencia</b>
<b>Comunicación</b>	Desarrollo de lenguajes: Matemático e informático. Habilidades de redacción y expresión oral. Desarrollo de las 4 habilidades básicas de comunicación en un segundo idioma.	Conjunto de contenidos y/o acciones que permitan al estudiante la interacción con personas, grupos y entidades a partir de lenguajes matemáticos, informáticos, en un segundo idioma y los propios de su disciplina; hacia la generación de discurso oral y escrito.
<b>Investigación</b>	Tipos de Investigación. Protocolos de Investigación. Filosofía y lógica de la ciencia. Diseño, implementación y análisis de instrumentos. Búsquedas inteligentes y software de investigación. Pensamiento creativo, crítico y complejo.	Eje de formación que permita la aplicación de las metodologías de investigación hacia la solución de problemas en función del perfil de la disciplina y de egreso del PE.
<b>Aplicación de las tecnologías de la información (tic)</b>	Paquetería para la búsqueda de información y generación de escritos. Softwares perfilados al Programa Educativo. Búsquelas inteligente y software para investigación.	Asignaturas y/o contenidos que desarrollen habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías aplicadas en su disciplina y formación profesional.
<b>Desarrollo personal</b>	Comunicación interpersonal. Salud. Cultura ambiental. Derechos humanos (respeto a la multiculturalidad y a la diversidad). Ética. Compromiso social. Pensamiento creativo, crítico y complejo.	Se entienden como aquellas asignaturas y/o contenidos que promoverán el uso y actualización de las potencialidades del estudiante en su condición de sujeto biopsicosocial, a efecto de generar actitudes hacia la salud física y mental, el respeto por el medio ambiente, la tolerancia a la diversidad y los derechos del otro.
<b>Desarrollo emprendedor</b>	Actitud emprendedora. Liderazgo. Creatividad. Innovación. Trabajo en equipo. Formulación de proyectos. Desarrollo de Plan de Negocios.	Contenidos y/o acciones que propicien habilidades de liderazgo, la aplicación del talento de los estudiantes hacia la creación e innovación de proyectos autogestivos y sustentables o en la que se desempeña o desempeñará, así como actitudes propias de la visión de negocio desde la perspectiva de la sustentabilidad social y ética en su campo profesional.
<b>Competencias Específicas Disciplinarias</b>	<b>Áreas de impacto</b>	<b>Áreas de competencia</b>
<b>Disciplinar</b>	Teórico-Conceptual. Técnico-Metodológico. Integrativo-Ético. Contextual.	Comprende la orientación de contenidos hacia la formación teórico-conceptual, técnico-metodológica, integrativo-ético y contextual de competencias específicas al campo disciplinar para el desempeño profesional.

© UdeO 2008.

La estructura del MEDlcp que está integrada por dos áreas de formación como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3 Áreas de formación del MEDlcp.**

Área de Formación Disciplinar:	Área de Acentuación:
<p>El Área de Formación Disciplinar (AFD) comprende el desarrollo de competencias específicas propias de la profesión. La integran perspectivas teórico conceptuales, técnico-metodológicas, integrativas, éticas, contextuales e instrumentales con una visión multidisciplinar. Está constituida por asignaturas disciplinares, por asignaturas de formación genérica básica y por asignaturas optativas disciplinares.</p>	<p>El Área de Acentuación (AA) de aplicación profesional específica, busca que el alumno adquiera los elementos que le permitan el ejercicio de su profesión, desarrollando estrategias para la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en las asignaturas disciplinares y de formación genérica básica, orientándolo a la intervención en los escenarios de la práctica profesional, que generan la posibilidad de responder concretamente ante situaciones específicas de su realidad laboral, a través de una Estancia Académica Profesional. Está constituida por asignaturas disciplinares específicas del área de acentuación respectiva, llamadas tópicos avanzados; por asignaturas de formación genérica básica y por asignaturas optativas profesionales.</p> <p>Asimismo, por Estancia Académica Profesional en el sector productivo y Seminario para el seguimiento y evaluación de la Estancia Académica Profesional.</p>
<p><i>Asignaturas de Formación Genérica Básica</i> Es un grupo de 16 o 17 asignaturas (dependiendo del PE) distribuida transversalmente en la matriz curricular. 12 o 13 asignaturas se encuentran en el Área Disciplinar y 4 de ellas en el Área de Acentuación. Generalmente las asignaturas de formación genérica básica son comunes para todos los programas educativos sin embargo, algunas de ellas son orientadas en el desarrollo de competencias al PE.</p>	<p><i>Tópicos Avanzados</i> Son un grupo de seis asignaturas disciplinares específicas denominadas Tópicos Avanzados del I al VI; son diferentes en cada PE y generalmente únicos para cada AA, sin embargo, algunos tópicos pueden ser comunes en distintas AA de un mismo PE.</p>
<p><i>Asignaturas Disciplinarias</i> Es un grupo de 39 o 40 asignaturas (dependiendo del PE) propias de la profesión, que se encuentran distribuidas en la etapa disciplinar de la matriz curricular que comprende del primero al noveno trimestre. Se encuentran asociadas a un solo PE y son comunes para cualquier área de acentuación de un mismo PE.</p>	<p><i>Asignaturas Optativas Profesionales</i> Son un grupo de asignaturas a ofertar en el AA, asociadas específicamente a un PE y comunes para cualquier área de acentuación de ese programa de las cuales el alumno seleccionará dos. Cualquier cambio en estas asignaturas, con fines de actualización, de nombre o de contenido, las nuevas asignaturas optativas profesionales serán equivalentes a las anteriores.</p>
<p><i>Asignaturas Optativas Disciplinarias</i> Son un grupo de asignaturas distribuidas transversalmente en la matriz curricular con relación al área disciplinar de las cuales el alumno seleccionará cuatro. Son diferentes para cada programa educativo pero son comunes para cualquier área de acentuación de un mismo PE.</p>	<p><i>Estancia Académica Profesional</i> Pertenece al área de acentuación, se ubica en el 12° trimestre de la matriz curricular. Tiene como propósito vincular al alumno con su entorno laboral y profesional. La acreditación de la estancia académica profesional se encuentra condicionada a la acreditación en forma conjunta del Seminario para el seguimiento y evaluación de la estancia académica profesional.</p>

© UdeO 2008.



El MEDIcp incluye también un programa institucional para el desarrollo de competencias de dominio de un segundo idioma, el cual se estructura en forma modular y varía de acuerdo a las características y necesidades de cada programa educativo. Actualmente se considera únicamente el inglés.

Con el objetivo de reforzar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por los alumnos de todos los PE durante los trimestres 10mo y 11vo, el Modelo Educativo vigente oferta Módulos Optativos de Inglés como Asignatura Optativa Profesional, clasificados de la siguiente manera: Inglés para el Desarrollo Profesional que puede cursar quien lo desee independientemente del PE al que pertenezca; Inglés de Negocios para Administración de Empresas y Mercadotecnia; Inglés para Ciencias Sociales y Humanidades para Psicología y Gobierno y Administración Pública; Inglés para los Medios para los PE de Ciencias de la Comunicación y Mercadotecnia e Inglés para Derecho y Ciencias Sociales, así como Inglés para Ingeniería para Industrial y de Procesos, Industrial y de Sistemas, Ambiental, Civil e Inglés para las Ciencias del PE de Biología.

Como parte de la estructura del MEDIcp, se encuentran las Actividades de Apoyo para el Desarrollo Integral con créditos académicos que incluyen actividades académicas, actividades para el crecimiento personal y actividades culturales, cívicas y deportivas.

Las actividades académicas se reconocen como el conjunto de acciones cuyo objetivo se relaciona con la formación disciplinar o en el marco de lo que la institución señala como necesario para la comprensión y/o actualización disciplinar.

Las actividades para el crecimiento personal son el conjunto de acciones cuyo objetivo se relaciona con la formación disciplinar o en el marco de lo que la institución señala como necesario para la comprensión y/o actualización disciplinar.

Las actividades culturales, cívicas y deportivas se consideran al conjunto de acciones que promuevan la expresión estética y/o comunicativa que se realizan para el intercambio de ideas, emociones o visión del mundo a través de diversos recursos tanto lingüísticos, plásticos, corporales o escénicos; tanto como espectador o participante.

Además, el conjunto de acciones y/o eventos donde se promociona y/o manifiesta el conocimiento y respeto a los valores nacionalistas, así como aquellos actos que requieren la aplicación del esfuerzo y/o destreza física en el desarrollo de algún deporte o práctica saludable para el disfrute de la salud.

En el caso del Servicio Social, este se incorpora a los currícula de todos los PE de la oferta educativa de la UdeO con valor en créditos académicos.

A partir de la puesta en marcha del MEDlcp, el programa de Práctica Profesional cambia su denominación a "Estancia Académica Profesional": El alumno la toma en el doceavo trimestre, donde está en posibilidad de aplicar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en escenarios que se identifican con su realidad laboral y social, aplicando las competencias profesionales propias de su programa educativo a través de un proyecto de trabajo que de forma total lo vincule a las áreas de aplicación profesional.

Con las adecuaciones mencionadas en el MEDlcp, la Universidad de Occidente buscó cumplir con las políticas en educación superior sugeridas (dictadas) por los organismos internacionales y por consecuencia asumidas por la SEP y la ANUIES en el marco del proyecto Tuning y la adecuación de las instituciones de educación superior a la necesidad de reproducción, colonización y credencialización del neoliberalismo.

Es precisamente desde el paradigma de la calidad que la evaluación de toda actividad humana se enfoca hacia el control de los procesos y las características del producto terminado, sean estos bienes o servicios. Dentro de estos últimos está la educación y es precisamente en este ámbito donde han surgido diferentes los modelos de evaluación de la educación superior, asunto que se desarrolla en el siguiente capítulo.

## **Capítulo Segundo**

### **La evaluación de la educación superior en el contexto de la globalización. Antecedentes y expresiones en la universidad de occidente.**

El presente capítulo tiene el objetivo principal de proporcionar los referentes teóricos científicos y normativos que posibiliten la realización de una evaluación del Modelo Educativo Para el Desarrollo Integral con en foque en competencias profesionales (MEDlcp) que actualmente se implementa en la Universidad de Occidente. Dichos referentes actúan como elementos fundamentales para efectuar, hasta donde la evaluación permite, una valoración “objetiva” de su pertinencia desde los programas y procesos que integran el MEDlcp dese una perspectiva neoliberalista.

Aun cuando el desarrollo de algunos apartados se realiza de forma esquemática e histórica manifestando las posturas oficiales y promotoras de dos elementos fundamentales de los modelos educativos actuales: la calidad y la evaluación. Se busca no perder de vista que dichos elementos son los que aún permiten a las instituciones de educación superior, ejercer su función reproductora (Burdieu), colonizadora (Carnoy) y credencializadora (Ratinof).

El capítulo se desarrolla en dos grandes apartados: En el primero de ellos se aborda el análisis del marco contextual en que se desarrolla la educación superior mexicana, procurando dejar clara la importancia que dentro de este proceso ha venido adquiriendo la evaluación que actualmente es una actividad omnipresente en todos los ámbitos del quehacer universitario, pero particularmente los relacionados con sus actores fundamentales, los estudiantes y docentes; sus procesos sustantivos y adjetivos y sus principales productos. Aun cuando los modelos de evaluación de la calidad de la educación se enfocan principalmente en los resultados que en los procesos, lo que pone en el primer plano la pertinencia con respecto a la lo que esperan los empleadores y en un segundo

plano, la experiencia viva del proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se involucran estudiantes y docentes.

El segundo apartado se dedica al caso del modelo de evaluación del MEDICp vigente en la Universidad de Occidente, a partir de su inserción en el actual contexto de las experiencias de evaluación en la educación superior mexicana.

## **2.1 la evaluación educativa en el contexto de la educación superior en México**

A finales de la década de los ochenta, la educación superior en México intentó responder a los esquemas internacionales y la dinámica de la economía, dado el proceso de globalización que se generalizó en los países de Latinoamérica. De ahí que una de las políticas centrales en materia de educación superior, fue la atención de los criterios de calidad y excelencia, sin descuidar la equidad y cobertura. Para dar cuenta de un mejor desempeño cualitativo de las Instituciones de Educación Superior (IES), se generalizaron y diversificaron los mecanismos de evaluación y acreditación. Esto es, la búsqueda de la calidad de los resultados de las instituciones de educación superior, como una forma de rendición de cuentas de su quehacer. Es la calidad en la educación el elemento medular que inserta el neoliberalismo en el seno de las instituciones de educación superior con el fin de adecuarlas a los nuevos modos de reproducción social y colonialismo, condicionando los organismos internacionales, recursos de apoyo a la educación para los países en desarrollo a que sus sistemas educativos incursionaran a procesos de gestión y evaluación de la calidad.

Es importante señalar que estos mecanismos transformaron la relación Estado-Universidad, especialmente en la asignación presupuestal a las IES y que, a partir de su implementación se mide su desempeño y productividad vinculando este tipo de resultados con procesos de asignación de recursos para las instituciones, a través de proyectos y programas, becas, salarios, entre otros.

El impacto de esta nueva dinámica entre el Estado y las universidades públicas, ha sido cuidadosamente diseñado e institucionalizado a través de un amplio repertorio de instrumentos de evaluación y acreditación, a partir del Programa para la Modernización Educativa de 1989, lo cual dio pie a la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Este repertorio, abarca a los diversos actores e instancias que intervienen en los procesos educativos: instituciones, programas académicos, profesores, estudiantes y profesionistas.

Las valoraciones acerca del sentido de tales impactos son diversas y se ubican en dos grandes campos: una que hace su apología concibiendo la evaluación, sus propósitos, instrumentos y resultados como imprescindibles para la viabilidad del subsector de educación superior mexicana (Julio Rubio 2005) mientras que otros autores (H. Aboites 2003) la perciben como expresión de intereses económico y políticos de organismos financieros internacionales como los de la OCDE y el Banco Mundial centrados en el interés de usufructuar los productos de este tipo de instituciones en materia de generación de conocimiento.

Lo anterior ha generado como lo apunta Marcelo Zarzuri (2014) una fascinación educativa por la calidad. Misma que ubica en dos niveles: a) la fascinación por la organización, la calidad como gestión total y b) la fascinación por los indicadores, la calidad como evaluación. Con respecto al primero, Zarzuri se refiere a la forma como las instituciones de educación superior asumen una obsesión por la eficiencia, centrando la atención en los procesos educativos y su calidad en la gestión administrativa, privilegiando el objetivo de la correcta administración sobre el de mejorar la educación. Todo ello con el propósito de posicionar a la institución de mejor forma al momento de encarar procesos de acreditación ante las instituciones encargadas para tal motivo. En el segundo, se refiere a la fascinación por los elementos que permitirían reducir complejas realidades a parámetros medibles, comparables y reproducibles en cualquier contexto.

Sin embargo, resulta paradójico que se promuevan decisiones sobre la mejora del objeto evaluado, a partir de dichos indicadores que seccionan y reducen la realidad de la experiencia de los actores (alumnos, docentes, egresados y empleadores).

El estudio empírico de la presente investigación se desarrolló en el marco conceptual y metodológico de las políticas oficiales, desde el paradigma de la calidad y la evaluación de la misma, como a continuación de despliega.

En el marco de las políticas oficiales las acciones de evaluación que tienen lugar en las universidades públicas mexicanas han registrado avances importantes, que pueden describirse de acuerdo con Pallán Figueroa (2003), en tres diferentes etapas:

#### I. Exploración inicial.

Los primeros antecedentes de la evaluación, se relacionan con diagnósticos de la educación superior, llevados a cabo por algunas IES públicas a partir de los años setenta. La contribución de mayor influencia en este campo, fue la ponencia que presentó en el año de 1984 el Grupo Técnico Interinstitucional: "La evaluación de la educación superior en México", que fue aprobada en la Asamblea General de la ANUIES (Pallán 2003).

Este documento permitió la definición de algunos elementos para el marco teórico y con sustento en él, se construyen las categorías, los criterios e indicadores para la evaluación. Los aportes de este documento, contribuyeron en gran medida, en la definición de la propuesta metodológica para llevar a cabo la evaluación de la educación superior, integrada en 1990 por el Grupo Técnico de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); comisión integrada en 1989, para atender específicamente estas acciones. Todo esto en el contexto de la puesta en marcha del Programa Nacional de Modernización de la Educación Superior (PNMES).

## 2. Definición de los fundamentos teóricos, de las características y de los instrumentos de la evaluación.

En esta etapa se ubican tres acciones: a) Elaboración en marzo de 1990, por parte de la CONAEVA, del anteproyecto: "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior", en donde se definió un marco conceptual, se señalaba una propuesta metodológica para la evaluación, y se presentaron criterios, indicadores y parámetros generales de corte cuantitativo. Es importante señalar, que los parámetros propuestos para cada indicador, se aplicaron de manera invariable a todas las instituciones sin tomar en cuenta la heterogeneidad de las instituciones y sus particularidades; b) A través del documento "Observaciones y sugerencias para la evaluación de la educación superior", la ANUIES planteó la necesidad de incorporar información de tipo cualitativo; de establecer parámetros institucionales auto-referidos y no generales; y de simplificar el número de indicadores integrados en la propuesta inicial. Igualmente las IES agrupadas en esta asociación, presentaron observaciones y sugerencias muy importantes para complementar la propuesta metodológica inicial para emprender el proceso de evaluación; c) Tomando en cuenta el documento elaborado por la ANUIES y las sugerencias presentadas por las instituciones, se integró la "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", que fue aprobada por la Asamblea General de la ANUIES, en julio de 1990. En este documento se retomó el marco conceptual desarrollado en la propuesta inicial de la CONAEVA, se replantearon los criterios, se reformularon los indicadores, y se establecieron aspectos relevantes de información cualitativa.

## 3. Aplicación de los instrumentos de evaluación en las universidades públicas.

Durante los años de 1990 y 1991, como parte de la primera línea general de acción del CONAEVA, las universidades públicas llevaron a cabo sus procesos de autoevaluación, entregaron sus informes a la comisión y sus programas de mejoramiento a la SEP. Los proyectos mejor sustentados y con mayores



posibilidades de generar cambios estructurales, fueron financiados por la Secretaría de Educación Pública con recursos extraordinarios. Es importante destacar que los organismos responsables de desarrollar las funciones de evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales, y la acreditación de programas y unidades académicas, son los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), creados en 1991 por CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior), como un organismo de carácter no gubernamental.

Actualmente, los CIEES están integrados por nueve comités, que han desarrollado una intensa actividad en relación a la evaluación de programas educativos y de funciones institucionales, teniendo como fundamento metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes, que para su definición han tomado en cuenta criterios y estándares internacionales.

Con el objetivo de complementar los procesos de evaluación interinstitucional, y contribuir a la construcción de un Sistema Nacional de Evaluación, la CONPES, fundó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) como organismo no gubernamental, atribuyéndole las funciones de evaluación de los aprendizajes alcanzados en cualquier etapa de los procesos educativos, a través de la aplicación de exámenes estandarizados, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la educación media superior y superior.

A la fecha, este organismo ha diseñado y aplicado exámenes nacionales para el ingreso a los niveles de educación media superior (EXANI I), superior (EXANI II), posgrado (EXANI III) y para evaluar los aprendizajes de los alumnos que han cubierto una parte de los estudios de licenciatura (Exil), así como evaluar el nivel de conocimientos y habilidades académicas de los egresados de una carrera de técnico superior universitario (EGETSU) o de licenciatura (EGEL).

Para finales de 2000, con la creación de COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C.), da inicio la integración de un Sistema para la Acreditación de los programas educativos que las IES ofertan. Este consejo, es una instancia reconocida por la SEP para conferir reconocimiento formal por un período de 5 años, renovables por períodos iguales a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo.

Los procesos de evaluación con fines de acreditación que llevan a cabo los organismos reconocidos por COPAES, tienen como fundamento los Lineamientos y Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior, establecidos por el mismo Consejo.

En este marco se definen, de manera específica los ámbitos que todo organismo deberá considerar en los procesos de acreditación: personal académico, currículum, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes; alumnos; infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa; líneas y actividades de investigación, en su caso para la impartición del programa; vinculación; normatividad institucional que regule la operación del programa; conducción académico-administrativa; procesos de planeación y evaluación; gestión administrativa y financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos.

Este Consejo tiene como objetivo general, fungir como una instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal para conferir reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que se ofrezcan en instituciones públicas y particulares y como objetivos

particulares: promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas de educación superior, mediante el desarrollo de procesos de acreditación eficaces y confiables; reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior que lo soliciten, previa evaluación de sus capacidades, procedimientos e imparcialidad; Coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior y proveer información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior.

De la misma manera, los estudios de posgrado entran a esta dinámica de evaluación a partir de 1990, a través de CONACYT con el Padrón de Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), estableciéndose en 2001 para reconocer la buena calidad de los programas de especialidad, maestría y doctorado en las diferentes modalidades y áreas de conocimiento. Esta estructura permite identificar los atributos que distinguen internacionalmente a los programas de buena calidad y constituyen actualmente un instrumento para la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior, en virtud del reconocimiento público a la buena calidad de los programas de posgrado que lo conforman.

Otra de las vertientes de estos procesos de evaluación, es la relacionada con los académicos, para lo cual se establecieron criterios y procedimientos de evaluación del desempeño de los profesores asociados a programas de estímulos, a través de medidas de diferenciación cualitativa y de los ingresos de los docentes de las IES públicas. La evaluación de los profesores por comisiones dictaminadoras institucionales y los esquemas de estímulos mantienen su vigencia y se han convertido en medios efectivos para impulsar políticas institucionales orientadas a la mejora y al aseguramiento de la calidad de sus funciones. Esto se ha logrado a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) ahora Prodep.

Este movimiento evaluador gestado a finales de los ochenta se ha generalizado y arraigado en la mayoría de las IES, integrado a sus procesos de planeación, de formulación de programas de desarrollo institucional y de evaluación externa. Los cuerpos directivos de las IES reconocen que este es el camino para promover la mejora y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos, así como de los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes, no obstante que hay valoraciones distintas (Benjamín Castañeda 2007) que, sin dejar de reconocer su aporte al desarrollo de la educación superior, llaman la atención respecto a constituir políticas extremadamente focalizadas que dejan fuera de sus ámbitos de acción a sujetos y procesos que tienen que ver intereses y necesidades de amplios sectores de las comunidades universitarias.

Es importante destacar, que como una parte fundamental de los indicadores que evalúan los CIEES y los organismos reconocidos por COPAES que han evaluado los PE en la UdeO, los planes y programas de estudios han sido sometidos a un análisis exhaustivo como expresión destacada del modelo educativo vigente. Esto es, de manera indirecta, a través de los procesos de evaluación y acreditación, en búsqueda de la calidad de los PE, el MEDlcp ha sido valorado favorablemente, alcanzando el 100% de los puntos asignados a este indicador.

Sin embargo, la presente investigación no pretende emular los modelos de evaluación de los CIEES y COPAES, se construye un modelo de evaluación a partir de las características propias del MEDlcp, con una matriz de dimensiones e indicadores que corresponden a dichas características.

### **2.1.1 Hacia una conceptualización de la evaluación**

La evaluación constituye una práctica imprescindible en toda actividad planificada, ya que es la fase que ofrece información continua sobre el grado de cumplimiento de los objetivos intermedios y, en última instancia, de los resultados que se alcanzan. El concepto y la terminología se originaron en los procesos de industrialización empresarial y fueron incorporados, casi inmediatamente, al

campo de la educación. El presente apartado enuncia en primera instancia las posturas que promueven la evaluación en educación como un proceso inherente a la gestión de calidad y la consideran orientada a la mejora del proceso educativo. En un segundo momento, se desarrolla una postura crítica sobre esta visión.

La evaluación en el contexto de lo educativo, se caracteriza por cumplir una función de carácter instrumental que, en consecuencia, está al servicio de las metas educativas. Su aportación más importante es la de favorecer y facilitar las decisiones que guíen el logro de los objetivos propuestos.

Se puede concebir de diferentes formas, teniendo como punto de referencia las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, la mejora y aseguramiento de la calidad, por citar algunos propósitos.

La concepción de la evaluación con una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se visualiza como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, 167, citado por Mora Vargas: 2004).

Si la evaluación se visualiza como el enjuiciamiento de la validez o mérito de un objeto (Stufflebeam y Shinkfield 1995, 19, citado por Ruiz: 1996) es importante considerar lo bueno y lo malo de lo que se evalúa, de otra forma no es en sí una evaluación. Esto es, todo proceso de evaluación con el nivel de complejidad que este representa, es una herramienta importante para la mejora al identificar los puntos débiles y fuertes del objeto de evaluación.

La evaluación vista como instrumento para la rendición de cuentas, implica no solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un proceso, de un plan o programa

de estudios, de un modelo curricular, del desempeño de los docentes, sino también, para recibir retroalimentación para la toma de decisiones que conlleven el mejoramiento académico y personal tanto de la comunidad universitaria y de la institución educativa en general, así como de los procesos y elementos que la integran. Desde esta perspectiva la evaluación educativa, se concibe como una herramienta para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación y brinda un panorama objetivo y oportuno para la adecuada toma de decisiones (González y Ayarza, 1996: citado por Mora Vargas 2004).

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido (Antonio Gago 2002, Rocío Llarena 1994, Carmen Carrión 1987 y Ma. Elena Cano 2008) son coincidentes en afirmar que en la evaluación hay dos dimensiones de análisis. En primer término, una comparación entre lo que es y lo que debe ser el sistema educativo o una institución y en segundo, la emisión de un juicio de valor relacionado con una serie de parámetros (estándares de calidad) deseables que representan al deber ser. En consecuencia, la evaluación debe permitir la adopción de decisiones racionales fundamentadas e informadas y, en este sentido, la evaluación de la educación permitirá la toma de decisiones pertinentes para la consolidación de los servicios educativos que han mostrado efectividad, la reorientación de aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales, la implantación de modelos educativos adecuados y la introducción de innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico.

En este marco de análisis, se conceptualiza la evaluación como un proceso continuo, integral y participativo que posibilita la identificación de una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante y que, como resultado, aporta juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones, convirtiéndose en una herramienta fundamental para el mejoramiento de lo que se evalúa, así como la planificación de las acciones subsecuentes, además de ser un paso imprescindible para la toma de decisiones susceptibles de

producir una mejora de la calidad de la institución educativa como un todo, así como de los elementos que la integran, como son: docentes, modelo curricular, aprendizaje de los alumnos, vinculación universidad-sociedad, entre otros. (Carrión 1993, Llerena 1994 y Gago 2002).

### **2.1.2 Características de la evaluación**

Al ser la evaluación una actividad humana esencial e inevitable para la mejora de todo proceso educativo, presenta las siguientes características, según Stufflebeam y Shinkfield (1995, 26-27), citados por Mora Vargas (2004):

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesidad de cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

En este sentido Ruiz Ruiz (1996), asume que toda acción evaluadora debe reunir las siguientes características si desea responder a lo que de ella se demanda:

- Integral y comprehensiva En todas las variables del ámbito sobre el que se vaya a aplicar, debe fundamentarse en cualquier tipo de técnicas e instrumentos para la recogida de la información pertinente, en armonía con su correspondiente planificación. Toda información sobre el objeto evaluado contribuirá a cualificar el juicio emitido acerca de él.
- Indirecta Ya que habitualmente, las variables en el campo de la educación sólo pueden ser mensurables y, por tanto, valoradas, en sus manifestaciones observables.

- Científica Tanto en los instrumentos utilizados durante su realización, como en la metodología empleada al obtener información y/o tratamiento y análisis, y todo aquello con independencia del tipo de diseño desarrollado.
- Referencial. Pues toda acción valorativa (y la evaluación lo es) tiene como finalidad esencial relacionar los logros obtenidos con las metas u objetivos propuestos.
- Continua Esto es, integrada en los procesos de cada ámbito y formando parte intrínseca de su dinámica. Esta característica confiere a la evaluación su dimensión formativa o retro-alimentadora, aportando en cualquiera de los ámbitos en se aplica un feed-back modificador de aquellos aspectos, elementos o factores que sean susceptibles de mejora.
- Cooperativa Entendiendo que debe ser un proceso en el que se impliquen todos aquellos elementos personales que en él intervienen.

### 2.1.3 Organización de la evaluación

La forma de organizar e implementar un proceso de evaluación se sustenta en la toma de decisiones referente a qué evaluar, cuándo evaluar, quién habrá de evaluar y cómo se evalúa (Carrión 2001).

- *Qué evaluar:* (contenido de la evaluación). La respuesta a esta pregunta depende del interés manifiesto de quienes habrán de tomar las decisiones. La unidad o ámbito de análisis puede ser distinto y depende del nivel en que se sitúe la acción de evaluación. Entre estos podemos encontrar :
  - Nivel individual Hace referencia a la evaluación de los estudiantes y del personal académico y administrativo.
  - Nivel de dependencias Corresponde a la evaluación de cada una de las unidades.
  - Nivel Institucional La unidad es el Centro educativo: universidad, el Instituto, o la escuela, como organización inmersa en un entorno social específico.



- Nivel interinstitucional y regional Se pretende conocer la operación y el impacto que tienen los programas académicos en el mejoramiento de la calidad académica de cada institución educativa.
- Nivel de sistema Se ubica en el análisis del comportamiento de las macro-variables que lo definen e incluye los niveles anteriores.

- *¿Quién Evalúa?* (Sujeto Evaluador)

La evaluación puede ser llevada a cabo tanto por los propios responsables del diseño en operación del programa a ser evaluado (autoevaluación), como por los miembros de programa e institución que son responsables del diseño y operación de dicho programa (evaluación interna), así como por personal ajeno a la institución (evaluación externa).

Es significativo mencionar que independientemente del método que se escoja, se debe seleccionar una forma de participación que legitime el proyecto evaluativo entre aquéllos que están de condiciones de imprimir cambios y comprometerse con el mejoramiento institucional.

- *¿Cómo Evaluar ?* (Método)

Este punto hace referencia al proceso o curso de la acción evaluativa, el cual depende del método (cualitativo, cuantitativo o mixto) que se elija, con el fin de conducir por buen camino el proceso evaluativo.

- *¿Cuándo Evaluar?* (Período de evaluación)

Se hace referencia al período sobre el que se obtiene información y datos en torno al objeto de estudio. La evaluación puede ser:

- **Diagnóstica:** conocer la situación actual del objeto de evaluación, para identificar discrepancias en relación a su conjunto de valores previamente establecidos y acordados.
- **Formativa:** Cuando se busca obtener información sobre el comportamiento del objeto de evaluación, a lo largo de sus diferentes

etapas de operación y tiene por objeto valorar el desempeño o la efectividad diferencial de las diversas fases o momentos en los que se subdivide un programa determinado.

- **Sumativa:** Se busca obtener información sobre el funcionamiento global de un programa, en la mayoría de las ocasiones se obtiene hasta el término del programa, con el fin de determinar su efectividad general y, por tanto, decidir si permanece, se elimina o se modifica.

- **¿Para qué evaluar?** (Finalidad de la evaluación)

Este asunto tiene que ver con la utilidad o impacto de los resultados de la evaluación. El proceso de evaluación no finaliza al entregar los informes o resultados. Su esencia se mantiene hasta el momento de imprimir una nueva racionalidad que oriente al mejoramiento institucional. Es aquí cuando la evaluación rebasa los límites de los aspectos técnicos.

#### **2.1. 4 Tipología de la evaluación**

Carmen Carrión (1987) considera una tipología preliminar de evaluación, que si bien es a nivel institucional puede aplicarse de manera específica a los elementos que lo integran, para la cual considera categorías de evaluación que denotan las clases de propósitos, sujeto, objeto, tiempo, espacio, efectos y tipos de resultados de la evaluación, así como las metodologías que son susceptibles de utilizarse para estos fines.

Asimismo, identifica en esta tipología algunas modalidades para cada categoría, que muestren una progresión conceptual desde una evaluación meramente instrumental y tecnicista hasta un tipo ideal de autocrítica institucional propuesta como base de auto transformación de sus funciones.

Dichas modalidades pueden ser conceptualmente contrarias y opuestas, pero en la práctica pueden ser complementarias entre sí.

- **El origen** de las evaluaciones identifica a la estructura social que tiene la voluntad de evaluar una entidad educativa y promueve, establece, controla o impone estudios de evaluación. Por su origen las evaluaciones pueden ser *externas* a la institución; por *norma* o *política* de la administración institucional; o por *consenso* de la comunidad de la institución.
- **Los propósitos** de la evaluación dictamina la intención tácita o explícita de la valoración académica. Puede definirse para *certificar* conocimientos; para *justificar* una acción, programa o proyecto académico o puede tener la finalidad de *sustentar teórica u operativamente* la transformación de los fenómenos educativos.
- **La metodología** explica el modo de procesar un estudio evaluativo, su organización, procedimientos e instrumentos utilizados. Puede ser *anecdótico* cuando a los hechos se les valora por el sentido común o según la relación de acontecimientos. Puede ser *informal*, cuando no existe un protocolo de procedimientos, y se utilizan algunos instrumentos para recabar información acerca del fenómeno educativo que se valora. Se asume que la información contiene implícita la valoración. La metodología *formal* desarrolla un protocolo para la evaluación y organiza tanto los procedimientos como los instrumentos y resultados bajo una estrategia general de acción académica.
- **El agente de evaluación** es la entidad que ejecuta e instrumenta la evaluación. Puede ser una agencia o grupo externo a la comunidad universitaria, denotando en la literatura educativa como *heteroevaluación*. En contrapunto puede ser la misma comunidad universitaria la que valore su actividad y diseñe y organice los estudios correspondientes; a esta modalidad se le denota como *autoevaluación*.

- **El tiempo** de evaluación define los momentos en los cuales la institución decide realizar una valoración. La modalidad *reactiva*, se da para la inmediata justificación de actividades o ante la inminencia de algún conflicto institucional; puede ser *intermitente* cuando ya se ha establecido un patrón de evaluación aplicable cada determinado tiempo; *permanente* cuando la autocrítica y valoración está implícita en las actividades cotidianas de la institución.
- **Los parámetros** de evaluación son los puntos de referencia predeterminados contra los cuales se comparan los resultados de la actividad académica a fin de determinar su valor. Pueden ser: *normas estándares* aceptadas como criterio veraz e incontrovertible de lo que debe ser la institución; los parámetros pueden ser también *objetivos cualitativos o metas cuantificables* establecidas con anterioridad y que deben ser alcanzados por la entidad en cuestión; otro tipo de parámetro son las creadas por los propios actores de la entidad educativa evaluada, en los cuales ponderan tanto variables *contextuales* como la dinámica académica.
- **La aplicación de instrumentos** de evaluación puede hacerse en objetos *particulares* del quehacer educativo institucional (currículum, aprovechamiento escolar, administración, etc.); pueden aplicarse también a departamentos que se agrupan en actividades comunes (sectores). En ambos casos, los resultados, obtenidos tienden a calificar, de manera automática, a toda la institución. Por último la evaluación es *global* cuando se consideran todos los aspectos involucrados en la naturaleza de la institución y se considera a todo centro escolar como un todo organizado y coherente.
- **Los efectos** educativos a evaluarse pueden ser *internos, externos o mixtos*.

- **El reporte de resultados** en los estudios de evaluación pueden ser *descriptivos* generalmente en forma de análisis estadísticos, *explicativos* en donde simplemente se establecen relaciones casuales sobre las variables que afectan la entidad evaluada y por último puede realizarse un *análisis valorativo* de los resultados, es decir, se emiten juicios críticos acerca de la entidad estudiada.

Estas nueve categorías pueden relacionarse y dar lugar al diseño e implementación de modelos de evaluación *ad hoc*.

En este contexto la evaluación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales que se emplea en esta investigación se caracteriza por ser útil, factible, ético y exacto puesto que da cuenta de las virtudes y áreas de oportunidad y de mejora del MEDIcp, a través del análisis objetivo (científico) de cada uno de los procesos y programas que lo integran.

Asimismo tomando en cuenta las categorías antes mencionadas de Carrión Carranza se clasifica como se muestra en la tabla 4.

**Tabla 4 Categorías de clasificación en correspondencia al modelo de Carrión Carranza**

<b>Categorías de clasificación</b>	<b>Modelo de Evaluación MEDlcp</b>
<b>El origen</b>	<b>Por norma (consenso)</b> , aunque la legislación universitaria contempla la evaluación periódica del modelo, esta era una necesidad planteada desde la comunidad académica.
<b>Sus propósitos</b>	Dar sustento a la calidad del MEDlcp, a través de la identificación de sus debilidades y fortalezas, para la toma de decisiones en cuanto a su readecuación o rediseño.
<b>Metodología</b>	<b>Formal</b> , porque se desarrolló con un protocolo para la evaluación y se organizaron los procedimientos, los instrumentos y resultados bajo una estrategia general.
<b>Agente de Evaluación</b>	<b>Autoevaluación</b> , ya que la comunidad universitaria diseñó las actividades de evaluación y participó en todo el proceso.
<b>El tiempo</b>	<b>Intermitente</b> , puesto que se espera seguir evaluando el MEDlcp de forma periódica.
<b>Parámetros</b>	<b>Objetivos cualitativos o metas cuantificables</b> , porque los parámetros fueron establecidos con anticipación por la comunidad académica objeto de evaluación.
<b>Aplicación de instrumentos</b>	<b>Particular</b> , puesto que el objeto de esta evaluación es el MEDlcp
<b>Los efectos educativos</b>	<b>Internos y externos</b> , porque impacta de manera directa a los actores principales de la comunidad universitaria (docentes y alumnos) y a los egresados y su desempeño en la sociedad.
<b>El reporte de resultados</b>	<b>Descriptivo y valorativo</b> , ya que se hacen análisis de tipo estadístico y se emiten juicios sobre los procesos y programas que integran el modelo.

© Elaboración propia.

Estas categorías de clasificación dan la pauta para construir el modelo de evaluación utilizado en el caso del MEDlcp de la UdeO en el marco del paradigma de la calidad.

## **2.2 La evaluación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales (MEDlcp)**

En el presente apartado se construye el modelo de evaluación del MEDlcp, a partir de la estructura manifiesta en su diseño, las características identificadas en el mismo y su relación con las categorías de clasificación planteadas en el apartado anterior. En primer lugar se visualiza el contexto de evaluación de los modelos educativos en las IES, posteriormente se ubica el MEDlcp en este marco y se

construye finalmente el modelo de evaluación que se representa en una matriz de dimensiones.

### **2.2.1 El contexto de la evaluación de los Modelos Educativos de Las Instituciones de Educación Superior en México.**

Frente a los retos que han traído consigo los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento, la tarea de las instituciones de educación superior debe ser la de actuar con calidad y pertinencia, fundamentalmente los referentes a la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo del país. En este sentido las políticas que orientan el desarrollo de las IES, particularmente las de los años recientes, persiguen como propósito central el mejoramiento de la calidad de los procesos y productos de sus funciones sustantivas.

El mejoramiento y aseguramiento de la calidad está ligado a la existencia de procesos de evaluación que permiten a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. Calidad y evaluación se convierten en un binomio inseparable.

La evaluación se ha convertido en un pilar de la calidad de la educación superior, en un componente estructural de cada proyecto, de cada programa, de cada acción que emprenden las IES. De igual manera, el mejoramiento de la calidad está profundamente enlazado con la permanencia de los procesos de innovación que se implementan en las IES, tanto en la esfera de lo académica como en sus procesos de gestión. Esto implica que las instituciones se transformen en organizaciones que aprendan permanentemente y que innoven sus procesos y estructuras.

En este sentido, calidad, evaluación e innovación son tres conceptos inseparables en cualquier proyecto que desarrollen las instituciones de educación superior,

tendientes a responder a los retos que la sociedad demanda en cuanto a la formación del capital humano.

Entre ellos podemos destacar la atención con calidad de la población estudiantil en constante crecimiento y el ofrecimiento de servicios educativos que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales, con una sólida capacitación técnica y científica.

En este tenor, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES 2000, 100-101), en su documento “La educación superior en el siglo XXI”, indica que en las condiciones actuales, tanto del sistema de educación superior como de las instituciones educativas en lo general, difícilmente podrán responder a los desafíos que les presenta el entorno, sino se transformaran profundamente, dejando de ser sistemas cerrados y conservadores para convertirse en sistemas abiertos, de gran calidad, innovadores, flexibles y dinámicos, que respondan, a su vez, a las nuevas formas de organización y trabajo y a los cambios en el entorno científico, tecnológico y social.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) señala que aun cuando se ha avanzado, la educación media superior y superior todavía no alcanzan la fortaleza requerida para garantizar la calidad, pertinencia, cobertura y equidad. Asimismo, se reconoce que es todavía un reto superar la rigidez de las estructuras académicas, la elevada escolarización de los programas educativos y las modalidades centradas en la enseñanza que limitan las posibilidades de continuación de los estudios. Finalmente, en cuanto a la pertinencia, se destaca el reto de mejorar la articulación entre la formación profesional y los sectores productivo y social.

Igualmente la UNESCO (1998) en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” propone un nuevo modelo educativo centrado en el estudiante. Esta característica requerirá de una transformación de



los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de fundamentarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad, así como de una profunda transformación estructural.

En este sentido las instituciones de educación superior de México, tienen ante sí un importante reto, el de mejorar cada vez más el propio desempeño institucional en la prestación de todos sus servicios, el cual debe enfrentarse con el desarrollo de programas de generación, transmisión y difusión del conocimiento de alta calidad, con pertinencia, innovadores y flexibles.

Este reto, obliga a las IES a transformar los modelos de formación tradicional que por décadas han dado sustento a la enseñanza superior y adoptar las características propias de la llamada Tercera Reforma Universitaria iniciada a comienzos del Siglo XXI (Rama 2006), entre las cuales se encuentran:

- Expansión internacional y consecuente movilidad estudiantil-docente.
- Establecimiento de redes y alianzas internas y externas, en las áreas de aprendizaje, docencia, investigación y extensión.
- Incorporación de la modalidad virtual.
- Adopción de sistemas de aseguramiento de la calidad.
- Consideración del mercado como variable condicionante.
- Reconocimiento de la necesidad formativa del posgrado.
- Nueva composición social del estudiantado.
- Respuesta a las necesidades de vinculación locales y globales (glocales).
- Formación interdisciplinaria.
- Desarrollo de las competencias cognitivas, aquellas que le permiten al alumno transferir sus conocimientos a situaciones nuevas y a la resolución de problemas.
- Flexibilización de las estructuras académico-administrativas.
- Promoción y respeto de la llamada “ecología de saberes”, conjunto de prácticas discursivas vinculadas principalmente al saber popular, tradicional.

Como respuesta ante este reto, es fundamental resaltar los avances que las IES han tenido en materia de actualización de sus estructuras académico-administrativas, conscientes de que un sistema de educación superior de buena calidad es aquel que está orientado a satisfacer las necesidades que demanda el entorno social, económico, cultural y humano, así como el avance científico y tecnológico del país, que además es impulsor de las innovaciones y se encuentra abierto al cambio de los entornos institucionales.

Gran parte de ellas han llevado su filosofía educativa, hacia la adopción de nuevos modelos educativos orientados al aprendizaje, donde los actores principales del proceso educativo son los estudiantes. Estos ejercicios han sido producto de procesos de planeación estratégica, en donde una de las líneas de trabajo que mayor impulso ha recibido, es la revisión y actualización curricular.

Con grados diferentes de desarrollo y estrategias, se tiene a instituciones públicas como la Universidad Autónoma de Baja California con propuestas donde se primaría a la educación centrada en el aprendizaje. La Universidad Autónoma de Chihuahua llevó a cabo un proceso de consulta con el objetivo de identificar los cambios educativos que requiere la institución, en donde sobresale la necesidad de implantar prácticas educativas más centradas en la capacidad del alumno para aprender. La Universidad Veracruzana, actualizó su modelo pedagógico. La Universidad Autónoma de Nuevo León, realizó un amplio ejercicio de planeación estratégica en donde describe a un egresado más competente, el cual, se asume, sólo lo podrá formar si orienta su educación hacia el aprendizaje.

La Universidad Autónoma de Aguascalientes llevó a cabo un ejercicio de planeación prospectiva, partiendo de reconocer que su función como universidad es el desarrollo integral de los alumnos en conocimientos, habilidades y actitudes. La Universidad de Guadalajara, también realizó cambios sustantivos en su modelo educativo a través de la revisión y modificación de programas de asignaturas básicas y ajustes en los tiempos de asistencia a las aulas, buscando que el

alumno dedique más tiempo a la investigación, práctica académica, al auto estudio y al trabajo en equipo.

Igualmente el Instituto Politécnico Nacional instrumentó una Reforma Académica, mediante un proceso de planeación estratégica participativa, guiada por un objetivo central, rediseñar el modelo educativo y académico para ofrecer servicios educativos de mayor calidad, cobertura y equidad. Este nuevo modelo educativo incorpora, de manera generalizada, enfoques centrados en el aprendizaje, con una correcta adaptación de los sistemas formativos, basados en la introducción de metodologías de enseñanza que otorguen prioridad a la innovación, a la creatividad y al uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación.

Estas acciones de reforma y cambio son pilares fundamentales para la innovación en la educación, que conducen a la transformación y mejoramiento de la calidad de los servicios que ofertan las IES, en donde la innovación implica, incorporar un nuevo enfoque educativo, flexible y eficiente, basando en el aprendizaje y que brinda atención al desarrollo humano integral del estudiante, a la formación en valores y a la disciplina intelectual, esto con el propósito de atender con calidad y pertinencia a la población estudiantil.

La ANUIES en su documento estratégico “La innovación en la educación superior” (2004: 39-59), el cual retoma las propuestas planteadas en “La Educación Superior en el Siglo XXI” (2000), propone una serie de criterios orientadores para la innovación en la educación en relación a modelos educativos y consecuentemente de planes y programas de estudio, los cuales son:

1. Pertinencia local y global en los procesos educativos, lo que implica que las IES deben de dar respuesta a los retos que plantea la globalización, adentrarse en el conocimiento de sus mecanismos internos, y desde ahí generar alternativas que permitan atender con creatividad al panorama de creciente desocupación que el mundo enfrenta, generando soluciones locales a problemas locales, desde una perspectiva global. Por lo que se

debe considerar en el desarrollo de planes y programas de estudio, la problemática que las profesiones enfrentan, para dar pertinencia a los contenidos, así como a la instrumentación didáctica, tratando de dar mayor peso a la práctica, cuidando la coherencia y significatividad, al incorporar los avances disciplinares y tecnológicos, sin perder de vista su sentido social .

2. El aprendizaje auto-dirigido y la investigación como ejes de desarrollo curricular son concebidos como estrategias clave para los métodos de enseñanza profesional, debido a la reducida vigencia de la producción científica y tecnológica. El aprendizaje autónomo implica tomar decisiones para regular el propio aprendizaje y aproximarlos a una determinada meta, en el seno de condiciones específicas que forman el contexto de dicho aprendizaje.

El compromiso de las IES es incluir curricularmente, de manera intencional el aprendizaje autónomo (aprender a aprender), para lo cual se recomienda el manejo de diversos lenguajes para propiciar la comunicación, como son la computación, habilidades en el idioma materno y otros idiomas importantes en el mundo actual; la inclusión de estrategias de metacognición que permitan la autorregulación del aprendizaje y la solución de problemas, así como la autoformación a lo largo de la vida. Por último deberá incluir la investigación, ya que propicia experiencias vivenciales e integrales.

3. La visión multi e inter disciplinaria y el enfoque transversal del currículum. La educación superior deberá ser impulsora de procesos formativos integrales, donde se reconozcan tanto los aspectos cognitivos e intelectuales, como los de carácter subjetivo y cultural. Es decir incluir en el campo educativo el asunto de los valores y la conciencia, como tarea central en la redefinición curricular y el tratamiento de las temáticas transversales al currículum como son: derechos humanos, género, la

problemática ambiental, las creencias e ideologías, entre otras. Esto es, se plantea la necesidad de orientar la educación superior hacia una globalización humanista.

4. Impulsar la integración curricular del servicio social, lo cual plantea la necesidad de que durante los procesos de diseño y actualización de los programas y planes de estudio, se identifiquen los posibles espacios de integración para la prestación del servicio social, organizando seminarios de tipo metodológico que le brinden a los estudiantes herramientas idóneas para el desempeño profesional frente a las problemáticas o situaciones que puedan encontrar en los espacios de atención.
5. Integración de prácticas profesionales. Estas se convierten en los espacios de vinculación social más reconocidos dentro de los planes de estudio, siendo de carácter fundamentalmente académico y de vinculación social.
6. La tutoría como apoyo a la formación del estudiante. La implantación a nivel institucional del programa de tutoría representa la posibilidad de reducir los índices de reprobación y deserción, para lo cual las IES requieren dedicar importantes recursos para ello, como tiempo de los profesores y espacios físicos equipados adecuadamente.
7. Nuevos modelos de evaluación, acreditación y certificación de competencias. Las IES requieren propiciar el aprendizaje continuo y la construcción de competencias profesionales, lo que implica la aplicación de diversas capacidades, habilidades y actitudes a situaciones reales. Trabajar desde la perspectiva de las competencias, obliga a centrar los procesos educativos en el aprendizaje con un enfoque constructivista.
8. Desarrollar nuevos modelos de aprendizaje a través de nuevas tecnologías. Para el logro de una mejor distribución social del conocimiento es necesario

la incorporación de modelos de aprendizaje distribuido, el cual utiliza diversos recursos tecnológicos (documentos hipertexto, multimedia, videoconferencias, videoconferencias, entre otros) para posibilitar la interacción didáctica a distancia y la incorporación al proceso educativo estos componentes tecnológicos.

9. Revisión del concepto de crédito revalorando la práctica y los créditos asignados como mínimo y máximos en el diseño curricular. El sistema de créditos es una forma de medición del trabajo académico de los estudiantes y permite operar organizaciones curriculares flexibles.

En este contexto se han venido desarrollado los procesos de cambio con fines de mejora en la Universidad de Occidente, que a partir de 1999 dio inicio a una Reforma Universitaria Integral, basada en procesos de planeación estratégica, cuyo instrumento central es el diseño y operación de un nuevo modelo educativo: Modelo Educativo Para el Desarrollo Integral (MEDI). Este modelo que es instrumentado a partir del 2001, integra en concepción y estructura las recomendaciones de la UNESCO y ANUIES, en cuanto a innovación, postulando un currículo flexible que se propone formar integralmente profesionales competentes y responsables en un ámbito de excelencia académica y asume una pedagogía humanista en la que el alumno es el centro del proceso educativo e impera el proceso de aprendizaje.

El MEDI fue evaluado en el año 2007 y a partir del año 2008, inicia operaciones el MEDlcp, una versión actualizada con enfoque en competencias profesionales. En el año 2012 inicia la evaluación de esta última versión y culmina en el año 2017 con los resultados que se presentan en este documento y en el marco de los modelos de evaluación vigentes para la educación superior, aquellos que buscan perpetuar a las Instituciones de educación superior como promotoras de la reproducción social, la colonización y la credencialización.

### 2.2.2 El MEDICp en el marco de los modelos de evaluación

En este apartado se consignan los principios teóricos de los modelos de evaluación que, en el contexto de la educación y el paradigma de la calidad han tenido sus épocas de auge y han evolucionado de acuerdo con los períodos y las reformas educativas, mismos que, de acuerdo a los estudios de Mora (2004) acerca de los diferentes modelos de evaluación, se agrupan en las siguientes categorías:

1. *La pseudoevaluación* o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación. Distinguen dos tipos:
  - Las investigaciones encubiertas donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero.
  - Los estudios basados en las relaciones públicas cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.
  
2. *La cuasievaluación* en la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación. Destacan los últimos dos tipos:
  - *Los estudios basados en objetivos.* Se parte de objetivos fijados por las personas interesadas o por el conjunto de participantes en el proceso. El propósito más común es determinar si los objetivos se han cumplido. Este tipo de estudio es el que más frecuentemente se utiliza con el nombre de evaluación. Dentro de las críticas que se le hacen a este método cabe resaltar que la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios, y que esta información es, a menudo, de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de un servicio (Stufflebeam y Shinkfield,

1995, 71, en Mora (2004)). Por lo tanto, en algunas situaciones es necesaria la evaluación dirigida al control y medición y, en otros a la de rendición de cuentas.

- *Los estudios basados en la experimentación.* Este modelo se ha clasificado dentro de los tipos de cuasievaluación, dado que incluye metodologías que permiten “el juicio de valores”. Se destacan la exposición de problemas, la hipótesis y el estudio de las cuestiones. Los problemas, generalmente son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. La principal ventaja de este tipo de evaluación consiste en el aporte de “... métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados”. No obstante, algunos problemas relacionados con el método se señalan con frecuencia, así por ejemplo, se indica que proporciona información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas en el ámbito educativo y que la “...información final que no resulta útil como guía para el proceso de desarrollo” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, 72, en Mora 2004). Este tipo de evaluación todavía tiene gran influencia en la concepción de evaluación de los educadores, romper estos esquemas es una de las principales causas de resistencia al cambio, con que se ha encontrado la autora en las investigaciones realizadas.

**3. La evaluación verdadera** cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes se exponen a continuación:

- *Los estudios para la toma de decisiones.* Se parte de la necesidad de tomar decisiones y su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y



justificación de decisiones están Cronbach y Stufflebeam, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995) citados por Mora Vargas (2004). En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es Utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente.

- *Los estudios centrados en el cliente.* La evaluación se identifica como un servicio. La gente espera de la evaluación diferentes propósitos tales como la documentación de los acontecimientos, el registro de los cambios, la ayuda a la toma de decisiones, la comprensión o la facilitación de soluciones.

Este tipo de evaluación se orienta hacia las actividades del programa más que a las metas y, responde a las necesidades de información de las audiencias más que a las categorías de información pre-ordenadas. Los métodos no son impuestos sino que emergen desde la observación del programa durante la evaluación. En este sentido, se trata de investigaciones activas que guían a las personas que realizan programas a dirigir sus propias evaluaciones.

- *Los estudios basados en el consumidor.* El propósito de este enfoque es juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y servicios. Los métodos incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del “modus operandi” y el análisis de los costes.

Fue aplicado en el campo de la educación por Scriven (1967), citado por Mora Vargas (2004), quien concibe la evaluación como “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”, haciendo énfasis en que la meta es siempre la misma “juzgar el valor”, en forma objetiva. Considera que el proceso evaluativo se debe basar en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más

económicas, por tanto la evaluación debe atender tanto a los costes y efectos del objeto como a la satisfacción de las necesidades de los consumidores.

#### 4. *El método holístico de la evaluación.*

Estas propuestas son consideradas por Stufflebeam y Shinkfield (1995) como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. En este apartado se han incluido los modelos que conciben, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio, citando a los tres más relevantes:

- *La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.* Este modelo responde a las demandas del trabajo de Stufflebeam como evaluador educativo en los Estados Unidos de Norte América (1960-70). El autor considera que a la evaluación como un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones y plantea el modelo CIPP -El enfoque decisión-gestión- (Contexto-entrada-proceso-producto).

Para proporcionar información a quienes toman decisiones identificó los principales tipos de decisiones que afrontan para así crear las estrategias evaluativas adecuadas. Identificó los siguientes tipos de decisiones: 1) Decisiones de realización. 2) Decisiones de reciclaje. 3) Decisiones de planificación, y 4) Decisiones de estructura.

Con ello se llegó a la estructura básica del CIPP: la evaluación del Contexto como ayuda para la designación de las metas; la evaluación de *Entrada* como ayuda para dar forma a las propuestas; la evaluación del *Proceso* como guía de su realización, y la evaluación del *Producto* al servicio de las decisiones de reciclaje o continuidad del programa.

- *La evaluación iluminativa.* Este enfoque de evaluación es propuesto por Parlett y Hamilton (House 1995, 42-43) y su objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción, privilegiando a la

descripción cualitativa del fenómeno en relación a la descripción cuantitativa. Su propósito principal es el de contribuir a la toma de decisiones.

Se distinguen tres etapas de una evaluación iluminativa, la fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa, El desarrollo de estas etapas pretende contribuir a la toma de decisiones.

- *La evaluación constructivista.* No se encuentran modelos de evaluación sistematizados como los citados anteriormente; sin embargo, el constructivismo como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista debe partir de un plan o programa de estudios fundamentado en procesos.

Esta evaluación es compleja, tomando en cuenta que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del plan o programa de estudios o del proyecto educativo. En este caso es recomendable la perspectiva sistémica, ésta permite contextualizar a la institución educativa dentro de un sistema, en interacción con otros sistemas; de manera tal, que cualquier cambio en un elemento exige cambios en el sistema.

Este tipo de evaluación se ha puesto en práctica en proyectos sociales, entre ellos, en los educativos. Se parte de una concepción de evaluación (como el juicio emitido de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos por una persona o un equipo) sobre las actividades y resultados de un proyecto. Se propone realizar un análisis sistemático, lo más objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, considerando aspectos tales como: la pertinencia, relevancia, la eficiencia, la eficacia, la pertinencia, trascendencia y

congruencia, que son las dimensiones explicativas-rationales de la calidad, de acuerdo con Gago (2002), Muñoz Izquierdo (1991), Martínez Rizo (1996) y Garduño (1999).

La metodología en la que se sustenta la evaluación constructivista es de tipo sistémica y contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Muñoz Izquierdo 1991, Martínez Rizo 1996, Silva 2006 y De la Orden 1997). Como resultado, se asume el proyecto como un sistema de acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno, tanto para generar como para aceptar cambios.

El nivel de análisis en el que se mueve este tipo de modelos conduce a centrar la atención en un nivel macro que permite ofrecer juicios de valor sobre un sistema en su conjunto, a la vez que ofrece una amplitud de posibilidades de análisis de cada una de las dimensiones del modelo y de las relaciones entre éstas, algunas de las cuales pueden ser retomadas por separado para analizar situaciones particulares, aunque no se haga uso del modelo completo.

Estos tres modelos de evaluación (Orientada hacia el Perfeccionamiento, Iluminativa y Constructivista), ubicados dentro del método holístico de evaluación, por sus características mencionadas, remiten de manera directa al concepto de calidad. En relación a este concepto es interesante remitirse a los autores Harvey y Green (1993), citado por De la Orden 1997), quienes analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su importancia para la educación superior, que, permiten dar claridad al significado de este constructo, las cuales son:

- *Calidad como excepción*

Esta concepción acepta como axiomático que la calidad es algo especial. Se pueden distinguir tres variantes de esta noción de calidad: la idea tradicional, la calidad como excelencia y la calidad como satisfacción de un conjunto de requisitos.

La primera considera la calidad como algo diferente de clase superior y le otorga un sentido elitista y de exclusividad. La segunda entiende calidad como equivalente a excelencia, o el logro de un estándar muy alto, es elitista ya que la concibe como algo alcanzable, pero en circunstancias muy limitadas, entendiéndose como excelencia la reputación de la institución y el nivel de recursos. La tercera noción implica alcanzar estándares mínimos.

- *Calidad como perfección*

Se centra en los procesos y establece especificaciones que hay que cumplir perfectamente y se basa en dos premisas: la de “cero defectos”, y la de “hacer las cosas bien”. En la premisa de cero defectos, la excelencia se define en términos de especificaciones particulares. La especificación misma no es un estándar ni tampoco es evaluada contra ningún estándar. El producto es juzgado por su conformidad con la especificación, la cual es predefinida y medible.

- *Calidad como aptitud para el logro de un propósito*

Va más allá de los procesos y los productos o servicios. La calidad tiene sentido en relación con el propósito del producto o servicio. Se trata de una definición funcional de calidad. Existe calidad solo en la medida en que un producto o un servicio, se ajusta a las exigencias para cuya satisfacción fue concebido y realizado.

Una institución de alta calidad es una que señala claramente su misión o propósito y es eficiente y efectiva en el logro de los objetivos que se ha propuesto. Para saber, la misma institución, que está cumpliendo el propósito que se propuso cumple un rol fundamental la autorregulación.

- *Calidad como valor agregado*

En este enfoque subyace el concepto de "accountability" (obligación de rendir cuentas). Bajo este esquema los servicios públicos son responsables ante los organismos que los financian y los clientes.

La medida adoptada, en armonía con esta concepción, para medir la calidad han sido los llamados "Indicadores de realización o rendimiento".

- *Calidad como transformación*

Esta conceptualización está basada en la noción de cambio cualitativo. La transformación no se refiere sólo a cambios físicos, sino que también implica trascendencia cognitiva. Una educación de calidad es aquella que efectúa cambios en el participante y por tanto lo enriquece.

Desde la perspectiva de estos autores, las definiciones de calidad varían y reflejan distintas perspectivas de los individuos y de la sociedad. Podría decirse que del análisis se deduce que no hay una única definición correcta de calidad. Es un concepto relativo unido al punto de vista de quien lo trata.

Sin embargo, desde la concepción de los investigadores Gago (2002), Muñoz Izquierdo (1991), Martínez Rizo (1996) y Garduño (1999), el constructo de calidad, puede ser perfectamente definido y susceptible de ser medido. De esta forma son coincidentes al conceptualizar la calidad como una noción multidimensional que comprende la relevancia, eficacia o efectividad, eficiencia, equidad, pertinencia y trascendencia, entendiendo por estas lo siguiente:

- Relevancia Hace referencia al grado en que la educación responde efectivamente a las necesidades, aspiraciones e intereses de cada uno de los sectores a los cuales se dirige.

- Eficacia o efectividad que tiene dos dimensiones, la que hace referencia al grado en que la educación alcanza las finalidades intrínsecas a la misma (adquisición de conocimientos, el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades y la internalización de determinados valores). Por otra parte, se refiere al logro ciertas finalidades extrínsecas a la educación superior, como son los objetivos de naturaleza social, económica, política y cultural que la educación pretende alcanzar, aunque no en forma independiente de sus propias finalidades internas.
- Eficiencia Es la capacidad para aprovechar los recursos disponibles, haciendo referencia a la relación obtenida entre los resultados de la educación y los recursos de la misma.
- Equidad Hace referencia a la distribución de las oportunidades educativas, que no se refiere solamente al acceso a la educación, sino a la permanencia y conclusión exitosa de los estudios iniciados.
- Pertinencia Es el grado en que la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad.
- Trascendencia Se refiere al potencial de la educación para que sus resultados perduren en el tiempo y sean aplicables a un número mayor de casos.

Dichos elementos o variables se agrupan para constituir el concepto medular de calidad. Por lo que, la calidad es la congruencia de todos los requerimientos de una institución, con valores educativos, con los objetivos científicos, con las demandas de la sociedad y con la misión específica que asume cada IES.

Esto constituye un criterio pragmático y consensuado en cuanto a cuáles son los parámetros y componentes de la calidad, permitiendo que cada IES defina sus

propios esquemas sobre la base de sus referentes valóricos y a las orientaciones que la determinan en función de su proyecto como institución. De esta forma, los seis componentes que integran este concepto de calidad, se insertan como dimensiones de un modelo de evaluación.

Lo anterior expuesto se refiere al marco conceptual de la evaluación educativa en el marco del paradigma neoliberal de la calidad. Pero ¿es posible cambiar el paradigma sobre la calidad en la educación? La factibilidad de transformar el concepto se constituye en un reto que solo en comunidad educativa, docentes y estudiantes se puede lograr, emprender procesos de resignificación y construir nuevos parámetros para valorar la educación, en donde la educación de todas y todos pueda ser valorada en igualdad de condiciones y no bajo la mirada vigilante del evaluador.

No es necesario abandonar el concepto de calidad educativa, aun cuando la crítica asume que el concepto es una transposición del mundo empresarial al mundo de la educación, y los docentes como gestores o administradores ejecutan los procesos, donde los estudiantes se visualizan como productos a los cuales se debe preparar (no educar) para que se consoliden como mercancías en el mercado de trabajo.

Lo cierto es que también hay un sentido común sobre lo que debe ser una educación de calidad, hay expectativas, deseos y necesidades que cumplir; pero esas expectativas, deseos y necesidades son de personas reales no de mercados de trabajo. Como lo apunta Marcelo Sarazuri (2014) "Por ello se debe pensar que las personas pueden y tienen la capacidad de transformar el campo educativo; si bien existe una política imperial que instrumentaliza un modelo educativo para superponer, diferenciar o catalogar un tipo de educación como superior en relación a otro, el accionar de las personas puede transformar esos modelos, el accionar de profesores/as puede transformar las instituciones educativas y los



subalternizados pueden desarrollar sus propias políticas y acciones para su liberación, más si es acompañada con una política soberana de un Estado”.

Si la educación se enfocase en necesidades, expectativas y deseos de sujetos reales, que la mayoría de las veces son sujetos excluidos, marginados y pertenecientes a sectores empobrecidos. Entonces la educación se convierte en un compromiso con el colectivo social, no es la educación del Banco Mundial, del FMI o del empresariado.

Como menciona Madam Sarup (1990, 220)

Las personas responden de distinta forma a la experiencia y la procesan de diferentes modos. Sin embargo, en el curriculum crítico [o los programas educativos críticos] se comparten las experiencias a través de la discusión, los debates, las representaciones teatrales, los foros abiertos. Debemos aprender a enseñar métodos cooperativos y colectivos de aprender y de vivir. Los jóvenes tienen que comprender que sus problemas personales, sus relaciones con sus padres, sus temores y ansiedades, están interrelacionados con dimensiones sociales. El diálogo y la palabra no deben limitarse a una breve discusión tras la lectura de un libro en clase o a las visitas a un teatro o a una galería de arte. Docentes y alumnos deben intercambiar opiniones y debatir todo tipo de asuntos, incluidas la naturaleza de la experiencia escolar, la organización de la escuela y la selección y presentación del conocimiento.<sup>31</sup>

Concebir la educación como un compromiso con el colectivo social de formar personas y potenciar a los estudiantes es incursionar en veredas escabrosas y de esfuerzo máximo que solo se logra si se retoma el rol del educador ya que la pedagogía por objetivos y ahora por competencias a llevado a desprofesionalizar la práctica docente, lo ha convertido en un repetidor de contenidos y gestor de objetivos. La misión que tienen profesores, docentes y educadores en la actualidad es generar comunidades educativas, superar los individualismos y generar conciencias sobre el colectivo, en donde se pueda potencializar habilidades. Es imperativo retomar el debate sobre la educación con pertinencia social, más allá de la idea de calidad educativa para el “Vivir bien”, el “Buen Vivir”,

---

<sup>31</sup> En Marcelo Sarazuri, 2014

la descolonización o el proyecto político que se encuentre detrás, con sentido y contenido, educación que lleve a asumir en las personas una actitud participante y crítica en la sociedad.

Es pues, el perfil oculto del docente universitario, ese que se presenta como resultado de la tensión generada entre la práctica docente histórica y las actividades asignadas por el perfil docente oficial (Prodep), el que se puede erigir como el elemento transformador de la educación hacia la pertinencia social.

Pero, por lo pronto, la evaluación del MEDIcp, se enfoca en verificar que cumple con el paradigma de la calidad educativa del neoliberalismo.

### **2.2.3 Diseño del modelo de evaluación del MEDIcp**

A partir de los anteriores elementos teóricos relativos a los modelos de evaluación se puede establecer que, el modelo estructurado para la evaluación el MEDIcp de la Universidad de Occidente, se clasifica dentro de los métodos holísticos, adoptando la evaluación constructivista, puesto que evalúa tres dimensiones explicativas de la calidad, como es la relevancia, efectividad interna y pertinencia. Es decir, esta evaluación se llevó a cabo mediante el análisis sistémico, centrándose fundamentalmente en los programas y procesos educativos que lo integran.

Los factores básicos a considerar en el diseño de este modelo (Silva, 2006) que se esquematizan en la Ilustración 1 son:

- **Relación con el contexto (relevancia).** Contempla la contribución del MEDIcp, al logro de la formación integral de los alumnos a través de sus principios.
- **Insumos:** Incluye el desempeño del personal docente y la calidad de la infraestructura y recursos didácticos de los que dispone la Universidad de Occidente para la operación del MEDIcp.

- **Procesos:** Comprende los principios del MEDlcp, la estructura curricular y su puesta en marcha a través de los diferentes planes y programas; así como los programas de apoyo a los estudiantes, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas universitarias.
- **Resultados/pertinencia** Que tienen que ver con la contribución o el impacto del MEDlcp en la formación profesional de los egresados de la UDO.



Ilustración 2 Esquema de evaluación del MEDlcp  
© Elaboración propia.

Las dimensiones a evaluar que se desprenden de este modelo son:

- I. Relevancia y factibilidad de los principios del MEDlcp
- II. Planes y programas de estudios (insumos-procesos)
- III. Programas de apoyo para el desarrollo integral (proceso)
- IV. Proceso enseñanza y aprendizaje (proceso)
- V. Práctica docente e investigación (insumo-proceso)
- VI. Procesos administrativos de apoyo a la academia (insumo-proceso)
- VII. Comunicación e identidad.
- VIII. Vinculación y Pertinencia.

Cabe señalar que dichas dimensiones tienen correspondencia con los principios del MEDlcp, con los programas y procesos que lo integran, así como con las estrategias institucionales de apoyo para su operación y consolidación.

La definición de estas dimensiones que integran el modelo de evaluación, se abordará en el capítulo de resultados (capítulo cuarto), detallando los datos estadísticos que se obtuvieron de cada dimensión a través de la investigación de campo, tanto de la población docente como la de alumnos, egresados y empleadores. Estos datos se presentan de manera esquemática por medio de gráficos o cuadros con su respectivo análisis e interpretación.

Para efectos del estudio empírico de la presente indagación, se procedió a construir una matriz con las dimensiones a evaluar, las cuales se constituyen como las dimensiones de análisis o categorías conceptuales sobre las que se construyeron los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y se diseñaron los tópicos a abordar por los grupos de discusión en el estudio cualitativo.

La matriz incluye las ocho dimensiones y 39 indicadores (tabla 3). Se construyeron reactivos para las encuestas de alumnos, docentes y egresados<sup>32</sup> que arrojaron información que alimenta los diferentes indicadores, sin embargo, las encuestas de docentes y egresados, solo alimentan indicadores pertinentes a su participación en los procesos del MEDlcp.

En el capítulo cuarto, se abordan las dimensiones y sus indicadores y se describen en los apartados que les corresponden previo al análisis de los resultados del estudio empírico.

---

<sup>32</sup> Las encuestas para alumnos, docentes y egresados, se encuentran en los anexos 1,2 y 3.

**Tabla 5 Matriz de Dimensiones e Indicadores**

DIMENSIONES	INDICADORES
I FUNDAMENTOS DEL MODELO (Relevancia)	I.1 Flexibilidad
	I.2 Transversalidad
	I.3 Enfoque en competencias
	I.4 Pedagogía constructivista
	I.5 Humanista
II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	II.1 Área de Formación Genérica Básica
	II.2 Área Disciplinar
	II.3 Área de Acentuación
	II.4 Estancia Académica Profesional
	II.5 Inglés Modular
	II.6 Optativas
	II.7 Servicio Social
	II.8 Actividades para el Desarrollo Integral
III PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL	III.1 Programa Institucional de Tutoría
	III.2 Asesorías Disciplinarias
	III.3 Universidad Saludable
	III.4 Actividades Cívicas, Artísticas y Deportivas
	III.5 Movilidad Estudiantil
	III.6 Verano de Investigación Educativa
	III.7 Programa de Atención a Estudiantes Indígenas
	III.8 Programa de Emprendedores
IV PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	IV.1 Estrategias propuestas en los programas indicativos
	IV.2 Técnicas de enseñanza
	IV.3 Técnicas de aprendizaje
	IV.4 Estrategias e instrumentos de evaluación
	IV.5 Logro de las competencias de la asignatura
V PRÁCTICA ACADÉMICA	V.2 Desempeño docente
	V.6 Sistema de evaluación docente
VI COMUNICACIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	VI.1. Difusión del modelo
	VI.2. Participación en las etapas de construcción del MEDICp
	VI.4 Conocimiento de documentos del MEDICp
	VI.5 Sentido de pertenencia
	VI.6 Imagen de la institución
VII PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIOS	VII.1. Servicios bibliotecarios
	VII.3. Servicios informáticos
	VII.1. Talleres y laboratorios
	VII.4. Servicios escolares
VIII VINCULACIÓN Y PERTINENCIA	VIII.1 Vinculación
	VIII.2 Pertinencia

© **Elaboración propia**

A partir de la construcción del modelo de evaluación del MEDICp, se planeó y desarrolló el estudio empírico de esta indagación, el cual se aborda con detalle en el capítulo tercero el cual se expone a continuación.

## Capítulo Tercero

### Aspectos metódicos.

De los elementos aportados en los capítulos anteriores, abordaremos en este capítulo el método bajo el cual se realizó la presente investigación. En ese sentido, Vasilichis (2006) considera que el analista (el investigador) tiene la obligación de revisar y exponer su propio proceso analítico y sus procedimientos tan completa y verazmente como le sea posible.

El objetivo general de esta investigación es evaluar el proceso de operación y resultados del MEDIcp, con la participación representativa de alumnos, docentes, egresados y empleadores, mediante un estudio mixto (cualitativo y cuantitativo), con el fin de obtener elementos de análisis para valorar su pertinencia con respecto a las necesidades de los diferentes sectores sociales en los que participan sus egresados.

Para lograr el objetivo propuesto, se decidió el uso y la aplicación de diferentes instrumentos de recolección o generación de datos, instrumentos cuantitativos con alumnos, docentes y egresados (encuestas electrónicas) y técnicas cualitativas (grupos de discusión y cuestionarios con preguntas abiertas) con empleadores y organismos receptores. Con respecto a ello, Ruiz Olabuénaga (1996), Álvarez-Gayou (2003), Flick (2004) y Vasilichis (2006), coinciden en señalar que ambos métodos conviven actualmente y que, en todo caso, la elección del método por parte del investigador dependerá del problema estudiado y de la pregunta de investigación que se formule.

La implementación de un modelo educativo en este caso el MEDIcp, es un asunto complejo que no puede ser explicado como producto de una sola variable o factor. Los actores involucrados, alumnos, docentes, egresados y empleadores participan desde diferentes momentos del proceso y resultados del mismo, por lo que para lograr el objetivo de esta indagación se hizo necesario combinar herramientas de

ambos tipos de métodos. Esto coincide con las posturas de Vasilichis y Flick, quienes argumentan que la investigación cualitativa en las ciencias del hombre exige más de un método de recolección de datos para buscar que la diversidad de procedimientos pueda abarcar, en mayor medida, la complejidad del contexto y explicar mejor el fenómeno estudiado.

Para Flick (2004), poco a poco se va consolidando la idea de que los métodos cuantitativo y cualitativo de investigación deben verse como complementarios y no como campos rivales, sin que esto signifique que pierden autonomía, sino que más bien su punto de encuentro es el problema de estudio.

El autor expresa que los principales rasgos de la investigación cualitativa son la elección correcta de teorías y métodos apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación y la variedad de enfoques y métodos. Todos estos elementos mencionados por Flick, en mayor o menor medida han sido considerados en esta indagación, por lo que podría considerarse viable identificarla como mixta, en el sentido de que combina los procedimientos y características citados por este autor y procedimientos utilizados en investigaciones de naturaleza cuantitativa, como son la descripción y análisis de la información secundaria (institucional) y el diseño y aplicación de encuestas.

En el proceso de investigación se utilizó información primaria y secundaria. La información primaria se obtuvo a partir de encuestas a alumnos, docentes y egresados. La información secundaria se refiere a la que también se procesó la información pertinente para el objetivo de la presente investigación obtenida del *Estudio de Egresados 2008-2010* realizado por la Vicerrectoría Académica de la UdeO (como información secundaria).

### 3.1 El estudio empírico

En campo, se realiza un estudio empírico que se circunscribe a la comunidad de la UdeO en el total de la cobertura institucional; para ello se trabaja en red de cuerpos académicos (CA) y profesores colaboradores en donde el CA Psicosocial y el CA Psicoeducativo, investigan en las diferentes Unidades y Extensiones Académicas: Unidad Mazatlán y extensiones Escuinapa y El Rosario, Unidad Culiacán, Unidad Guamúchil, Unidad Los Mochis, Guasave y El Fuerte.

El estudio empírico se desarrolla en tres etapas: la primera es con enfoque cuantitativo mediante la aplicación de una serie de instrumentos de medición tipo encuesta a alumnos, docentes y egresados. Los datos arrojados por las mismas fueron procesados mediante programas estadísticos como el SPSS y/o excel, para su análisis e interpretación. También se procesó la información pertinente para el objetivo de la presente investigación obtenida del *Estudio de Egresados 2008-2010* realizado por la Vicerrectoría Académica de la UdeO (como información secundaria).

En una segunda etapa, se desarrolló un estudio de tipo cualitativo, mediante el uso de una variante de la técnica llamada grupos de discusión, donde se les presentó a los empleadores cuatro tópicos generales a discutir: a) las tendencias regionales de desarrollo, b) las competencias que los egresados muestran en su actividad laboral, c) las áreas de oportunidad en las competencias que los egresados muestran en su actividad laboral y d) tendencias en la oferta educativa en la región. Asimismo, se procesó la información obtenida mediante el instrumento de *Rúbrica de Evaluación de la Estancia Académica Profesional (EAP)*, aplicada por el área correspondiente de la Vicerrectoría Académica de la UdeO (como información secundaria).

En la tercera etapa, el equipo de investigación conformado por los integrantes de los dos cuerpos académicos y profesores colaboradores, integró los resultados de



los estudios empíricos cualitativo y cuantitativo, con el fin de realizar una interpretación sinérgica de los datos obtenidos.

Las tres etapas que comprenden el estudio empírico, se desarrollaron en diez momentos, algunos de los cuales fueron consecutivos y otros se desarrollaron de forma paralela:

1. La identificación de los actores participantes de la comunidad educativa (estudio interno) y la sociedad (estudio externo). Las selecciones de las muestras se en cada caso se verán en el siguiente apartado.
  - a) Actores internos:
    - Alumnos.
    - Personal Académico: docencia, tutorías, investigación, publicaciones, dirección de tesis, gestión académica, gestión administrativa, formación, participación en los procesos de construcción de los elementos del modelo.
  - b) Actores externos:
    - Egresados.
    - Empleadores y sector productivo.
2. Construcción de la matriz de dimensiones e indicadores de evaluación del MEDlcp.
3. Construcción de instrumentos de recolección de datos para alumnos, docentes y egresados, (plataforma virtual).
4. Selección de muestra de cada estrato de la población (alumnos, docentes, egresados y empleadores).
5. Aplicación de instrumentos a alumnos, docentes y egresados.
6. Procesamiento de datos estadísticos.
7. Grupos de discusión con empleadores.
8. Rúbrica de evaluación de Estancia Académica Profesional EAP (Organismos Receptores).
9. Análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos.
10. Integración, análisis y conclusiones.

Con esta estrategia de método, se busca reconocer que la construcción del dato sólo es posible desde el conocimiento acumulado por el sujeto que conoce, a partir de sistematizar el mismo en teorías explicativas de la realidad, las cuales, para dar carácter científico al conocimiento, son sometidas al escrutinio empírico de sus conceptos y la consistencia lógica entre ellos. Para ello se requiere la descomposición del contenido complejo y abstracto de los mismos en dimensiones, sub-dimensiones e indicadores que permitan la observación y medición de los distintos comportamientos sociales que se requieren conocer (Boudon y Lazarfeld, 1973, 35-46).

En el caso de este estudio, se presenta un problema epistemológico adicional, el cual se refiere a la intrincada relación que existe entre el sujeto y el objeto de conocimiento, ya que los miembros del equipo investigador son a la vez parte del universo de los sujetos de investigación (Profesionales académicos de tiempo completo en la U de O). Este hecho implica la cuestión de cómo mantener una distancia que permita alcanzar el grado de descentración necesario para desarrollar la investigación con ciertos visos de objetividad<sup>33</sup>. En palabras de Bourdieu:

El sociólogo que escoge estudiar su propio mundo en sus más cercanos y familiares aspectos no debe, como hace el etnólogo, domesticar y apropiarse de lo exótico, sino garantizar romper con su relación inicial de intimidad con los modos de vida y pensamiento que pretende estudiar, pues le resultan opacos, precisamente por serle demasiado familiares (Bourdieu, 1988:XII).

Esta situación puede llevar al investigador a una confusión sobre el origen de las tesis postuladas en su estudio, lo que Merton llamó criptomnesia o plagio

---

<sup>33</sup> Para Piaget la primera condición de una sistematización objetiva es un distanciamiento con respecto al punto de vista propio. Los retos que representan la experimentación y la medición en las distintas ciencias tienen que ver con grados variables de dificultad en los distintos campos del saber: 1) para lograr la descentración del sujeto respecto de a los distintos tipos de objeto, condición que se requiere para desarrollar la actividad científica; y 2) con el acervo disponible de interpretaciones teóricas y el desarrollo metodológico alcanzados por distintas ciencias, es decir, con su génesis y su evolución (Piaget, 1982).

inconsciente<sup>34</sup>. El contacto cotidiano con el objeto y el sujeto de estudio, por pertenecer al mismo ambiente social y participar en las actuales discusiones sobre la transformación de la profesión académica, aunado a la revisión de las ideas reiteradas por parte de los analistas en múltiples fuentes de información hacen difícil distinguir con precisión el origen y propiedad de algunas de ellas.

Con el fin de orientarse con objetividad y respeto sobre las aportaciones de los que preceden este estudio sobre la implementación del MEDlcp, en los capítulos anteriores se da cuenta del estado de la investigación sobre el objeto de estudio y se reconocen las aportaciones que investigadores nacionales e internacionales han hecho sobre el mismo. Esto contribuye al esfuerzo de tomar distancia respecto del punto de vista propio y al mismo tiempo rescatar preguntas que quedan aún abiertas o cuyas respuestas no ofrecen la contundencia científica requerida. Estos propósitos solo podrían cumplirse si se analizan sistemáticamente los resultados más relevantes de las investigaciones previas y a partir de allí desarrollar nuevas formas de observación y análisis de la información.

### **3.2 Los estratos de muestra**

El estudio empírico de esta indagación involucra a alumnos, docentes, egresados y empleadores, en el caso de estos últimos, con dos variantes: la primera se refiere a los empleadores que cuentan con egresados de los diferentes Programas Educativos ubicados en las principales regiones del Estado de Sinaloa; la segunda incluye a los representantes de los organismos receptores de alumnos del doceavo trimestre que realizaron sus Estancias Académicas Profesionales EAP, de los diferentes PE que oferta la UdeO en todo el Estado de Sinaloa.

Las encuestas aplicadas a alumnos y docentes (Anexos 1 y 2) son muy similares, para el caso de los egresados (Anexo 3), la encuesta incluyó elementos del

---

<sup>34</sup> "por un lado, la idea de plagio, tiene toda la connotación de violación de un código y la culpa consiguiente, es decir, contiene un componente ético-jurídico. Por otro, la idea de inconsciente tiene un componente psicológico, vagamente concebido (que pone en guardia)...la posibilidad de criptomnesia lleva a algunos a dudar de sus propias facultades de memoria y a suponer que lo que antes consideraban su idea original puede ser, a fin de cuentas, el rastro de un contrato olvidado con la idea expuesta por otro." *La ambivalencia de los científicos* (escrito en 1963) (Merton, 1985, 515).

seguimiento de los mismos que no arrojaron información sobre las dimensiones de análisis de la evaluación del MEDlcp.

La elaboración de los instrumentos se realizó en el marco de la matriz de dimensiones del MEDlcp y los indicadores correspondientes a cada una. Debe señalarse que una vez que se tuvo un borrador de cada encuesta, se pilotearon, a cada estrato, se les pidió que en función del conocimiento del problema de abandono escolar hicieran un análisis del contenido de las preguntas y que incluyeran todos los apuntes necesarios para mejorar el formato y la claridad del cuestionario.

En términos generales las preguntas les parecieron claras a las personas entrevistadas. Aun así, hubo observaciones en el sentido de la necesidad de reacomodar las respuestas para tener mayor claridad al contestar y algunas otras sugerencias de carácter muy específico, que fueron útiles para mejorar los instrumentos, como por ejemplo, anotaciones para mejorar la redacción de preguntas que resultaban confusas, el reacomodo de algunas interrogantes y el replanteamiento de algunas opciones de las preguntas. El tiempo dedicado a responder los cuestionarios osciló entre 20 y 35 minutos.

Es pertinente señalar que la encuesta de alumnos se aplicó en el trimestre mayo-agosto de 2013, la encuesta de docentes en el trimestre mayo-agosto de 2014 y la de egresados en el trimestre septiembre-diciembre de 2016, por lo que es posible que algunos que participaron como alumnos también hayan participado como egresados.

### **3.2.1 Los alumnos**

De un universo de 7,502 alumnos registrados en los doce Programas Educativos (PE) que se ofertaban en todas las unidades de la UdeO en el trimestre mayo-agosto de 2013, la muestra final de alumnos encuestados fue de 866 lo que representa un 12.28%. La distribución de la muestra es estratificada por unidades

y trimestres, como se representa en la tabla I, la participación de las Unidades y programas educativos es proporcional número de alumnos inscritos en ellas en el momento de la aplicación del instrumento.

**Tabla 6 Muestra de alumnos encuestados**

		Trimestre			Recuento por PE	Unidad Académica Municipal	
		Sexto	Noveno	Doceavo			
		Recuento	Recuento	Recuento			
Programa Educativo	LAE	0	13	24	37	59	El Fuerte
	DCS	0	10	12	22		
	LAE	9	7	3	19	244	Los Mochis
	LSC	0	2	7	9		
	MKT	0	12	0	12		
	LCF	0	14	0	14		
	LAT	8	9	3	20		
	PSI	3	21	33	57		
	LCC	0	21	10	31		
	DCS	0	5	7	12		
	IIP	1	5	1	7		
	IIS	5	18	10	33		
	IA	1	14	3	18		
	BIO	0	8	4	12	133	Guasave
	LAE	0	7	10	17		
	LSC	3	4	9	16		
	LCF	0	6	0	6		
	PSI	8	14	10	32		
	LCC	0	7	9	16		
	IC	11	6	16	33		
	IA	0	4	0	4		
	BIO	0	9	0	9	99	Guamúchil
	LAE	13	4	35	52		
	LSC	0	0	8	8		
	PSI	3	14	2	19		
	LCC	0	12	8	20	260	Culiacán
	LAE	0	3	19	22		
	MKT	29	13	13	55		
	LCF	1	13	21	35		
	LAT	6	7	10	23		
	PSI	10	13	0	23		
	LCC	11	22	20	53		
DCS	4	2	3	9			
GAP	1	7	0	8			
IIS	1	24	7	32			
LAE	0	6	13	19	71	Mazatlán	
LSC	0	11	0	11			
LAT	0	0	21	21			
PSI	0	0	20	20			
				<b>Total</b>	<b>866</b>	<b>866</b>	

© Fuente propia.

Se entrevistaron alumnos del sexto, noveno y doceavo trimestre con la encuesta en formato digital. El procedimiento para la aplicación fue reunirlos por grupos en los centros de cómputo de las Unidades y aplicar la encuesta en un rango de

tiempo entre 20 y 35 minutos. Solo se encontraron dificultades de aplicación en la Unidad Culiacán por deficiencias en la convocatoria.

### 3.2.2 Los docentes

La muestra de los docentes que participaron en el estudio es de 137, el 12.74% de una población total de 1,075, incluidos los profesores de tiempo completo, medio tiempo y asignatura, registrados por la Dirección Académica de la UdeO en el trimestre mayo-agosto de 2014. La muestra es proporcional al número de profesores por PE y por Unidad, en todos los casos, el número de profesores participantes superó el 10%.

**Tabla 7 Muestra de docentes encuestados**

UNIDAD	LSC	LAT	LME	LAE	LCF	GOB	DGYA	CCP	ARQ	IIP	IIS	IA	IC	BIO	DCS	PSIC	LCC	EFD	MUS	Enf	Nut	LSP	TOTAL
LMM	3	1	2	3	2					5	3	1		3	3	6	6	4					42
FTE		1		2											1	2							6
GVE	2	1		2	1							4	2	2	2	4	2	2		3	1		28
GUAM	4			3											1	4	2				1	1	16
CUL	2	2	3	3	1	3	1	1	1		4				2	1	1						25
MZT	3	3		3												3			1		1		14
ESCUINAPA	1	2														1							4
EL ROSARIO				1												1							2
																							137

© Fuente propia

La encuesta fue aplicada en formato digital, se seleccionaron los docentes de forma aleatoria del padrón proporcionado por la UdeO y se les envió de forma directa a sus direcciones electrónicas. La respuesta de los docentes no fue la esperada y para completar la proporción de cada PE por Unidad, se procedió a enviársela a todo el universo, una vez que las respuestas cubrieron el total de la muestra, se procedió al análisis de los datos. La ponderación de las categorías de los docentes no se alteró, solo se esperó a que cada categoría tuviera las respuestas requeridas por programa educativo y por Unidad.

### 3.2.3 Los Egresados

La muestra final de egresados fue (384) de 4,071 registrados en las generaciones del 2008 al 2012, es decir, aquellos que egresaron en entre el 2012 y 2016, lo que representa el 9.4% la distribución por unidades se muestra en la tabla I, donde se observa que la Unidad Culiacán tiene mayor representatividad con la participación de 112 egresados, seguida por la Unidad Los Mochis con 100. La encuesta se aplicó en el trimestre septiembre- diciembre de 2016.

**Tabla 8** Muestra de egresados encuestados

Programa Educativo	Los Mochis	El Fuerte	Guasave	Guamúchil	Culiacán	Mazatlán	Extensión El Rosario	Extensión Escuinapa	Total y porcentaje por PE
Ingeniero Civil	1	0	11	0	0	0	0	0	12
	.3%	0.0%	2.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.1%
Ingeniero Industrial y de sistemas	5	0	0	0	8	0	0	0	13
	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	3.4%
Ingeniero Industrial y de Procesos	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	.3%
Licenciado en Biología	5	0	7	0	0	0	0	0	12
	1.3%	0.0%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.1%
Licenciado en Administración de empresas	8	5	9	11	13	3	1	0	50
	2.1%	1.3%	2.3%	2.9%	3.4%	.8%	.3%	0.0%	13.0%
Licenciado en Administración Turística	10	3	0	0	6	8	0	1	28
	2.6%	.8%	0.0%	0.0%	1.6%	2.1%	0.0%	.3%	7.3%
Licenciado en Contaduría y Finanzas	10	0	13	0	12	0	0	0	35
	2.6%	0.0%	3.4%	0.0%	3.1%	0.0%	0.0%	0.0%	9.1%
Licenciado en Ciencias de la Comunicación	5	0	10	4	13	0	0	0	32
	1.3%	0.0%	2.6%	1.0%	3.4%	0.0%	0.0%	0.0%	8.3%
Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales	5	1	4	0	7	0	0	0	17
	1.3%	.3%	1.0%	0.0%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	4.4%
Licenciado en Mercadotecnia	8	0	0	0	21	0	0	0	29
	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	5.5%	0.0%	0.0%	0.0%	7.6%
Licenciado en Sistemas Computacionales	6	0	8	6	11	9	0	5	45
	1.6%	0.0%	2.1%	1.6%	2.9%	2.3%	0.0%	1.3%	11.7%
Licenciado en Psicología	34	0	21	18	16	11	0	0	100
	8.9%	0.0%	5.5%	4.7%	4.2%	2.9%	0.0%	0.0%	26.0%
Ingeniería Ambiental	2	0	3	0	0	0	0	0	5
	.5%	0.0%	.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
Gobierno y Administración Pública	0	0	0	0	5	0	0	0	5
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.3%
<b>Total por Unidad</b>	<b>100</b>	<b>9</b>	<b>86</b>	<b>39</b>	<b>112</b>	<b>31</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>384</b>
<b>Porcentaje por Unidad</b>	<b>26.0%</b>	<b>2.3%</b>	<b>22.4%</b>	<b>10.2%</b>	<b>29.2%</b>	<b>8.1%</b>	<b>.3%</b>	<b>1.6%</b>	<b>100.0%</b>

© Fuente propia.

El contacto con los egresados fue similar al de los docentes. Sin embargo, la aplicación de la encuesta supuso muchas más dificultades de las esperadas. Para empezar fueron muy pocos los que contestaron la encuesta por correo electrónico. Del universo de 6514 egresados que dieron una dirección electrónica al momento de inscribirse, a todos se les mandó la encuesta por correo electrónico, sin embargo sólo 384 la contestaron por ese medio.<sup>35</sup> Ese magro resultado se debió posiblemente a una mezcla de apatía con el probable hecho de que una gran parte de los sujetos dejaron de usar o modificaron su dirección electrónica, algo que parece muy probable considerando que los muchos de las primeras direcciones electrónicas, los jóvenes de hoy las registran desde muy pequeños con nombres como [foxy73@hotmail.com](mailto:foxy73@hotmail.com) o [elperron23@hotmail.com](mailto:elperron23@hotmail.com) y una vez que salen al campo laboral cambian sus direcciones por nombres más acordes a su edad. Cabe apuntar que el mensaje electrónico que se les envió incluía un texto que explicaba los objetivos del proyecto y un conjunto de instrucciones que debían seguirse para contestar y regresar el cuestionario por el mismo conducto. El período de tiempo que se requirió para completar las 384 encuestas fue de seis meses, por lo que se decidió hacer un corte con el fin de integrar los resultados con el de los alumnos y docentes, donde se observó que la tendencia de respuestas coincide entre los diferentes estratos.

Se procesó también la información pertinente para la evaluación del MEDlcp, que el *Estudio de Egresados Institucional 2008-2010* (tabla 4 y gráfica 1), realizado en el año 2016 a las cohortes generacionales que iniciaron estudios en los años 2008, 2009 y 2010 por la Universidad de Occidente, en el cual se trabajó con una muestra estratificada por Unidad, carrera y por generación. Se calcula con un error de estimación del 4%, un nivel de confianza del 95 %, el tamaño de la muestra es de 668 egresados.

---

<sup>35</sup> No se puede ser categórico al respecto, pero es posible que una parte de los que recibieron la encuesta por correo electrónico no la contestó por desinterés, por falta de cultura para participar en este tipo de actividades o porque percibieron que les exigía una cantidad de tiempo y concentración que no podían o no estuvieron dispuestos a conceder.



La información obtenida por este instrumento es pertinente para las dimensiones: II Planes y Programas de Estudios, V Práctica Académica y VI Comunicación e Identidad Institucional.

**Tabla 9 Muestra del Estudio de egresados Institucional 2008-2010**

Universidad de Occidente				
Seguimiento de Egresados Generaciones 2008-2010				
Estructura de la Muestra				
Unidad	Entrevistas			Total
	2008	2009	2010	
Culiacán	88	68	63	219
El Fuerte	13	15	13	41
Guamúchil	22	18	15	55
Guasave	43	33	33	109
Los Mochis	63	59	48	170
Mazatlán	24	24	27	74
Total	258	217	203	668

© Dirección de Vinculación y Extensión de la UdeO

### 3.2.4 Los empleadores y organismos receptores

La participación de los empleadores se desarrolló con dos estrategias de recolección de datos: grupos de discusión en cada Unidad de la UdeO y la aplicación de una pregunta por escrito como parte del documento titulado *Rúbrica de Evaluación de la Estancia Académica Profesional (EAP)*. En este apartado se aborda el trabajo en grupos de discusión.

En los grupos discusión que se desarrollaron en todo el Estado de Sinaloa, participaron en total 113 empleadores 28 en la Unidad El Fuerte, 33 en La Unidad Los Mochis, 13 en la Unidad Guasave, 20 en la Unidad Guamúchil, 9 en la Unidad Culiacán y 10 en la Unidad Mazatlán. La percepción de los mismos se incluye en las dimensiones de: I Fundamentos del Modelo, II Planes y Programas de Estudio, III Programas de Apoyo a la Formación Integral, VII Comunicación e Identidad Institucional y VIII Vinculación y Pertinencia.

En la perspectiva cualitativa existe interés por comprender a los sujetos dentro de sus contextos o mundos de vida y para ello se indaga por las representaciones e imaginarios que las personas tienen de sí mismas, sus grupos, su entorno, su vida cotidiana y su quehacer (García *et al.* 2002). En este contexto, se utilizó y sustentó como aproximación metodológica para el caso de la participación de los empleadores, la de los grupos de discusión, no solo como los pasos y secuencias instrumentales para la recolección de la información, sino en un sentido amplio que incluye la aproximación teórica y epistemológica, la cual se explica a continuación.

En la década de los cuarenta, se ubican los primeros registros del grupo de discusión como herramienta de investigación social y de mercados en textos como el de Merton y Kendall (1946), Edmiston (1944) y Abrams (1949). Sin embargo, se señala la obra de Merton, Fiske y Kendall (1956) *The focused interview* como manual fundacional del grupo de discusión, debido a que en ella se encuentran identificados la mayor parte de los aspectos que forman la estructura básica del grupo de discusión: la espontaneidad como elemento fundamental, la no directividad, y la importancia de analizar tanto lo que se dice como lo que no se dice.

En España, se suele mencionar a Jesús Ibañez, Ángel de Lucas, Alfonso Ortíz, José Luis de Zárraga y Francisco Pereña, como los que fundamentaron el uso de esta herramienta de investigación a partir del estructuralismo, el psicoanálisis y la teoría crítica. El libro de Jesús Ibañez *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (1979), es señalado habitualmente como una de las fundamentaciones teóricas más potentes de esta técnica de investigación.

La utilización de las investigaciones grupales se ha difundido con dos visiones: una norteamericana, utilizada especialmente en estudios de mercadotecnia y en la corriente de estudios de opinión pública (Cervantes 2002) y otra más europea,

desarrollada principalmente en España, utilizada en sociología y en los estudios de cultura y comunicaciones (Callejo 2001).

Paul Lazarfield Introduce y utiliza en Estados Unidos los llamados *Grupos Focales* a principios de los años cuarenta con grupos de audiencias de radio. Los trabajos desarrollados en la Segunda Guerra Mundial impulsaron su uso en la evaluación de programas y campañas con las tropas estadounidenses con la finalidad de medir la efectividad de los materiales de entrenamiento militar (Stewart y Shamdasani 1990). Según estos autores, esta línea se consolidó en los años ochenta con los estudios de audiencia. Dicha línea es más conocida con el nombre de grupo focal y su uso ha sido ampliamente extendido por los investigadores en mercadotecnia, quienes han promovido su uso como “técnica” para recoger información cualitativa sobre gustos y preferencias de la audiencia (Callejo 2001).

En esta área, el grupo focal se define como “una técnica de investigación que permite recolectar información a través de la interacción que desarrolla un grupo en torno a un tema determinado por el investigador” (Morgan 1998). Es básicamente una técnica interactiva grupal de recolección de información (Galeano 2004). En su desarrollo, el moderador controla la participación de cada uno de los asistentes e, incluso, en ocasiones se les llega a pedir que contesten las preguntas en forma aislada sin diálogo ni interacción (Russi 1998).

La visión europea, ha utilizado los grupos de discusión en investigaciones sociológicas, introduciendo variables metodológicas y utilizando dicho método vinculado a un marco ontológico, epistemológico, teórico y de técnicas o procedimientos a seguir en el desarrollo de las sesiones e interpretación de los hallazgos (Cervantes 2002). De esta manera, queda implícito que el grupo de discusión se ha concebido como un método en el sentido de estrategia metodológica, como la llama Vasallo; como estrategia de investigación interactiva,

según lo reconoce Maria Galeano (2004), y de práctica de investigación, como la llama Callejo (2001), y es así como se concibió y utilizó en la investigación.

En este estudio, se asume el grupo de discusión desde la perspectiva europea como una *técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre un determinado tópico propuesto por el investigador (Javier Gil 1993).*

Los grupos de discusión realizados en este estudio, se contextualizan en lo que autores como Watts y Ebbut (1987) reconocen la singularidad de los procesos que tienen lugar en un grupo de discusión, en el que en realidad, se trata de *"establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo" (p. 27)<sup>36</sup>*, por lo que resulta oportuno marcar diferencias respecto a la mera adición de entrevistas individuales que sugiere el término entrevista de grupo.

Las seis sesiones de los grupos de discusión se filmaron y se procesaron con la ayuda del software Atlas Ti.

### **3.2.5 Los Organismos Receptores**

En cuanto a los organismos receptores que participaron en la rúbrica de evaluación de la EAP aplicada en todo el Estado de Sinaloa por el área correspondiente de la Vicerrectoría Académica fueron: El Fuerte 153, Los Mochis 323, Guasave 785, Guamúchil 245, Culiacán 985 y Mazatlán 180, lo que significa un total de 2,671 representantes de organismos receptores que otorgaron información sobre el desempeño de los alumnos de doceavo trimestre de todos los PE de la institución que realizaron sus Estancias Académicas Profesionales (EAP) durante los años 2014, 2015 y 2016. La información obtenida por este instrumento alimenta las dimensiones de: I Fundamentos del Modelo, II Planes y Programas de estudio y III Programas de Apoyo para la Formación Integral.

---

<sup>36</sup> En Javier Gil Flores.

La técnica utilizada con este estrato de población fue la de cuestionario escrito, en particular, para esta indagación se analizó la pregunta número doce la cual se planteó de la siguiente forma:

*12.- A fin de apoyar el programa de EAP, solicitamos su opinión en los siguientes aspectos: capacidad académica mostrada por el alumno, actitud y aptitudes para el trabajo profesional. Asimismo, sugerencias para el programa a fin de mejorar el servicio.*

Los datos obtenidos se procesaron mediante la técnica de análisis de discurso, con el apoyo de un grupo integrado por docentes de las Unidades Los Mochis y Mazatlán.

### **3.3 Captura, ordenamiento y procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos**

Una vez aplicados los instrumentos cuantitativos y las técnicas cualitativas de recolección de datos, se procedió al ordenamiento y procesamiento estadístico de los datos estadísticos, así como al ordenamiento e interpretación de los datos cualitativos con el apoyo de software especializado en ambos casos.

Con respecto al uso de estos recursos Chernobilsky (2006) menciona que los procesadores de texto o los administradores de bases de datos son poderosos auxiliares de la investigación cualitativa y cuantitativa, no obstante que desde la década de los ochentas y sobre todo de los noventas, empezaron a proliferar programas específicos para el análisis de los datos cualitativos.

#### **3.3.1 El procesamiento de datos cuantitativos**

En el marco de esta indagación se aplicaron encuestas digitales a estudiantes, docentes y egresados. Las respuestas de cada participante se alojaron de forma automática en las bases de datos del software utilizado, en el caso de los

estudiantes se desarrolló una programación propia que generó una base de datos en Excel, para el caso de docentes y egresados, se utilizó la herramienta de diseño de encuestas de Google, la cual arroja una base de datos en Excel. Para el tratamiento de la información se migró la información al programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Mediante este programa estadístico se obtuvieron las frecuencias de cada pregunta y en un segundo nivel de análisis se hicieron tabulaciones cruzadas y comparación de medias en aquellos aspectos considerados relevantes para la indagación.

Con respecto al uso de procesadores digitales, Ruiz (1996) considera que en términos generales ofrecen la capacidad para trabajar con facilidad y rapidez largas y complejas bases de datos, además de ofrecer una ayuda valiosa en el tratamiento y manejo de textos, aunque desconfía de la capacidad de estos instrumentos para la exploración y sistematización de conceptos, ideas, hipótesis y teorías.

Asimismo, Álvarez-Gayou (2003) considera que la principal ventaja en el uso de paquetes especializados de cómputo es la rapidez, lo que le da al investigador más tiempo para concentrarse en la interpretación de los resultados. Establece, también, que esta clase de programas, cada vez más utilizados por los investigadores cualitativos, ofrecen la posibilidad de hacer diversas tareas, pero enfatiza que la responsabilidad del análisis e interpretación de la información sigue siendo de quien hace el estudio.

### **3.3.2 Técnica de análisis de discurso para datos cualitativos**

Los datos cualitativos obtenidos en los grupos de discusión se procesaron con el apoyo del software Atlas Ti y los obtenidos en la rúbrica de Evaluación de la EAP se procesaron usando un ejercicio grupal de clasificación e interpretación con la participación de un grupo de profesores colaboradores de las Unidades Los Mochis y Mazatlán.

En el caso de los datos procesados por Atlas ti, se trabajó directamente con los archivos en video de cada grupo de discusión con el fin de observar no solo la expresión verbal de cada participante, sino también la expresión no verbal. La codificación se realizó por un grupo de profesores colaboradores de la Unidad Los Mochis, utilizando como categorías generales los indicadores establecidos en la matriz de dimensiones construida para la evaluación del MEDlcp. La codificación se hizo por cada grupo de discusión (Unidad) y por PE, en un segundo momento se integraron y compararon los resultados entre las Unidades.

Los datos obtenidos mediante la aplicación de la Rúbrica de Evaluación de la EAP se procesaron mediante el análisis y discusión de un grupo de profesores colaboradores de las Unidades Los Mochis y Mazatlán, según las tareas fundamentales asociadas para la codificación de Ryan y Bernard (2003) como son: el muestreo, la identificación de temas, la construcción de libros y sistemas de códigos, así como la construcción de modelos conceptuales. En este caso, todos los pasos se desarrollaron en el marco de la matriz de dimensiones e indicadores.

A continuación, en el capítulo cuarto se expone el análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico.

## Capítulo Cuarto

### La opinión de los alumnos, docentes, egresados y empleadores

Una vez realizado el análisis de los datos arrojados por los diferentes estudios empíricos (cuantitativo y cualitativo), el equipo de investigación encuentra los resultados que a continuación se presentan, con la correlación pertinente entre los indicadores de las ocho dimensiones identificadas en el estudio y manifiestas en la Matriz de la Tabla 6.

En las encuestas aplicadas a alumnos, docentes y egresados, se utilizó la escala tipo Likert de secuencia de cuatro puntos, donde *Totalmente en desacuerdo* es (1) y *Totalmente de acuerdo* es (4). Se definió un *Parámetro Ideal* de 3.4 (PIU) y una *Media Mínima Aceptable* de 3.0 (MMA).

La tabla 6 muestra la matriz de dimensiones evaluadas por los docentes, alumnos y egresados, incluye los puntajes obtenidos en cada indicador y los promedios por dimensión. Algunas casillas de las tablas que se presentan en el documento se encuentran vacías, esto significa que en particular, el instrumento del actor en cuestión (alumno, docente o egresado), no tiene ítems que arrojen datos para ese indicador.

En general, el MEDlcp obtuvo un puntaje promedio de 3.08, sólo ocho centésimas por encima de la MMA (3.0) y más de tres décimas por debajo del PIU de la UdeO (3.40). La dimensión mejor evaluada es I Fundamentos del Modelo con una media de 3.27, seguida por III Procesos de enseñanza y aprendizaje y VIII Vinculación y Pertinencia 3.20. En contraste, la dimensión que no cumple con la MMA es la VII Procesos Administrativos y de servicios con una media de 2.80.

Lo anterior significa en términos generales que el diseño del MEDlcp y su hecho educativo, son pertinentes a las demandas de los diferentes sectores sociales donde se insertan los egresados de la UdeO. Sin embargo, los procesos de



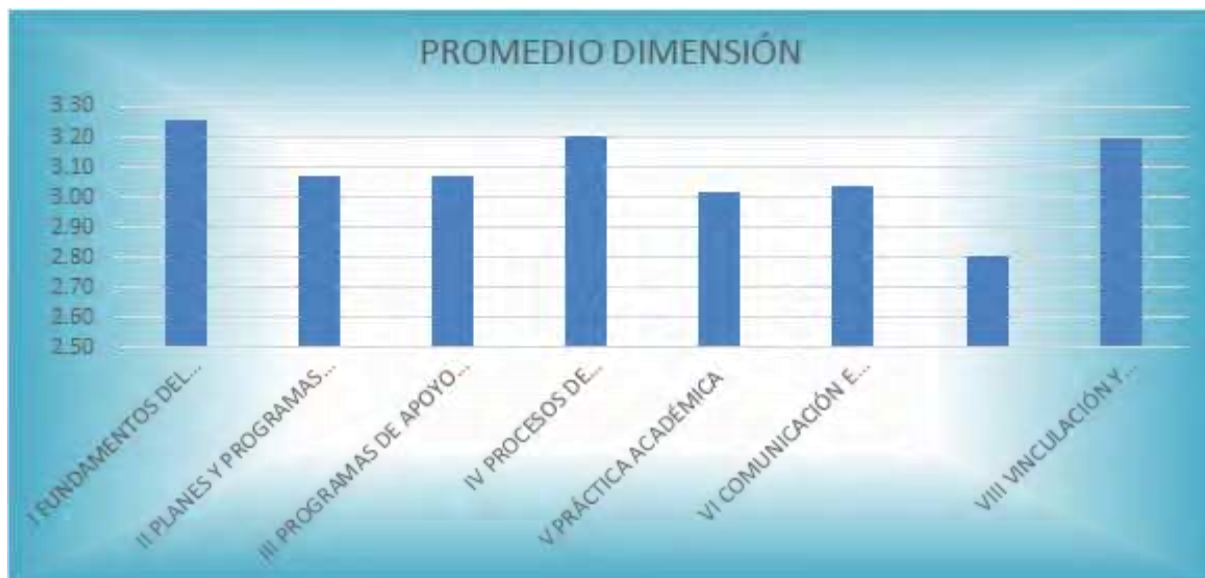
implementación del MEDlcp, requieren una revisión exhaustiva, para asegurar su efectividad.

**Tabla 10 Matriz de dimensiones de evaluación del MEDlcp, general.**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
I FUNDAMENTOS DEL MODELO (Relevancia)	I.1 FLEXIBILIDAD	3.27	3.36	3.14	3.26	3.27
	I.2 TRANSVERSALIDAD	3.31		3.15	3.23	
	I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS	3.27	3.39	3.16	3.27	
	I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	3.28	3.35	3.20	3.28	
	I.5 HUMANISTA	3.31	3.36	3.21	3.29	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.29	3.37	3.17	3.27	
II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	II.1 ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA	3.30	3.41	3.18	3.30	3.07
	II.2 ÁREA DISCIPLINAR	3.40	3.46	3.16	3.34	
	II.3 ÁREA DE ACENTUACIÓN	2.94	3.02	3.12	3.03	
	II.4 ESTANCIA ACADÉMICA	3.37	2.91	2.44	2.91	
	II.5 INGLÉS MODULAR	2.93	3.00	2.67	2.87	
	II.6 OPTATIVAS	3.00	3.08	3.07	3.05	
	II.7 SERVICIO SOCIAL	3.43	3.38	3.11	3.31	
	II.8 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL	2.69	2.85		2.77	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.13	3.14	2.96	3.07	
III PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL	III.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA	3.28	3.15	2.90	3.11	3.07
	III.2 ASESORÍAS DISCIPLINARES	3.39	2.77	2.40	2.85	
	III.3 UNIVERSIDAD SALUDABLE	3.41	3.13		3.27	
	III.4 ACTIVIDADES CÍVICAS, DEPORTIVAS Y ARTÍSTICAS	3.18		2.63	2.91	
	III.5 MOVILIDAD ESTUDIANTIL	3.26	3.10	2.88	3.08	
	III.6 VERANO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	3.27	3.32		3.30	
	III.7 PROGRAMA DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS	3.01			3.01	
	III.8 PROGRAMA EMPRENDEDORES	3.07	2.95		3.01	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.23	3.07	2.70	3.07	
IV PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	IV.1 ESTRATEGIAS PROPUESTAS	2.96	3.44		3.20	3.20
	IV.2 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	3.17	3.39		3.28	
	IV.3 TÉCNICAS DE APRENDIZAJE	3.12	3.42		3.27	
	IV.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	3.13	3.00		3.07	
	IV.5 LOGRO DE LAS COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA	3.13	3.27		3.20	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.10	3.30		3.20	
	V PRÁCTICA ACADÉMICA	V.2 DESEMPEÑO DOCENTE	3.18	2.97	2.88	
V.6 SISTEMA DE EVALUACIÓN	3.00	3.00		3.00		
PROMEDIO POR GRUPO	3.09	2.99	2.88	3.01		
VI COMUNICACIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	VI.1. DIFUSION DEL MODELO	2.88	2.81		2.85	3.04
	VI.2. PARTICIPACIÓN EN LAS ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN DEL MEDlcp		2.76		2.76	
	VI.4 CONOCIMIENTO DE DOCUMENTOS DEL MEDlcp FINAL	3.02	3.57		3.30	
	VI.5 SENTIDO DE PERTENENCIA	3.22	3.22		3.22	
	VI.6 IMAGEN DE LA INSTITUCIÓN	2.90	3.13	3.25	3.09	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.01	3.10	3.25	3.04	
VII PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIOS	VII.1. SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	2.90	2.86	2.97	2.91	2.80
	VII.3. SERVICIOS INFORMÁTICOS	2.90	2.68		2.79	
	VII.1. TALLERES Y LABORATORIOS	2.60	2.50		2.55	
	VII.4. SERVICIOS ESCOLARES	2.90	2.90	3.07	2.96	
	PROMEDIO POR GRUPO	2.83	2.74	3.02	2.80	
	VIII VINCULACIÓN Y PERTINENCIA	VIII.1 VINCULACIÓN			3.15	
VIII.2 PERTINENCIA			3.24	3.24		
PROMEDIO POR GRUPO			3.20	3.20		
						<b>3.08</b>

© Fuente propia

En la gráfica 1 se observa el comportamiento de las dimensiones en su puntaje general, donde se identifica claramente que los procesos administrativos y de servicios presentan la mayor área de oportunidad.



**Gráfica 1** Valoración del MEDICp por dimensiones.  
© Fuente propia

A continuación se desglosan los resultados analizados por cada dimensión de los estudios cuantitativo y cualitativo.

Como ya se mencionó anteriormente, la percepción de los empleadores en los grupos de discusión se incluye en las dimensiones de: I Fundamentos del Modelo, II Planes y Programas de Estudio, III Programas de Apoyo a la Formación Integral, VII Comunicación e Identidad Institucional y VIII Vinculación y Pertinencia. Por su parte, la opinión de los representantes de los organismos receptores de la EAP, alimenta las dimensiones de: I Fundamentos del Modelo, II Planes y Programas de estudio y III Programas de Apoyo para la Formación Integral.

## I Fundamentos del Modelo

Evaluar los fundamentos del MEDlcp, implica conocer en qué medida este modelo educativo responde efectivamente a las necesidades, aspiraciones e intereses tanto del alumnado como de la sociedad en su conjunto.

Esta dimensión se valoró a través de una serie de indicadores que dan cuenta de la relación del MEDlcp con su entorno, desde la perspectiva de los alumnos, docentes, egresados y empleadores de la universidad. Las gráficas 1 y 2 muestran los indicadores explorados, así como los hallazgos obtenidos en los instrumentos cuantitativos. En un apartado posterior se analizan los resultados de los estudios cualitativos.

Con una media de 3.27 la dimensión Fundamentos del Modelo se posiciona con el puntaje más alto del estudio, los alumnos, docentes y egresados consideran que el modelo es flexible 3.26 humanista 3.29, con pedagogía constructivista 3.28, con un enfoque en competencias 3.27, además, ofrece una trayectoria transversal en el aprendizaje y construcción del perfil de egreso 3.23. Esto indica que el diseño del MEDlcp, responde las expectativas de los alumnos, docentes y el escenario social.

**Tabla 11 Dimensión I Fundamentos del Modelo**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
I FUNDAMENTOS DEL MODELO (Relevancia)	I.1 FLEXIBILIDAD	3.27	3.36	3.14	3.26	3.27
	I.2 TRANSVERSALIDAD	3.31		3.15	3.23	
	I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS	3.27	3.39	3.16	3.27	
	I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	3.28	3.35	3.20	3.28	
	I.5 HUMANISTA	3.31	3.36	3.21	3.29	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.29	3.37	3.17	3.27	3.27

© Fuente propia

El promedio para la dimensión de *Fundamentos del Modelo* es de 3.29 puntos, en el caso de los alumnos, sobre una de escala 4; esto ubica la dimensión a sólo una décima por debajo del PI.

Los puntajes más bajos otorgados por los alumnos tienen que ver con los indicadores de Flexibilidad, Enfoque en Competencias y Pedagogía Constructivista (3.27, 3.27 y 3.28). Aun así, estos puntajes sólo se ubican dos y tres centésimas por debajo del promedio.

El análisis de la dimensión *I Fundamentos del Modelo* en cada una de las unidades de la UdeO, muestra que el valor más bajo fue otorgado por los alumnos de Culiacán (3.1), quienes cuestionan especialmente la formación de profesionales altamente competentes (2.98) y el énfasis en el aprendizaje (2.95). En contraparte, El Fuerte Guamúchil y Guasave, otorgan los puntajes más altos (3.4), en particular, en lo que respecta a la elección del área de acentuación de su preferencia (3.55, 3.46 y 3.40) y en la adquisición de nuevos conocimientos y aplicación práctica (3.55, 3.50 y 3.33).

**Tabla 12. Fundamentos del modelo por Unidades Académicas Alumnos.**

DIMENSIÓN/ INDICADORES	I.FUNDAMENTOS DEL MODELO	Unidad Académica						Promedio por ítem
		LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
I.1 FLEXIBILIDAD	Ofrece posibilidades para organizar mi plan de estudios	3.14	3.43	3.37	3.29	3.00	3.04	3.21
	Tengo posibilidad de elegir materias optativas	3.18	3.41	3.35	3.33	3.16	3.16	3.27
	Puedo elegir el área de acentuación de mi preferencia	3.39	3.55	3.46	3.40	3.05	3.19	3.34
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.24</b>	<b>3.47</b>	<b>3.40</b>	<b>3.34</b>	<b>3.07</b>	<b>3.13</b>	<b>3.27</b>
I.2 TRANSVERSALIDAD	Las asignaturas de mi programa educativo me ofrecen nuevos conocimientos y su aplicación práctica	3.34	3.55	3.50	3.33	3.14	3.07	3.32
	El programa de estudios me ha permitido incrementar mis competencias	3.33	3.47	3.47	3.36	3.03	3.10	3.29
	Las asignaturas de mi programa educativo vinculan las diferentes disciplinas que apoyan mi perfil	3.34	3.47	3.44	3.35	3.14	3.19	3.32
	<b>Proemdio por Unidad</b>	<b>3.34</b>	<b>3.49</b>	<b>3.47</b>	<b>3.35</b>	<b>3.11</b>	<b>3.12</b>	<b>3.31</b>
I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS	Promueve el pensamiento crítico y creativo	3.39	3.42	3.47	3.39	3.20	3.20	3.35
	Contribuye a la formación de profesionales altamente competentes	3.26	3.42	3.47	3.32	2.98	3.07	3.25
	Ofrece programas educativos que responden a las necesidades del sector productivo	3.23	3.33	3.31	3.26	3.02	3.06	3.20
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.30</b>	<b>3.39</b>	<b>3.42</b>	<b>3.32</b>	<b>3.07</b>	<b>3.11</b>	<b>3.27</b>
I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	Pone más énfasis en mi aprendizaje	3.22	3.30	3.37	3.30	2.95	2.12	3.04
	Asumo compromiso como autogestor de mis aprendizajes	3.38	3.48	3.43	3.45	3.25	3.25	3.37
	Las actividades para el desarrollo de mis aprendizajes son diversas	3.24	3.36	3.41	3.38	3.02	3.14	3.26
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.31</b>	<b>3.42</b>	<b>3.42</b>	<b>3.41</b>	<b>3.14</b>	<b>3.20</b>	<b>3.32</b>
I.5 HUMANISMO	Promueve la formación de ciudadanos responsables y solidarios	3.28	3.49	3.49	3.36	3.10	3.12	3.31
	Fomenta sentido de compromiso social	3.33	3.53	3.54	3.39	3.20	3.12	3.35
	Mantiene una vinculación permanente con mi entorno social	3.29	3.48	3.42	3.37	3.07	3.03	3.28
	<b>Proemdio por Unidad</b>	<b>3.30</b>	<b>3.50</b>	<b>3.49</b>	<b>3.37</b>	<b>3.12</b>	<b>3.09</b>	<b>3.31</b>
<b>Promedio general</b>		<b>3.30</b>	<b>3.45</b>	<b>3.44</b>	<b>3.36</b>	<b>3.10</b>	<b>3.13</b>	<b>3.30</b>

© Fuente propia

Los docentes asignan un puntaje promedio de 3.36 en *I Fundamentos del Modelo*, solo tres centésimas por debajo del PIU y ocho centésimas superior al puntaje de los alumnos.

El análisis muestra que el valor más bajo fue otorgado en Mazatlán con 2.86 El Rosario y 3.0, en el ítem: *la vinculación permanente con los sectores sociales*. La Unidad Los Mochis arroja una de 2.95 en la *posibilidad del alumno a elegir materias optativas*. En contraparte, El Fuerte, Escuinapa y Culiacán, otorgan los puntajes más altos (3.67, 3.50 y 3.44), en lo que respecta a *las posibilidades de organizar el plan de estudios*, (3.67, 3.75) y Guamúchil con 3.63 y a *la promoción del desarrollo del pensamiento creativo* (3.67, 3.75) y Guasave con 3.68.

**Tabla 13. Fundamentos del modelo por Unidades Académicas Docentes.**

DIMENSIÓN/ INDICADOR	I FUNDAMENTOS DEL MODELO	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
<b>I.1 FLEXIBILIDAD</b>	Ofrece posibilidades para organizar el plan de estudios	3.45	3.67	3.48	3.63	3.44	3.14	3.00	3.75	<b>3.45</b>
	Ofrece la posibilidad al estudiante de elegir materias optativas	2.95	3.67	3.32	3.25	3.44	3.21	3.00	3.50	<b>3.29</b>
	El estudiante puede elegir el área de acentuación de su preferencia	3.41	3.83	3.45	3.31	3.40	3.36	3.00	3.00	<b>3.35</b>
	Promedio por Unidad	3.27	3.72	3.42	3.40	3.43	3.24	3.00	3.42	<b>3.36</b>
<b>I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS</b>	Se promueve el desarrollo de pensamiento crítico y creativo	3.50	3.67	3.68	3.56	3.40	3.36	3.00	3.75	<b>3.49</b>
	Se contribuye a la formación de profesionales altamente competentes	3.27	3.50	3.45	3.56	3.24	3.50	3.00	3.75	<b>3.41</b>
	Se ofrecen programas educativos que responden a las necesidades de los diferentes sectores	3.34	3.50	3.35	3.25	3.16	2.71	3.00	3.75	<b>3.26</b>
	Promedio por Unidad	3.37	3.56	3.49	3.46	3.27	3.19	3.00	3.75	<b>3.39</b>
<b>I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA</b>	Permite al estudiante asumir compromiso como autogestor de sus aprendizajes	3.25	3.83	3.48	3.44	3.12	3.14	3.00	3.50	<b>3.35</b>
<b>I.5 HUMANISTA</b>	Se promueve la formación de ciudadanos responsables, solidarios y comprometidos socialmente	3.32	3.67	3.61	3.56	3.28	3.29	3.00	3.75	<b>3.40</b>
	Se genera vinculación permanente con el entorno social	3.16	3.50	3.35	3.56	3.16	2.86	3.00	4.00	<b>3.32</b>
	Promedio por Unidad	3.24	3.58	3.48	3.56	3.22	3.07	3.00	3.88	<b>3.36</b>
	<b>Promedio general de la Dimensión</b>	<b>3.28</b>	<b>3.67</b>	<b>3.47</b>	<b>3.46</b>	<b>3.26</b>	<b>3.16</b>	<b>3.00</b>	<b>3.64</b>	<b>3.36</b>

© Fuente propia

Por su parte, los egresados evaluaron los Fundamentos del Modelo con un puntaje de 3.14, más bajo en comparación con los alumnos y docentes. En el indicador sobre la Flexibilidad del modelo, se registró un promedio general de 3.00 siendo el puntaje más bajo. En cuanto a la Transversalidad con un resultado de 3.15, el enfoque en competencias promedió con 3.14, la Pedagogía Constructivista con un puntaje general de 3.20 y finalmente el indicador Humanista con 3.21, siendo este último el mayor promedio general alcanzado.

En cuanto a los promedios generales por unidades, Los Mochis alcanzó un puntaje de 3.20, El Fuerte con 3.03, Guasave con 3.24, Guamúchil con un promedio de 3.41 siendo este el puntaje más elevado, Culiacán con 3.07, Mazatlán con 3.10, Escuinapa con 3.23 y finalmente El Rosario con el promedio más bajo alcanzado (2.87).

**Tabla 14 | Fundamentos del Modelo, egresados.**

<b>I FUNDAMENTOS DEL MODELO</b>	<b>LMM</b>	<b>EFU</b>	<b>GVE</b>	<b>GML</b>	<b>CLN</b>	<b>MZT</b>	<b>ROS</b>	<b>ESC</b>	<b>Promedio por indicador</b>
I.1 FLEXIBILIDAD	3.13	3.00	3.16	3.28	3.13	2.99	2.33	3.00	3.00
I.2 TRANSVERSALIDAD	3.22	3.00	3.27	3.46	3.03	3.10	3.00	3.17	3.15
I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS	3.20	2.89	3.22	3.46	2.97	3.08	3.00	3.33	3.14
I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	3.24	3.04	3.31	3.44	3.11	3.20	3.00	3.28	3.20
I.5 HUMANISTA	3.23	3.22	3.22	3.40	3.10	3.11	3.00	3.38	3.21
<b>Promedio general</b>	<b>3.20</b>	<b>3.03</b>	<b>3.24</b>	<b>3.41</b>	<b>3.07</b>	<b>3.10</b>	<b>2.87</b>	<b>3.23</b>	<b>3.14</b>

© Fuente propia

### **I.1 Flexibilidad**

Con relación a la Flexibilidad del MEDlcp, las unidades mostraron un resultado general por encima de la media, es decir, Los Mochis 3.13, El Fuerte 3.00, Guasave 3.16, Guamúchil 3.28, Culiacán 3.13 y Escuinapa con promedio de 3.00. Por el contrario, las Unidades Mazatlán con 2.99 y el Rosario con 2.33 se ubican por debajo de la media, lo que señala que la Flexibilidad como parte del Modelo Educativo presenta resultados favorecedores a las necesidades de los egresados.

**Tabla 15 I.1 Flexibilidad del MEDicp, egresados.**

DIMENSIONES DEL MEDicp		LM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
I.1 FLEXIBILIDAD	57. El PE ofreció posibilidades para organizar mi plan de estudios	2.92	3.22	3.05	3.23	2.97	2.68	2.00	3.33	2.93
	57. Tuve posibilidad de elegir materias optativas	3.11	2.78	3.10	3.15	3.18	3.00	2.00	2.83	2.89
	57. Pude elegir el área de acentuación de mi preferencia	3.36	3.00	3.34	3.46	3.25	3.29	3.00	2.83	3.19
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.13</b>	<b>3.00</b>	<b>3.16</b>	<b>3.28</b>	<b>3.13</b>	<b>2.99</b>	<b>2.33</b>	<b>3.00</b>	<b>3.00</b>

© Fuente propia

## I.2 Transversalidad

En el indicador de Transversalidad, las asignaturas del Programa Educativo efectivamente vincularon las diferentes disciplinas que apoyan al perfil del estudiante. Los resultados son los siguientes: Los Mochis con 3.22, El Fuerte 3.00, Guasave 3.27, Guamúchil 3.46, Culiacán con 3.03, Mazatlán 3.10, El Rosario 3.00 y Escuinapa 3.17. Unidades que presentan un registro por encima de la media, lo que muestra que el indicador cumple con sus características de atender las necesidades del alumno, al identificar las opciones de cursar asignaturas que refuercen las necesidades de formación de acuerdo a su perfil profesional.

A nivel institucional, las asignaturas del Programa Educativo efectivamente vincularon las diferentes disciplinas que apoyan al perfil del estudiante. Los resultados son los siguientes: Los Mochis con 3.22, El Fuerte 3.00, Guasave 3.27, Culiacán 3.03, Mazatlán 3.10, El Rosario 3.00 y Escuinapa con 3.17. Unidades que presentan un registro por encima de la MMA. Guamúchil presenta una media de 3.46, mayor que el PI. Esto muestra que el indicador cumple con sus características de atender las necesidades del alumno, al identificar las opciones de cursar asignaturas que refuercen las necesidades de formación de acuerdo a su perfil profesional.



**Tabla 16 I.2 Transversalidad del MEDIcp, egresados.**

DIMENSIONES DEL MEDIcp		LM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
I.2 TRANSVERSALIDAD	57. Las asignaturas de mi programa educativo vincularon las diferentes disciplinas que apoyan mi perfil	3.22	3.00	3.27	3.46	3.03	3.10	3.00	3.17	3.15

© Fuente propia

### I.3 Enfoque en competencias.

En general, el Enfoque en Competencias en la Universidad muestra un resultado sobresaliente: en las unidades Los Mochis con 3.20, Guasave 3.22, Mazatlán 3.08, el Rosario 3.00 y Escuinapa 3.33, presentan puntajes que cumplen con la MMA, Guamúchil puntúa arriba del PIU con 3.46, contrario a las Unidades El Fuerte 2.89 y Culiacán 2.97 que muestran puntajes por debajo de la media.

Lo anterior, muestra que las asignaturas de los Programas Educativos cursados ofrecen nuevos conocimientos relacionados con la aplicación y la práctica, además, permite incrementar las competencias y en la formación de profesionales altamente competentes.

En cuanto a los resultados por unidades, *el PE permitió incrementar las competencias profesionales* con un puntaje general superior a la MMA (3.18), a excepción de la Unidad El Fuerte con un puntaje de 2.89, las unidades Los Mochis con 3.28, Guasave con 3.27, Culiacán con 3.02, Mazatlán con 3.13, El Rosario con 3.00 y Escuinapa con 3.33 cumplen con la MMA, Guamúchil con 3.49 puntos se ubicó por encima del PI.

En cuanto al indicador relacionado a *la formación de profesionales altamente competentes*, el puntaje cumple con la MMA (3.11), la Unidad Los Mochis tuvo como resultado un puntaje de 3.11, Guasave con 3.16, Mazatlán 3.03, El Rosario 3.00 y Escuinapa 3.33, a diferencia de El Fuerte con 2.89 y Culiacán 2.93, ambas unidades por debajo de la MMA y finalmente, la Unidad Guamúchil se ubica por encima del PIU con 3.44.

**Tabla 17 I.3 Enfoque en Competencias**

DIMENSIONES DEL MEDicp		LM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
I.3 ENFOQUE EN COMPETENCIAS	57. El programa de estudios me permitió incrementar mis competencias	3.28	2.89	3.27	3.49	3.02	3.13	3.00	3.33	3.18
	Contribuyó a la formación de profesionales altamente competentes	3.11	2.89	3.16	3.44	2.93	3.03	3.00	3.33	3.11
	<b>Proemdio por Unidad</b>	<b>3.20</b>	<b>2.89</b>	<b>3.22</b>	<b>3.46</b>	<b>2.97</b>	<b>3.08</b>	<b>3.00</b>	<b>3.33</b>	<b>3.14</b>

© Fuente propia

#### I.4 Pedagogía constructivista.

El indicador sobre pedagogía constructivista aporta énfasis en los conocimientos adquiridos de los alumnos, al asumir compromisos como autogestores de los propios aprendizajes en la diversificación de los mismos, además de promoverse el pensamiento crítico y creativo.

Lo anterior se refleja al mostrarse los siguientes resultados cumplen con la MMA: Los Mochis con un puntaje de (3.24), El Fuerte con (3.04), Guasave con (3.31), Culiacán con (3.11), Mazatlán con (3.20), El Rosario con (3.00) y Finalmente la Unidad Escuinapa con un puntaje de (3.28). Guamúchil con (3.44) alcanza el PI.

**Tabla 18 I.4 Pedagogía constructivista**

DIMENSIONES DEL MEDicp		LM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
I.4 PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA	Asumí compromiso como autogestor de mis aprendizajes	3.26	3.00	3.40	3.46	3.20	3.29	3.00	3.33	3.24
	57. Las actividades para el desarrollo de mis aprendizajes fueron diversas	3.23	3.00	3.37	3.36	3.00	3.16	3.00	3.17	3.16
	Promovió el pensamiento crítico y creativo	3.24	3.11	3.17	3.51	3.14	3.16	3.00	3.33	3.21
	<b>Proemdio por Unidad</b>	<b>3.24</b>	<b>3.04</b>	<b>3.31</b>	<b>3.44</b>	<b>3.11</b>	<b>3.20</b>	<b>3.00</b>	<b>3.28</b>	<b>3.20</b>

© Fuente propia

El puntaje obtenido por unidades relacionado con el compromiso como autogestor de los aprendizajes cumple con la MMA: Los Mochis con 3.26, El Fuerte con 3.00, Culiacán con 3.20, Mazatlán con 3.29, El Rosario con 3.00 y Escuinapa con 3.33. Las unidades Guasave y Guamúchil alcanzan el PIU con puntajes de 3.40 y 3.46

respectivamente, lo que significa que este ítem sobre la Pedagogía Constructivista obtiene aceptación con un promedio general de 3.24.

En cuanto a *las actividades diversas para el desarrollo de los aprendizajes* con un puntaje general (3.16) cumple con la MMA, las medias de las unidades fueron: Los Mochis con 3.23, El Fuerte 3.00, Guasave 3.37, Guamúchil 3.36, Culiacán con 3.00, Mazatlán 3.16, El Rosario 3.00 y Escuinapa con 3.17.

De igual manera, *la promoción del pensamiento crítico y creativo* tuvo un resultado en el ítem favorecedor 3.21: Los Mochis con 3.24, El Fuerte 3.11, Guasave 3.17, Guamúchil 3.51, Culiacán 3.14, Mazatlán 3.16, El Rosario 3.00 y Escuinapa con 3.33, con un resultado satisfactorio de 3.21 de promedio general de este ítem.

Los resultados anteriores reflejan con claridad la aceptación y reconocimiento por parte de los egresados del sentido pedagógico constructivista que permea el modelo educativo de la Universidad.

### **I.5 Humanista.**

En general, a nivel institucional la promoción de la *formación de ciudadanos responsables, solidarios y el fomento del sentido de compromiso social*, cumple con los propósitos del PE a través del enfoque Humanista, pues obtuvo un promedio general de 3.14, catorce centésimas sobre la MMA, resultado que se refleja en casi todas las unidades, excepto por la Unidad El Rosario que con una media de 2.83, queda por debajo. En cambio, Guamúchil con un puntaje de 3.40 se ubica justo en el PI.

Con estos datos, se muestra que los estudios de licenciatura contribuyen al desarrollo de la personalidad de los jóvenes y al conocimiento de una mejor realidad social y económica del país, así como al establecimiento de las relaciones de amistad y de ayuda para el mercado laboral a través de la formación de profesionales libres, críticos, creativos y con un sentido ético.

**Tabla 19. I.4 Enfoque Humanista**

DIMENSIONES DEL MEDicp		LM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
I.5 HUMANISTA	57. Fomentó sentido de compromiso social	3.17	3.00	3.30	3.46	3.11	3.03	3.00	3.50	3.20
	50. Los estudios de Licenciatura le ayudaron en el desarrollo de su personalidad	3.40	3.50	3.42	3.61	3.36	3.40		3.83	3.51
	50. Los estudios de Licenciatura le ayudaron a conocer mejor la realidad social del país	3.27	3.13	3.07	3.32	3.10	3.24		2.83	3.14
	50. Los estudios de Licenciatura le ayudaron a conocer mejor la realidad económica del país	3.19	3.25	3.08	3.26	3.09	3.08		3.33	3.18
	50. Los estudios de Licenciatura le ayudaron a establecer relaciones y/o amistades de ayuda para el mercado laboral	3.31	3.25	3.31	3.35	3.13	2.92		3.33	3.23
	Fomentar un sentido de compromiso social	3.14	3.22	3.20	3.44	3.04	3.00	3.00	3.50	3.19
	Formación de profesionales libres, críticos y creativos	3.09	3.22	3.14	3.36	2.92	3.03	3.00	3.33	3.14
	Formación de profesionales con sentido ético	3.25	3.22	3.24	3.41	3.07	3.16	3.00	3.33	3.21
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.23</b>	<b>3.22</b>	<b>3.22</b>	<b>3.40</b>	<b>3.10</b>	<b>3.11</b>	<b>3.00</b>	<b>3.38</b>	<b>3.22</b>

© Fuente propia

Con relación a los egresados, *El fomento al sentido de compromiso social* presenta un promedio general de 3.20 y cumple con la MMA. Las medias por unidad fueron: Los Mochis con 3.17, El Fuerte 3.00, Guasave 3.30, Culiacán 3.11, Mazatlán 3.03, El Rosario 3.00 y finalmente Escuinapa con 3.50. La Unidad Guamúchil con 3.46 cumple en este ítem con el PIU.

El promedio del ítem que se refiere a la contribución de los estudios de licenciatura al desarrollo de la personalidad (3.51) sobrepasa el PIU con una centésima, sólo la Unidad Culiacán puntúa por debajo con una media de 3.36. En cambio, Los Mochis con 3.40, El Fuerte con 3.50, Guasave con 3.42, Guamúchil con 3.61, Culiacán con 3.36, Mazatlán con 3.40, y Escuinapa con 3.83, cumplen el PI. En el caso de la Unidad El Rosario, no se registraron datos con relación a este ítem.

En cuanto a si *los estudios de licenciatura ayudaron al egresado a conocer mejor la realidad social del país*, los resultados fueron los siguientes: Los Mochis con un puntaje de 3.27, El Fuerte con 3.13, Guasave con 3.07, Guamúchil con 3.32, Culiacán con 3.10, Mazatlán con 3.24 cumplen con la MMA, a diferencia de Escuinapa con 2.83 que se identificó por debajo. En el caso de la Unidad El Rosario, no se registraron datos con relación a este ítem.

Asimismo, *los estudios ayudaron a conocer en el egresado una mejor realidad económica del país*: Los Mochis con un puntaje de 3.19, El Fuerte con 3.25, Guasave con 3.08, Guamúchil con 3.26, Culiacán con 3.09, Mazatlán con 3.08 y Escuinapa con 3.33, con un promedio general de 3.18 sobrepasan la MMA. En el caso de la Unidad El Rosario, no se registraron datos con relación a este ítem.

Por otra parte, para el ítem *Los estudios de licenciatura ayudaron en el establecimiento de relaciones y/o amistad de ayuda para el mercado laboral*, el resultado fue el siguiente: Los Mochis con 3.31, E Fuerte con 3.25, Guasave con 3.31, Guamúchil con 3.35, Culiacán con 3.13, y Escuinapa con 3.33, con un promedio general de 3.23 por encima de la MMA. Con una media de 2.92, Mazatlán queda debajo. En el caso de El Rosario no se registraron datos con relación a este ítem.

En cuanto al ítem *Fomento de un sentido de compromiso social*, los resultados por unidades son los siguientes: Los Mochis con 3.14, El Fuerte con 3.22, Guasave con 3.20, Culiacán con 3.04, Mazatlán con 3.00, El Rosario con 3.00 y finalmente la Unidad con un promedio general de 3.19 cumplen con la MMA. Guamúchil y Escuinapa con medias de 3.44 y 3.50, alcanzaron el PIU en este ítem.

*La Formación de profesionales libres, críticos y creativos* fue otros de los ítems abordados en los egresados, sólo Culiacán con 2.92 puntuó por debajo de la MMA, las demás unidades cumplen con ella con puntajes de: 3.09 en la Unidad

Los Mochis, El Fuerte con 3.22, Guasave 3.14, Guamúchil 3.36, Mazatlán 3.03, El Rosario 3.00 y Escuinapa con 3.33, con un promedio general por este ítem de 3.14.

En el mismo orden de ideas, *la formación de profesionales con sentido ético*, obtuvo un promedio general de 3.21, dos décimas por encima de la MMA. En la Unidad Los Mochis se obtuvo un puntaje de 3.25, en El Fuerte 3.22, Guasave 3.24, Culiacán 3.07, Mazatlán con, El Rosario 3.00 y Escuinapa con 3.33. La Unidad Guamúchil con una media de 3.41, cumple con el PIU en este ítem.

Como se puede observar, con los resultados anteriores la dimensión de Fundamentos del Modelo fue ampliamente explorada en cada uno de los PE de las seis Unidades y las dos Extensiones en los diferentes turnos con la participación de los alumnos, docentes y egresados, encontrándose similitud en cada uno de estos factores y, con base en el análisis de los datos, se concluye que la opinión entre los encuestados refleja aceptación y pertinencia del modelo educativo, sin embargo, aún queda camino por recorrer para consolidar sus fines, por lo que se requiere mayores esfuerzos y acciones que le den el lugar aspirado en los propósitos contenidos en el MEDlcp.

En el instrumento (Rúbrica de Evaluación de la EAP) aplicado a los organismos receptores, estos identificaron en general a los alumnos como profesionales con las habilidades en el manejo para la elaboración y control de procedimientos.

El Enfoque en Competencias es identificado por los organismos receptores al distinguir a los estudiantes con características pertinentes a las necesidades de cada uno de ellos. Es decir, alumnos con iniciativa, destreza en las habilidades profesionales, manejo y aplicación del conocimiento académico en las diferentes áreas, actitud positiva enfocada a los objetivos y colaboran en la mejora de los procesos en los que intervienen. Asimismo, reconocen en los alumnos capacidad

para el manejo responsable de las técnicas y herramientas para el diseño de proyectos en el cumplimiento de su desempeño profesional.

Los empleadores también destacan la capacidad de los alumnos para integrarse a equipos de trabajo, flexibilidad y disposición en las tareas que les son encomendadas, aportan críticas constructivas en los proyectos profesionales. Además se identifican por ser puntuales, cooperativos y preocupados por mantener un ambiente laboral sano y responsable en la realización de la EAP.

En detalles específicos se reconocieron por ser pertinentes para el manejo responsable de las técnicas y herramientas para el diseño de proyectos además de que se identificaron habilidades de indagación y búsqueda de información necesaria para su desempeño profesional.

En el Programa de EAP, los organismos receptores coinciden que los alumnos comparten el conocimiento a otras áreas del trabajo durante la estancia para el cumplimiento de los objetivos que se establecen dentro de las empresas, lo que les permite crear un ambiente sano, cordial y de convivencia.

### **1.6 Síntesis de los fundamentos del MEDlcp**

Alumnos y docentes destacan al Fundamento del Modelo, en su flexibilidad con las posibilidades para organizar el Plan de Estudios, ofrece la posibilidad al estudiante de elegir materias optativas y el área de acentuación de su preferencia, esto al identificarse un puntaje general por encima de la MMA.

En cuanto al Enfoque en Competencias profesionales, los docentes aseguran que efectivamente se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo además que contribuye a la formación de profesionales altamente competentes y a la oferta de programas educativos que responden a las necesidades de los diferentes sectores.

Asimismo, en la Pedagogía Constructivista, el MEDIcp permite al estudiante a asumir compromiso como autogestor de sus aprendizajes.

En cuanto a la Pedagogía Humanista, los docentes afirman que efectivamente se promueve la formación de ciudadanos responsables, solidarios y comprometidos socialmente. Además de generarse una vinculación permanente con el entorno social.

### **Flexibilidad**

Los egresados en general no consideran que el MEDIcp ofreció posibilidades para la organización del Plan de Estudios, a diferencia de las Unidades El Fuerte, Guasave, Guamúchil y Escuinapa.

Las posibilidades de elección de materias optativas, no la consideran factible al registrarse un promedio general por debajo de la MMA.

En cuanto a la elección del área de acentuación de preferencia, lo egresados identifican como viable esta opción para el desarrollo de su plan de estudios, al registrarse resultados dentro de la MMA.

### **Transversalidad**

Los egresados aseguran que las asignaturas del PE cursado, vincularon las diferentes disciplinas de apoyo al perfil, esto al registrarse un promedio de (3.15) dentro de la MMA.

### **Enfoque en Competencias**

El Programa de Estudios permitió incrementar las competencias profesionales y en la contribución en la formación de profesionales altamente competentes, al registrarse dentro de la mínima aceptable.



### **Pedagogía Constructivista**

Los egresados identifican al compromiso profesional como autogestor de los aprendizajes, donde su desarrollo fue por medio de actividades diversas, entre ellas la promoción del pensamiento crítico y creativo.

### **Pedagogía Humanista**

Los egresados identifican al sentido de compromiso social en la MMA, a diferencia de que reconocen los estudios de licenciatura como parte del desarrollo de la personalidad por encima del PI.

Asimismo, reconocen que los estudios de licenciatura les ayudaron a conocer mejor la realidad social del país a excepción de la Unidad Escuinapa, al igual identifican que les ayudaron a conocer mejor la realidad económica y social del país al obtener un resultado dentro de la MMA.

Por otra parte, los egresados aseguran que los estudios de licenciatura le ayudaron a establecer relaciones y/o amistades de ayuda para el mercado laboral, al identificarse dentro de la MMA, a diferencia de la Unidad Mazatlán que se ubicó por debajo de la media.

El fomento del sentido de compromiso social fue reconocido satisfactoriamente al identificarse el puntaje en la MMA, excepto la Unidad Guamúchil que se reconoció dentro del PI.

La formación de profesionales libres, críticos y creativos son características reconocidas por los egresados, al ubicarse en la MMA, a diferencia de la Unidad Culiacán, donde se ubicó por debajo de la, media.

La formación de profesionales con sentido ético fue reconocida por los egresados, al ubicarse como parte de la MMA, en el caso de la Unidad Guamúchil su resultado se identificó dentro del PI.

En cuanto al Programa de Estancias Académicas Profesionales (EAP) los organismos receptores del Estado destacan a los participantes como profesionales que se distinguen en el ejercicio de su profesión: iniciativa, destreza en las habilidades profesionales, manejo del conocimiento académico y actitud positiva en los objetivos que se les encomiendan.

Asimismo los reconocen como pertinentes en el manejo responsable de las técnicas y herramientas para el diseño de proyectos, con capacidad de integración a los equipos de trabajo, donde aportan críticas constructivas a los proyectos profesionales, además de distinguirse en su cooperación y preocupación para el mantenimiento de ambientes laborales sanos, condición que les permite un aprendizaje fluido con las actividades propias del medio laboral.

Finalmente, los participantes de la EAP son reconocidos por el manejo de las habilidades de indagación y búsqueda de información para el desempeño profesional. Además cuentan con un comportamiento ético, adecuado, con actitud y disposición, respeto y con las habilidades propias de la profesión.

Con relación a las áreas de oportunidad del Programa de Estancias Académicas Profesionales, los organismos receptores sugieren:

- Mantener el vínculo con el organismo receptor.
- Mayor difusión al programa de EAP.
- Mayor vinculación con los organismos receptores del sector productivo.
- Capacitación en habilidades para el manejo de programas de cómputo y toma de decisiones.
- Promoción del valor de respeto a las figuras de autoridad y responsabilidad para el cumplimiento de las actividades encomendadas.
- Mayor involucramiento en proyectos de investigación.

- Mayor capacitación del alumno en las bases teóricas que permitan llevar a cabo una práctica adecuada bajo la supervisión del docente.
- Incentivar al alumno incorporándolo desde la formación temprana al contexto del área profesional.
- Desarrollar talleres didácticos con casos prácticos reales.
- Fortalecer el proceso de la EAP ampliando el tiempo de duración en meses y horas diarias de su realización, con un mayor involucramiento entre el asesor y los organismos receptores.
- Implementar becas para alumnos que realizan la estancia fuera de la ciudad.
- Trabajar más en las actitudes positivas de los alumnos.
- Trabajar más en la disposición para realizar las tareas propias de su función.
- Mejorar la formación en la toma de decisiones, en virtud de la poca proactividad e iniciativa manifestada.

## II Planes y Programas de Estudio

La valoración de esta dimensión llevada a cabo en el presente estudio contempló el análisis de las tres áreas que componen los planes y programas de estudio de la UdeO: Área de Formación Genérica Básica, Área de Formación Disciplinar y Área de Acentuación, así como procesos y programas para la formación integral que comprenden: la EAP, Servicio Social, e Inglés Modular.

La media general obtenida por esta dimensión es 3.07 y se encuentra solo siete centésimas por encima de la MMA. Se observan indicadores cercanos al PI, en el Área de Formación Genérica Básica con 3.30, Área Disciplinar 3.34 y Servicio Social con 3.31. En contraste, los indicadores que puntúan por debajo de la MMA son la Estancia Académica con 2.91 y el Inglés Modular 2.87.

**Tabla 20 II Planes y programas de estudio**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	II.1 ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA	3.30	3.41	3.18	3.30	3.07
	II.2 ÁREA DISCIPLINAR	3.40	3.46	3.16	3.34	
	II.3 ÁREA DE ACENTUACIÓN	2.94	3.02	3.12	3.03	
	II.4 ESTANCIA ACADÉMICA	3.37	2.91	2.44	2.91	
	II.5 INGLÉS MODULAR	2.93	3.00	2.67	2.87	
	II.6 OPTATIVAS	3.00	3.08	3.07	3.05	
	II.7 SERVICIO SOCIAL	3.43	3.38	3.11	3.31	
	II.8 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL	2.69	2.85		2.77	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.13	3.14	2.96	3.07	

© Fuente propia

A continuación se presenta el análisis general por indicadores.

### II.1. Área de Formación Genérica Básica (AFGB)

El MEDICp establece que esta área responde a la formación del alumno, mediante el desarrollo de las habilidades profesionales básicas.

El propósito de la misma, es dotar al universitario de los elementos que le permitan poseer conciencia de Sí mismo y de su contexto social mediante la adquisición de conocimientos, habilidades, y herramientas que coadyuven al

desarrollo del pensamiento y la comunicación oral, escrita y lectora, facilitando el acceso a disciplinas propias de la formación profesional de su interés y el desarrollo de actitudes y valores del ser universitario, a través de un grupo de 17 *Asignaturas Genéricas Básicas*, distribuidas de manera transversal en la matriz curricular. De éstas, 13 asignaturas se encuentran en el Área Disciplinar y 4 de ellas en el Área de Acentuación.

Generalmente las asignaturas de formación genérica básica son comunes para todos los programas educativos, sin embargo, algunas de ellas se orientan desde la disciplina para el desarrollo de la competencia. (Ejemplo: metodología de investigación).

El Área de Formación Genérica Básica obtuvo un puntaje general de 3.30, lo que la ubica en uno de los indicadores más altos de todo el estudio. Tanto alumnos como docentes y egresados, consideran que este indicador es uno de los que mejor se cumplen en el ejercicio de la aplicación del modelo y coinciden en su importancia en la formación profesional y el cumplimiento del perfil de egreso.

Los alumnos otorgaron un puntaje de 3.30 al Área de Formación Genérica Básica es de 3.30, sólo una décima por debajo del parámetro UdeO 3.40, por lo que se deduce que reconocen haber adquirido las competencias genéricas promovidas por el MEDlcp.

La Tabla 16, muestra los puntajes que los alumnos otorgaron a cada uno de los ítems que evalúan este indicador, todos ellos muestran una valoración superior a 3.0, por lo que se observa que el alumno considera que el Área de Formación Genérica Básica contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDlcp.

**Tabla 21. Valoración General del área de Formación Genérica Básica, alumnos.**

Evaluación General del Área de Formación Fenérica Básica	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	
Me permite la interacción con personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes lenguajes	3.27	3.32	3.23	3.34	3.12	3.19	<b>3.24</b>
Me comunico eficientemente de manera oral y escrita	3.35	3.32	3.42	3.47	3.31	3.25	<b>3.35</b>
Redacto escritos en diferentes formatos o aplicaciones	3.14	3.26	3.22	3.30	3.16	3.17	<b>3.22</b>
Aplico metodologías de investigación hacia la solución de problemas	3.24	3.33	3.27	3.30	3.19	3.17	<b>3.25</b>
Adquirí habilidades para el manejo de nuevas tecnologías	3.19	3.38	3.40	3.34	3.04	3.06	<b>3.24</b>
Poseo actitudes favorables hacia la salud física y mental, el medio ambiente, tolerancia a la diversidad y los derechos del otro	3.46	3.46	3.41	3.39	3.27	3.26	<b>3.36</b>
Poseo habilidades de liderazgo, creación e innovación de proyectos autogestivos y sustentables	3.38	3.43	3.41	3.38	3.26	3.32	<b>3.36</b>
Adquirí visión de negocios desde la perspectiva de la sustentabilidad social, y ética de mi campo profesional	3.36	3.54	3.40	3.42	3.24	3.27	<b>3.37</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.30</b>	<b>3.38</b>	<b>3.34</b>	<b>3.37</b>	<b>3.20</b>	<b>3.21</b>	<b>3.30</b>

© Fuente propia

En la representación de la gráfica 3 de los alumnos, se observa que la variabilidad no es significativa entre los ítems y las puntuaciones por Unidad Académica, ya que ésta no es mayor a cinco décimas en todos los casos. La puntuación más alta (3.54) la obtiene el ítem; *Adquirí visión de negocios desde la perspectiva de la sustentabilidad social, y ética de mi campo profesional*, en la Unidad de El Fuerte y la puntuación más baja (3.04) la obtiene el ítem; *Adquirí habilidades para el manejo de nuevas tecnologías*, en la Unidad Culiacán.

La Tabla 17, muestra los puntajes que los docentes otorgaron a cada uno de los ítems que evalúan el Área de Formación Genérica Básica, con una valoración de 3.41, lo cual cumple con el PI, por lo que se deduce que el docente, considera que el Área de Formación Genérica Básica, contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDlcp.

**Tabla 22. Valoración General del área de Formación Genérica Básica, docentes.**

ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA	UNIDAD ACADÉMICA MUNICIPAL								Promedio por ítem Item
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MAZ	ROS	ESCU	
Permite la interacción con personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes lenguajes (matemático, informático, idiomas, entre otros)	3.43	3.50	3.44	3.48	3.20	3.29	3.50	3.75	<b>3.45</b>
Permite la comunicación eficientemente de manera oral y escrita.	3.39	3.33	3.38	3.58	3.20	3.14	3.00	3.50	<b>3.31</b>
Permite la aplicación de metodologías de investigación hacia la solución de problemas.	3.36	3.67	3.50	3.55	3.40	3.21	3.00	3.75	<b>3.43</b>
Permite la adquisición de habilidades para el manejo de nuevas tecnologías.	3.36	3.67	3.56	3.61	3.36	3.36	3.00	4.00	<b>3.49</b>
Permite el desarrollo de actitudes favorables hacia la salud física y mental, el medio ambiente, tolerancia a la diversidad y los derechos del otro.	3.41	3.83	3.44	3.52	3.28	3.29	3.50	3.25	<b>3.44</b>
Permite el desarrollo de habilidades de liderazgo, creación e innovación de proyectos autogestivos y sustentables	3.34	3.67	3.38	3.48	3.28	3.21	3.00	3.75	<b>3.39</b>
<b>Promedio por unidad</b>	<b>3.38</b>	<b>3.61</b>	<b>3.45</b>	<b>3.54</b>	<b>3.29</b>	<b>3.25</b>	<b>3.17</b>	<b>3.67</b>	<b>3.42</b>

© Fuente propia

En cuanto al análisis por Unidades Académicas, se observa que todas cumplen con la MMA, con unidades que superan el PIU con puntuaciones mayores a 3.4, tales como Escuinapa con 3.67, El Fuerte 3.61, Guasave 3.54 y Guamúchil con 3.45. Lo que reafirma que los docentes consideran que el AFGB contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDlcp.

Por otra parte, la medida en la cual las asignaturas de la AFGB contribuyen a lograr ese objetivo fue calificada con 3.30 por los alumnos, lo que las ubica tres décimas por encima de la MMA. La tabla18, muestra las opiniones de los alumnos respecto al logro de objetivos del AFGB.

**Tabla 23. Asignaturas del Área de Formación Genérica Básica, alumnos.**

Valoración por Asignaturas del Área de Formación Genérica, alumnos	Unidad						Promedio por ítem
	CLN	EFU	GML	GVE	LMM	MZT	
Desarrollo del pensamiento creativo	3.25	3.43	3.35	3.30	3.25	3.17	<b>3.29</b>
Expresión oral y escrita I	3.24	3.41	3.33	3.45	3.29	3.18	<b>3.32</b>
Taller de formación integral I	3.22	3.36	3.39	3.29	3.33	3.25	<b>3.31</b>
Expresión oral y escrita II	3.27	3.45	3.39	3.41	3.27	3.13	<b>3.32</b>
Taller de formación integral II	3.22	3.41	3.36	3.22	3.35	3.26	<b>3.30</b>
Tecnología de la información aplicada a la disciplina	3.08	3.29	3.22	3.20	3.18	3.04	<b>3.17</b>
Fundamentos y métodos de la investigación	3.27	3.57	3.43	3.37	3.24	3.13	<b>3.33</b>
Desarrollo de pensamiento crítico	3.29	3.42	3.42	3.33	3.32	3.07	<b>3.31</b>
Formación y compromiso social	3.21	3.45	3.36	3.24	3.38	3.18	<b>3.30</b>
Cultura emprendedora	3.21	3.55	3.38	3.40	3.29	3.12	<b>3.33</b>
Formación en derechos humanos	3.17	3.52	3.45	3.30	3.27	3.22	<b>3.32</b>
Formación en cultura ambiental y desarrollo sustentable	3.08	3.43	3.29	3.27	3.24	3.13	<b>3.24</b>
Diseño de la investigación	3.28	3.52	3.49	3.49	3.38	3.26	<b>3.40</b>
Abordaje metodológico de la investigación	3.16	3.53	3.41	3.32	3.23	3.23	<b>3.31</b>
Redacción avanzada	3.06	3.42	3.33	3.18	3.06	3.16	<b>3.20</b>
Ética, sociedad y profesión	3.14	3.43	3.36	3.25	3.17	3.22	<b>3.26</b>
Síntesis de la investigación	3.16	3.46	3.41	3.31	3.21	3.35	<b>3.32</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.20</b>	<b>3.45</b>	<b>3.37</b>	<b>3.31</b>	<b>3.26</b>	<b>3.18</b>	<b>3.30</b>

© Fuente propia

Se observa que todas las unidades cumplen con la MMA, con la Unidad el Fuerte con una media de 3.45 que supera el PI. Lo que reafirma que los estudiantes consideran que las asignaturas del AFGB contribuyen a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDlcp.

La variación entre los puntajes obtenidos por las diferentes asignaturas no es significativa, sin embargo, es pertinente mencionar que el mayor corresponde a *Diseño de la Investigación (3.40)*; en contraparte *Tecnología de la Información aplicada a la disciplina* se ubica ligeramente abajo (3.17). El promedio general se sitúa en 3.30, una décima por debajo del PIU que es de 3.40.



Del anterior análisis, se concluye que los alumnos de la UdeO, consideran que el Área de Formación Genérica Básica, cumple con la finalidad de promover la adquisición de las Competencias Genéricas establecidas en el MEDlcp. Sin embargo, es necesario un análisis por programa educativo y unidades, para identificar con mayor claridad las diferencias de desempeño de las asignaturas de dicha área.

Los egresados calificaron el Área de Formación Genérica Básica con una puntuación de 3.18, dos décimas por debajo del PIU de 3.40, considerado como medianamente aceptable. El resultado general indica que los egresados reconocen haber adquirido las competencias genéricas promovidas por el MEDlcp, especialmente en dos de los indicadores que exploran si la UdeO promovió la formación de profesionales con sentido ético, así como el de la promoción del pensamiento crítico y creativo, con un resultado de 3.21 en ambos ítems.

En los rubros de formación hacia el compromiso social, así como la formación de ciudadanos solidarios y responsables, son calificados con una puntuación de 3.19 y 3.14 respectivamente, por lo que cumplen con la MMA.

Con relación a las diferencias significativas obtenidas en las Unidades, se observa que: la unidad Guamúchil con un puntaje de 3.44 se posiciona por encima del PI, el resto de las unidades cumplen con la MMA. Esto indica que la percepción de los egresados es que esta área contribuyó de manera favorable a su formación profesional.

Los ítems con una valoración menor a la MMA (3.00) por parte de los egresados fueron los siguientes: *El PE promovió la formación de ciudadanos responsables y solidarios*, con una puntuación de 2.89 en la Unidad El Fuerte y *La UdeO contribuyó a la formación de profesionales libres, críticos y creativos*, cuya

calificación fue de 2.92. Estos resultados indican un área de oportunidad a atender en ambas unidades.

La Tabla 19, muestra los puntajes que los egresados otorgaron a cada uno de los ítems que evalúan este indicador. Todos ellos muestran una valoración superior a la MMA (3.18), por lo que se deduce que el egresado en general, considera que el AFGB contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDlcp.

**Tabla 24 II.1 Área de Formación Genérica Básica, Egresados.**

II. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.1 ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA	54. La UdeO contribuyó a fomentar un sentido de compromiso social	3.14	3.22	3.20	3.44	3.04	3.00	3.00	3.50	3.19
	54. La UdeO contribuyó a formación de profesionales libres, críticos y creativos	3.09	3.22	3.14	3.36	2.92	3.03	3.00	3.33	3.14
	54. La UdeO contribuyó a formación de profesionales con sentido ético	3.25	3.22	3.24	3.41	3.07	3.16	3.00	3.33	3.21
	57. El PE promovió el pensamiento crítico y creativo	3.24	3.11	3.17	3.51	3.14	3.16	3.00	3.33	3.21
	57. El PE promovió la formación de ciudadanos responsables y solidarios	3.16	2.89	3.29	3.49	3.06	3.06	3.00	3.17	3.14
	57. El PE fomentó sentido de compromiso social	3.17	3.00	3.30	3.46	3.11	3.03	3.00	3.50	3.20
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.18</b>	<b>3.11</b>	<b>3.22</b>	<b>3.44</b>	<b>3.06</b>	<b>3.08</b>	<b>3.00</b>	<b>3.36</b>	<b>3.18</b>

© Fuente propia

Con el fin de atender la percepción que tienen los empleadores con respecto al desempeño tanto de alumnos como egresados, en este apartado se incluyen también los resultados de la opinión de los representantes de organismos receptores con respecto a la evaluación de las rúbricas de desempeño de los alumnos que realizaron la Estancia Académica Profesional (EAP). Estos opinan que los alumnos cuentan con ciertos atributos en su desempeño profesional tales como: Identidad institucional, profesionales comprometidos, con ética, responsabilidad y dominio de las nuevas tecnologías. Sin embargo, consideran que para mejorar su desarrollo profesional se identifican algunas áreas de oportunidad para ser atendidas por la institución. Sugieren fortalecer la formación en los siguientes rubros: en el área profesional, reforzar la actitud innovadora, la apropiación del lenguaje técnico de la disciplina, el dominio de una segunda lengua, la identidad profesional, la motivación para aprender, el pensamiento

crítico y toma de decisiones. En el área personal, se plantea fortalecer la autoestima, empatía, adaptabilidad, seguridad personal y profesional y la actitud de servicio, entre otros.

Del anterior análisis se concluye que los alumnos, docentes, egresados y empleadores, consideran que el Área de Formación Genérica Básica, cumple con la finalidad de promover la adquisición de las Competencias Genéricas establecidas en el MEDIcp. Sin embargo, es necesario un análisis por PE y Unidades Académicas, para identificar con mayor claridad las diferencias de desempeño de las asignaturas de dicha área.

## **II.2. Área disciplinar**

La integran las distintas perspectivas teórico-conceptuales, técnico-metodológicas, integrativo-ético, contextuales e instrumentales de la disciplina. Se constituye por áreas del conocimiento propias de cada carrera profesional, con una visión multidisciplinar. Está estructurada por un grupo de 39 a 40 asignaturas (dependiendo del PE) propias de la profesión, que se encuentran distribuidas en la etapa disciplinar de la matriz curricular, que comprende del primero al noveno trimestre. Se encuentran asociadas a un solo PE y son comunes para cualquier área de acentuación de un mismo PE.

El indicador del Área disciplinar obtuvo el mayor puntaje no solo de la dimensión, sino de todo el estudio, con un puntaje de 3.34, es la que más se acerca al PI.

El puntaje de los alumnos se ubica justo en el PIU 3.40 y el de los docentes seis centésimas por encima del mismo 3.46. Esto significa que ambos grupos consideran en general, suficientes las características del Plan de Estudios en el área disciplinar.

Sin embargo, es pertinente cumplir con la normatividad de la UdeO y revisar de manera constante en academias, los planes de estudio de todos los PE que oferta la institución, con la actualización de contenidos y análisis de las competencias

disciplinares integradas en los PIC, la vigilancia en la secuenciación de materias para no repetir sus contenidos, así como las horas asignadas para el desarrollo de las prácticas académicas derivadas de las asignaturas, ya que se percibe poca vinculación con los sectores productivos y sociales a fin de generar los espacios fuera del aula para el desarrollo de los procesos formativos, lo que disminuye la posibilidad de aprendizaje desde la práctica.

En este rubro, se registran áreas de oportunidad en los indicadores de calidad que establecen los organismos acreditadores de CIEES y COPAES, se maneja poca respuesta de la universidad ante esto, particularmente los espacios físicos como laboratorios o talleres que permitan hacer prácticas académicas y fortalecer el aprendizaje.

Otros de los aspectos resaltan en este indicador, es la insistencia del poco tiempo para la revisión temática de las áreas disciplinares y la poca posibilidad de trabajar aspectos complementarios por lo que se percibe como necesario el incremento de un trimestre más en el área disciplinaria e incremento de asignaturas por trimestre que tengan el impacto en temáticas que implican profundidad de abordaje en las acentuaciones.

Se requiere garantizar que los temas de actualidad que se registren en los programas indicativos y vayan de la mano con un adecuado programa de capacitación y actualización docente; al profesor se le dé mayor capacitación en el área del conocimiento debido a que no está en el campo laboral, es necesario valorar los perfiles.

La valoración que los alumnos otorgan al área disciplinar en cuanto al indicador de actualización de las asignaturas comprendidas en esa etapa es de 3.44, por encima del PIU (3.4), sólo la Unidad Culiacán otorga un puntaje de 3.33, solo siete centésimas por debajo de dicho parámetro. Lo que significa que el alumno considera adecuada la actualización de las asignaturas del área disciplinar.

Tabla 25. Actualización de asignaturas del área disciplinar, alumnos.

Asignatura	Unidad Académica						Promedio
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
1	3.35	3.44	3.43	3.37	3.33	3.29	3.36
2	3.45	3.52	3.39	3.63	3.33	3.28	3.42
3	3.48	3.60	3.57	3.58	3.34	3.46	3.47
4	3.39	3.47	3.31	3.40	3.27	3.38	3.35
5	3.48	3.61	3.56	3.56	3.45	3.32	3.49
6	3.41	3.49	3.51	3.50	3.43	3.38	3.44
7	3.28	3.33	3.31	3.36	3.20	3.32	3.28
8	3.46	3.51	3.41	3.55	3.32	3.32	3.42
9	3.37	3.54	3.47	3.66	3.38	3.36	3.44
10	3.43	3.46	3.43	3.58	3.37	3.39	3.43
11	3.35	3.58	3.54	3.59	3.33	3.43	3.43
12	3.38	3.56	3.35	3.52	3.33	3.42	3.40
13	3.45	3.63	3.42	3.66	3.41	3.43	3.48
14	3.38	3.53	3.39	3.59	3.32	3.46	3.41
15	3.38	3.47	3.46	3.57	3.33	3.45	3.42
16	3.44	3.50	3.58	3.49	3.29	3.43	3.42
17	3.47	3.56	3.52	3.70	3.39	3.43	3.49
18	3.45	3.59	3.56	3.67	3.19	3.42	3.43
19	3.44	3.60	3.47	3.59	3.25	3.49	3.42
20	3.55	3.53	3.42	3.64	3.42	3.51	3.51
21	3.45	3.47	3.55	3.65	3.30	3.49	3.45
22	3.44	3.51	3.48	3.61	3.22	3.32	3.40
23	3.50	3.65	3.55	3.68	3.49	3.43	3.54
24	3.70	3.83	3.77	3.68	3.57	3.56	3.67
25	3.48	3.60	3.46	3.68	3.49	3.49	3.52
26	3.40	3.55	3.51	3.59	3.34	3.36	3.43
27	3.50	3.62	3.60	3.66	3.33	3.45	3.49
28	3.43	3.47	3.45	3.57	3.29	3.39	3.41
29	3.47	3.58	3.37	3.64	3.23	3.19	3.39
30	3.50	3.58	3.42	3.50	3.28	3.42	3.42
31	3.49	3.64	3.55	3.67	3.36	3.46	3.49
32	3.45	3.59	3.46	3.60	3.32	3.36	3.43
33	3.36	3.53	3.51	3.64	3.27	3.45	3.41
34	3.41	3.65	3.48	3.66	3.24	3.42	3.42
35	3.46	3.53	3.49	3.68	3.33	3.45	3.46
36	3.43	3.58	3.53	3.61	3.39	3.45	3.47
37	3.34	3.55	3.47	3.66	3.22	3.45	3.39
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.44</b>	<b>3.55</b>	<b>3.48</b>	<b>3.59</b>	<b>3.33</b>	<b>3.41</b>	<b>3.44</b>

© Fuente propia

En relación al indicador que evalúa las características del plan de estudio del área disciplinar, los alumnos le otorgaron un puntaje de 2.91, por debajo de la MMA (3.0), sólo el número de asignaturas del área disciplinar alcanzó dicha media

mínima (3.00). En la comparación de puntajes por Unidad, El Fuerte y Guamúchil son las que logran un puntaje aceptable con (3.06) y (3.03) respectivamente. Esto pone en evidencia la necesidad de revisión de todos los PE para su actualización o cambios pertinentes a las necesidades que demandan los diferentes sectores sociales.

**Tabla 26. Características del plan de estudios en el área disciplinar, alumnos.**

Características de las asignaturas del Área Disciplinar	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
El número de horas dedicadas a las asignaturas del Área Disciplinar	2.96	3.14	3.09	3.04	2.97	2.93	<b>3.00</b>
El número de asignaturas del Área Disciplinar	2.94	3.16	3.01	3.01	2.89	2.87	<b>2.95</b>
Medida en la cual las asignaturas del Área Disciplinar permiten satisfacer las necesidades e intereses del Programa Educativo	2.92	3.13	3.06	3.00	2.83	2.75	<b>2.92</b>
El número de asignaturas optativas que se ofrece en el Área Disciplinar	2.82	2.95	2.91	2.83	2.73	2.70	<b>2.80</b>
El número de horas dedicadas para las asignaturas optativas del Área Disciplinar	2.87	2.98	2.98	2.93	2.80	2.78	<b>2.87</b>
Medida en la cual las asignaturas optativas permiten satisfacer las necesidades e intereses de la formación disciplinar	2.89	3.05	3.08	2.96	2.83	2.81	<b>2.91</b>
Medida en la cual la oferta de asignaturas optativas presenta opciones reales para seleccionar de acuerdo a sus intereses	2.77	3.02	3.02	2.91	2.76	2.76	<b>2.84</b>
Los conocimientos de las asignaturas con prerrequisito o seriación fueron suficientes para el logro de las competencias específicas de las asignaturas subsecuentes o posteriores	2.95	3.07	3.11	3.07	2.92	2.81	<b>2.97</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.89</b>	<b>3.06</b>	<b>3.03</b>	<b>2.97</b>	<b>2.84</b>	<b>2.80</b>	<b>2.91</b>

© Fuente propia

Se observa un contraste en la opinión de los alumnos entre la actualización de las asignaturas del Área Disciplinar y las características de la misma, mientras que asignan un alto puntaje a la primera (3.44), la segunda no cumple con la MMA (2.91). Esto se traduce en el reconocimiento que los alumnos hacen de los

contenidos del AD, y la necesidad que expresan de mejorar la operación de la misma.

En el caso de los docentes, estos consideran en general, suficientes las características del Plan de Estudios, como se muestra en la tabla 22, sin embargo, el puntaje (3.14) se ubica solo una décima sobre el valor mínimo esperado (3.0), lo que implica la oportunidad de revisar en academias los planes de estudio por cada Programa Educativo que oferta la UdeO.

**Tabla 27. Características del plan de estudios área disciplinar, docentes.**

Características del plan de Estudios Área Disciplinar, Docentes.					
Características	Optima	Suficiente	Deficiente	Nula	Media Promedio
El número de horas dedicadas a las asignaturas de la Área de Formación Disciplinar	40	73	29		3.08
El número de asignaturas del Área Disciplinar	30	85	26	1	3.01
Medida en la cual las asignaturas del Área Disciplinar permiten satisfacer las necesidades e intereses del Programa Educativo	40	80	22		3.13
El número de asignaturas optativas que se ofrece en la Etapa de Formación Disciplinar	26	95	21		3.04
El número de créditos totales contemplados para las asignaturas optativas	41	81	18	2	3.13
La medida en la cual las asignaturas optativas permiten satisfacer las necesidades e intereses de la formación específica	40	82	20		3.14

© Fuente propia

Asimismo, los docentes sugieren mayor y mejor contenido con una revisión constante por las academias de los Programas Indicativos por Competencias (PIC) para mantener actualizado los contenidos temáticos y la pertinencia de los mismos así como la vigilancia a las materias secuenciadas para que no se repita su contenido, por otra parte la cantidad de horas dedicadas a algunas materias que impactan en las competencias disciplinares son escasas por lo que se sugiere incrementar en función de la importancia para la contribución al perfil del profesionista.

Otro aspecto relevante es abrir la gama de posibilidades de las materias optativas cada trimestre ya que en la práctica se programa una sola materia como optativa según el criterio del coordinador.

Se percibe poca vinculación con el sector productivo y esto disminuye la posibilidad de aprendizaje desde la práctica.

En la tabla 23, se observa que el indicador que evalúa el cumplimiento de las competencias en el perfil de egreso, el puntaje general del promedio por ítem es de 3.40, del cual se deduce que el alumno evalúa en forma favorable el desarrollo de las competencias adquiridas acordes a su perfil profesional de egreso, ya que este indicador está relacionado en igual medida, al puntaje del PIU que es de 3.4.

**Tabla 28. Cumplimiento de las competencias en el perfil de egreso, alumnos.**

Cumplimiento del perfil de egreso, general, alumnos.	Unidades						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Aplica las técnicas administrativas en organizaciones públicas y privadas del sector turístico garantizando el uso eficiente de los recursos financieros, técnicos y materiales, así como el talento humano	3.41	3.53	3.54	3.57	3.25	3.28	<b>3.43</b>
Diseña productos y servicios turísticos tanto tradicionales como alternativos	3.37	3.40	3.49	3.56	3.22	3.31	<b>3.39</b>
Analiza el desarrollo y los diversos enfoques del turismo para la ejecución de actividades en relación a las mismas	3.31	3.50	3.47	3.50	3.24	3.25	<b>3.38</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.36</b>	<b>3.48</b>	<b>3.50</b>	<b>3.54</b>	<b>3.24</b>	<b>3.28</b>	<b>3.40</b>

© Fuente propia

Con la misma tendencia, los docentes evalúan el cumplimiento del perfil de egreso con un puntaje superior al PI, como se observa en la tabla 24. Solo el programa Educativo de Mercadotecnia lo evalúa incluso inferior al valor mínimo aceptable (3.0) con un puntaje de 2.80.

Las columnas en la tabla 24 corresponden a las características del perfil de egreso diferente para cada PE, por lo que su título es *CARPERF*. Algunos programas tienen hasta cuatro características.



**Tabla 29. Características del perfil de egreso, docentes.**

Características del perfil de egreso, docentes					
PROGRAMA	CARPERF1	CARPERF1	CARPERF1	CARPERF1	CARPERF1
LSC	3.87	3.73	3.67		
CF	3.40	3.40	3.40		
DCS	3.44	3.22	3.33		
GAP	4.00	4.00	4.00		
PSI	3.57	3.43	3.74	3.39	
MKT	2.80	2.80	2.60		
NUT	4.00	3.67	3.33		
CCP	4.00				
DGAV	4.00				
ARQ	3.50	3.50			
EF	4.00	4.00	4.00		
LAE	3.47	3.37	3.26		
MU	3.83	4.00	3.67		
ENF	3.00	3.00	3.00		
LSP	3.25	3.00	2.75	3.25	
LAT	3.44	3.44	3.44		
LCC	3.55	3.64	3.36	3.45	3.45
IIP	3.50	3.50	3.25		
IIS	3.57	3.14	3.29		
IA	3.60	3.40	4.00		
IC	4.00	4.00	3.75		
BIO	3.75	4.00	4.00	4.00	
<b>Total</b>	<b>3.58</b>	<b>3.49</b>	<b>3.48</b>	<b>3.45</b>	<b>3.45</b>

© Fuente propia

Con estos datos se puede concluir que alumnos y docentes en general consideran que el MEDIcp promueve el cumplimiento de las características del perfil de egreso de la mayoría de los Programas Educativos ofertados a lo largo de todas las Unidades de la UdeO, con excepción del Programa Educativo de Mercadotecnia.

Por su parte, el indicador que evalúa las características de las asignaturas optativas, a pesar de que el resultado general del promedio por ítem es de 3.14, considerado como adecuado, los resultados arrojan datos significativos por debajo del PI, en relación al rubro de flexibilidad de la elección de asignaturas optativas de acuerdo a las preferencias de los alumnos. (CUL 2.94, LMM, 2.91 y MZT, 2.87). De igual manera se observa un promedio menor en ítem de selección de asignaturas multidisciplinarias en el área de acentuación (CUL 2.96 y MZT, 2.90).

**Tabla 30. Características de las asignaturas optativas, alumnos.**

Características de las asignaturas optativas, alumnos	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Complementa la formación profesional de la disciplina	3.21	3.36	3.34	3.38	3.13	3.04	<b>3.24</b>
Dan flexibilidad para la elección de acuerdo a mis preferencias	2.91	3.29	3.22	3.18	2.94	2.87	<b>3.07</b>
Su oferta es congruente con el grado de avance en mi formación académica.	3.12	3.29	3.28	3.24	3.00	3.03	<b>3.16</b>
Me permiten hacer una elección de asignaturas multidisciplinarias en el área de acentuación.	3.02	3.23	3.24	3.18	2.96	2.90	<b>3.09</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.06</b>	<b>3.29</b>	<b>3.27</b>	<b>3.25</b>	<b>3.01</b>	<b>2.96</b>	<b>3.14</b>

© Fuente propia

Los puntajes asignados por los docentes, concuerda con la percepción de los alumnos, como se observa en la tabla 26, la media general es de 3.09, nueve centésimas sobre el valor mínimo aceptable establecido por la UdeO. De nuevo se manifiesta la falta de flexibilidad para la elección de asignaturas optativas de acuerdo a las preferencias de los alumnos. La Unidad Mazatlán y las extensiones de El Rosario y Escuinapa, presentan los puntajes más bajos con 2.82, 2.75 y 2.81 respectivamente.

**Tabla 31. Valoración General de Asignaturas Optativas, docentes.**

Asignaturas Optativas	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GUA	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
Complementa la formación profesional de la disciplina	3.25	3.50	3.23	3.38	3.16	2.86	3.00	3.25	<b>3.20</b>
Dan flexibilidad para la elección de acuerdo a las preferencias del estudiante	2.89	3.50	3.13	3.25	3.00	2.64	2.50	2.25	<b>2.89</b>
Su oferta es congruente con el grado de avance en la formación académica del estudiante.	3.25	3.33	3.29	2.94	3.00	3.07	3.00	2.75	<b>3.08</b>
Permiten hacer una elección de asignaturas multidisciplinarias en el área de acentuación.	3.07	3.33	3.10	3.13	2.88	2.71	2.50	3.00	<b>2.96</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.11</b>	<b>3.42</b>	<b>3.19</b>	<b>3.17</b>	<b>3.01</b>	<b>2.82</b>	<b>2.75</b>	<b>2.81</b>	<b>3.04</b>

© Fuente propia

Se deduce por consiguiente, que existe poca flexibilidad para la elección de materias optativas disciplinares y multidisciplinarias en el área de acentuación de

acuerdo a la opinión de los alumnos y los docentes, siendo aún más significativo el dato en la unidad MZT.

La valoración general de los egresados con respecto al AD contempla una puntuación de 3.16, por lo que se deduce que la calificación que el egresado otorga a los indicadores que evalúan su disciplina profesional es aceptable, al valorar este indicador con casi tres décimas por debajo del PIU de 3.4. El ítem con una mayor ponderación es el que indaga si el AD *promovió el pensamiento crítico y creativo* con una puntuación de 3.51, una décima por encima del PI, le sigue el ítem que explora si el AD *contribuyó a que el plan de estudios incrementara sus competencias*, otorgando una puntuación de 3.49, seguido del ítem que indaga *si las asignaturas del PE vincularon las diferentes disciplinas que apoyan el perfil*, con una valoración de 3.46 puntos.

**Tabla 32 II.2 Área Disciplinar, egresados**

II. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	57. El Plan de estudios del programa educativo que cursó cumplió con las siguientes características	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.2 ÁREA DISCIPLINAR	Las asignaturas de mi programa educativo me ofrecieron nuevos conocimientos y su aplicación práctica	3.23	2.89	3.34	3.49	3.04	3.23	3.00	3.33	3.19
	El programa de estudios me permitió incrementar mis competencias	3.28	2.89	3.27	3.49	3.02	3.13	3.00	3.33	3.18
	Las asignaturas de mi programa educativo vincularon las diferentes disciplinas que apoyan mi perfil	3.22	3.00	3.27	3.46	3.03	3.10	3.00	3.17	3.15
	Promovió el pensamiento crítico y creativo	3.24	3.11	3.17	3.51	3.14	3.16	3.00	3.33	3.21
	Contribuyó a la formación de profesionales altamente competentes	3.11	2.89	3.16	3.44	2.93	3.03	3.00	3.33	3.11
	Ofreció programas educativos que responden a las necesidades del sector productivo	3.11	3.00	3.12	3.26	2.81	2.87	3.00	3.17	3.04
	Puso énfasis en mis aprendizajes	3.19	3.00	3.22	3.36	3.01	3.00	3.00	3.17	3.12
	Asumí compromiso como autogestor de mis aprendizajes	3.26	3.00	3.40	3.46	3.20	3.29	3.00	3.33	3.24
	Las actividades para el desarrollo de mis aprendizajes fueron diversas	3.23	3.00	3.37	3.36	3.00	3.16	3.00	3.17	3.16
	Promedio por Unidad		3.21	2.98	3.26	3.42	3.02	3.11	3.00	3.26

© Fuente propia

El ítem con puntuación más baja es el que explora si *el AD contribuyó a la formación de profesionales altamente competentes*, cuya ponderación coincide en las unidades El Fuerte y Culiacán al otorgarle una puntuación por debajo del promedio mínimo aceptable de 2.89 y 2.93 respectivamente. Este último resultado

se convierte en área de oportunidad para que la universidad lleve a cabo una revisión más puntual a través de sus academias, respecto a la formación disciplinar y la pertinencia de su oferta educativa.

Cabe destacar que la opinión de los egresados en las distintas Unidades Municipales en relación con AD es variada. La unidad que le otorga un mayor puntuación es Guamúchil con una ponderación de 3.42, dos centésimas por encima del PI. Las unidades Los Mochis, Guasave y Extensión Escuinapa, valoran esta área con puntajes que fluctúan entre 3.21 a 3.26, considerados como aceptables. Por su parte, Mazatlán, Culiacán y El Rosario la califican con un puntaje de 3.11, 3.02 y 3.00 respectivamente, con un valor considerado como mínimo aceptable. El Fuerte califica el AD con un puntaje de 2.98, considerado bajo al no alcanzar la MMA que es de 3.0. Este resultado se convierte en un área de oportunidad para esta unidad a fin de fortalecer el AD en todos los PE que se ofertan.

Los representantes de los organismos receptores de la EAP, consideran que los alumnos cuentan con conocimientos generales de su disciplina, con bases sólidas y capacidad para aplicar conocimientos. Sin embargo, recomiendan para todos los PE reforzar el área disciplinar con conocimientos actualizados, una mayor práctica desde el inicio de la carrera en las asignaturas del plan de estudios, tanto en el aula, como en los escenarios externos (Incorporar en las asignaturas mayores actividades extra-áulicas).

En los grupos de discusión realizados en las seis Unidades de la UdeO, en general, el empleador concibe a los egresados como profesionales comprometidos, que cuentan con identidad en su profesión, responsables, éticos y ambiciosos en sus propuestas. Sin embargo, recomiendan atender en la formación académica aspectos de desarrollo personal como la imagen personal y la identidad profesional, la comunicación oral y escrita, ortografía, redacción, desarrollo del pensamiento crítico, relaciones interpersonales y el dominio de una

segunda lengua, así como fomentar la lectura y la búsqueda de información, el uso adecuado de los dispositivos electrónicos en la solución de problemas y la toma de decisiones.

### **II.3. Área de acentuación**

El Área de Acentuación (AA) de aplicación profesional específica, busca que el alumno adquiera los elementos que le permitan el ejercicio de su profesión desarrollando estrategias para la aplicación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en las asignaturas disciplinares y de formación genérica básica, orientándolo a la intervención en los escenarios de la práctica profesional, con la posibilidad de responder concretamente ante situaciones específicas de su realidad laboral, a través de una Estancia Académica Profesional (EAP).

Está constituida por asignaturas disciplinares específicas del área de acentuación respectiva, llamadas tópicos avanzados; por asignaturas de formación genérica básica y por asignaturas optativas profesionales. Asimismo, por la EAP en el sector productivo y el Seminario para el Seguimiento y Evaluación de la EAP.

#### **II.3.1 Tópicos Avanzados**

Son un grupo de seis asignaturas disciplinares específicas denominadas Tópicos Avanzados del I al VI; son diferentes en cada PE y generalmente únicos para cada AA, sin embargo, algunos tópicos pueden ser comunes en distintas AA de un mismo PE.

#### **II.3.2 Asignaturas Optativas Profesionales**

Son un grupo de asignaturas a ofertar en el AA, asociadas específicamente a un PE y comunes para cualquier área de acentuación de ese programa de las cuales el alumno seleccionará dos.

En relación al AA, la opinión que el alumno tiene en general con respecto a las asignaturas que la conforman, es que éstas cumplen con el objetivo de orientar los conocimientos, aptitudes y valores adquiridos en el área disciplinar hacia la intervención en los diversos escenarios del campo profesional.

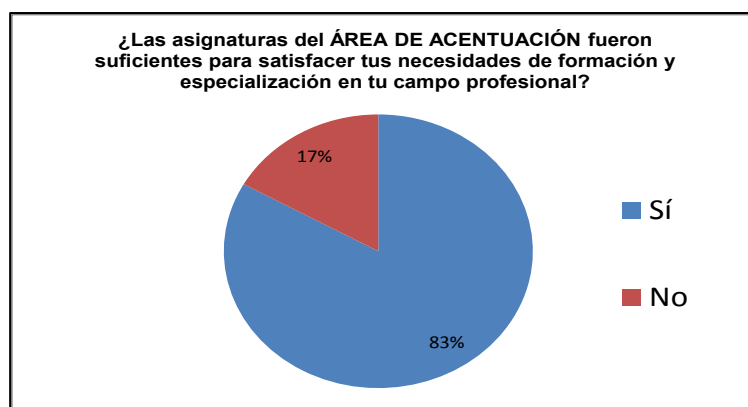
Asimismo, los alumnos consideran que éstas son suficientes para satisfacer sus necesidades de formación profesional. Lo anterior se observa en las dos siguientes tablas (28 y 29) y la gráfica circular contigua (11), en las que se muestra que 632 de los alumnos consideran que dichas asignaturas contribuyen a su formación profesional, dato que corresponde al 83% del total de la población, en contraste con 128 alumnos que representan el 17% de la población encuestada que respondieron que estas asignaturas no son suficientes, ni contribuyen al objetivo de formación profesional en los diversos campos de aplicación disciplinar.

En el caso de los docentes, el puntaje es similar al de los alumnos, excepto en la unidad Mazatlán cuyo puntaje (2.79) no cumple con la MMA (3.0).

**Tabla 33. Contribución de las asignaturas del Área de Acentuación a la formación profesional, Alumnos y docentes.**

Logro del objetivo: perfil de egreso		UNIDAD								Pomedio por ítem
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
II.3.1. ¿En qué medida las asignaturas del área de acentuación contribuyen a lograr ese objetivo?	Docentes	3.16	3.33	3.39	3.06	3.28	2.79	3.00	3.50	3.17
	Alumnos	3.17	3.35	3.31	3.32	3.04	3.07			3.21
Pomedio por Unidad		3.16	3.34	3.35	3.19	3.16	2.93	3.00	3.50	3.19

© Fuente propia



**Gráfica 2. Suficiencia de las asignaturas del área de acentuación, alumnos.**  
© Fuente propia.

Con respecto a la actualización de los tópicos que integran el área de acentuación, el resultado es significativo. Aunque el puntaje promedio del ítem es de 3.08, los resultados que arroja el estudio en las unidades CLN y MZT los puntajes están por debajo de la media (2.93 y 2.91, respectivamente).

**Tabla 34. Actualización de asignaturas del área de acentuación, alumnos.**

¿Cómo calificas la actualización de las asignaturas del Área de Acentuación?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
	3.01	3.24	3.2	3.19	2.93	2.91	3.08

© Fuente propia

El indicador que evalúa las características del área de acentuación con respecto a: trimestres dedicados, número de horas y número de asignaturas fue evaluado bajo de manera general por los alumnos y docentes, toda vez que en ninguno de los casos, alcanzó la MMA (3.0), el promedio de los tres ítems en general es de 2.77.

Se observa la necesidad de revisar el modelo curricular y el tiempo y asignaturas dedicados al área de acentuación.

**Tabla 35. Características del área de acentuación, alumnos y docentes.**

Características del Área de Acentuación.		Unidad								Promedio por ítem
		LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ESC	ROS	
II.3.2.1 Dos trimestres dedicados al Área de Acentuación	Alumnos	2.44	2.87	2.93	2.86	2.51	2.49			2.68
	Docentes	2.93	2.83	2.88	2.90	2.88	2.71	2.75	2.50	2.80
II.3.2.2 El número de horas dedicadas a las asignaturas del Área de Acentuación	Alumnos	2.61	2.94	2.94	2.94	2.66	2.70			2.80
	Docentes	3.00	3.00	2.94	3.00	2.80	2.79	2.50	2.50	2.82
II.3.2.3 El número de asignaturas que conforman el Área de Acentuación	Alumnos	2.64	2.94	2.96	2.94	2.63	2.64			2.79
	Docentes	2.98	2.83	2.81	3.00	2.84	2.64	2.75	2.50	2.79
<b>Proemdio por Unidad</b>		<b>2.77</b>	<b>2.90</b>	<b>2.91</b>	<b>2.94</b>	<b>2.72</b>	<b>2.66</b>	<b>2.67</b>	<b>2.50</b>	<b>2.78</b>

© Fuente propia

En la tabla 31 se observan cifras significativas, por debajo de la MMA que deben ser consideradas, ya que reflejan la opinión de los alumnos en cuanto al sustento académico que las asignaturas del área de acentuación proveen para continuar estudios de posgrado (2.98) .

Asimismo, en la Unidad Mazatlán, el promedio se ubica por debajo de la MMA (2.88), por lo que se recomienda el análisis no solo de los procesos académicos, sino también de la pertinencia de la oferta educativa.

**Tabla 36. Asignaturas del área de acentuación, alumnos y docentes.**

Las asignaturas del área de acentuación:		UNIDAD								Promedio por ítem
		LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ROS	ESC	
Ofrecen sustento académico para continuar estudios de posgrado	Alumnos	2.94	3.10	3.11	3.05	2.89	2.77			2.98
	Docentes	2.95	3.50	3.00	3.13	3.16	2.86	3.00	3.25	3.06
Favorecen la vinculación con las áreas de oportunidad laboral	Alumnos	3.03	3.13	3.10	3.02	2.88	2.83			2.99
	Docentes	3.25	3.33	3.13	3.29	3.16	2.93	3.50	3.25	3.20
Aportan herramientas teóricas para aplicar en el ejercicio de la profesión	Alumnos	3.05	3.14	3.24	3.14	3.01	3.02			3.11
	Docentes	3.20	3.50	3.25	3.42	3.28	2.86	3.50	3.00	3.25
Aportan herramientas prácticas para aplicar en el ejercicio de la profesión.	Alumnos	3.05	3.14	3.24	3.14	3.01	3.02			3.11
	Docentes	3.23	3.33	3.00	3.35	3.12	2.71	3.50	3.00	3.16
Permiten desarrollar las competencias necesarias para elaboración de proyectos propios de la disciplina	Alumnos	3.02	3.17	3.13	3.19	2.88	2.91			3.06
	Docentes	3.18	3.33	3.13	3.45	3.20	2.93	3.00	3.00	3.21
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.09</b>	<b>3.27</b>	<b>3.13</b>	<b>3.22</b>	<b>3.06</b>	<b>2.88</b>	<b>3.30</b>	<b>3.10</b>	<b>3.11</b>

© Fuente propia



En cuanto a la percepción del profesorado en el área de acentuación, se mencionó la necesidad por cubrir que se refleja básicamente en la deficiente infraestructura para talleres y laboratorios. Falta de herramientas de software actualizados, maquinas-herramientas donde sea factible desarrollar las prácticas académicas, tomado como base que para cumplir con el objetivo de las Áreas de Acentuación y de los Planes Educativos en general, es necesario contar con laboratorios habilitados, actualizados y operados por personal capacitado.

Otros de los aspectos es la insistencia del poco tiempo para la revisión temática de las aéreas disciplinares y la poca posibilidad de trabajar aspectos complementarios por lo que se percibe como necesario el incremento de un trimestre más en el área disciplinar e incremento de asignaturas por trimestre que tengan el impacto en temáticas que implican profundidad de abordaje en las acentuaciones.

Se requiere garantizar que los temas de actualidad se registren en los programas indicativos y vayan de la mano con un adecuado programa de capacitación y actualización docente; al profesor se le dé mayor capacitación en el área del conocimiento debido a que no está en el campo laboral, sería necesario valorar los perfiles de los docentes por disciplina.

La percepción de los egresados en relación al área de acentuación, se ubica en general en un nivel aceptable, con una puntuación promedio de 3.12 casi 3 décimas por debajo del PI. De manera específica, los egresados consideran que las asignaturas de esta área aportan herramientas teóricas para el ejercicio de la profesión y que favorecen el desarrollo de las competencias para la elaboración de proyectos de la disciplina con una puntuación promedio de 3.16, en este rubro la Unidad Guamúchil cumple con el PIU (3.44).

La adquisición de herramientas prácticas para aplicar en el ejercicio de la profesión es considerada como aceptable con 3.13; este rubro es evaluado en un

nivel bajo por la Unidad Culiacán al obtener un puntaje de 2.87; asimismo, los egresados consideran que el desarrollo del área favorece la vinculación con las oportunidades laborales con 3.11, sólo la Unidad Culiacán no alcanza la MMA al puntuar con 2.94.

Por otra parte, los egresados califican como aceptable el sustento académico que brinda el área para continuar con estudios de posgrado con un puntaje de 3.10, rubro en el cual la Unidad Culiacán (2.97) no alcanza la MMA.

Finalmente en la mayoría de las unidades, los egresados consideran que el Área de Formación Profesional cumple con sus expectativas vocacionales con 3.08, rubro en el cual las Unidades Culiacán y Mazatlán no alcanzan la MMA al ser evaluadas con 2.83 y 2.94, respectivamente.

De lo anterior se concluye que los egresados consideran la necesidad de revisar el AA aun cuando los puntajes cumplen con la MMA.

**Tabla 37 II.3 Área de acentuación, egresados.**

II. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	59. Las asignaturas del área de acentuación:	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.3 ÁREA DE ACENTUACIÓN	Ofrecen sustento académico para continuar con mis estudios de posgrado	3.09	3.00	3.13	3.31	2.97	3.10	3.00	3.17	3.10
	Favorecen la vinculación con las áreas de oportunidad laboral	3.12	3.11	3.20	3.36	2.96	2.94	3.00	3.17	3.11
	Aportan herramientas teóricas para aplicar en el ejercicio de mi profesión	3.19	3.11	3.22	3.44	3.06	3.10	3.00	3.17	3.16
	Me permiten desarrollar las competencias necesarias para la elaboración de proyectos propios de mi disciplina	3.14	3.11	3.19	3.44	3.01	3.19	3.00	3.17	3.16
	Cubren mis expectativas vocacionales	3.02	3.11	3.09	3.28	2.83	2.94	3.00	3.33	3.08
	Aportan herramientas prácticas para aplicar en el ejercicio de mi profesión	3.12	3.11	3.20	3.33	2.87	3.10	3.00	3.33	3.13
	<b>Promeido por Unidad</b>	<b>3.11</b>	<b>3.09</b>	<b>3.17</b>	<b>3.36</b>	<b>2.95</b>	<b>3.06</b>	<b>3.00</b>	<b>3.22</b>	<b>3.12</b>

© Fuente propia

En el análisis cualitativo de la opinión de los representantes de los organismos receptores de la EAP, la percepción que tienen con respecto a elementos del AA es favorable, al considerar el desempeño de los alumnos y la aplicación de conocimientos en los campos específicos de intervención profesional de manera

adecuada. Sin embargo, recomiendan fortalecer las competencias profesionales en habilidades ejecutivas e imagen corporativa, así como la actitud de servicio, el desarrollo de habilidades para el manejo de programas de cómputo, toma de decisiones y dominio del inglés. Sugieren desarrollar talleres didácticos con casos prácticos, reforzar el conocimiento a partir de la realización de prácticas académicas, así como incrementar las prácticas de campo y la actualización en el manejo de software propio de la disciplina. En general plantean fortalecer las áreas de acentuación del PE y actualizar el perfil de egreso de acuerdo a las nuevas tendencias de profesionalización de las disciplinas.

Con respecto al análisis del estudio correspondiente a la opinión de los empleadores realizado en grupos de discusión, se deduce que éstos consideran que las áreas de acentuación generan características de adaptabilidad en los egresados y que promueven el fortalecimiento de la identidad profesional. Sin embargo, consideran necesario fortalecerlas en cuanto a los conocimientos de frontera ya que no se cumple con las exigencias disciplinares novedosas en algunos casos. Asimismo, consideran importante capacitarlos en la formulación de proyectos de inversión para participar en la búsqueda de recursos.

#### **II.4. Estancia Académica Profesional EAP**

Pertenece al área de acentuación, se ubica en el doceavo trimestre de la matriz curricular. Tiene como propósito vincular al alumno con su entorno laboral y profesional. La acreditación de la estancia académica profesional se encuentra condicionada a la acreditación en forma conjunta del Seminario para el Seguimiento y Evaluación de la EAP.

Es una fase en el que el alumno está en posibilidad de aplicar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en escenarios que se identifican con su realidad laboral y social, donde desarrolle las competencias profesionales propias de su PE, a través de un proyecto de trabajo que lo vincule a las áreas de aplicación profesional, y que a través del Seminario Seguimiento y Evaluación de la EAP, garantice el monitoreo y realimentación del proceso formativo.

La evaluación que hacen los alumnos sobre la EAP varía en relación a los contextos de cada una de las unidades.

Llama la atención el dato que arroja la situación de la unidad EFU, seguida de las unidades GML y GVE. En las que los alumnos hacen una ponderación más alta (3.57, 3.42 y 3.47 respectivamente) en relación a la percepción que tienen de la EAP, en cuanto a si ésta vincula con su entorno laboral, cuenta con un seguimiento de su desarrollo, tiene una duración suficiente para su cumplimiento, satisface adecuadamente la formación profesional, propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional y si promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que incrementen sus competencias profesionales.

En general, la mayor parte de los rubros que evalúan la adecuación de la Estancia Académica Profesional de acuerdo a la opinión de estudiantes y docentes, reflejan puntajes por arriba de la MMA. El de mayor puntaje se observa en el ítem que explora si la EAP *vincula al estudiante con el entorno laboral y profesional* con un promedio de 3.50; sin embargo, se observan datos significativos con respecto a la opinión de los docentes en cuanto a si la EAP *ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)* con un puntaje por debajo de la MMA (2.25), seguido de si *cuenta con una normatividad clara y precisa*, con un puntaje promedio de 2.32, si *tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de la formación profesional* (2.76) y si la estancia *cuenta con los espacios y los equipos e insumos suficientes para asesorar al estudiante que desarrolla su EAP* (2.79).

Por otra parte, los resultados que arroja la opinión de los docentes otorga una ponderación más alta al ítem que evalúa la vinculación de la EAP con el entorno laboral y profesional del estudiante, especialmente es mejor calificada en las unidades: EFU, CLN y GVE (con un puntaje de 4.00, 3.52 y 3.48

respectivamente). No así en los ítems que son calificados por debajo de la MMA y exploran si la EAP ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (en empresas, organismos e instituciones públicas y privadas) en el que se observa un puntaje general de 2.25, destacando con los puntajes más bajos en las extensiones El ROS y ESC (1.46 y 1.47 respectivamente). En similar situación se observa el ítem que evalúa si la duración de la EAP es suficiente para cumplir con los propósitos de la formación profesional, cuyos resultados reflejan una ponderación por debajo de la MMA en las unidades EFU y LMM con un puntaje de 2.44 en ambas y en las unidades GVE y MZT con 2.45.

**Tabla 38. Adecuación de la Estancia Académica Profesional, alumnos y docentes.**

La estancia Académica Profesional		Unidad								Promedio por ítem
		LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ROS	ESC	
II.4.2.1 Vincula al estudiante con el entorno laboral y profesional	Alumnos	3.42	3.75	3.59	3.59	3.29	3.33			3.50
	Docentes	3.09	4.00	3.44	3.48	3.52	3.21	3.50	2.50	3.34
II.4.2.2 Propicia la participación del estudiante en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional	Alumnos	3.39	3.60	3.57	3.61	3.31	3.34			3.47
	Docentes	3.07	3.83	3.31	3.45	3.48	3.07	3.50	2.50	3.28
II.4.2.3 Promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales	Alumnos	3.40	3.71	3.56	3.57	3.35	3.36			3.49
	Docentes	3.05	3.83	3.44	3.42	3.44	3.21	3.50	2.50	3.30
II.4.2.4 Responde a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y/o social	Alumnos	3.33	3.64	3.47	3.49	3.20	3.30			3.41
	Docentes	2.89	3.67	3.25	3.26	3.28	3.00	3.00	2.25	3.07
II.4.2.5 Ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)	Alumnos	3.33	3.56	3.47	3.49	3.09	3.30			3.37
	Docentes	2.55	2.47	2.51	2.52	2.46	2.52	1.46	1.47	2.25
II.4.2.6 Satisface adecuadamente las expectativas e intereses de formación profesional	Alumnos	3.19	3.63	3.44	3.27	3.13	3.35			3.34
	Docentes	2.86	3.33	3.31	3.13	3.32	2.93	3.50	2.50	3.11
II.4.2.7 Tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de formación profesional	Alumnos	3.14	3.43	3.16	3.32	3.02	3.02			3.18
	Docentes	2.44	2.44	2.48	2.45	2.51	2.45	3.71	3.63	2.76
II.4.2.8 Cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al estudiante que desarrolla su estancia académica profesional	Alumnos	3.14	3.33	3.26	3.32	3.01	3.24			3.22
	Docentes	3.21	2.67	2.93	2.96	2.91	2.67	2.00	3.00	2.79
II.4.2.9 Cuentan con una normatividad clara y precisa	Alumnos	3.22	3.52	3.37	3.41	3.08	3.21			3.30
	Docentes	2.60	2.66	2.62	2.63	2.58	2.62	1.35	1.45	2.32
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.07</b>	<b>3.39</b>	<b>3.23</b>	<b>3.24</b>	<b>3.11</b>	<b>3.06</b>	<b>2.84</b>	<b>2.42</b>	<b>3.14</b>

© Fuente propia

La Estancia Académica Profesional, es evaluada por los egresados con un puntaje bajo, ya que ningún rubro alcanzó la MMA (3.0), el promedio de los ítems es de 2.44.

Se observa la necesidad de revisar de manera puntual este programa ya que las actividades realizadas son calificadas en la mayoría de sus rubros con el puntaje más bajo, en los siguientes términos: los egresados consideran que la EAP no vincula de manera adecuada con el entorno laboral y profesional al darle una puntuación de 2.27 y consideran bajo el nivel en que la EAP propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional, al calificar este ítem con una puntuación de 2.39: la promoción del desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales es evaluado con 2.29, siendo la Unidad Guamúchil la que obtiene los puntajes más bajos con 1.92 y 1.97.

Los egresados consideran que la EAP responde de manera insuficiente a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y social, al ser evaluado con 2.20 y consideran insuficiente la oferta de opciones para llevar a cabo la EAP (sectores sociales y productivos) al evaluar este ítem con 2.30. Asimismo, consideran que la EAP tiene una duración insuficiente para cumplir con los propósitos, al otorgarle un puntaje de 2.29.

Por otra parte, consideran que no se cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al alumno que desarrolla su EAP (2.39) y que no se cuenta con una normatividad clara y precisa del programa (2.43).

Los egresados consideran también que el asesor responsable para la construcción del proyecto de estancia no cuenta con disposición, conocimiento y capacidad suficiente para su orientación (2.44). Asimismo, consideran que el asesor responsable del seguimiento de la estancia demuestra insuficiente capacidad y apertura para guiar los programas que corresponden (2.40) y que el programa no cuenta con un seguimiento efectivo (2.37).

Cabe señalar que en todos los rubros correspondientes a la evaluación de esta etapa, los egresados de la extensión El Rosario la evalúan con el puntaje mínimo aceptable (3.0).

En general la EAP es considerada por los egresados como un programa que no satisface adecuadamente las expectativas e intereses de su formación profesional al ser evaluado este ítem con 2.40, el cual tanto en la Unidad EFU como en la Extensión El ROS alcanza el nivel mínimo aceptable (3.0).

En este contexto, el programa de la EAP es considerado como una importante área de oportunidad para cumplir con los propósitos de la formación profesional, por lo que requiere estrategias específicas para su implementación y desarrollo a nivel institucional.

**Tabla 39 II.4 Estancia Académica Profesional, egresados.**

II. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	60. La estancia académica profesional	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.4 ESTANCIA ACADÉMICA PROFESIONAL	Vincula con el entorno laboral y profesional	2.11	2.56	2.13	1.92	2.39	2.06	3.00	2.00	2.27
	Propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional	2.19	2.56	2.20	1.92	2.38	2.23	3.00	2.67	2.39
	Promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales	2.16	2.56	2.17	1.97	2.36	2.06	3.00	2.00	2.29
	Responde a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y social.	2.16	2.56	2.20	1.97	2.28	2.13	3.00	2.67	2.37
	Ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)	2.00	2.56	2.15	2.18	2.41	2.10	3.00	2.00	2.30
	Cuenta con un seguimiento efectivo por parte de los asesores y responsables de este programa.	2.09	2.78	2.17	2.05	2.32	2.23	3.00	2.33	2.37
	Tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de formación profesional	2.00	2.89	2.15	2.00	2.16	2.10	3.00	2.00	2.29
	Satisface adecuadamente las expectativas e intereses de formación profesional	2.09	3.00	2.15	2.13	2.37	2.16	3.00	2.33	2.40
	Cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al alumno que desarrolla su estancia académica profesional	2.15	2.78	2.24	2.13	2.36	2.29	3.00	2.17	2.39
	Cuenta con una normatividad clara y precisa	2.17	3.00	2.22	2.13	2.42	2.19	3.00	2.33	2.43
	El asesor responsable para la construcción del proyecto de estancia cuenta con disposición, conocimiento y capacidad para su orientación	2.10	3.00	2.19	2.15	2.29	2.10	3.00	2.67	2.44
	El asesor responsable del seguimiento de la estancia demuestra capacidad y apertura para guiar los programas que corresponden	2.14	3.00	2.20	2.13	2.28	2.10	3.00	2.33	2.40
56. Estancia Académica Profesional	3.36	3.56	3.44	3.46	3.14	3.19	3.00	3.50	3.33	
	<b>Pormedio por Unidad</b>	<b>2.21</b>	<b>2.83</b>	<b>2.28</b>	<b>2.17</b>	<b>2.40</b>	<b>2.23</b>	<b>3.00</b>	<b>2.38</b>	<b>2.44</b>

© Fuente propia

En el análisis cualitativo de las Rúbricas de la EAP, se encuentra que la opinión de los representantes de organismos receptores muestra satisfacción por el desempeño de los alumnos en el desarrollo de la Estancia. La reconocen como una oportunidad para contrastar la teoría con la práctica. El programa es percibido en forma favorable, al considerar que los alumnos aplican los conocimientos académicos a través de sus actividades. Sin embargo, la recomendación más recurrente es que el tiempo de duración de la estancia se amplíe al menos a seis meses y que haya una mayor vinculación y seguimiento del programa por parte de la institución con el organismo receptor.

Por otra parte, los empleadores participantes en los grupos de discusión de las Unidades perciben a los sustentantes de la EAP como practicantes comprometidos y ambiciosos en sus propuestas, sin embargo coinciden en que la duración de la estancia académica profesional es insuficiente y consideran necesario que exista mayor formación vinculada a la demanda de sectores empresariales y sociales (Empresa-Escuela-Sectores).

### **II.5 Inglés Modular**

La estructura para el dominio y desarrollo de competencias en una segunda lengua es modular y varía de acuerdo a las características y necesidades de cada programa educativo.

Considerando que para cubrir las necesidades básicas en la comprensión y traducción de textos de las licenciaturas, se requiere cursar los primeros seis módulos que comprenden las competencias de comprensión escrita y auditiva. Estos requerimientos aplican para los PE de Administración de Empresas, Contaduría, Mercadotecnia, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Derecho y Ciencias Sociales, Gobierno y Administración Pública, Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial y de Procesos, Ingeniería Industrial y de Sistemas.

Los PE de Administración Turística, Sistemas Computacionales, Ingeniería Ambiental y Biología requieren de un mayor número de módulos derivadas de las



demandas de la propia disciplina, cursando un total de nueve módulos que complementan el desarrollo de las competencias de la comunicación oral y escrita.

La formación en una segunda lengua es una dimensión que debe ser analizada en forma puntual en virtud de la percepción que tienen los alumnos al calificar por debajo de la MMA (2.59 promedio general) a las acciones del programa de inglés modular para el logro de las competencias de comprensión escrita y auditiva, focalizando la atención de manera especial en las unidades CLN y MZT que reflejan los puntajes más bajos en cuanto a contenidos, secuencias, número de horas asignadas, evaluación diagnóstica para ubicación y la percepción que se tiene en relación a si el nivel de inglés obtenido en la formación, permite a los alumnos ser competitivos profesionalmente.

**Tabla 40. Inglés Modular, alumnos.**

II.5 Cómo calificas las acciones del programa de inglés modular para el logro de las competencias de comprensión escrita y auditiva?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
El contenido programado en los módulos de inglés, me permitió comprender de forma escrita y auditiva el idioma inglés	2.74	2.80	3.20	3.06	2.67	2.69	<b>2.86</b>
La secuencia del contenido programado en cada módulo me permitió lograr la competencia específica del módulo subsecuente.	2.82	2.87	3.17	3.00	2.71	2.72	<b>2.88</b>
El número de horas asignadas a cada módulo permiten el desarrollo de las actividades programadas.	2.86	2.85	3.11	3.05	2.74	2.61	<b>2.87</b>
El examen de ubicación permite identificar el módulo correcto en el cual debo iniciar mi preparación del idioma inglés	3.03	3.06	3.33	3.26	2.84	2.94	<b>3.08</b>
Los profesores titulares de los módulos de inglés están preparados profesionalmente	3.05	3.15	3.46	3.27	2.92	2.96	<b>3.13</b>
Los profesores manejan las herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés.	2.91	3.06	3.39	3.18	2.84	2.87	<b>3.04</b>
El nivel de inglés obtenido en mi formación universitaria me permite ser competitivo profesionalmente.	2.50	2.60	3.08	2.86	2.38	2.48	<b>2.65</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.84</b>	<b>2.91</b>	<b>3.25</b>	<b>3.10</b>	<b>2.73</b>	<b>2.75</b>	<b>2.93</b>

© Fuente propia

En el caso de los docentes se observa una percepción con un puntaje promedio de 2.98 que no alcanza la MMA. El rubro mejor evaluado es el que explora si el número de módulos contemplados en los PE son los adecuados. La unidad CLN es la que mejor califica este rubro, con puntaje de 3.36, no así el EFU y El ROS que reflejan puntajes por debajo de la media (2.67 y 2.50 respectivamente).

Otro de los aspectos que los docentes califican por debajo de la media en este indicador, es el que evalúa si el nivel de inglés permite al estudiante ser competitivo profesionalmente, cuyo promedio general tiene una ponderación de 2.90 puntos. Sólo las extensiones El Rosario y Escuinapa superan la MMA con puntajes de 3.00 y 3.50 respectivamente, alcanzando esta última el PI.

**Tabla 41. Inglés modular, docentes.**

Inglés	Unidad								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
II.5.1 El número de módulos contemplados en el Programa Educativo es el adecuado.	3.16	2.67	3.29	3.19	3.36	3.00	2.50	3.25	3.05
II.5.2 El nivel de inglés promovido en la formación universitaria permite al estudiante ser competitivo profesionalmente.	2.70	2.67	2.87	2.81	2.96	2.71	3.00	3.50	2.90
<b>Promeido por Unidad</b>	<b>2.93</b>	<b>2.67</b>	<b>3.08</b>	<b>3.00</b>	<b>3.16</b>	<b>2.86</b>	<b>2.75</b>	<b>3.38</b>	<b>2.98</b>

© Fuente propia

Los egresados consideran la aportación del programa de inglés a su formación profesional por debajo de la media al calificarla con una puntuación de 2.67, quedando por debajo de la valoración mínima aceptable (3.0). La Unidad Guamúchil obtiene la valoración más alta en este rubro, siendo la única unidad que se ubica dentro del mínimo aceptable con 3.15 y cabe señalar que la extensión del Rosario obtiene la puntuación más baja con 2.0.

**Tabla 42 II.5 Inglés modular, egresados**

56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.5 INGLÉS MODULAR	2.80	2.78	2.73	3.15	2.69	2.68	2.00	2.50	2.67

© Fuente propia

Por su parte, los empleadores participantes en los grupos de discusión de las Unidades, consideran importante fortalecer dominio del idioma, (cumplimiento de niveles de competencia) y diversificar opciones.

Con base en lo anterior, se recomienda atender las áreas de oportunidad en relación al nivel de inglés y el desarrollo de competencias de lectoescritura y comprensión escrita y auditiva y la traducción de textos. Revisar asimismo, las estrategias didáctico-pedagógicas que promuevan la formación de estudiantes competitivos profesionalmente.

## **II.6 Asignaturas optativas**

Son aquellas que refuerzan la formación profesional desde una perspectiva disciplinar y multidisciplinar. El alumno puede elegir de la oferta de su plan de estudios, asignaturas que sean seleccionadas a partir de su interés, para reforzar un área o como complemento a su formación profesional. Todos los PE del plan 2008 incluyen seis asignaturas optativas en su matriz curricular; cuatro de ellas en la fase disciplinar situadas entre el tercero y noveno trimestre, y dos más en la fase de acentuación ubicadas en el décimo y onceavo trimestre denominadas Optativas Profesionales. Son disciplinares, es decir, pertenecen al PE que las propone y solo podrán ser cursadas por los alumnos inscritos en dicho programa.

Las asignaturas Optativas Profesionales se ofertan en tres modalidades: optativas de acentuación, de oferta natural y nivel de idioma avanzado.

- *Las optativas profesionales de acentuación*, se refieren a toda aquella asignatura cuyo contenido temático potencializa la formación profesional del alumno en la disciplina aplicada.
- *Las optativas de la oferta natural*, se refieren a aquellas asignaturas a seleccionar de manera multidisciplinaria de la oferta general trimestral.
- *Las optativas de nivel de idioma avanzado* se refieren a los módulos complementarios o adicionales que incrementen el dominio del lenguaje técnico y de conversación.

En general, la evaluación que los alumnos y docentes hacen de las asignaturas optativas para la formación profesional, ubican este indicador con un promedio de 3.12.

Los puntajes más significativos que se ubican por debajo de la MMA se presentan en las unidades MZT (2.75) y LMM (2.9) y en las extensiones El ROS (2.50) y ESC (2.25), en las que estudiantes y docentes califican por debajo de la MMA la flexibilidad de elección de optativas. Asimismo, en el ítem relacionado a la posibilidad de elegir asignaturas en forma multidisciplinaria en la etapa de acentuación, las unidades CLN (2.92) y MZT (2.80), además de la extensión El ROS (2.50), también puntuaron por debajo de la MMA.

En ese sentido, los aspectos a atender en esta dimensión son la flexibilidad para la elección de optativas en cuanto a preferencias, que sean congruentes con el grado de avance de la formación académica del alumno y la posibilidad que se debe generar de ofertar asignaturas optativas multidisciplinarias de la oferta natural.

**Tabla 43. Evaluación de asignaturas optativas, alumnos y docentes.**

Las asignaturas optativas:		UNIDAD								Promedio por ítem
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
Complementan la formación profesional de la disciplina	Alumnos	3.21	3.36	3.38	3.34	3.13	3.04			3.24
	Docentes	3.25	3.50	3.23	3.38	3.16	2.86	3.00	3.25	3.20
Dan flexibilidad para la elección de acuerdo a las preferencias del estudiante	Alumnos	2.91	3.29	3.18	3.22	2.94	2.87			3.07
	Docentes	2.89	3.50	3.13	3.25	3.00	2.64	2.50	2.25	2.89
Su oferta es congruente con el grado de avance en la formación académica del estudiante.	Alumnos	3.12	3.29	3.24	3.28	3.00	3.03			3.16
	Docentes	3.25	3.33	3.29	2.94	3.00	3.07	3.00	2.75	3.08
Permiten hacer una elección de asignaturas multidisciplinarias en el área de acentuación.	Alumnos	3.02	3.23	3.18	3.24	2.96	2.90			3.09
	Docentes	3.07	3.33	3.10	3.13	2.88	2.71	2.50	3.00	2.96
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.09</b>	<b>3.35</b>	<b>3.22</b>	<b>3.22</b>	<b>3.01</b>	<b>2.89</b>	<b>2.75</b>	<b>2.81</b>	<b>3.09</b>

© Fuente propia

El resultado general referente a las características de las asignaturas optativas de acuerdo a los egresados es de 3.07, considerado dentro del nivel aceptable o

adecuado, el ítem de mayor ponderación es el que indaga si las materias optativas complementan la formación integral de la disciplina, que se califica con un promedio aceptable de 3.16. Los resultados en otros rubros arrojan datos significativos por debajo del PI, apenas llegando en algunos puntos a la MMA: en relación al ítem de *flexibilidad sobre la elección de asignaturas optativas* con 3.00 seguido por *la congruencia con el grado de avance de la formación académica*, con una puntuación de 3.11, que los ubica en el promedio mínimo aceptable de acuerdo a las preferencias de los egresados.

Se deduce por consiguiente, que existe poca flexibilidad para la elección de materias optativas disciplinares y multidisciplinares de acuerdo a la opinión de los egresados, consideran en el nivel mínimo aceptable su utilidad para hacer una elección de las asignaturas multidisciplinares en el área de acentuación al ser valorada con 3.07. En este rubro, la Unidad El Fuerte y la extensión El Rosario obtienen puntajes por debajo del mínimo aceptable.

**Tabla 44 II.6 Asignaturas Optativas, egresados.**

II. PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO	58. ¿Como calificas las asignaturas optativas?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Pormedio por ítem
II.6 ASIGNATURAS OPTATIVAS	Complementan la formación integral de la disciplina	3.23	2.89	3.22	3.39	3.17	3.21	3.00	3.17	3.16
	Dan flexibilidad para la elección de a mis preferencias	3.22	3.11	3.10	3.37	3.10	3.14	2.00	3.00	3.00
	Su oferta es congruente con el grado de avance de mi formación académica	3.17	2.89	3.17	3.35	3.03	3.10	3.00	3.17	3.11
	Me permiten hacer una elección de las asignaturas multidisciplinares en el área de acentuación	3.24	3.11	3.05	3.31	3.11	3.07	2.00	3.17	3.01
	<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.22</b>	<b>3.00</b>	<b>3.13</b>	<b>3.36</b>	<b>3.10</b>	<b>3.13</b>	<b>2.50</b>	<b>3.13</b>	<b>3.07</b>

© Fuente propia

## II.7 Servicio Social (SS)

El Servicio Social se incorpora a los currícula de todos los programas de la oferta educativa de la Universidad de Occidente en cuatro aspectos: formación de ciudadanos responsables y solidarios, formación de profesionales altamente competentes, fomento al compromiso social y vinculación permanente con su entorno social.

Lo anterior se logra con base en dos estrategias:

- A partir de la formación y sensibilización del alumno, con las asignaturas que conforman el eje transversal de Desarrollo Personal y específicamente la asignatura de Formación y compromiso social.
- El desarrollo de la actividad de servicio social, traducido en la aplicación de un proyecto de desarrollo comunitario, asistido con las herramientas de la disciplina que dan un carácter profesionalizante a la actividad propiamente dicha, en función de las competencias que el alumno pueda desarrollar en ese momento. Dicha actividad tiene su propio peso en créditos (10), lo que no estaba contemplado en los planes de estudio del MEDI 2001.

La percepción que el alumno expresa en este estudio con respecto al SS, es en general favorable ya que en la mayoría de los rubros que evalúan esta dimensión, se reflejan resultados por arriba de la MMA, sobre todo en lo que respecta a la sensibilización que de manera solidaria el alumno tiene hacia las necesidades del entorno social (3.53), así como la figura del asesor de SS como elemento fundamental para el desarrollo de proyectos de impacto social y comunitario desde una perspectiva profesionalizante (3.46), en la que resalta la buena actitud y disposición del asesor para la orientación y construcción del proyecto.

**Tabla 45. Servicio Social, alumnos.**

II.6 Servicio Social ¿En qué medida te sientes identificado con las siguientes afirmaciones?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
El desarrollo del servicio social me permitió sensibilizarme de manera solidaria hacia las necesidades del entorno social	3.48	3.72	3.61	3.62	3.35	3.39	<b>3.53</b>
El desarrollo del servicio social me permitió implementar algunas de las herramientas propias de mi disciplina profesional	3.46	3.66	3.58	3.49	3.35	3.26	<b>3.47</b>
El nivel de exigencia del servicio social requirió un nivel de desempeño profesional mayor al alcanzado en mi trayectoria académica	3.13	3.56	3.42	3.42	3.03	3.14	<b>3.28</b>
La asignatura de formación y compromiso social contribuyó a la sensibilización e identificación de necesidades sociales	3.30	3.63	3.49	3.50	3.16	3.30	<b>3.40</b>
La asesoría para la construcción del proyecto del servicio social me permitió estructurarlo de forma adecuada	3.26	3.56	3.59	3.46	3.16	3.43	<b>3.41</b>
Las horas destinadas para la asesoría fueron suficientes para la construcción del proyecto de servicio social	3.24	3.59	3.47	3.48	3.19	3.34	<b>3.39</b>
El asesor asignado mantuvo disposición para la orientación y construcción del proyecto de servicio social	3.20	3.56	3.67	3.51	3.29	3.51	<b>3.46</b>
El asesor del Servicio Social ofrece una orientación eficaz para realizar esta actividad	3.18	3.56	3.59	3.42	3.18	3.49	<b>3.40</b>
El formato para registro del proyecto del servicio social contempla los elementos centrales para su seguimiento	3.38	3.63	3.57	3.50	3.25	3.46	<b>3.46</b>
El informe final solicitado refleja el nivel de conocimiento aplicado y logros obtenidos	3.36	3.61	3.62	3.52	3.29	3.42	<b>3.47</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.30</b>	<b>3.61</b>	<b>3.56</b>	<b>3.49</b>	<b>3.22</b>	<b>3.37</b>	<b>3.43</b>

© Fuente propia

Al igual que los estudiantes, los docentes en general evalúan bien programa de SS, con un puntaje del promedio general de 3.36; sin embargo, los rubros que se califican con puntajes más bajos están relacionados con los espacios para ofrecer las asesorías, especialmente en GVE y LMM (2.83 y 2.80 respectivamente). Otro de los aspectos que se puntúa por debajo de la MMA en las unidades LMM, MZT y la extensión ESC, es el relacionado con los suficientes convenios con organismos externos para el desarrollo del SS, las cuales presentan en este ítem una media de 2.90, 2.80 y 2.50 respectivamente.

**Tabla 46. Características del Servicio Social, docentes.**

Características del Servicio Social	UNIDAD							Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ESC	
II.6.5.1 Atención por parte del asesor a las necesidades y solicitudes	3.30	3.20	3.43	3.00	3.56	3.60	3.50	3.37
II.6.5.2 Disposición para brindar las asesorías de servicio social	3.30	3.20	3.57	3.67	3.56	3.00	3.50	3.40
II.6.5.3 Espacios para ofrecer las asesorías de servicio social	2.80	3.60	3.57	2.83	3.22	3.60	3.50	3.30
II.6.5.4 El tiempo que dedica como asesor de servicio social es suficiente	3.40	3.60	3.29	3.17	3.11	4.00	3.00	3.37
II.6.5.5 El número de alumnos en relación al tiempo asignado para asesorías	3.80	3.60	3.14	3.17	3.56	3.80	3.00	3.44
II.6.5.6 El proceso administrativo para el registro y seguimiento y conclusión de proyectos de servicio social es:	3.60	3.40	3.57	3.33	3.44	3.60	3.50	3.49
II.6.5.7 Los convenios con organismos externos para el desarrollo del servicio social es:	2.90	3.60	3.43	3.17	3.44	2.80	2.50	3.12
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.30</b>	<b>3.46</b>	<b>3.43</b>	<b>3.19</b>	<b>3.41</b>	<b>3.49</b>	<b>3.21</b>	<b>3.36</b>

© Fuente propia

En virtud de lo anterior, se considera como una área de oportunidad para la Universidad de Occidente, el poder generar más espacios para la atención de las asesorías de SS así como generar más convenios con organismos externos que permitan la diversificación de espacios para la incursión de prestadores de SS.

Por su parte, los egresados evalúan el aporte del programa de SS a la formación profesional con una valoración mínima aceptable al otorgarle una puntuación de 3.11, quedando tres décimas por debajo del PIU (3.4), puntuación alrededor de la cual se encuentran la mayoría de las unidades, siendo la Unidad Culiacán, la única que se encuentra por debajo de la MMA con 2.90.

En general es un área de oportunidad con necesidad de estrategias para la mejora del desarrollo y la percepción del programa.

**Tabla 47 II.7 Servicio Social, egresados.**

56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
Servicio Social	3.18	3.00	3.26	3.28	2.90	3.10	3.00	3.17	3.11

© Fuente propia



## II.8 Actividades para el desarrollo integral

Son aquellas que contribuyen a la formación y desarrollo de competencias personales y profesionales en los alumnos y se clasifican en cuatro grandes rubros:

- Actividades académicas (conferencias, talleres, diplomados, ayudantía docente, estancias de investigación).
- Actividades para el crecimiento personal (talleres para el desarrollo del potencial humano).
- Actividades artísticas y culturales (conciertos, muestras, exposiciones de pintura, obras teatrales).
- Actividades cívicas y deportivas (juegos, competencias, horas de ejercicio, escolta, banda de guerra).

La medida en la cual las actividades para el desarrollo integral contribuyen a lograr el objetivo de la formación del alumno en competencias personales y profesionales y la frecuencia en la que el alumno participa en las diversas actividades académicas, para el crecimiento personal, artístico y cultural así como las actividades cívicas y deportivas, refleja una calificación en general, por debajo de la MMA. Esta fue calificada por los alumnos 2.70, lo que ubica el indicador como *insuficiente* la participación del alumno en dichas actividades.

La tabla 45 muestra las opiniones de los alumnos respecto a su participación, siendo las de menos participación las actividades que corresponden a la ayudantía y estancia de investigación que se pondera en general con un puntaje de 2.33, y en lo particular CLN que refleja un puntaje de 2.02.

**Tabla 48. Actividades para la Formación Integral, alumnos.**

II.7.1 Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Jornada académica	3.08	2.96	3.36	3.32	2.70	3.03	3.08
Talleres artísticos culturales	2.60	2.73	2.86	2.72	2.33	2.57	2.64
Conferencias	3.22	3.50	3.35	3.41	3.17	3.37	3.34
Deportes	2.29	2.68	2.53	2.54	2.18	2.46	2.44
Viajes de estudios	2.58	2.43	2.58	2.38	2.22	2.33	2.42
Estancias y/o ayudantías de investigación	2.23	2.32	2.53	2.21	2.02	2.64	2.33
Congresos y foros	2.68	2.34	2.69	2.55	2.52	2.70	2.58
Talleres disciplinares	2.69	2.68	3.00	2.82	2.50	2.77	2.74
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.67</b>	<b>2.71</b>	<b>2.86</b>	<b>2.74</b>	<b>2.45</b>	<b>2.73</b>	<b>2.70</b>

© Fuente propia

Los docentes consideran que las actividades para el desarrollo integral fortalecen el desarrollo profesional del estudiante (3.27), sin embargo, consideran insuficiente la cantidad de opciones y horas asignadas a ellas (2.88 y 2.77 respectivamente). El promedio general del indicador no alcanza la MMA, ya que se ubica en 2.97.

**Tabla 49. II.8 Actividades para la Formación Integral, docentes.**

II. 8 Actividades para el desarrollo integral	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ROS	ESC	
II.7.1. ¿Considera que las actividades para el desarrollo integral, fortalecen el desarrollo profesional del estudiante?	3.11	3.17	3.50	3.00	3.32	3.36	3.00	2.25	<b>3.09</b>
II.7.2. Considera que la institución ofrece la suficiente cantidad de opciones para la realización de actividades de formación Integral.	2.70	3.00	3.25	2.84	2.88	2.43	2.50	2.00	<b>2.70</b>
II.7.3. ¿Considera que la cantidad de horas asignadas para cubrir los créditos de las actividades para el desarrollo integral son adecuadas (ADI's)?	2.75	3.00	2.69	2.71	2.76	2.71	3.00	2.50	<b>2.77</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.86</b>	<b>3.06</b>	<b>3.15</b>	<b>2.85</b>	<b>2.99</b>	<b>2.83</b>	<b>2.83</b>	<b>2.25</b>	<b>2.85</b>

© Fuente propia

De lo anterior, se concluye que es pertinente la revisión y adecuación las Actividades para la Formación Integral a las expectativas de los alumnos, con el fin de generar mayores opciones y participación en las mismas.

### III Programas de Apoyo a la Formación Integral

Son aquellos que contribuyen a los procesos de formación y desarrollo de competencias personales y profesionales en los alumnos, tales como el Programa Institucional de Tutoría (PIUT), Asesorías Disciplinarias, Universidad Saludable, Actividades Cívicas, Deportivas y Artísticas, Movilidad Estudiantil, Verano de Investigación Científica, Programa de Atención a Estudiantes Indígenas y Programa de Emprendedores.

El promedio de esta dimensión es 3.07, y se ubica siete centésimas por encima de la MMA, los alumnos otorgan un valor de 3.23. Sin embargo, refieren las dificultades para participar en ellos y la continuidad de los mismos. Los docentes son más medidos en su valoración, con 3.07 y los egresados identifican esta dimensión |

**Tabla 50 III Programas de apoyo a la Formación Integral.**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
III PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL	III.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA	3.28	3.15	2.90	3.11	3.07
	III.2 ASESORÍAS DISCIPLINARIAS	3.39	2.77	2.40	2.85	
	III.3 UNIVERSIDAD SALUDABLE	3.41	3.13		3.27	
	III.4 ACTIVIDADES CÍVICAS, DEPORTIVAS Y ARTÍSTICAS	3.18		2.63	2.91	
	III.5 MOVILIDAD ESTUDIANTIL	3.26	3.10	2.88	3.08	
	III.6 VERANO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	3.27	3.32		3.30	
	III.7 PROGRAMA DE ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS	3.01			3.01	
	III.8 PROGRAMA EMPRENDEDORES	3.07	2.95		3.01	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.23	3.07	2.70	3.07	

© Fuente propia.

#### III.1 Programa Institucional de Tutoría

Es un proceso sistemático de orientación y acompañamiento de carácter académico y personal, que se caracteriza por la atención individualizada que brinda un profesor-tutor a un alumno o a un grupo de alumnos. Promueve el mejoramiento de su desempeño académico, estimula el deseo de aprender a aprender, fomenta la capacidad crítica y creadora así como el apoyo en el desarrollo académico y escolar. De ser necesario se canaliza a instancias en las

que pueda recibir atención especializada que coadyuven en la formación integral del alumno.

En la Tabla 46 se registran los datos del PIU. La valoración general que los alumnos hacen es de 3.28. El puntaje más alto que se observa en las Unidades Guamúchil (3.50) y Guasave (3.41). En el resto se valoran por encima de la MMA.

Cabe destacar que en la Unidad Culiacán se presentaron dos puntajes ligeramente por debajo de la MMA, relacionados con que la tutoría permitió la integración a la vida universitaria y que el inicio del PIUT a partir del tercer trimestre, con 2.99 y 2.96 respectivamente.

**Tabla 51. Programa de Tutoría, alumnos.**

III.1.2 ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de TUTORÍAS?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Atención por parte del tutor a tus necesidades y solicitudes	3.38	3.32	3.53	3.52	3.23	3.35	<b>3.39</b>
Disposición de los profesores para brindar las tutorías	3.42	3.34	3.59	3.55	3.28	3.24	<b>3.40</b>
Espacios para ofrecer las tutorías	3.18	3.16	3.61	3.42	3.15	3.18	<b>3.28</b>
El tiempo que te dedica el tutor	3.34	3.09	3.59	3.40	3.07	3.15	<b>3.27</b>
Permanencia del mismo tutor a lo largo de la carrera	3.32	3.05	3.47	3.42	3.04	3.24	<b>3.26</b>
Contribución de las tutorías al mejoramiento de mi desempeño académico	3.31	3.20	3.47	3.45	3.14	3.22	<b>3.30</b>
Contribución de las tutorías a mi permanencia en la universidad	3.25	3.23	3.44	3.46	3.12	3.33	<b>3.30</b>
La tutoría grupal me permitió la integración a la vida universitaria	3.08	3.11	3.42	3.35	2.99	3.20	<b>3.19</b>
El desarrollo de la tutoría grupal durante los dos primeros trimestres del programa educativo	3.12	3.25	3.43	3.37	3.03	3.20	<b>3.23</b>
Contribución de las tutorías individual al mejoramiento de mi vida universitaria	3.14	3.16	3.49	3.34	3.06	3.20	<b>3.23</b>
Arranque de la tutoría individual a partir del 3° trimestre	3.20	3.26	3.44	3.27	2.96	3.28	<b>3.23</b>
La canalización para recibir asesoría especializada de manera oportuna.	3.22	3.16	3.48	3.39	3.01	3.20	<b>3.25</b>
<b>Promedio por Unidad.</b>	<b>3.25</b>	<b>3.19</b>	<b>3.50</b>	<b>3.41</b>	<b>3.09</b>	<b>3.23</b>	<b>3.28</b>

© Fuente propia.

Con respecto a los docentes, 18 de ellos expresan no conocer el programa, 124 si lo conocen; de estos, 54 son tutores y 70 de ellos no lo son.

La percepción general del docente en relación al PIT lo evalúa de manera favorable con un promedio de 3.15 puntos, sobre todo, el rubro que explora la

atención por parte del tutor a las necesidades y solicitudes del estudiante. Uno de los aspectos que destacan como área de oportunidad a atender en este apartado, se relaciona con *los espacios para ofrecer la tutoría*, con un promedio que se ubica por debajo de la media (2.53). De manera especial con puntajes por debajo de la media, se reflejan en las unidades: EFU, RS y ES (con una ponderación de 2.00, 2.00 y 1.00 respectivamente).

**Tabla 52. Programa de Tutoría, docentes.**

Tutorías, características.	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ROS	ESC	
III.1.3.1 Atención por parte del tutor a las necesidades y solicitudes del estudiante	3.50	3.00	3.25	3.36	3.64	3.60	3.00	3.00	3.29
III.1.3.2 Disposición de los profesores para brindar las tutorías	3.20	3.00	3.25	3.55	3.45	3.20	3.00	3.00	3.21
III.1.3.3 Espacios para ofrecer las tutorías	3.00	2.00	3.75	2.18	3.09	3.20	1.00	2.00	2.53
III.1.3.4 Permanencia del mismo tutor a lo largo de la carrera	3.30	3.00	2.50	3.27	2.82	3.00	4.00	3.00	3.11
III.1.3.5 Contribución de las tutorías al mejoramiento del desempeño académico del estudiante	3.25	3.00	3.00	3.27	3.36	3.40	3.00	3.00	3.16
III.1.3.6 Contribución de las tutorías a la permanencia del estudiante en la universidad	3.30	3.00	3.00	3.09	3.09	3.40	4.00	3.00	3.24
III.1.3.7 La tutoría grupal permite la integración a la vida universitaria	3.30	3.00	3.00	3.55	3.73	3.60	3.00	3.00	3.27
III.1.3.8 Contribución de las tutorías individual al mejoramiento de la vida universitaria	3.45	3.00	3.50	3.36	3.55	3.40	3.00	3.00	3.28
III.1.3.9 Inicio de las tutoría individual a partir del 3° trimestre	3.20	3.00	2.75	3.09	3.18	3.60	2.00	4.00	3.10
III.1.3.10 El sistema digital de tutorías apoya la tarea del tutor	3.15	3.00	2.25	3.18	3.45	3.60	4.00	4.00	3.33
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.27</b>	<b>2.90</b>	<b>3.03</b>	<b>3.19</b>	<b>3.34</b>	<b>3.40</b>	<b>3.00</b>	<b>3.10</b>	<b>3.15</b>

© Fuente propia.

Por su parte, la valoración que el egresado hace del PIT se encuentra por debajo de la media al obtener un puntaje de 2.90, sin embargo la Unidad Guamúchil obtiene el más alto puntaje en este rubro con 3.23 y la Extensión El Rosario obtiene el puntaje mínimo aceptable de 3.00, siendo la Unidad Los Mochis y la Unidad Culiacán las de más bajo puntaje con 2.73 y 2.76 respectivamente.

Se deduce por tanto que el Programa Institucional de Tutoría es considerado como un área de oportunidad a nivel institucional por lo que requiere de estrategias para alcanzar sus objetivos en la formación profesional.

**Tabla 53 Programa Institucional de tutorías, egresados.**

III.PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL									
56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
III.1 Programa Institucional de Tutoría	2.73	2.89	2.85	3.23	2.76	2.94	3.00	2.83	2.90

© Fuente propia.

En síntesis, es importante considerar como área de oportunidad de acuerdo a la opinión del estudiante, los rubros relacionados con la permanencia del tutor a lo largo de su trayectoria académica, así como la contribución que hace el tutor para impactar en su trayectoria académica, en el proceso de canalizar a diversas instancias y la atención y seguimiento para el mejoramiento en su rendimiento académico. Con relación a los tutores, es necesario brindarles espacios adecuados para la realización de su actividad tutorial, así como la dosificación adecuada del número de tutorados a atender.

### III.2 Asesorías Disciplinarias

Consideradas como actividades de apoyo a la trayectoria académica del alumno. Son desarrolladas por un profesor especialista en un tópico o temática, bajo el concepto de acompañamiento pedagógico, que tiene la modalidad de brindar asesoría u orientación durante y fuera del salón de clases, buscando reforzar las brechas en la trayectoria escolar del alumno, a fin de mejorar su proceso académico. Las asesorías disciplinarias adquieren una gran importancia al cubrir las expectativas del alumno sirviendo de guía sobre una temática, un proceso o una actividad en general, brindando así la oportunidad de un mayor éxito académico y universitario.

En la Tabla 49 se identifica el funcionamiento del programa, por parte de los alumnos, con una calificación cercana al PIU de la UdeO (3.39).

La percepción de los alumnos con respecto al funcionamiento del programa de asesoría disciplinar en general, obtuvo una calificación ubicada cerca del PIU de la UdeO con 3.39. GML y GVE superaron el PIU, con 3.50 y 3.42 respectivamente.

**Tabla 54. Asesorías Disciplinarias, alumnos.**

III.2.2 ¿Qué tan de acuerdo estás con las expresiones siguientes sobre las asesorías?	Unidad Académica						Promedio por Item
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Las asesorías disciplinarias resuelven mis dudas en las diferentes asignaturas	3.58	3.50	3.52	3.53	3.46	3.47	<b>3.51</b>
Cuento con un asesor disponible para resolver mis dudas	3.45	3.39	3.52	3.50	3.34	3.44	<b>3.44</b>
El tiempo dedicado a la asesoría es suficiente para atender mis dudas	3.32	3.34	3.48	3.43	3.30	3.37	<b>3.37</b>
Existen espacios suficientes y adecuados para recibir asesorías	3.20	3.02	3.48	3.22	3.24	3.28	<b>3.24</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.39</b>	<b>3.31</b>	<b>3.50</b>	<b>3.42</b>	<b>3.34</b>	<b>3.39</b>	<b>3.39</b>

© Fuente propia

Los factores que deben atenderse prioritariamente es el tiempo dedicado a la actividad por parte de los profesores, así como los espacios disponibles. La condición de que siempre se encuentre un asesor disponible para resolver las dudas de los alumnos; así como el que el asesor brinde tiempo suficiente a los alumnos.

Por su parte, la percepción de la mayoría de docentes con respecto a este rubro, contrasta con la opinión que tienen los estudiantes ya que se observa un puntaje por debajo de la MMA en los tres ítems que integran este apartado (con excepción de Escuinapa, 3.67). El puntaje más significativo de baja ponderación (2.60) es el que explora si existen espacios suficientes y adecuados para desarrollar la asesoría disciplinar.

De los 137 profesores encuestados, 106 si conoce las asesorías disciplinares, 57 han participado, y 36 dice desconocer el programa de asesorías disciplinares.

Un dato significativo se observa en el rubro que indaga si existen espacios suficientes y adecuados para ofrecer las asesorías disciplinares, cuyo promedio es de 2.60 puntos, seguido de si el tiempo asignado es suficiente, con 2.78 y si se cuenta con asesores suficientes disponibles para atender a los estudiantes, con 2.92 puntos.

**Tabla 55. Asesorías disciplinares, Docentes.**

Asesorías Disciplinares	UNIDAD							Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CUL	MZT	ESC	
III.2.3.1 Se cuenta con asesores suficientes y disponibles para atender dudas de los estudiantes	2.95	3.00	3.00	2.44	2.38	2.67	4.00	2.92
III.2.3.2 El tiempo asignado a la asesoría disciplinar es suficiente para atender a los estudiantes	3.05	3.00	2.60	2.67	2.46	2.67	3.00	2.78
III.2.3.3 Existen espacios suficientes y adecuados para ofrecer las asesorías disciplinares	2.52	2.50	2.40	2.22	2.54	2.00	4.00	2.60
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.84</b>	<b>2.83</b>	<b>2.67</b>	<b>2.44</b>	<b>2.46</b>	<b>2.44</b>	<b>3.67</b>	<b>2.77</b>

© Fuente propia

Por otra parte, la valoración que el egresado hace de las asesorías disciplinares se encuentra por debajo de la media al obtener un puntaje de 2.90, programa en el cual la Unidad Guamúchil obtiene 23 décimas sobre el mínimo aceptable y la Extensión El Rosario alcanza el puntaje mínimo aceptable de 3.00. El resto de las unidades están por debajo de este puntaje.

**Tabla 56 III.2 Asesorías Disciplinares**

III.PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL									
56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
III.2 Asesorías disciplinares	2.73	2.89	2.85	3.23	2.76	2.94	3.00	2.83	2.90

© Fuente propia



En síntesis, el área de oportunidad en esta dimensión resalta que es importante atender la problemática de los espacios disponibles y el tiempo suficiente que debe ser asignado a los docentes para la adecuada atención de los estudiantes, diversificando la atención de asesoría disciplinar en función de las distintas modalidades que la conforman.

### **III.3 Universidad Saludable**

Este programa tiene como propósito promover entre los universitarios, una cultura orientada a mejorar la calidad de vida de alumnos comprometidos consigo mismos, con su familia y con su entorno. Promueve hábitos, prácticas, costumbres, actividad física a través de métodos didácticos, pedagógicos y otros elementos similares con el desarrollo del auto-cuidado de la salud. Estas acciones son apoyadas con la tecnología de la información para diseñar estrategias enfocadas al fortalecimiento de una cultura para la salud.

La calificación que alumnos y docentes le asignan a este programa, en promedio, supera la MMA, con 3.26.

En los siete ítems expuestos, los alumnos evaluaron cuatro con promedios superiores al PIU y 3 arriba de la MMA. Los primeros tienen que ver con que las actividades favorecen su formación personal y profesional, su participación los sensibiliza hacia el cuidado de la salud y del ambiente y les permite implementar algunas herramientas para lograrlo.

Al número de actividades le asignan 3.28, a la difusión del programa 3.30 y a la motivación que genera la difusión para adoptar la participación, 3.30. Todos los valores arriban de la MMA.

En cuanto a los docentes consultados, solo 56 de los 142 han participado en actividades de Universidad Saludable. Por otra parte, este mismo refleja una

opinión distinta en relación a la opinión de los estudiantes, ya que lo califica por debajo de la media, específicamente en los rubros de poca difusión en la comunidad universitaria, (2.77) la falta de estrategias para promover la participación y la adopción del mismo (2.92) y si el número de actividades es suficiente para fortalecer la formación personal y profesional del alumno (2.96).

**Tabla 57. Universidad Saludable, alumnos y docentes.**

Características Universidad Saludable		UNIDAD						Promedio por ítem
		LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
III.3.2.1 Las actividades académicas del programa de universidad saludable favorecen la formación personal y profesional de los estudiantes	Alumnos	3.43	3.53	3.54	3.5	3.48	3.46	3.49
	Docentes	3.40	3.00	3.50	3.36	3.29	3.40	3.32
III.3.2.2 El número de actividades del programa es suficiente para fortalecer la formación personal y profesional	Alumnos	3.28	3.23	3.32	3.37	3.16	3.32	3.28
	Docentes	2.60	3.00	3.13	2.91	3.00	3.10	2.96
III.3.2.3 La participación en el programa permite sensibilizar hacia el cuidado de la salud	Alumnos	3.57	3.53	3.53	3.43	3.41	3.49	3.49
	Docentes	3.53	3.00	3.13	3.36	3.29	3.40	3.28
III.3.2.4 La participación en el programa permite sensibilizar hacia el cuidado del medio ambiente	Alumnos	3.57	3.53	3.53	3.43	3.41	3.49	3.49
	Docentes	3.60	3.00	3.25	3.45	3.43	3.30	3.34
III.3.2.5 La participación en programa, permite implementar algunas de las herramientas propias de la formación profesional en la promoción de la salud y el cuidado del medio ambiente.	Alumnos	3.46	3.53	3.43	3.49	3.27	3.50	3.45
	Docentes	3.47	3.00	3.25	3.36	3.14	3.10	3.22
III.3.2.6 La difusión del programa es suficiente para que se conozca entre la comunidad universitaria	Alumnos	3.10	3.48	3.35	3.41	3.05	3.39	3.30
	Docentes	3.00	2.50	2.75	2.91	2.57	2.90	2.77
III.3.2.7 La manera en la que se difunde el programa motiva a la adopción y participación del mismo	Alumnos	3.14	3.50	3.36	3.41	3.08	3.30	3.30
	Docentes	3.13	2.50	2.88	3.00	3.00	3.00	2.92
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.31</b>	<b>3.17</b>	<b>3.28</b>	<b>3.31</b>	<b>3.18</b>	<b>3.30</b>	<b>3.26</b>

© Fuente propia

Otro de los aspectos que se ponderan con puntajes por arriba de la media, de manera especial en las unidades EFU, GVE y MZT con puntajes de 3,53 a 3,57, en relación a si el programa permite al alumno sensibilizarse hacia el cuidado de la salud y el medio ambiente.

Como área de oportunidad, se identifica el promover estrategias de difusión que impacten en la comunidad universitaria y motiven la incorporación de más

personas en las actividades derivadas del mismo. Otro aspecto importante es el incrementar y diversificar las actividades a fin de promover una adecuada la formación integral de los estudiantes.

#### **III.4 Actividades Cívicas, Deportivas y Artísticas**

Tienen como finalidad coadyuvar a la formación integral del alumno, ya que a través de su práctica, favorecen su desarrollo como personas, al estimular el espíritu cívico, la actividad física y recreativa, el sentido del arte y la cultura. Fortalecen asimismo, la identificación y el sentido de pertenencia y la construcción de una relación activa del alumno con la comunidad universitaria y con su entorno social. Estas engloban diversas actividades en las que se destacan: los conciertos, muestras, exposiciones de pintura, obras teatrales, juegos, competencias, horas de ejercicio, escolta, banda de guerra, entre otras.

##### **III.4.1 Actividades Cívicas**

La difusión de las actividades cívicas para motivar al alumno en ellas, el número de acciones suficientes para el fortalecimiento de la formación personal, el desempeño profesional adecuado de los instructores y la percepción del alumno sobre la sensibilización como ciudadano mexicano, son elementos evaluados con puntajes que oscilan entre 3.18 y 3.39 dentro de la MMA, tal y como se muestra en la Tabla 53.

La valoración que el alumno hace con respecto a estas actividades consideradas apoyo a la formación integral es de 3.23. Lo que significa un puntaje general dentro de la MMA.

**Tabla 58. Actividades Cívicas, alumnos.**

III.4.2. ¿Cómo calificas las siguientes características de las actividades cívicas en la U de O?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunden las actividades cívicas motiva a la participación en ellas	3.05	3.39	3.29	3.20	3.09	3.05	<b>3.18</b>
El número de actividades cívicas es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional	3.07	3.36	3.21	3.17	3.09	3.21	<b>3.19</b>
El desempeño profesional de los instructores es el adecuado	3.17	3.32	3.21	3.19	3.12	3.29	<b>3.22</b>
Mi participación en las actividades cívicas, me permite sensibilizarme como ciudadano mexicano	3.21	3.49	3.41	3.29	3.22	3.39	<b>3.34</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.12</b>	<b>3.39</b>	<b>3.28</b>	<b>3.22</b>	<b>3.13</b>	<b>3.24</b>	<b>3.23</b>

© Fuente propia

### III.4.2 Actividades Deportivas

La manera en la que se difunden las actividades deportivas, la motivación en el alumno para participar en ellas, las alternativas que ofrece la UdeO para el desarrollo, el desempeño profesional de los instructores y entrenadores y la oferta del número de actividades atléticas para el fortalecimiento de la formación personal y profesional fueron evaluadas con 3.16, promedio dentro de la MMA.

La Unidad Culiacán obtuvo el promedio más bajo (2.97) y el resto de las unidades se mantuvo por encima de la MMA.

**Tabla 59. Características de las actividades deportivas, alumnos.**

III.4.5. ¿Cómo calificas las siguientes características de las actividades deportivas en la U de	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunden las actividades deportivas motiva a la participación en ellas	2.93	3.35	3.22	3.21	2.96	3.13	3.13
La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de las actividades deportivas	2.94	3.18	3.18	3.10	2.83	3.06	3.05
El desempeño profesional de los instructores o entrenadores es el adecuado	3.15	3.33	3.25	3.08	2.91	3.13	3.14
El número de actividades deportivas es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional	3.05	3.18	3.14	3.16	2.88	3.32	3.12
Mi participación en las actividades deportivas, me permite sensibilizarme en el cuidado de mi salud personal	3.21	3.61	3.43	3.43	3.27	3.31	3.38
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.06</b>	<b>3.33</b>	<b>3.24</b>	<b>3.20</b>	<b>2.97</b>	<b>3.19</b>	<b>3.16</b>

© Fuente propia

En cuanto a la participación de los alumnos por actividad deportiva, esta fue evaluada con un puntaje general de 1.60 a nivel institucional, resultado por debajo de la MMA. El fútbol es el deporte más practicado con un puntaje de 2.24, seguido por el Voleibol (1.96), el béisbol (1.80) y el basquetbol (1.72).

**Tabla 60 Participación en las actividades deportivas, alumnos.**

III.4.6. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Fútbol	2.13	2.24	2.16	2.48	2.14	2.28	2.24
Béisbol	1.96	1.85	1.55	1.82	1.85	1.78	1.80
Basquetbol	1.73	1.85	1.50	1.74	1.55	1.94	1.72
Voleibol	1.78	2.06	2.24	1.95	1.75	1.97	1.96
Karate	1.42	1.24	1.42	1.27	1.33	1.28	1.33
Ciclismo	1.53	2.03	1.30	1.33	1.43	1.59	1.53
Porristas	1.54	1.26	1.62	1.34	1.31	1.16	1.37
Ajedrez	1.51	1.15	1.32	1.46	1.33	1.22	1.33
Zumba	1.43	1.65	1.86	1.63	1.49	1.32	1.56
Yoga	1.34	1.18	1.20	1.34	1.18	1.13	1.23
Gimnasio	1.61	1.79	1.66	1.67	1.78	1.75	1.71
Otros: Especifique	1.48	1.47	1.37	1.36	1.44	1.33	1.41
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>1.62</b>	<b>1.65</b>	<b>1.60</b>	<b>1.62</b>	<b>1.55</b>	<b>1.56</b>	<b>1.60</b>

© Fuente propia

### III.4.3 Actividades Culturales

Este indicador obtuvo un promedio general de 3.17. Sólo CLN no llegó a la MMA (2.89). Con bajos puntajes fueron evaluados los ítems de la manera en que se difunden las actividades artísticas y culturales y su motivación a la participación del alumno, el ofrecimiento de las alternativas suficientes para su desarrollo y el número de actividades. El desempeño de los profesores y el fortalecimiento del acervo cultural en el alumno, son elementos que fueron evaluados con un resultado de 3.04 y 3.06, ligeramente superior a la MMA tal y como se muestra en la Tabla 56.

**Tabla 61. Características de las Actividades Culturales, alumnos.**

III.4.8. ¿Cómo calificas las siguientes características de las actividades artísticas y culturales?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunden las actividades artísticas y culturales motiva a la participación en ellas	2.89	3.39	3.28	3.13	2.88	3.13	3.11
La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de las actividades artísticas y culturales	3.01	3.17	3.28	3.06	2.72	3.13	3.06
El desempeño profesional de los profesores es el adecuado	3.11	3.50	3.39	3.23	3.04	3.13	3.23
El número de actividades artísticas y culturales es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional	3.07	3.28	3.31	3.13	2.73	3.13	3.11
Mi participación en las actividades artísticas y culturales, me permite fortalecer mi acervo cultural	3.21	3.44	3.42	3.26	3.06	3.13	3.25
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.06</b>	<b>3.36</b>	<b>3.33</b>	<b>3.16</b>	<b>2.89</b>	<b>3.13</b>	<b>3.17</b>

© Fuente propia

En cuanto a la participación en cada una de las actividades artísticas y culturales, el puntaje promedio de 1.58 es significativamente menor a la MMA.

La danza y/o el baile, es la actividad con mayor puntaje (1.70), seguido por la música (1.69) y el teatro con 1.63.

**Tabla 62 Participación en actividades culturales, alumnos.**

III.4.9. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Teatro	1.78	1.58	1.61	1.73	1.45	1.65	<b>1.63</b>
Música	1.66	1.58	1.77	2.06	1.40	1.65	<b>1.69</b>
Canto	1.62	1.32	1.64	1.97	1.34	1.27	<b>1.53</b>
Pintura	1.76	1.26	1.67	1.53	1.35	1.45	<b>1.50</b>
Danza - Baile	1.53	1.32	2.17	1.93	1.52	1.74	<b>1.70</b>
Otros: Especifique	1.66	1.06	1.58	1.37	1.42	1.38	<b>1.41</b>
<b>Participación ActArtyCul</b>	<b>1.67</b>	<b>1.35</b>	<b>1.74</b>	<b>1.77</b>	<b>1.41</b>	<b>1.53</b>	<b>1.58</b>

© Fuente propia

Las actividades cívicas, deportivas y culturales, constituyen un área de oportunidad para la UdeO, ya que se refleja escasa participación de los alumnos en las mismas.

Con relación a los egresados, la evaluación de las actividades y talleres artísticos así como clubes deportivos son considerados como elementos que no favorecen la formación personal y profesional en ellos, pues en la Tabla 58 se evidencia el promedio general con puntajes que oscilan entre 2.62 y 2.63, ambos por debajo de la MMA.

Sin embargo, en la Unidad Guamúchil las dos opciones fueron reconocidas como importantes en su formación profesional, puntuando con 3.13 las actividades y talleres artísticos y con 3.08 las deportivas.

Las actividades deportivas por su parte, obtienen 2.62 puntos, considerando como *insuficiente* su participación en dichas actividades, en la cual sólo la Unidad Guamúchil obtiene el puntaje mínimo aceptable de 3.08. Cabe señalar que la Extensión El Rosario obtiene la puntuación más baja de este rubro con 2.0.

En conjunto estos resultados reflejan la escasa presencia universitaria en el impulso al desarrollo deportivo, artístico y cultural de la entidad, por lo que las actividades cívicas, deportivas y culturales, constituyen un área de oportunidad para la UdeO.

**Tabla 63 Aporte de los programas artísticos y deportivos, egresados.**

56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
III.3Actividades y Talleres Artísticos	2.77	2.78	2.80	3.13	2.59	2.48	2.00	2.50	2.63
III.3Actividades y Clubes Deportivos	2.75	2.56	2.83	3.08	2.47	2.45	2.00	2.83	2.62
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.76</b>	<b>2.67</b>	<b>2.81</b>	<b>3.10</b>	<b>2.53</b>	<b>2.47</b>	<b>2.00</b>	<b>2.67</b>	<b>2.63</b>

© Fuente propia

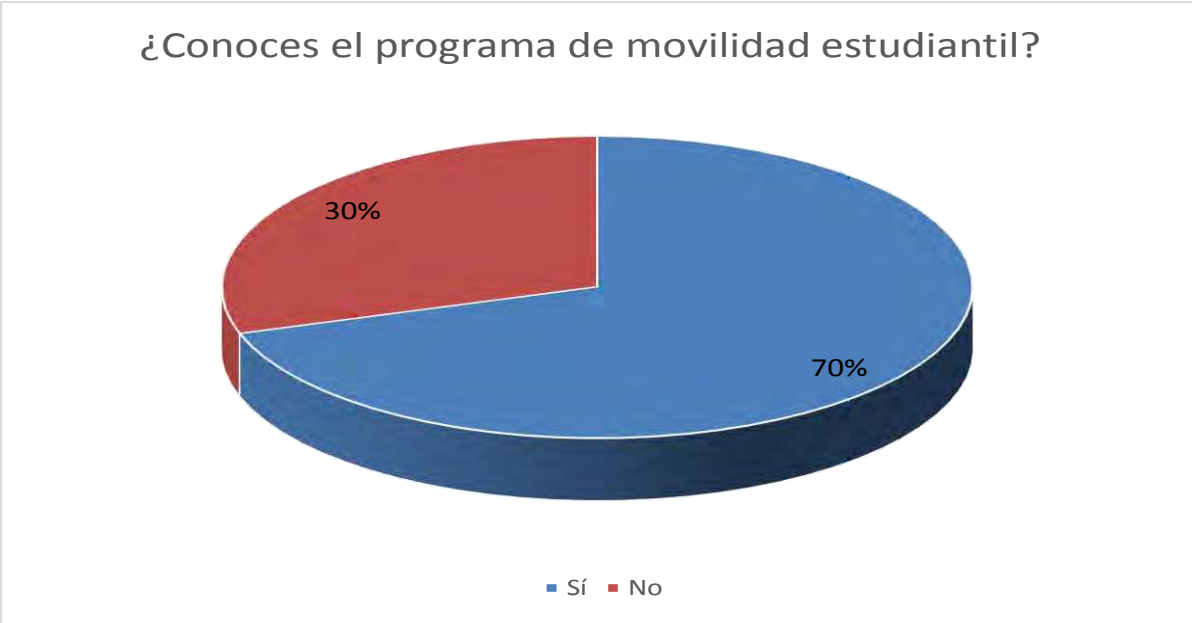
### III.5 Movilidad Estudiantil

Tienen como finalidad coadyuvar a la formación integral del alumno, ya que a través de su práctica, favorecen su desarrollo como personas, al estimular el espíritu cívico, la actividad física y recreativa, el sentido del arte y la cultura.

Fortalecen asimismo, la identificación y el sentido de pertenencia y la construcción de una relación activa del alumno con la comunidad universitaria y con su entorno social. Estas engloban diversas actividades en las que se destacan: los conciertos, muestras, exposiciones de pintura, obras teatrales, juegos, competencias, horas de ejercicio, escolta, banda de guerra, entre otras.

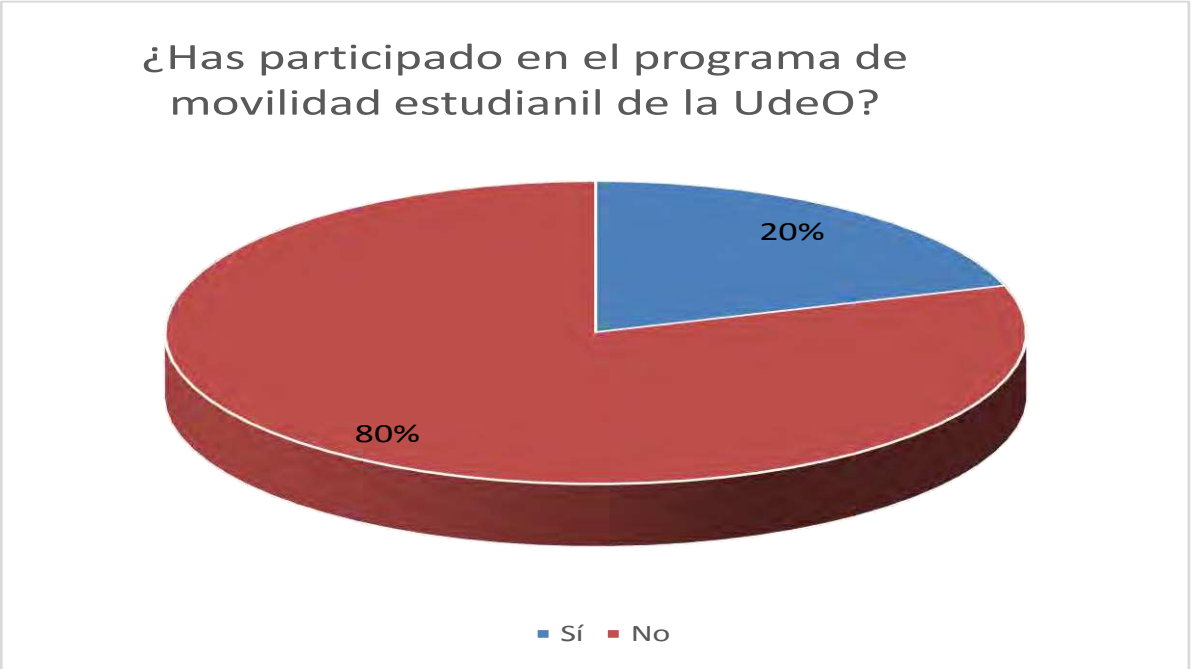
En este apartado, los alumnos reconocen, con un 70%, que conocen programa, mientras que el 30% indica no tener referencia al respecto, como lo indica la Gráfica 3.





**Gráfica 3** Conocimiento del programa de Movilidad Estudiantil, alumnos.  
 © Fuente propia

De los alumnos que conocen el programa, (Gráfica 4), el 20% han participado en alguna actividad dentro de él.



**Gráfica 4** Participación de los alumnos que conocen el programa de Movilidad estudiantil.  
 © Fuente propia

Por otra parte, en el Programa de Movilidad Estudiantil, las características evaluadas por los alumnos, arrojan un promedio de 3.26. Salvo en la Unidad Culiacán, el resto obtuvieron resultados superiores a la MMA. CLN obtuvo 2.97.

Destaca la Unidad El Fuerte con tres elementos valorados sobre el PIU, en los rubros de la asesoría que los ayuda a desempeñarse mejor en ese programa, la oferta de alternativas son suficientes y la participación fortaleció la formación profesional, todos con 3.57.

En general, los rubros tienen buen promedio, la difusión del programa motiva a los alumnos, las asesorías ayudan a un mejor desempeño, la oferta es suficiente, el programa fortalece la formación profesional, los apoyos económicos fueron suficientes para la manutención, los trámites escolares y el reconocimiento a los créditos cursados en otra institución favorecen la reincorporación a la universidad.

**Tabla 64. Características de la Movilidad Estudiantil, alumnos.**

III.5.5. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de movilidad estudiantil?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunde el programa de movilidad estudiantil motiva a la participación en el	3.00	3.43	3.50	3.28	3.18	3.11	3.25
Las asesorías acerca del Programa de movilidad estudiantil ayuda a los estudiantes a desempeñarse mejor en dicho programa	3.08	3.57	3.50	3.39	3.00	3.22	3.29
La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de movilidad estudiantil	3.12	3.57	3.44	3.17	2.94	3.11	3.22
Mi participación en el programa de movilidad estudiantil me permitió fortalecer mi formación profesional	3.50	3.57	3.50	3.50	3.41	3.22	3.45
Los apoyos económicos proporcionados fueron suficientes para mi manutención en el programa de movilidad	3.19	2.86	3.31	3.50	2.88	3.11	3.14
Los trámites escolares facilitaron mi participación en el programa de movilidad estudiantil	3.27	3.50	3.44	3.44	2.71	3.33	3.28
El trámite escolar con respecto al reconocimiento de créditos cursados en otra institución permitieron mi pronta reincorporación	3.00	3.29	3.44	3.41	2.71	3.11	3.16
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.16</b>	<b>3.40</b>	<b>3.45</b>	<b>3.38</b>	<b>2.97</b>	<b>3.17</b>	<b>3.26</b>

© Fuente propia

Los aspectos más sobresalientes de la opinión de los alumnos están relacionados con trámite escolar con respecto al reconocimiento de créditos cursados en otra

institución y la prontitud en la que esto permitió la pronta reincorporación del alumno a la institución. Otro de los aspectos que destacan como área de oportunidad es el relacionado con la manera en la que se difunde en programa de movilidad estudiantil en relación a la motivación que este proceso despierta en el alumno para lograr su participación. Asimismo, el factor económico es otro elemento que no favorece la participación de los alumnos ya que consideran que el recurso financiero es insuficiente para su participación.

Los aspectos que favorecen al programa de movilidad, es la experiencia que los alumnos adquieren y la medida en que la participación en el programa de movilidad estudiantil permitió fortalecer la formación profesional del alumno.

Con respecto a los docentes, solo 15 de los 137 entrevistados han recibido alumnos de movilidad. Refieren que la manera en la que se difunde el programa motiva al alumno a involucrarse en él, evaluando al punto con un promedio general de 3.22 dentro de la MMA, como se puede observar en la Tabla 57.

Además, su opinión hace referencia a que la universidad no ofrece suficientes alternativas para el desarrollo de la movilidad estudiantil, calificando este rubro por debajo de la MMA con 2.99, especialmente destaca la opinión de los docentes de la Unidad Culiacán que califican con un puntaje de 2.00, calificación por debajo de la MMA.

**Tabla 65. Características de Movilidad Estudiantil, docentes.**

Características de Movilidad estudiantil	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
III.5.3.1 La manera en la que se difunde el programa de movilidad estudiantil motiva a la participación en él.	3.20			3.00	3.00	3.67			3.22
III.5.3.2 La Universidad ofrece alternativas suficientes para el desarrollo de movilidad estudiantil.	3.30			3.00	2.00	3.67			2.99
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.25</b>			<b>3.00</b>	<b>2.50</b>	<b>3.67</b>			<b>3.10</b>

© Fuente propia

En cuanto a la evaluación que el egresado hace con respecto a este programa, se observa un promedio general por debajo de la MMA (2.88), ya que consideran que su aportación no fue significativa en su formación profesional.

En el caso de las Unidades Guasave y Escuinapa, ambas obtuvieron el puntaje mínimo aceptable con 3.12 y 3.00 respectivamente, a diferencia de las Unidades mejor evaluadas como El Fuerte, que obtiene un puntaje de 3.44 dentro del PIU y la Unidad Guamúchil con 3.32.

Respecto a LM, CLN, MZT y ROS, calificaron como insuficiente el aporte de la movilidad a los programas y servicios de la formación profesional, como se puede observar en la Tabla 61, al obtener una puntuación que osciló desde 2.00 a 2.84 por debajo de la MMA.

**Tabla 66 Aporte del programa de Movilidad Estudiantil, egresados.**

56. ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por ítem
II.5 Movilidad estudiantil	2.84	3.44	3.12	3.31	2.59	2.71	2.00	3.00	2.88

© Fuente propia

La movilidad estudiantil es un programa que requiere de estrategias para su incremento y aplicación, considerándose en el conjunto de los programas para el desarrollo integral como un área de oportunidad.

### **III.6 Verano de la Investigación Científica**

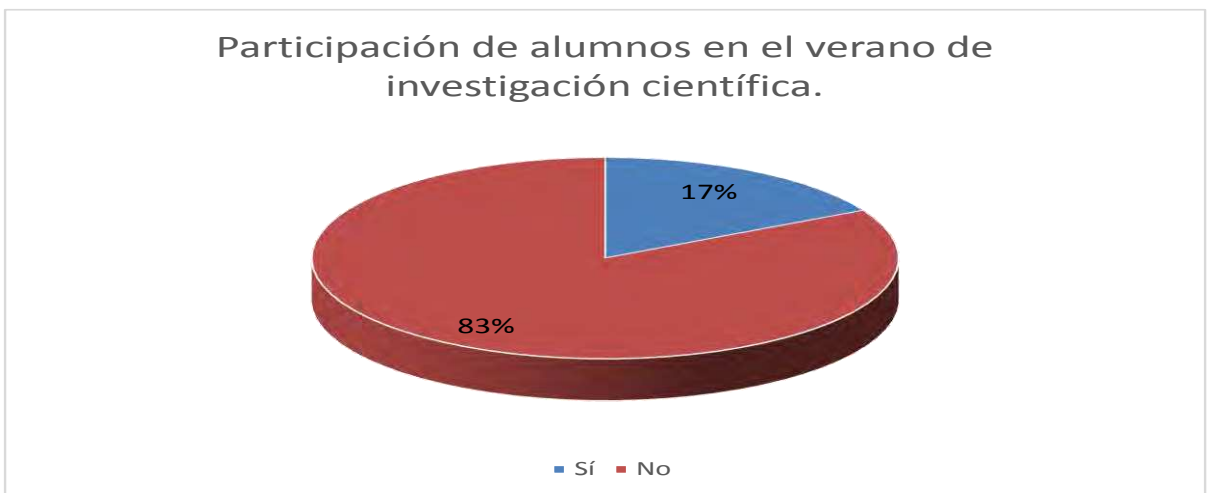
Actividad promovida por la Academia Mexicana de Ciencias (AMC). Se lleva a cabo mediante una estancia de investigación en centros e instituciones de investigación del país, a través de estancias de 7 semanas en diversas instituciones de educación superior y centros de investigación en el país y el extranjero. Se lleva a cabo en mediante una estancia de investigación en centros e instituciones de investigación del país. Los alumnos participan en proyectos de actualidad bajo la supervisión y guía de investigadores en activo. Tiene como

objetivo principal, fomentar el interés de los alumnos de licenciatura por la actividad científica en las diversas áreas de conocimiento, ayudando a definir su vocación científica, además de fortalecer sus conocimientos y sus opciones para futuras etapas de su formación profesional.

El 60 de los alumnos manifiestan conocer el programa de Verano de la Investigación Científica y sólo el 17% expresaron haber tenido algún tipo de participación en él.



**Gráfica 5** Alumnos que conocen el programa de verano de la investigación científica.  
© Fuente propia



**Gráfica 6** Alumnos que han participado en el verano de investigación científica  
© Fuente propia

En la tabla 62, se observa que, respecto a las características del programa, los alumnos lo evaluaron con 3.39. En todas las Unidades se obtuvieron promedios favorables. El más alto fue en GML (3.71), seguido de EF (3.60), MZT (3.41), LMM (3.29), CLN (3.19) y GVE (3.11).

En el rubro de si los apoyos económicos proporcionados fueron suficientes para la manutención en el programa de verano científico, los alumnos de CLN y LMM manifestaron desacuerdo, lo cual se demuestra en los promedios 2.64 y 2.58 respectivamente.

Uno de los aspectos que más se destacan con respecto a la opinión de los alumnos en este programa es si el tiempo dedicado por el investigador fue el suficiente para el cumplimiento del plan de trabajo acordado (3.44), así como la actividad desarrollada fue acorde al plan de trabajo (3.51).

Otro factor que ponderan más alto es sobre la experiencia y guía del investigador, y la manera que esto permitió fortalecer la formación como investigador, con 3.60, por encima del PIU.

**Tabla 67. Verano Científico, alumnos.**

Características del Verano Científico	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunde el programa de verano científico motiva a la participación.	3.16	3.33	3.58	3.22	3.09	3.27	<b>3.28</b>
Las asesorías acerca del Programa de verano científico ayuda a los estudiantes a desempeñarse mejor en dicho programa	3.26	3.67	3.67	3.11	3.05	3.36	<b>3.35</b>
El apoyo docente y coordinación del Programa Educativo facilitó el desempeño y desarrollo del verano de investigación científica	3.29	3.67	3.67	3.22	3.09	3.45	<b>3.40</b>
La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo del verano científico	3.23	3.67	3.75	3.00	3.09	3.45	<b>3.36</b>
Mi participación en el programa de verano científico me permitió fortalecer mi formación profesional	3.55	3.67	3.83	3.33	3.57	3.45	<b>3.57</b>
Los apoyos económicos proporcionados fueron suficientes para mi manutención en el programa de verano científico	2.58	3.33	3.50	3.00	2.64	3.18	<b>3.04</b>
Los trámites escolares facilitaron mi participación en el programa de verano científico	3.29	3.67	3.67	2.89	3.05	3.27	<b>3.31</b>
El tiempo dedicado por el investigador fue el suficiente para el cumplimiento del plan de trabajo acordado	3.53	3.67	3.75	3.00	3.32	3.36	<b>3.44</b>
La actividad desarrollada fue acorde al plan de trabajo	3.42	3.67	3.83	3.11	3.50	3.55	<b>3.51</b>
La experiencia y guía del investigador me permitió fortalecer mi formación como investigador	3.58	3.67	3.83	3.22	3.55	3.73	<b>3.60</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.29</b>	<b>3.60</b>	<b>3.71</b>	<b>3.11</b>	<b>3.19</b>	<b>3.41</b>	<b>3.39</b>

© Fuente propia

En la participación en el Programa de Verano de Investigación Científica, se refleja un promedio de 3.47 (Tabla 63). En todas las unidades los alumnos opinan que el programa favorece sobre la posibilidad de fortalecer la formación en el área personal y como investigador e incorporarse al mercado laboral.

**Tabla 68 Participación en el verano científico, alumnos.**

Participación en el Verano Científico	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Creer en mi formación como investigador	3.52	3.83	3.83	3.44	3.50	3.45	<b>3.60</b>
Fortalecer mi formación profesional	3.58	3.83	3.83	3.44	3.50	3.55	<b>3.62</b>
Incorporarme al mercado laboral	3.06	3.67	3.58	2.78	3.00	3.09	<b>3.20</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.39</b>	<b>3.78</b>	<b>3.75</b>	<b>3.22</b>	<b>3.33</b>	<b>3.36</b>	<b>3.47</b>

© Fuente propia

En la oportunidad en el verano con relación a las actividades en las que participaron, (Tabla 64), sobresale la tesis con 3.31, la siguen el reporte de investigación (3.20) y el artículo científico (3.10).

**Tabla 69 Oportunidad en el verano científico, alumnos.**

Oportunidad en el Verano Científico	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Tesis	3.00	3.83	3.42	3.22	3.23	3.18	<b>3.31</b>
Artículo científico	2.73	3.67	3.25	2.78	2.91	3.27	<b>3.10</b>
Ponencia	2.83	3.17	3.25	2.67	2.73	2.91	<b>2.93</b>
Capítulo de libro	2.34	3.33	3.00	2.33	2.27	3.00	<b>2.71</b>
Reporte de investigación	3.00	3.50	3.33	3.11	3.00	3.27	<b>3.20</b>
Asistente de investigador	2.77	3.00	3.33	3.00	2.86	3.00	<b>2.99</b>
Ayudantía docente	2.63	3.50	3.17	2.56	2.45	2.91	<b>2.87</b>
Otros: Especifique	2.52	3.33	3.00	2.00	1.85	2.56	<b>2.54</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.73</b>	<b>3.42</b>	<b>3.22</b>	<b>2.71</b>	<b>2.66</b>	<b>3.01</b>	<b>2.96</b>

© Fuente propia

El docente, por su parte, califica esta dimensión con un promedio general por arriba de la media (3.46); sin embargo, destaca un dato interesante en CLN respecto a si la manera en la que se difunde el programa despierta la participación en él, que es calificado con un puntaje por debajo de la media (2.67).

En la Unidad EL Fuerte se observa un promedio de 4.00, las dos características del programa fueron evaluadas por encima del PIU. Para los docentes existe una buena difusión y motivación a participar y se fortalece la formación en investigación en los estudiantes.

**Tabla 70. Características Verano Científico, docentes.**

Características Verano Científico	UNIDAD							o por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	ESC	
III.6.3.1 La manera en la que se difunde el programa de verano científico motiva a la participación en él.	3.27	4.00	3.00	3.33	2.67	3.20	3.50	<b>3.28</b>
III.6.3.2 La participación en el programa de verano científico permite fortalecer la formación en investigación de los estudiantes	3.73	4.00	4.00	3.67	3.33	3.80	3.00	<b>3.65</b>
<b>Promedio</b>	<b>3.50</b>	<b>4.00</b>	<b>3.50</b>	<b>3.50</b>	<b>3.00</b>	<b>3.50</b>	<b>3.25</b>	<b>3.46</b>

© Fuente propia



La participación de los docentes fue promediada en 3.18. Las actividades fueron: capítulo de libro (3.50), tesis (3.41), reporte de investigación (3.35) y ponencia (3.34), de acuerdo con la Tabla 66.

**Tabla 71. Participación Verano Científico, docentes.**

Participación Verano Científico	UNIDAD							Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ESC	
III.6.4.1 Tesis	3.45	4.00	3.67	3.50	2.67	3.60	3.00	3.41
III.6.4.2 Artículo científico	2.73	4.00	2.33	2.50	2.67	3.40	3.00	2.95
III.6.4.3 Ponencia	3.27	4.00	3.00	3.50	2.83	3.80	3.00	3.34
III.6.4.4 Capítulo de libro	2.82	2.00	1.67	2.50	2.33	3.40	3.00	2.53
III.6.4.5 Reporte de investigación	3.36	4.00	3.33	3.50	3.00	3.80	3.50	3.50
III.6.4.6 Otros	3.18	4.00	3.33	3.00	2.67	3.80	3.50	3.35
Promedio por Unidad	3.14	3.67	2.89	3.08	2.69	3.63	3.17	3.18

© Fuente propia

### III.7 Programa de Atención a Alumnos Indígenas.

Promueve la interculturalización en los espacios educativos, al generar acciones que reduzcan desigualdades, el cierre de brechas, el fomento a la equidad y la diversidad cultural, a partir de la implementación de actividades académicas, artísticas y culturales que favorecen la interculturalidad.

Tiene como propósito central, apoyar a estudiantes de comunidades indígenas, mediante recursos académicos y financieros, a fin de responder a sus necesidades de formación profesional. Brinda además oportunidades de educación mediante la formación de las capacidades intelectuales y el fortalecimiento su identidad indígena. Otorga asimismo, el apoyo necesario para la mejora de sus condiciones académicas mediante la atención de los problemas que impiden la permanencia y conclusión de sus estudios. Esto, a través de un área de atención para el programa, así como el acompañamiento de profesores asesores y tutores, que permitan su buen desempeño académico y la conclusión de sus estudios profesionales.

En las Unidades que opera el Programa de Atención a Alumnos Indígenas, a percepción es muy favorable, LMM 3.74, GML 4.05 y MZT 3.74. Por lo que se concluye que el programa cumple su misión.

**Tabla 72. Programa de Atención a Alumnos Indígenas, alumnos.**

¿Con qué frecuencia has participado en las siguientes actividades?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Capacitación en expresión oral y escrita	2.97	3.33	4.00	2.75	1.00	3.60	<b>2.94</b>
Capacitación Tecnológica	3.32	3.67	4.00	2.00	2.00	3.40	<b>3.06</b>
Asesoría Disciplinar	3.17	3.33	4.60	3.25	1.00	3.60	<b>3.16</b>
Asesoría Pedagógica	2.93	3.33	4.60	3.00	1.00	3.40	<b>3.04</b>
Asesoría Psicológica	3.00	3.00	4.60	2.00	1.00	3.60	<b>2.87</b>
Atención Médica	3.00	4.00	4.20	2.25	1.00	4.00	<b>3.08</b>
Beca de alimentos (Cafetería)	4.41	3.67	3.20	2.00	2.50	4.00	<b>3.30</b>
Otros: Especifique	2.75	2.33	3.20	2.00	1.00	4.33	<b>2.60</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.19</b>	<b>3.33</b>	<b>4.05</b>	<b>2.41</b>	<b>1.31</b>	<b>3.74</b>	<b>3.01</b>

© Fuente propia.

Los alumnos adscritos a este programa se expresan de manera favorable en capacitación tecnológica (3.06), asesoría disciplinar (3,16), asesoría pedagógica (3.04), atención médica (3.08) y beca de alimentos (3.30). En los rubros de capacitación en expresión oral y escrita y asesoría psicológica no se logró la MMA (2.94 y 2.60).

### III.8 Programa de emprendedores

El Programa Institucional de Jóvenes Emprendedores promueve la formación integral del alumno a través de la generación de proyectos e ideas innovadoras, con alto sentido de responsabilidad social así como el desarrollo de habilidades que permitan identificar y resolver las diversas necesidades de la sociedad y al mismo tiempo potencializar las habilidades académicas e intereses del alumno.

Los datos que arroja el estudio en relación al desconocimiento que el alumno manifiesta tener en torno al programa de emprendedores es relevante, el 65% manifiesta no conocerlo.

**Tabla 73 Conocimiento del programa emprendedores, alumnos.**

¿Conoces el programa emprendedores de la UdeO?	Unidad Académica						Recuento por ítem	Porcentaje
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT		
Sí	81	26	36	44	57	31	<b>275</b>	<b>35%</b>
No	138	29	55	71	177	33	<b>503</b>	<b>65%</b>
<b>Total por Unidad</b>	<b>219</b>	<b>55</b>	<b>91</b>	<b>115</b>	<b>234</b>	<b>64</b>	<b>778</b>	<b>100%</b>

© Fuente propia.

Los resultados más significativos se presentan en la Unidad CLN donde de un total de 234 alumnos, 177 manifestó desconocer el programa, en relación a 57 que manifestó sí conocerlo. Esto sucede también LMM en donde la opinión varía ya que de 138 manifestaron desconocimiento del programa.

El 73% de los docentes manifiestan conocer el programa de emprendedores, pero solo el 20% ha participado. Los alumnos también muestran una baja participación con el 31%, lo que evidencia la necesidad de promover dicho programa en la comunidad universitaria.

Otro aspecto importante en cuanto al programa de emprendedores, se observa en la respuesta que expresan los alumnos sobre los apoyos para el desarrollo de proyectos emprendedores (planes de negocios y /o incubadoras de negocios), al calificar por debajo de la media (2.42) los programas que deben formar parte en el desarrollo de un proyecto emprendedor. Entre ellos destacan: los apoyos económicos, la capacitación financiera, legal, tecnológica y administrativa, la asesoría disciplinar y para el desarrollo del plan de negocios.

**Tabla 74 Frecuencia de apoyos, alumnos.**

¿Con qué frecuencia has gozado de los siguientes apoyos?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Económicos	2.22	2.33	3.31	1.91	1.71	1.82	<b>2.22</b>
Capacitación financiera	2.17	2.50	3.15	2.00	1.79	2.06	<b>2.28</b>
Capacitación legal	2.11	2.33	3.23	2.18	1.79	2.00	<b>2.27</b>
Capacitación Tecnológica	2.36	3.17	3.31	2.27	1.93	2.35	<b>2.56</b>
Capacitación Administrativa	2.39	2.83	3.54	2.64	1.86	2.39	<b>2.61</b>
Asesoría Disciplinar	2.61	2.67	3.62	2.80	1.57	2.39	<b>2.61</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.31</b>	<b>2.64</b>	<b>3.36</b>	<b>2.30</b>	<b>1.77</b>	<b>2.17</b>	<b>2.42</b>

© Fuente propia.

Respecto a las características del programa (Tabla 70), los alumnos expresan que de manera general la manera en que se difunde el programa motiva a la participación en él, es buena (3.09), que las asesorías les ayudan a desempeñarse mejor (3.10), que los asesores cuentan con perfil adecuado (3.01), así como con la capacidad y actitud es adecuada (3.07).

**Tabla 75 Características del programa emprendedores, alumnos.**

Cómo calificas las siguientes características del programa emprendedores?	Unidad Académica						Promedio por ítem
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
La manera en la que se difunde el programa emprendedores motiva a la participación en el	3.07	3.17	3.54	3.27	2.71	2.78	<b>3.09</b>
Las asesorías acerca del Programa Emprendedores ayuda a los estudiantes a desempeñarse mejor en dicho programa	3.11	3.17	3.54	3.27	2.71	2.78	<b>3.10</b>
Los asesores del programa cuentan con la formación profesional adecuada	3.13	2.83	3.42	3.27	2.64	2.76	<b>3.01</b>
Los asesores del programa cuentan con la capacidad y actitud para propiciar el desarrollo de proyectos emprendedores	3.22	3.17	3.38	3.27	2.57	2.83	<b>3.07</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.13</b>	<b>3.08</b>	<b>3.47</b>	<b>3.27</b>	<b>2.66</b>	<b>2.79</b>	<b>3.07</b>

© Fuente propia.

En las Unidades Culiacán y Mazatlán los puntajes fueron inferiores a la MMA, con promedios de 2.66 y 2.79.

La opinión de los docentes es similar a la de los estudiantes, ya que califican el programa con una ponderación en el promedio general de 2.95 puntos lo que lo ubica por debajo de la media. De manera especial, destaca el rubro que evalúa si se cuenta con los espacios y recursos suficientes para el desarrollo de proyectos y

atención a estudiantes, cuyo promedio es de 2.58 puntos, seguido de si la vinculación con organismos para el financiamiento del programa del programa es efectiva la cual se califica con 2.78 puntos.

**Tabla 76. Características del Programa Emprendedores, docentes.**

Características del Programa emperendadores	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
III.8.3.1 La manera en la que se difunde el programa emprendedores motiva a la participación en él.	3.00	3.00	3.20	4.00	2.80	2.00	3.00	3.00	3.00
III.8.3.2 El programa emprendedores propician el desarrollo de proyectos de inversión	2.90	3.00	3.20	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.26
III.8.3.3 La vinculación con organismos de financiamiento en el programa emprendedores es efectiva	2.50	3.00	3.00	3.33	2.40	2.00	3.00	3.00	2.78
III.8.3.4 Los proyectos generados en el programa emprendedores responden a las necesidades de autoempleo que lo genera	2.70	3.00	3.00	3.33	2.80	4.00	3.00	3.00	3.10
III.8.3.5 Se cuenta con los espacios y recursos suficientes para el desarrollo de proyectos y atención a los estudiantes	2.30	3.00	2.80	3.33	2.20	2.00	3.00	2.00	2.58
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.68</b>	<b>3.00</b>	<b>3.04</b>	<b>3.60</b>	<b>2.64</b>	<b>2.80</b>	<b>3.00</b>	<b>2.80</b>	<b>2.95</b>

© Fuente propia.

En opinión de los profesores el Programa Emprendedores ha arrojado un éxito parcial por ejemplo: en la Unidad Culiacán se han promovido acciones para apoyar a estudiantes que han tomado la decisión de emprender un negocio, dentro de ellos se ha tenido apoyos de la Secretaria de Desarrollo Económico en los siguientes:

- Estación, con alma de Acero.
- Tortillas de harina integral.
- Cuponeras.

Aquí es importante señalar que ha habido más pero que es insuficiente el capital semilla de las dependencias gubernamentales, por lo que se deben de proponer nuevas formas de apoyo a los alumnos que emprendan diversas alternativas de negocios donde la propia universidad constituya el capital semilla a través de algún mecanismo como serían las siguientes propuestas:

- Aportación de la propia UdeO.
- Aportación simbólica de cada uno de los alumnos en el proceso de inscripción a los alumnos de nuevo ingreso y de reinscripción a los alumnos avanzados, así como la obtención de recursos con alguna fundación.

Otros de los proyectos producto del programa son: "Tecuaililla Adventure", venta de clamatos preparados, agencia de modelos, salsa marisquera "La Negra", mermelada de jamaica, tapizado y fabricación de Muebles "Gunval", la radio virtual "La Rosca", "pinta caritas" show para eventos infantiles interactivo, publicación de la revista "Diles más" y comida saludable.

Por otra parte se tienen pequeños negocios que son impulsados por estudiantes de los últimos trimestres.

## IV Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

En esta dimensión el MEDlcp contempla lo siguiente:

- *El alumno es el centro del proceso educativo, se requiere que asume un papel activo en su propio proceso de formación. Para lograr esto, es necesario propiciar el desarrollo de sus capacidades de investigación y autoaprendizaje. A ello contribuyen el aprendizaje significativo y la tarea grupal colaborativa, los cuales estimulan la motivación, el interés y la participación del alumno, contribuyen a la formación de valores y a aprender a vivir en el ámbito extraacadémico; es decir, en sociedad.*
- *El MEDlcp privilegia el proceso de aprendizaje en relación con el proceso de enseñanza. El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, por parte del alumno, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, mientras la enseñanza es una contribución docente, ajustable a este proceso de construcción. En este enfoque, el profesor se convierte en un mediador entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos del alumno.*

Para valorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se tomaron en cuenta los siguientes factores: prácticas de enseñanza, conocimiento de los principios pedagógicos del MEDlcp, uso de las tecnologías en clases: aprovechamiento real del tiempo de clase, estrategias de evaluación; participación en actividades en la vida universitaria y extraescolares.

En el MEDlcp, la formación en competencias profesionales constituye una premisa en el trabajo dentro y fuera del aula. El actuar diario se orienta a una formación integral de los alumnos en tanto profesional eficiente, ético y responsable. Se propicia con los trabajos en el aula, las competencias relativas al aprendizaje, relaciones interpersonales, el trabajo grupal, la autonomía y el desarrollo personal y los valores.

La pedagogía constructivista favorece la formación de alumnos críticos y propositivos, comprometidos con su aprendizaje para garantizar la apropiación del conocimiento y la práctica del mismo. Los alumnos se esfuerzan más y al mismo tiempo, se les facilita la aplicación de los conceptos requeridos para la materia.

A continuación se explican los resultados de cada uno de los elementos señalados y sus variables.

El Puntaje general que obtuvo esta dimensión es una de las más altas del estudio con una media de 3.20, puntaje asignado por alumnos y docentes, los egresados no participaron.

**Tabla 77 IV Procesos de enseñanza y aprendizaje, general.**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
IV PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	IV.1 ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LOS PROGRAMAS INDICATIVOS	2.96	3.44		3.20	3.20
	IV.2 TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	3.17	3.39		3.28	
	IV.3 TÉCNICAS DE APRENDIZAJE	3.12	3.42		3.27	
	IV.4 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	3.13	3.00		3.07	
	IV.5 LOGRO DE LAS COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA	3.13	3.27		3.20	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.10	3.30		3.20	

© Fuente propia.

La media que los alumnos asignan a las estrategias propuestas en los programas indicativos es de 2.96, debajo de la MMA. Sin embargo, los docentes la puntúan por encima del PIU con 3.44, por lo que observa un contraste significativo entre la opinión de ambos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de las técnicas de aprendizaje, la diferencia entre las medias es menor: por los alumnos y por los docentes (3.12 y 3.42 respectivamente), se reducen aún más en las enseñanza (3.17 y 3.39), estrategias e instrumentos de evaluación (3.13 y 3.00 respectivamente) y en el logro de las competencias de la asignatura (3.13 y 3.27).

Los dos grupos encuestados otorgan una media general superior a la MMA, 3.10 en el caso de los alumnos y 3.30 en el caso de los docentes. La puntuación más alta de los docentes puede ser consecuencia de la percepción que tienen sobre su propio avance en la familiarización con el enfoque en competencias.



## IV.1 Estrategias propuestas en programas educativos

La frecuencia en el uso de las diferentes estrategias de enseñanza, fue calificada por los alumnos en promedio con un 2.96, lo que significa un área de oportunidad para la capacitación docente en el uso de dichas estrategias.

Llama la atención en este indicador, que el docente le otorga una valoración superior al PIU (3.44), sobre todo al aprendizaje colaborativo (3.49), estudio de caso (3.73) y al aprendizaje basado en problemas (3.26), Sin embargo, es importante atender la opinión de los estudiantes que consideran que este indicador no se desarrolla de manera adecuada por parte de los docentes.

**Tabla 78. Estrategias de enseñanza, alumnos y docentes.**

Estrategias de enseñanza y aprendizaje		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumnos	Promedio por ítem, docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
IV.1.1.1 Aprendizaje Colaborativo	Alumnos	3.00	3.02	3.02	3.23	2.86	2.79	2.99	2.98	3.41
	Docentes	3.48	3.67	3.55	3.44	3.68	3.36	3.53		
IV.1.1.2 Aprendizaje Basado en Problemas	Alumnos	2.92	3.02	3.05	3.12	2.86	2.80	2.96		
	Docentes	3.18	2.83	3.29	3.19	3.44	3.43	3.23		
IV.1.1.3 Aprendizaje basado en Proyectos	Alumnos	2.99	3.11	3.08	3.12	2.91	2.83	3.01		
	Docentes	3.11	3.00	3.32	3.19	3.48	3.36	3.24		
IV.1.1.4 Estudio de caso	Alumnos	2.85	3.04	2.83	2.87	2.84	2.92	2.89		
	Docentes	3.63	3.50	3.55	3.50	3.88	3.75	3.63		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.14</b>	<b>3.15</b>	<b>3.21</b>	<b>3.21</b>	<b>3.24</b>	<b>3.15</b>	<b>3.18</b>		

© Fuente propia.

En relación a la adecuación, aplicación y dominio de estrategias de enseñanza por parte de los profesores, los alumnos las califican en 3.11, en las asignaturas del plan de estudios (Tabla 73).

**Tabla 79. Adecuación, aplicación y dominio de estrategias de enseñanza, alumnos y docentes.**

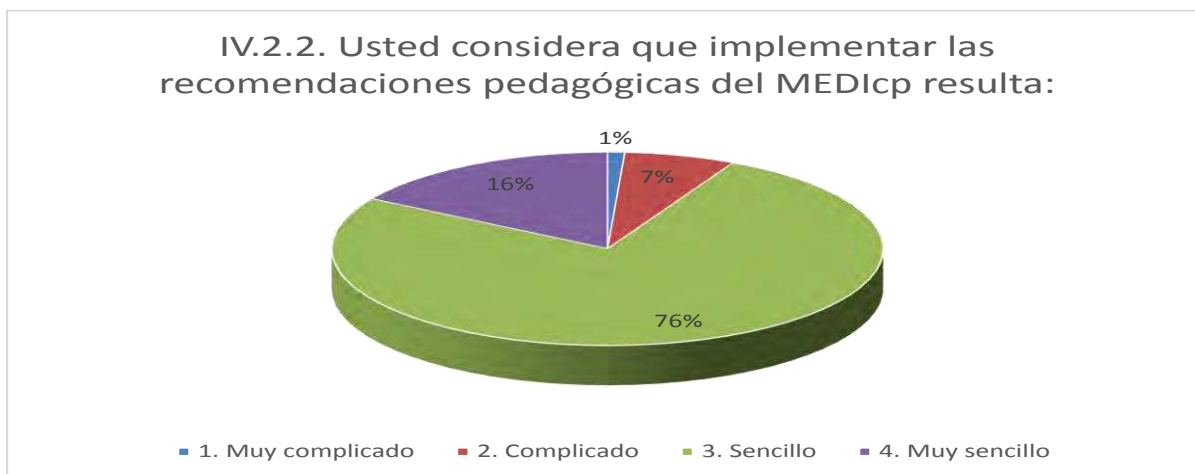
Calificación características de las estrategias Enseñanza y Aprendizaje		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumnos.	Promedio por ítem, docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
IV.1.2.1 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son las adecuadas para el logro de las competencias	Alumnos	3.07	3.22	3.26	3.32	3.01	2.97	3.14	3.11	3.43
	Docentes	3.50	3.50	3.55	3.50	3.64	3.43	3.52		
IV.1.2.2 Aplica adecuadamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	3.02	3.20	3.21	3.25	2.93	2.95	3.09		
	Docentes	3.45	3.33	3.45	3.56	3.52	3.21	3.42		
IV.1.2.3 Domina las estrategias de enseñanza y aprendizaje	Alumnos	2.99	3.18	3.22	3.23	2.94	2.99	3.09		
	Docentes	3.41	3.17	3.32	3.56	3.48	3.21	3.36		
<b>Promedio por unidad</b>		<b>3.24</b>	<b>3.27</b>	<b>3.34</b>	<b>3.40</b>	<b>3.25</b>	<b>3.13</b>	<b>3.27</b>		

© Fuente propia.

En contraste, los docentes otorgan una media de 3.4 justo en el PIU a estos aspectos evaluados, lo que significa que consideran que conocen y dominan las estrategias de enseñanza, pero la frecuencia de uso es baja y los alumnos perciben un área de mejora en este indicador.

#### IV.2 Técnicas de Enseñanza y IV.3 Técnicas de Aprendizaje

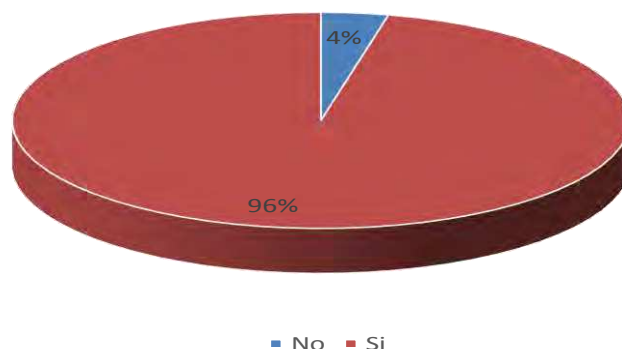
Con respecto a las recomendaciones pedagógicas del MEDlcp, el 76% de los docentes consideran que les resulta sencillo implementarlas. Además de que el 96% manifiesta que pone en práctica los principios pedagógicos del modelo como se observa en las gráficas 11 y 12.



**Gráfica 7 Factibilidad de las recomendaciones pedagógicas del MEDlcp, docentes.**

© Fuente propia.

#### IV.2.3. En sus clases, ¿usted pone en práctica los principios pedagógicos del MEDI?



**Gráfica 8** Práctica de recomendaciones pedagógicas del MEDIcp, docentes.  
© Fuente propia.

Como se observa en el promedio por ítem de la tabla 75 (2.81), alumnos y docentes consideran en general inadecuadas las actividades en clase para cumplir con las estrategias de enseñanza.

Las actividades de clase que superan la MMA por ambos grupos son: la exposición del profesor, el trabajo en equipo, la exposición de los alumnos y la resolución de problemas.

En contraste, las actividades que no alcanzan la MMA son: análisis y discusión de lecturas, grupos de discusión, prácticas de laboratorio y de campo, autoaprendizaje, visita a empresas, asesorías personalizadas y análisis de proyecciones audiovisuales.

Los alumnos ponderan positivamente la elaboración de proyectos, los estudios de caso, las investigaciones y las conferencias. Se evidencia ante esta situación, la preferencia del alumno por aprender haciendo.

**Tabla 80. Actividades con mayor nivel de aprendizaje: alumnos y docentes.**

IV.2.2 Actividades que propiciaron un mayor nivel de aprendizaje		Unidad Académica						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumnos	Promedio por ítem, docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
Exposición del profesor (o clase magistral)	Alumnos	3.11	3.13	3.11	3.10	3.04	2.92	<b>3.07</b>	2.98	2.63
	Docentes	3.25	3.33	3.32	3.44	2.24	3.21	<b>3.13</b>		
Trabajo en equipo	Alumnos	3.09	3.15	3.10	3.17	3.00	2.95	<b>3.08</b>		
	Docentes	3.34	2.25	3.20	3.04	3.41	2.90	<b>3.02</b>		
Exposición de los alumnos	Alumnos	3.03	3.11	3.06	3.13	2.92	2.92	<b>3.03</b>		
	Docentes	3.25	2.83	3.26	3.44	3.40	3.43	<b>3.27</b>		
Análisis y discusión de lecturas	Alumnos	2.96	2.96	2.97	3.06	2.87	2.88	<b>2.95</b>		
	Docentes	3.24	2.38	3.09	3.09	3.31	2.75	<b>2.98</b>		
Elaboración de proyectos	Alumnos	3.11	3.19	3.07	3.10	3.06	3.02	<b>3.09</b>		
	Docentes	3.03	1.91	3.11	2.88	3.25	2.86	<b>2.84</b>		
Resolución de problemas	Alumnos	3.01	3.15	3.05	3.10	3.03	2.89	<b>3.04</b>		
	Docentes	3.34	2.40	3.25	2.91	3.29	2.96	<b>3.03</b>		
Estudio de casos	Alumnos	3.02	3.19	3.03	3.05	3.02	2.92	<b>3.04</b>		
	Docentes	3.02	2.26	3.01	2.64	3.15	2.65	<b>2.79</b>		
Grupos de discusión	Alumnos	2.88	3.00	2.92	2.94	2.84	2.83	<b>2.90</b>		
	Docentes	3.00	2.42	3.09	3.00	3.23	2.70	<b>2.91</b>		
Prácticas de laboratorio y/o de campo	Alumnos	2.92	2.74	2.99	3.04	2.87	2.80	<b>2.89</b>		
	Docentes	1.82	3.50	1.84	2.50	2.16	2.57	<b>2.40</b>		
Investigaciones	Alumnos	3.08	3.00	3.10	3.13	3.03	2.85	<b>3.03</b>		
	Docentes	2.07	3.67	1.94	2.75	2.96	2.29	<b>2.61</b>		
Conferencias	Alumnos	3.05	3.09	3.10	3.05	2.95	2.88	<b>3.02</b>		
	Docentes	1.43	2.33	1.00	1.75	1.84	2.00	<b>1.73</b>		
Autoaprendizaje, auto-didactismo	Alumnos	2.98	2.82	2.97	2.99	2.90	2.84	<b>2.92</b>		
	Docentes	1.39	3.50	1.16	1.69	1.56	2.07	<b>1.90</b>		
Visitas a empresas	Alumnos	2.73	2.89	2.85	2.89	2.78	2.64	<b>2.80</b>		
	Docentes	1.39	3.50	1.16	1.69	1.56	2.07	<b>1.90</b>		
Asesorías personalizadas	Alumnos	2.91	2.87	3.01	3.00	2.81	2.71	<b>2.88</b>		
	Docentes	1.75	2.67	1.71	3.00	2.88	3.00	<b>2.50</b>		
Análisis de proyecciones audiovisuales	Alumnos	2.95	2.92	2.98	3.06	2.84	2.68	<b>2.90</b>		
	Docentes	1.95	2.67	2.16	3.38	2.88	2.14	<b>2.53</b>		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>2.74</b>	<b>2.89</b>	<b>2.72</b>	<b>2.90</b>	<b>2.84</b>	<b>2.74</b>	<b>2.81</b>		

© Fuente propia.

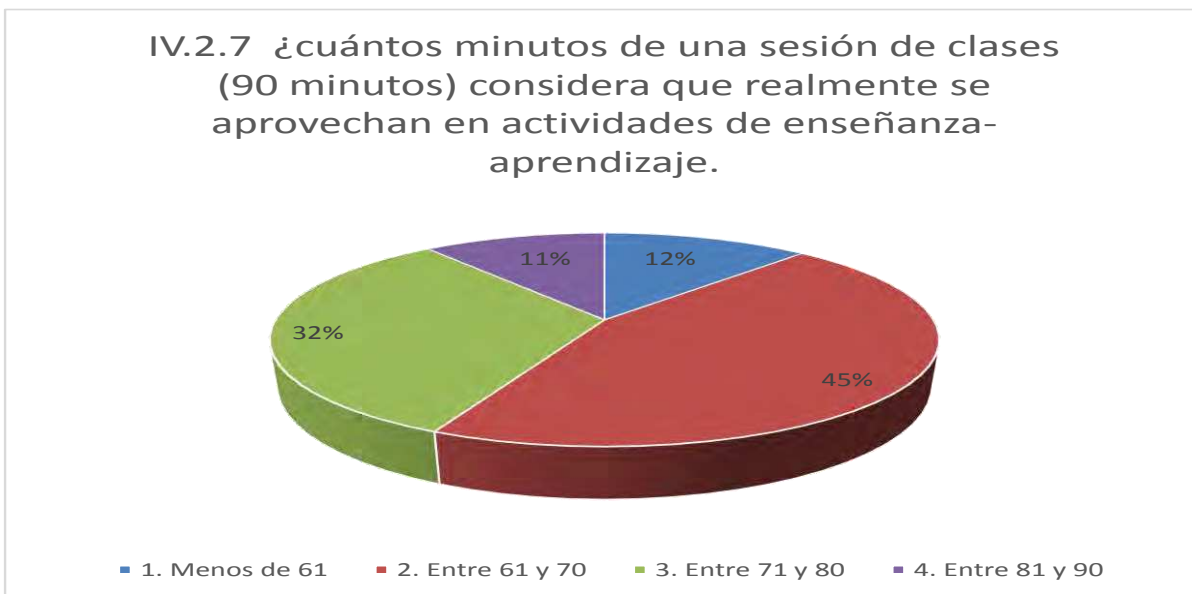
En cuanto al uso de las TIC, el promedio general (2.94) se posiciona por debajo de la MMA, esto debido a la poca disponibilidad de equipos (2.69) y al deficiente manejo de las TIC por parte de los docentes (2.96). Sin embargo, los alumnos consideran que el uso de las TIC, favoreció el aprendizaje (3.09).

**Tabla 81** Uso de las TIC, alumnos y docentes.

¿Cómo Calificas el uso de TIC en clase?		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem alumnos.	Promedio por ítem docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
IV.2.6.1 El Uso de las TIC favoreció el aprendizaje	Alumnos	3.15	3.11	3.16	3.19	3.04	2.90	3.09	2.99	3.79
	Docentes	3.61	3.50	3.39	3.75	3.40	3.86	3.58		
IV.2.6.2 Las TIC seleccionadas fueron las adecuadas para el logro del aprendizaje	Alumnos	3.01	3.09	3.12	3.14	2.87	2.82	3.01		
	Docentes	3.50	3.33	3.39	3.63	3.36	3.79	3.50		
IV.2.6.3 Manejo adecuado de las TIC	Alumnos	2.90	3.07	3.10	3.09	2.81	2.82	2.97		
	Docentes	3.52	3.17	3.32	3.63	3.40	3.71	3.46		
Disponibilidad de equipos suficientes para el uso de los estudiantes en clase	Alumnos	2.93	3.02	3.05	3.09	2.41	2.77	2.88		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.23</b>	<b>3.18</b>	<b>3.22</b>	<b>3.36</b>	<b>3.04</b>	<b>3.24</b>	<b>3.21</b>		

© Fuente propia.

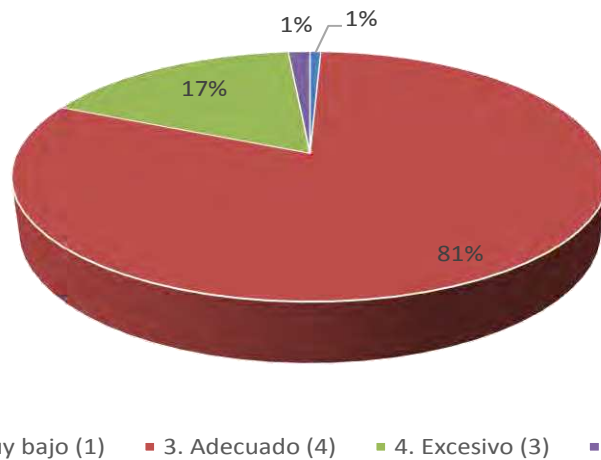
El 45% de los docentes encuestados indican que la duración efectiva de una sesión de clase es entre 71 y 80 minutos, mientras que el 36% opina que es entre 61 y 70. Lo que significa que el 81% de los docentes encuestados, consideran adecuados más de 60 minutos en el tiempo de duración de una sesión de clases. Asimismo, en la pregunta que cuestiona la hora y media de duración de la clase, el puntaje es superior al PIU con 3.82.



**Gráfica 9** Duración de clases, docentes.

© Fuente propia.

IV.2.8 El periodo de hora y media (90 minutos) por sesión de clase es:



**Gráfica 10** Adecuación de la duración de clases, docentes.  
© Fuente propia.

**IV.4 Estrategias e instrumentos de evaluación.**

En cuanto al uso de las estrategias para la evaluación de las distintas asignaturas, los alumnos en general consideran excesivo el uso de todas en general (Tabla 59).

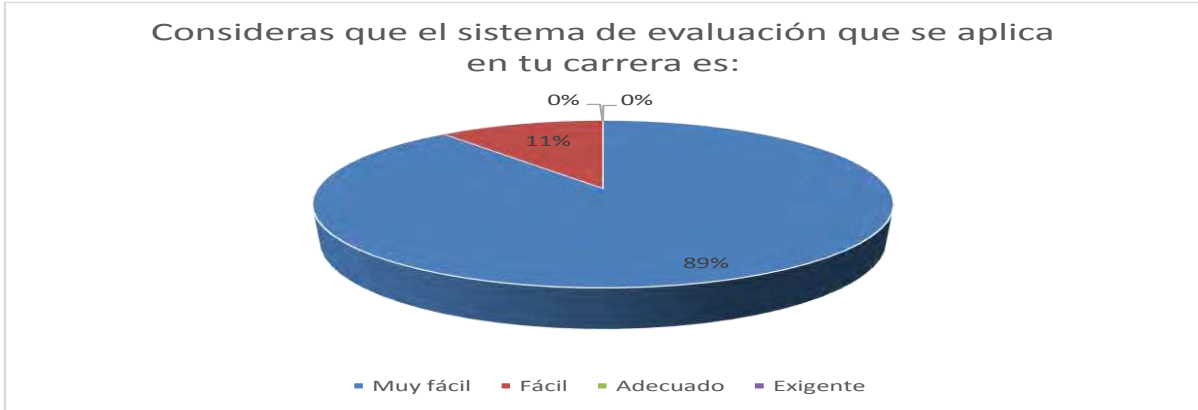
**Tabla 82** Estrategias de evaluación, alumnos.

IV.2.4 ¿Cómo calificas el uso de las siguientes técnicas de evaluación?	Unidad Académica						Promedio por Item
	LMM	EFU	GML	GVE	CLN	MZT	
Elaboración de proyectos	3.21	3.18	3.32	3.13	3.12	3.15	<b>3.18</b>
Exámenes escritos	3.24	3.38	3.26	3.25	3.18	3.12	<b>3.24</b>
Tareas	3.24	3.23	3.24	3.24	3.17	3.09	<b>3.20</b>
Participación	3.21	3.20	3.22	3.20	3.15	3.16	<b>3.19</b>
Co-evaluación	3.13	3.18	3.19	3.03	3.05	3.06	<b>3.11</b>
Estudio de caso o diagnóstico	3.01	3.21	3.13	3.06	3.03	2.99	<b>3.07</b>
Ensayos	3.07	3.13	3.10	3.13	3.00	2.96	<b>3.06</b>
Controles de lectura	3.00	3.13	3.04	3.08	3.02	2.89	<b>3.03</b>
Portafolio de evidencias	3.14	3.16	3.14	3.15	3.02	2.99	<b>3.10</b>
<b>Proemdio por Unidad</b>	<b>3.14</b>	<b>3.20</b>	<b>3.18</b>	<b>3.14</b>	<b>3.08</b>	<b>3.04</b>	<b>3.13</b>

© Fuente propia.

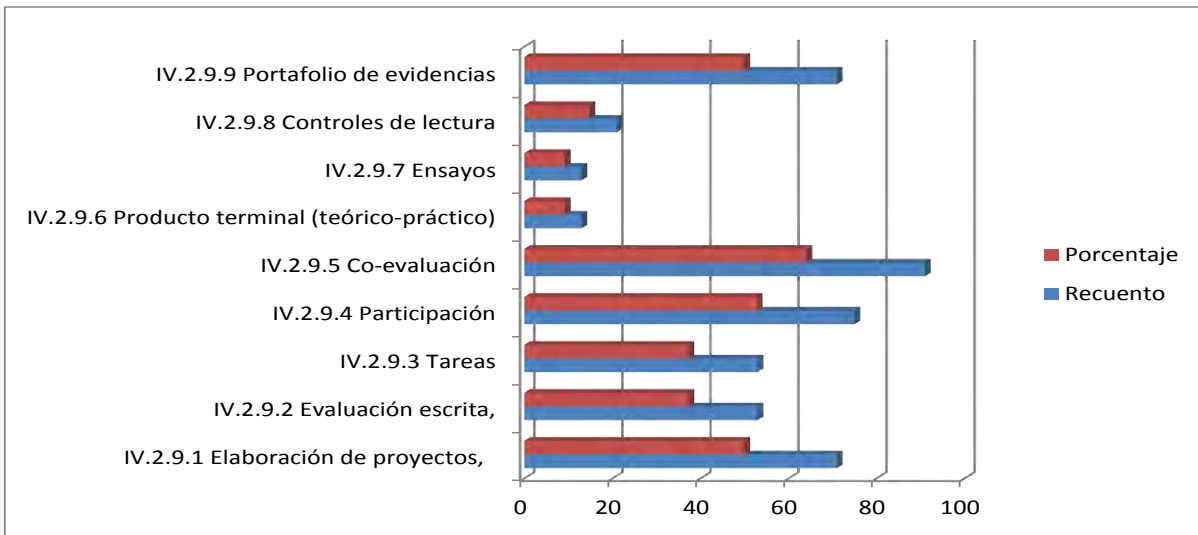
Lo anterior evidencia un desequilibrio entre la cantidad de uso de estrategias de evaluación y el nivel de exigencia con el que se evalúa.

Sin embargo, en relación al sistema de evaluación, los alumnos lo consideran muy fácil, tal como se observa en la gráfica 11.



**Gráfica 11** Sistema de evaluación, alumnos.  
© Fuente propia.

El 79% de los docentes consideran adecuado el uso de las estrategias de evaluación de los aprendizajes y con mayor frecuencia la elaboración de proyectos, el portafolio de evidencias y la coevaluación como se observa en la gráfica 12.



**Gráfica 12** Estrategias de evaluación, docentes  
© Fuente propia.

El alumno reporta alta frecuencia en actividades como tareas fuera de clases y estudio Individual con 3.15, convivencia con amigos (3.28) y convivencia familiar (3.32). Las actividades con menor frecuencia son: práctica deportiva (2.39) asesoría académica (2.40) y actividades de ayuda a la comunidad (2.43).

**Tabla 83** Actividades fuera de clase, alumnos.

IV.2.6 Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?	Unidad Académica						Promedio por Item
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	
Tareas fuera de clases	3.29	3.21	3.24	3.33	3.14	3.21	<b>3.23</b>
Asistencia a biblioteca	2.60	2.57	2.54	2.68	2.50	2.57	<b>2.57</b>
Estudio individual	3.19	3.11	3.14	3.29	3.06	3.11	<b>3.14</b>
Estudio en equipo	2.63	2.64	2.57	2.82	2.54	2.55	<b>2.62</b>
Asesoría académica	2.20	2.55	2.19	2.49	2.24	2.33	<b>2.36</b>
Convivencia con amigos (cara a cara o virtual)	3.36	3.27	3.19	3.30	3.26	3.28	<b>3.26</b>
Convivencia familiar	3.34	3.43	3.29	3.43	3.20	3.25	<b>3.32</b>
Actividades de ayuda a la comunidad	2.32	2.52	2.27	2.48	2.34	2.48	<b>2.42</b>
Asistencia a actividades culturales	2.41	2.52	2.35	2.58	2.24	2.48	<b>2.43</b>
Práctica deportiva	2.40	2.62	2.39	2.43	2.24	2.25	<b>2.39</b>
Asistencia a eventos sociales	2.51	2.64	2.43	2.61	2.50	2.37	<b>2.51</b>
Lectura de cultura general	2.49	2.56	2.37	2.73	2.48	2.52	<b>2.53</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.73</b>	<b>2.80</b>	<b>2.66</b>	<b>2.85</b>	<b>2.64</b>	<b>2.70</b>	<b>2.73</b>

© Fuente propia.

#### IV.5 Logro de las competencias en la asignatura

Los alumnos y docentes consideran que la UdeO contribuyó con suficiencia en la adquisición de las diferentes competencias personales y profesionales para la vida con un puntaje de 3.14, tal como se observa en la siguiente tabla:



**Tabla 84 Logro de competencias, alumnos y docentes.**

Logro de competencias		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumnos	Promedio por ítem, docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
IV.3.2.1 Fundar la práctica de su profesión con base en los principios éticos y respeto a los valores humanos	Alumnos	3.23	3.30	3.31	3.40	3.13	3.01	3.23	3.11	3.18
	Docentes	3.36	3.50	3.58	3.56	3.24	3.36	3.43		
IV.3.2.2 Compromiso con el desarrollo sustentable	Alumnos	3.16	3.35	3.27	3.32	3.01	2.97	3.18		
	Docentes	3.06	3.00	2.98	2.97	3.07	3.04	3.02		
IV.3.2.3 Dominio de lenguas extranjeras	Alumnos	2.69	2.89	3.01	3.04	2.68	2.69	2.83		
	Docentes	2.84	3.00	2.97	3.06	2.84	3.14	2.98		
IV.3.2.4 Detectar, diagnosticar y adaptar procesos de innovación y cambio con base en el uso de métodos y técnicas de investigación que permitan resolver situaciones	Alumnos	3.06	3.32	3.25	3.34	2.94	3.00	3.15		
	Docentes	3.18	3.17	3.23	3.25	3.04	3.21	3.18		
Dirigir programas de promoción de bienes y servicios	Alumnos	2.99	3.26	3.21	3.23	2.93	2.91	3.09		
IV.3.2.5 Ejercer un liderazgo positivo en contextos profesionales, laborales y sociales	Alumnos	3.11	3.33	3.29	3.31	3.07	3.02	3.19		
	Docentes	3.18	3.33	3.48	3.44	3.12	3.21	3.30		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.08</b>	<b>3.22</b>	<b>3.23</b>	<b>3.27</b>	<b>3.01</b>	<b>3.05</b>	<b>3.14</b>		

© Fuente propia.

De nuevo, se observa que el dominio de la lengua extranjera obtiene una puntuación baja, con 2.83 en los alumnos y 2.93 en los docentes, se evidencia la necesidad de revisar el proceso académico que corresponde a la formación en segunda lengua.

También se confirma la valoración positiva que tanto alumnos como docentes otorgan a los aspectos de desarrollo integral con puntajes elevados, el ítem que se refiere ejercer la práctica de la profesión con base en los principios éticos y respeto a los valores humanos (3.23 alumnos y 3.42 docentes).

## V Práctica Docente

La práctica docente se refiere a las actividades que desempeñan los docentes en su función académica: la docencia, la tutoría, la investigación y la gestión académica. Dichas actividades constituyen lo que la Secretaría de Educación Pública identifica como perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) en educación superior. En la evaluación de esta dimensión participaron los alumnos, docentes y egresados.

La valoración general de la Práctica Docente se ubica justo en la MMA con un puntaje de 3.01, donde los docentes y egresados la valoran por debajo con 2.97 y 2.88 respectivamente el desempeño docente. Por su parte los alumnos otorgan un puntaje de 3.18 lo que supera la MMA.

En el caso del sistema de evaluación docente, tanto alumnos como profesores coinciden en una media de 3.00.

**Tabla 85** Valoración general de la práctica docente.

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
V PRÁCTICA DOCENTE	V.2 DESEMPEÑO DOCENTE	3.18	2.97	2.88	3.01	3.01
	V.6 SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE	3.00	3.00		3.00	
	PROMEDIO POR GRUPO	3.09	2.99	2.88	3.01	

© Fuente propia.

### V.1 Desempeño docente

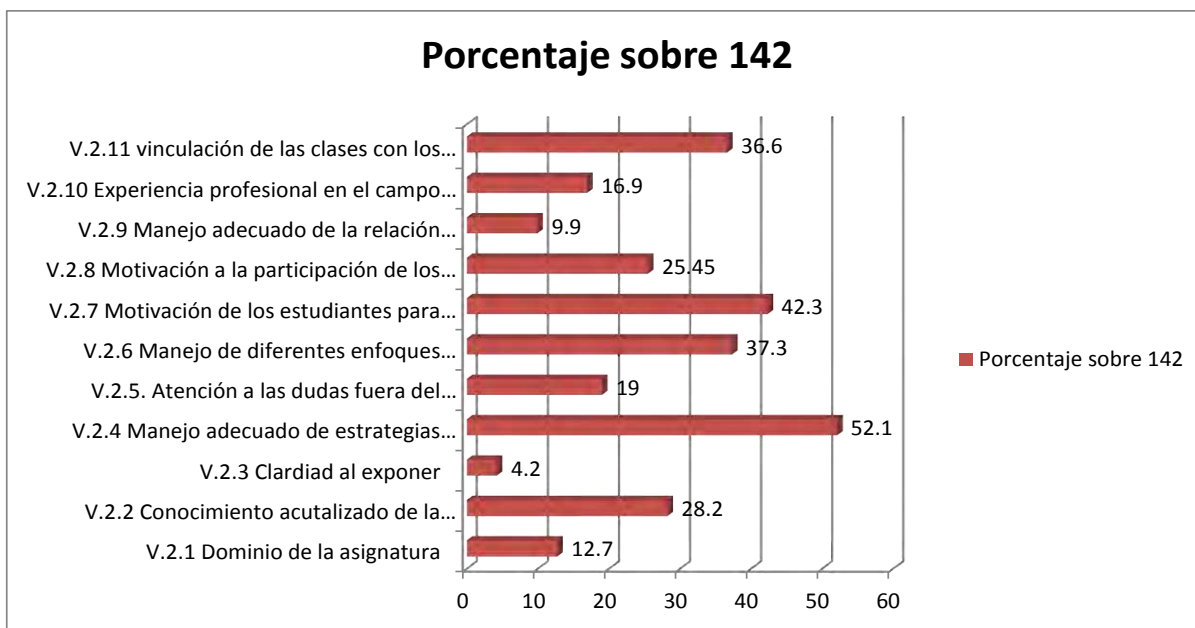
Los alumnos reportan en general un promedio de 3.18, refiriéndose así a que la mayor parte de los docentes ejercen de forma adecuada su práctica docente. En particular el dominio de la asignatura (3.23), la claridad al exponer (3.21), la motivación a los alumnos a para acceder a nuevos conocimientos (3.20) y la motivación a la participación de los alumnos en clase (3.20), son los indicadores mejor calificados. Aun así, todos los indicadores se encuentran por encima del 3.0 pero debajo del PIU 3.14.

**Tabla 86** Práctica docente, alumnos.

V1.1 Del conjunto de profesores que te han impartido clase durante la carrera ¿Cuántos presentan las siguientes características?	Unidad Académica						Promedio por Item
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	
Dominio de la asignatura	3.17	3.40	3.28	3.24	3.10	3.19	3.24
Conocimiento actualizado de la asignatura	3.11	3.31	3.21	3.27	3.03	3.06	3.18
Claridad al exponer	3.16	3.40	3.21	3.15	3.12	3.21	3.22
Manejo adecuado de estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje	3.05	3.35	3.17	3.13	2.97	3.18	3.16
Atención a las dudas dentro y fuera del horario de clase	3.11	3.42	3.26	3.17	3.09	3.10	3.21
Manejos de diferentes enfoques teóricos y metodológicos	3.08	3.29	3.17	3.17	3.00	3.06	3.14
Manejo adecuado de la relación entre la teoría y la práctica	3.10	3.36	3.25	3.24	3.04	3.03	3.18
Motivan a los estudiantes para acceder a nuevos conocimientos	3.11	3.36	3.26	3.29	3.10	3.06	3.22
Motivan la participación de los estudiantes en clase	3.17	3.36	3.26	3.30	3.08	3.03	3.21
Experiencia profesional en el campo laboral en las asignaturas que se requiere	3.07	3.35	3.20	3.26	3.03	3.06	3.18
Vinculan las clases con procesos propios del campo laboral en las asignaturas que se requiere	3.12	3.38	3.17	3.26	3.00	3.11	3.18
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.11</b>	<b>3.36</b>	<b>3.22</b>	<b>3.23</b>	<b>3.05</b>	<b>3.10</b>	<b>3.19</b>

© Fuente propia.

En el estudio de Egresados 2008-2010 realizado por la Dirección de Vinculación de la UdeO, los egresados ponderan la atención de los profesores en 2.90 y la preparación de los mismos en 2.86, con un promedio entre estos dos aspectos de 2.88, una décima por debajo de la MMA. Esto evidencia la necesidad de formación y capacitación de los docentes de los PE en todas las Unidades.



**Gráfica 13 Necesidad de formación y actualización, docentes.**

© Fuente propia.

## V.2 Evaluación docente.

Los alumnos refieren haber participado en el proceso de evaluación docente en un 94%, pero sólo el 57% considera que dicha evaluación contribuye a que los profesores mejoren su práctica docente.

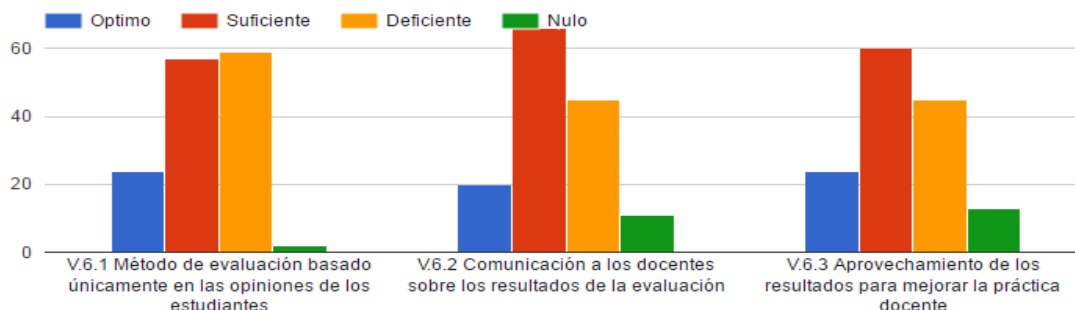
**Tabla 87 Evaluación docente, alumnos.**

Proceso de evaluación docente, alumnos.		Unidad Académica						Frecuencia por ítem	Porcentaje por ítem
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT		
Durante tu trayectoria académica en la UdeO, ¿has participado en el proceso de evaluación del profesor?	Sí	201	49	113	93	224	62	541	94%
	No	14	5	8	1	20	2	36	6%
¿Consideras que las evaluaciones a los profesores contribuyen a mejorar su práctica docente?	Sí	122	33	82	64	115	41	335	57%
	No	96	22	39	30	130	26	247	43%

© Fuente propia.

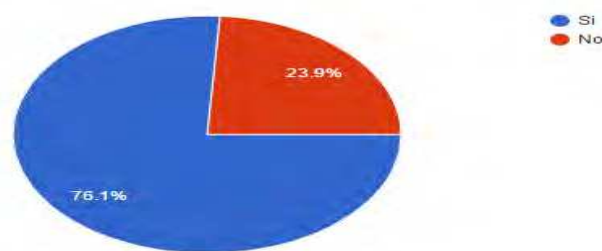
El 94% de los profesores conocen el sistema de evaluación docente, el cual consideran deficiente en cuanto al método de evaluación basado únicamente en las opiniones de los estudiantes, pero están de acuerdo en un 76.1% que las evaluaciones contribuyen a mejorar la práctica académica.

6. ¿Cómo califica usted las siguientes características del sistema de evaluación docente de la UdeO?



**Gráfica 14 Sistema de evaluación docente**  
© Fuente propia.

7. ¿Considera que las evaluaciones a los profesores contribuyen a mejorar su práctica docente?  
(142 respuestas)



**Gráfica 15 Utilidad de la evaluación docente.**  
© Fuente propia.

Es pertinente revisar el sistema de evaluación de la práctica docente e incluir todas las actividades de la misma, no solo la docencia. Asimismo, incluir en el proceso la opinión de los mismos docentes, sus compañeros y coordinadores.

Se considera importante que el docente pueda acceder de forma directa a los resultados de la evaluación de su práctica académica de forma digital (mediante el sistema Promac).

### V.3 Relación con los alumnos

Los docentes ponderan en una valoración promedio de 3.52 su relación con los alumnos, puntaje que supera el PIU. Las unidades con mayor puntaje son GML, LMM y MZT (3.64, 3.61 y 3.60), la más baja fue la Unidad EFU que puntúa con 3.33.

**Tabla 88** Relación con los alumnos, docentes.

Relación con los alumnos	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
V.3.1 Profesionalismo	3.66	3.33	3.58	3.69	3.56	3.64	3.50	3.50	3.56
V.1.3.2 Respeto	3.77	3.50	3.61	3.69	3.64	3.64	3.50	3.50	3.61
V.3.3 Democracia	3.55	3.50	3.52	3.69	3.56	3.57	3.00	3.25	3.45
V.3.5 Confianza	3.45	3.33	3.58	3.50	3.40	3.64	3.50	3.75	3.52
V.3.6 Empatía	3.55	3.00	3.35	3.63	3.36	3.57	3.50	3.75	3.46
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>3.60</b>	<b>3.33</b>	<b>3.53</b>	<b>3.64</b>	<b>3.50</b>	<b>3.61</b>	<b>3.40</b>	<b>3.55</b>	<b>3.52</b>

© Fuente propia.

En contraste, los docentes consideran que ejercen poco el autoritarismo en su relación con los alumnos, con un puntaje de 2.17.

**Tabla 89** Autoritarismo, docentes.

Relación con los alumnos	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
V.3.4 Autoritarismo	1.95	2.17	2.29	2.56	1.96	1.64	2.00	2.75	2.17

© Fuente propia.

De igual forma, se encuentra un área de oportunidad en la función de facilitador del grupo, ya que este ítem se valoró en 2.55 por debajo de la MMA.

**Tabla 90** Facilitador de grupo, docentes.

Relación con los alumnos	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
V.3.7 Facilitador del grupo	2.45	2.83	2.55	2.31	2.56	2.21	3.00	2.50	2.55

© Fuente propia.

## V.4 Participación colegiada

Con respecto a la participación colegiada, los docentes otorgan un puntaje general de 2.76 por debajo de la MMA, la Unidad Guamúchil es la única que puntúa en 3.00 en contraste con la Extensión El Rosario con 1.90.

Los aspectos que superan la MMA son, la participación en eventos académicos con 3.25, tomar cursos de formación y actualización 3.23, el trabajo en academia 3.20 y la organización de actividades académicas 3.02.

Por debajo de la MMA se encuentran: la revisión de planes y programas de estudio con 2.63, otros proyectos institucionales (PIFI, PROGES) evaluaciones institucionales 2.52, impartir cursos de formación y actualización 2.44, investigación y producción académica 2.39 e investigaciones institucionales con 2.33.

**Tabla 91 Participación colegiada, docentes.**

Participación colegiada	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	GLN	MZT	ROS	ESC	
V.4.1 Revisión de planes y programas de estudio	2.95	2.33	2.90	3.13	3.08	2.93	1.50	2.25	2.63
V.4.2 Trabajo de academia	3.23	2.67	3.10	3.50	3.28	3.36	1.50	3.25	2.98
V.4.3 Investigaciones institucionales	2.23	2.00	2.35	2.44	2.40	2.57	1.50	2.50	2.25
V.4.4 Evaluaciones institucionales	2.59	2.50	2.42	2.75	2.56	2.43	1.50	2.25	2.37
V.4.5 Investigación y producción académica	2.45	2.00	2.39	2.38	2.52	2.36	1.50	2.25	2.23
V.4.6 Otros proyectos institucionales (PIFI, acreditaciones, etc.)	2.73	1.67	2.58	3.25	2.44	2.21	1.50	2.25	2.33
V.4.7 Tomar cursos de formación y actualización	3.32	2.67	3.16	3.25	3.40	3.36	2.00	2.50	2.96
V.4.8 Impartir cursos de formación y actualización	2.48	2.00	2.52	2.69	2.48	2.14	1.50	2.25	2.26
V.4.9 Organización de actividades académicas	3.09	3.00	2.97	3.19	2.92	3.07	3.00	2.50	2.97
V.4.10 Participación en eventos académicos	3.27	3.17	3.16	3.44	3.24	3.21	3.50	3.25	3.28
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.83</b>	<b>2.40</b>	<b>2.75</b>	<b>3.00</b>	<b>2.83</b>	<b>2.76</b>	<b>1.90</b>	<b>2.53</b>	<b>2.63</b>

© Fuente propia.

Todos los docentes evaluados consideran que su perfil profesional es congruente con las asignaturas que imparte.

En la parte cualitativa de este estudio, al cuestionárseles sobre su perfil profesional y la congruencia con las asignaturas que se imparte, las opiniones de los docentes giraron en torno al manejo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer eficientemente la actividad profesional, además de las competencias profesionales y personales avaladas por la práctica de la profesión y las habilidades docentes para demostrar estas competencias.

El factor predominante se fundamenta en la congruencia con el perfil disciplinar, los estudios de posgrado y la capacitación constante sobre las áreas de conocimientos a las que se adscriben las materias impartidas. Así como las experiencias profesionales en los espacios productivos por lo que los años de trabajo fuera de las aulas son de mucha ayuda para el dominio de las áreas temáticas de las materias.

La actualización permanente, con lecturas y cursos, diplomados, conferencias, congresos, talleres, la relación con el entorno social en relación a esos conocimientos y colaboración en actividades relacionadas a ellos, la contribución con instituciones que los aplican y formar parte de grupos en la institución para su estudio.

Por último, otro factor de apoyo para afirmar contar con el perfil docente, es la capacitándose constantemente en el plano de la investigación.

Como se observa en la tabla 72, los docentes califican el ambiente universitario por debajo de la media aceptable (2.98). Las unidades GML, GVE y EFU, se encuentran por encima de la MMA con 3.21, 3.09 y 3.06 respectivamente. En contraste, las unidades LMM, CLN, ESC, MZT y El ROS, con puntajes de 2.95, 2.92, 2.83, 2.71 y 2.42 respectivamente.



El aspecto mejor evaluado es la calidad académica con 3.25, seguido por el trabajo de academia 3.18 y el ambiente laboral con 3.16. Los más bajos son: las oportunidades que se brindan a los docentes para su formación y actualización con 2.94, la oportunidad que se brinda en la participación de actividades culturales y deportivas con 2.82.

**Tabla 92 Ambiente universitario, docentes.**

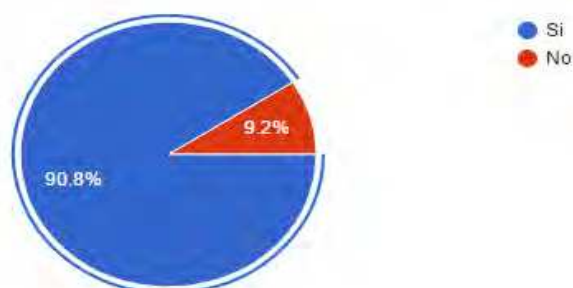
Vida universitaria	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
V.9.1 Ambiente laboral	3.18	3.33	3.29	3.50	3.24	2.43	2.50	2.75	3.03
V.9.2 Calidad académica	3.32	3.33	3.29	3.44	3.04	3.07	3.00	3.25	3.22
V.9.3 Oportunidades que se brindan a los docentes para su formación y actualización	2.89	3.17	3.06	3.06	2.84	2.93	2.00	2.75	2.84
V.9.4 Oportunidades que se brindan a los docentes para su participación en actividades culturales y deportivas	2.70	2.83	3.10	3.00	2.68	2.64	3.00	2.75	2.84
V.9.5 El trabajo de la academia a la que usted pertenece	3.18	3.17	3.19	3.44	3.20	3.00	2.00	3.00	3.02
V.9.6 Suficiencia de recursos humanos y materiales	2.43	2.50	2.61	2.81	2.52	2.21	2.00	2.50	2.45
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.95</b>	<b>3.06</b>	<b>3.09</b>	<b>3.21</b>	<b>2.92</b>	<b>2.71</b>	<b>2.42</b>	<b>2.83</b>	<b>2.90</b>

© Fuente propia.

El 90.8% de los docentes reportan participar en la academia a la cual pertenece. En el estudio cualitativo, los docentes argumentan que las razones para participar en trabajos de academia se centraron en las actividades de elaboración y actualización de los programas académicos y en las reuniones de academia, ahí se comparten las debilidades encontradas y se plantean propuestas para el siguiente trimestre.

## 10. ¿Participa usted en los trabajos de la Academia a la cual pertenece?

(142 respuestas)



**Gráfica 16 Participación en academia, docentes.**

© Fuente propia.

De igual forma, se tiene la percepción de que al participar en las actividades académicas se fortalecen las áreas que identifican que los estudiantes no lograron desarrollar habilidades. También es la segunda mejor forma para contribuir a la elevación de la calidad académica después del trabajo como profesor en clases, por la importancia del trabajo colegiado y para retroalimentar la práctica docente además de ser una forma de tomar decisiones importantes para el quehacer académico y mejor desempeño profesional.

Así, el interés se centra en conocer, analizar y difundir los fundamentos y criterios normativos de la malla curricular, también sirve para la elaboración de la planeación académica, para presentar planes e informes de trabajo, para revisar y analizar los programas de las asignaturas que se imparten, así como para identificar los avances y las dificultades en el logro de los propósitos de los programas y con base en ello, tomar decisiones y adecuar la forma de trabajar a las condiciones particulares, así como para realizar un diagnóstico situacional específico de los grupos atendidos y definir la dosificación programática de los contenidos del curso.

Por otra parte, y aun cuando se considera un deber como profesor universitario, muchos de los encuestados declaran que no se les ha invitado a participar en las academias, que hay escasa convocatoria o que la academia no está activa y que en ocasiones no hay apertura al trabajo en equipo por parte de algunos compañeros de la planta docente de la licenciatura.

Al cuestionar a los profesores sobre las áreas de oportunidad en su trabajo de académico, se agruparon en tres grandes rubros:

1. Falta de compromiso de alcance de un 100% no todos los participantes tienen el mismo nivel de responsabilidad, por lo que no se trabaja realmente en academias, no hay seguimiento a los acuerdos ni en la revisión y actualización de los programas indicativos. La autoridad competente para dar seguimiento a los acuerdos no tiene presencia en las academias o bien está desvinculada de la academia. Los que asisten por lo regular son siempre los mismos profesores, que son pocos.

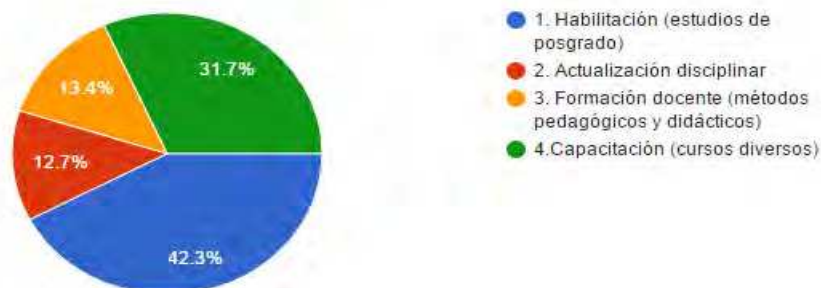
2. Las académicas sirven para mostrar desunión, rivalidades, envidias y falta compañerismo de otras unidades, no hay espacios físicos que permitan llevar a cabo estas reuniones.

3. No hay tiempo para asistir a las reuniones, pues se programan fuera de los horarios y se tienen compromisos en otros trabajos, no se programan cursos de actualización desde la académica que son importantes que nazcan desde su seno, porque ahí es donde realmente se conocen las necesidades. No se fomenta la investigación

Por último, los docentes indican que su principal necesidad de actualización es la habilitación en estudios de posgrado con 43%, seguido por la capacitación en cursos diversos con 31.7%, la formación docente (métodos pedagógicos y técnicas didácticas) con 13.4 y la actualización disciplinar con 12.7%.

14. Específicamente ¿cuál es su principal necesidad de actualización y/o formación en este momento? (Seleccione una opción)

(142 respuestas)



Gráfica 17 Necesidades de formación y actualización, docentes.

© Fuente propia

La práctica docente es evaluada en general de manera aceptable por los alumnos, sin embargo, los egresados y los docentes la consideran un área de oportunidad, en virtud de que su evaluación no alcanza la MMA.

Con respecto a la evaluación docente, alumnos y profesores consideran necesario mejorar el proceso, con la participación de todos los actores de la academia y la retroalimentación pertinente y sistemática al propio docente, con el fin de usar la información para la mejora continua del ejercicio de la docencia.

Se considera importante que el docente pueda acceder de forma directa a los resultados de la evaluación de su práctica académica de forma digital (mediante el sistema Promac).

Los docentes consideran que su relación con los alumnos es respetuosa, empática, con base en la confianza y en un ejercicio democrático. Sin embargo manifiestan la necesidad de capacitarse como facilitadores de grupo.

Lo anterior corresponde con su percepción respecto a la congruencia de su perfil

profesional con las asignaturas que imparte, donde argumenta que es debido a su habilitación con estudios de posgrado y la capacitación constante sobre las áreas de conocimientos a las que se adscriben las materias impartidas. Asimismo, las experiencias profesionales en los espacios productivos, por lo que los años de trabajo fuera de las aulas favorecen el dominio de las áreas temáticas de las materias.

Los docentes reportan participar en la academia a la cual pertenece. En el estudio cualitativo, argumentan que las razones para participar en trabajos de academia se centraron en las actividades de elaboración y actualización de los programas académicos y en las reuniones de academia, ahí se comparten las debilidades encontradas y se plantean propuestas para el siguiente trimestre.

Sin embargo, en el resto de las actividades que requieren participación colegiada, los docentes encuentran un área de oportunidad, aspecto que se relaciona directamente con la necesidad de mejorar el ambiente universitario.

## VI Comunicación e Identidad Institucional

El proceso de comunicación institucional es evaluado en esta dimensión al igual que la identidad de los alumnos, docentes y egresados como miembros de la comunidad universitaria. La valoración general supera con cuatro centésimas la Media Mínima Aceptable (MMA) la cual es de 3.00 y se ubica en 3.04.

Los indicadores que inciden en el proceso de comunicación institucional están orientados hacia la difusión del modelo, la participación en las etapas de la construcción del mismo y el conocimiento de los documentos que los sustentan.

Los alumnos y docentes califican la Difusión del Modelo en 2.85, por debajo de la MMA y los docentes asignan un puntaje de 2.76 a la participación en las etapas de construcción del MEDlcp. Lo anterior, en contraste con el conocimiento de los documentos del MEDlcp a lo que alumnos y docentes otorgan un promedio de 3.30, considerado como aceptable para los parámetros de este ejercicio de evaluación.

**Tabla 93 Comunicación e Identidad Institucional.**

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
VI COMUNICACIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	VI.1. DIFUSIÓN DEL MODELO	2.88	2.81		2.85	3.04
	VI.2. PARTICIPACIÓN EN LAS ETAPAS DE CONSTRUCCIÓN DEL MEDlcp		2.76		2.76	
	VI.4 CONOCIMIENTO DE DOCUMENTOS DEL MEDlcp FINAL	3.02	3.57		3.30	
	VI.5 SENTIDO DE PERTENENCIA	3.22	3.22		3.22	
	VI.6 IMAGEN DE LA INSTITUCIÓN	2.90	3.13	3.25	3.09	
	PROMEDIO POR GRUPO		3.01	3.10	3.25	

© Fuente propia

Los indicadores que abordan la identidad institucional son el Sentido de Pertenencia y la Imagen de la Institución, los cuales obtuvieron un promedio de 3.22 y 3.09 respectivamente. Se observa que los alumnos consideran deficiente la imagen de la institución al evaluarla con 2.90, en contraste con los egresados y los docentes que asignan un puntaje de 3.25 y 3.13 respectivamente.

A continuación se desarrolla el análisis de los ítems por alumnos, docentes y egresados.

El puntaje general obtenido en todas las Unidades es de 3.22 por alumnos y docentes. En lo que se refiere aceptación e identidad moderada del alumno, los aspectos mejor evaluados fueron: *las actividades que la universidad me ofrece, me ayudan a identificarme como miembro de la misma* (3.13), *me siento muy orgulloso de ser Lince de la UdeO* (3.10) y *conozco el lema, escudo y mascota de la UdeO* (3.14). En contraste, los aspectos con menos puntaje son: *las acciones de promoción de la Universidad de Occidente son suficientes para mejorar su imagen* (2.88) y *en los últimos años la imagen de la Universidad de Occidente ha mejorado significativamente* (2.90). Por lo anterior se infiere la necesidad de revisar las estrategias de comunicación institucional.

**Tabla 94 Comunicación e identidad institucional: alumnos y docentes.**

Identidad Universitaria		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumno	Promedio por ítem, docente
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
VI.1.1 Las actividades que la universidad me ofrece, me ayudan a identificarme como miembro de la misma.	Alumnos	3.05	3.35	3.25	3.32	2.89	2.94	3.13	3.02	3.43
	Docentes	3.45	3.67	3.55	3.69	3.44	3.00	3.47		
VI.1.2 Me siento muy orgulloso de ser lince de la UdeO	Alumnos	3.08	3.31	3.28	3.27	2.80	2.87	3.10		
	Docentes	3.86	4.00	3.65	3.81	3.60	3.50	3.74		
VI.1.3 Me molesto cuando escucho comentarios negativos sobre la UdeO	Alumnos	3.01	3.24	3.06	3.06	2.71	2.81	2.98		
	Docentes	3.73	3.50	3.61	3.63	3.64	3.64	3.62		
VI.1.4 Conozco el lema, escudo y mascota de la UdeO	Alumnos	3.20	3.31	3.33	3.28	2.87	2.84	3.14		
	Docentes	3.86	3.83	3.71	3.69	3.68	3.64	3.74		
VI.1.5 Estoy familiarizado con los derechos y obligaciones contemplados en la normatividad	Alumnos	3.00	3.20	3.18	3.22	2.71	2.84	3.02		
	Docentes	3.55	3.67	3.52	3.63	3.52	3.57	3.57		
VI.1.6 Conozco a las autoridades universitarias.	Alumnos	3.04	3.20	3.34	3.26	2.66	2.91	3.07		
	Docentes	3.57	3.67	3.58	3.56	3.56	3.50	3.57		
VI.1.7 La Universidad de Occidente tiene prestigio en mi comunidad	Alumnos	2.90	3.16	3.24	3.26	2.70	2.85	3.02		
	Docentes	3.45	3.67	3.61	3.63	3.28	2.93	3.43		
VI.1.8 La gente piensa que la Universidad de Occidente es una buena opción para estudiar.	Alumnos	2.92	3.16	3.27	3.19	2.72	2.87	3.02		
	Docentes	3.30	3.50	3.55	3.56	3.32	2.71	3.32		
VI.1.9 En los últimos años la imagen de la Universidad de Occidente a mejorado significativamente	Alumnos	2.71	3.11	3.31	3.11	2.51	2.67	2.90		
	Docentes	2.93	3.50	3.45	3.56	3.28	2.07	3.13		
El prestigio de la Universidad de Occidente fue un factor que tomé en cuenta cuando decidí estudiar.	Alumnos	2.82	3.06	3.10	3.07	2.69	2.82	2.93		
VI.1.10 La Universidad de Occidente es una buena opción para trabajar.	Docentes	3.50	3.67	3.29	3.44	3.36	2.79	3.34		
VI.1.11 Las acciones de promoción de la Universidad de Occidente son suficientes para mejorar su imagen	Alumnos	2.78	3.15	3.14	3.09	2.52	2.61	2.88		
	Docentes	2.70	3.33	2.94	3.19	2.68	2.00	2.81		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.20</b>	<b>3.42</b>	<b>3.36</b>	<b>3.39</b>	<b>3.05</b>	<b>2.93</b>	<b>3.22</b>		

© Fuente propia.

En cuanto a los docentes, los aspectos mejor evaluados fueron: *las actividades que la universidad me ofrece, me ayudan a identificarme como miembro de la misma* (3.47), *me siento muy orgulloso de ser Lince de la UdeO* (3.74) y *la*



*Universidad de Occidente tiene prestigio en la comunidad (3.43). Los aspectos con menos puntaje son: las acciones de promoción (2.81) y en los últimos años la imagen de la Universidad de Occidente ha mejorado significativamente (3.13).*

Por su parte, los egresados puntúan con 3.25 la imagen de la institución, significativamente más alto que los alumnos con 2.90. Los egresados otorgan un alto valor (3.37) como opción de educación superior en el Estudio de Egresados Institucional 2008-2010 y en el instrumento de egresados para la evaluación del MEDlcp, consideran que la UdeO ofrece una formación académica de calidad, responde a las demandas del sector productivo formando profesionales libres, críticos creativos, con sentido ético y altamente competentes.

**Tabla 95 Comunicación e identidad, egresados.**

54. ¿Cómo califica la contribución de la UdeO al logro de los siguientes objetivos?	VI. COMUNICACIÓN E IDENTIDAD								
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por Unidades
Ofrecer una formación académica de calidad	3.19	3.33	3.13	3.23	2.90	3.10	3.00	3.33	3.15
expectativas de formación profesional	3.13	3.00	3.07	3.28	2.91	3.03	3.00	3.33	3.09
Fomentar un sentido de compromiso social	3.14	3.22	3.20	3.44	3.04	3.00	3.00	3.50	3.19
Vinculación permanente con su entorno social	3.04	3.22	3.13	3.26	2.91	3.06	3.00	3.17	3.10
profesionales libres, críticos y creativos	3.09	3.22	3.14	3.36	2.92	3.03	3.00	3.33	3.14
profesionales con sentido ético	3.25	3.22	3.24	3.41	3.07	3.16	3.00	3.33	3.21
profesionales altamente competentes	3.11	3.22	3.07	3.31	2.83	3.03	3.00	3.17	3.09
que responde a las demandas del sector productivo	3.10	3.44	3.05	3.23	2.76	3.03	3.00	3.17	3.10
¿En qué medida valora a la Universidad de Occidente, como opción de educación superior?	Información obtenida del Estudio de Egresados 2008-2010 de la UdeO, es puntaje general, no hay respuestas por Unidades								3.37
<b>Promedio por unidades</b>	<b>3.13</b>	<b>3.24</b>	<b>3.13</b>	<b>3.31</b>	<b>2.92</b>	<b>3.06</b>	<b>3.00</b>	<b>3.29</b>	<b>3.16</b>

© Fuente propia

En un análisis por unidades, se observa que los egresados de la Unidad CLN otorgan un puntaje por debajo de la MMA (2.92), en contraste con las unidades GML (3.31), EFU (3.24) Y ESC (3.29), con puntajes que superan la MMA en más de dos décimas.

Los procesos de comunicación institucional son fundamentales en el desarrollo de la vida universitaria. Es importante que alumnos y docentes conozcan el diseño del modelo educativo y participen en su implementación. Por lo que se sugiere implementar un sistema comunicación estratégica institucional.

## VII Procesos Administrativos y de Servicios

Lo medular de toda institución educativa son sus funciones académicas, asumiéndose la importancia de la disposición administrativa y de gestión de los elementos que dan soporte a las actividades tendientes a fortalecer la formación integral de los alumnos y por ende al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares, de acuerdo a los perfiles de egreso de los PE que integran la oferta de la Universidad de Occidente.

En esta dimensión se evalúan los indicadores que representan los servicios y procesos administrativos de apoyo a la academia: los servicios escolares, de biblioteca, informáticos, laboratorios y talleres.

Los resultados que se desprenden de la evaluación de la dimensión procesos administrativos y de servicio por alumnos docentes y egresados, dejan ver que para una óptima instrumentación del MEDlcp, se requiere fortalecer los procesos de apoyo a lo académico como son: los servicios de biblioteca, escolares, informáticos, talleres y laboratorios, para que incidan favorablemente en la efectividad del modelo. Todos ellos fueron calificados deficientes por los tres grupos de sujetos encuestados (2.80), lo que ubica a esta dimensión en último lugar con respecto a las demás dimensiones evaluadas.

**Tabla 96 Procesos Administrativos y de Servicios.**

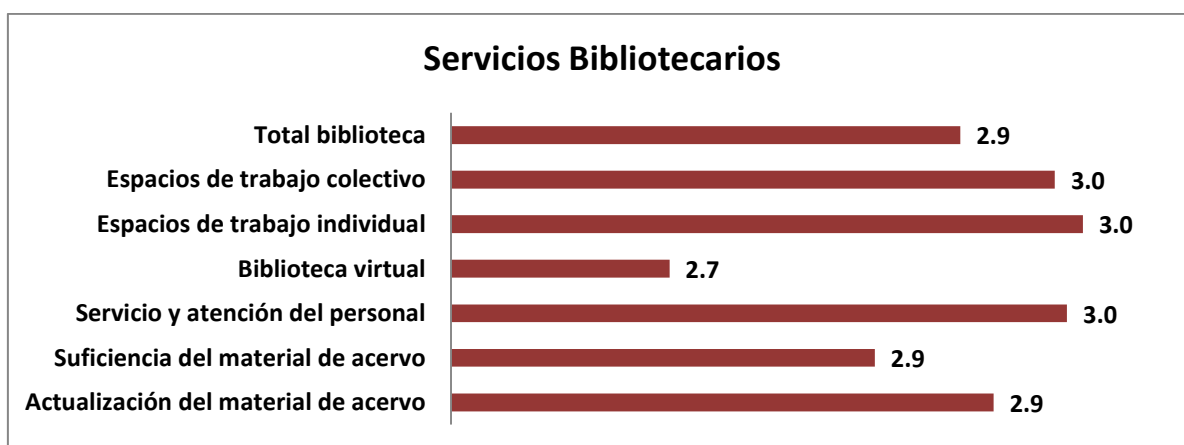
DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
VII PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIOS	VII.1. SERVICIOS BIBLIOTECARIOS	2.90	2.86	2.97	2.91	2.80
	VII.3. SERVICIOS INFORMÁTICOS	2.90	2.68		2.79	
	VII.1. TALLERES Y LABORATORIOS	2.60	2.50		2.55	
	VII.4. SERVICIOS ESCOLARES	2.90	2.90	3.07	2.96	
	PROMEDIO POR GRUPO	2.83	2.74	3.02	2.80	

© Fuente propia

## VII.1 Biblioteca

En general, los alumnos califican los servicios bibliotecarios con una media de 2.9 y los docentes con 2.86, valor inferior a 3.0 que es la MMA de la UdeO.

Como se observa en las siguientes gráficas, de manera específica, servicio y atención del personal, espacios para trabajo individual y colectivo presentan la calificación más elevada con una media de 3.00, seguido por actualización y suficiencia del material de acervo con un promedio de 2.9 y biblioteca virtual fue calificada con un puntaje de 2.7. Todos estos puntajes se ubican por debajo de la MMA, indicando que es necesario fortalecer los servicios bibliotecarios en cuanto a la atención al alumno, al incremento y actualización del acervo bibliográfico y la biblioteca virtual, así como mejorar y crecer en relación a los espacios de trabajo individual y colectivo.



Gráfica 18 Servicios Bibliotecarios, alumnos.  
© Fuente propia.

La valoración de los alumnos por Unidad en este indicador, fluctúa entre las medias de 2.7 a 3.1, siendo Mazatlán calificada con el puntaje menor (2.7), seguida por Culiacán, El Fuerte y Los Mochis con 2.9, 3.0 Guasave y 3.1 Guamúchil. En el caso de los docentes, es la Unidad Guasave la única que llega al 3.01, todas las demás están por debajo del 3.0.

Los docentes otorgan a los servicios de biblioteca una valoración de 2.86. La atención del personal es el único ítem que supera la MMA con 3.30. La actualización del acervo (libros) y la suficiencia del mismo con 2.74 y 2.68 se presenta como área de oportunidad, así como los espacios de trabajo personales y colectivos con 2.8 y 2.77 respectivamente.

La biblioteca virtual es también un área de mejora para los docentes con un puntaje de 2.85.

**Tabla 97 Servicios bibliotecarios, docentes.**

Biblioteca	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
1. Actualización del material de acervo (libros, revistas, etc.)	2.70	2.50	2.97	2.50	2.88	2.86	1.50	2.00	<b>2.74</b>
2. Suficiencia del material de acervo	2.68	2.50	2.87	2.50	2.76	2.71	2.00	2.00	<b>2.68</b>
3. Servicio y atención del personal	3.27	3.17	3.45	3.25	3.32	3.43	1.50	3.00	<b>3.30</b>
4. Biblioteca virtual	2.68	2.83	2.94	3.13	2.92	2.86	2.00	3.00	<b>2.85</b>
5. Espacios de trabajo individual	2.77	2.50	2.90	2.88	2.84	2.86	1.50	2.50	<b>2.80</b>
6. Espacios de trabajo colectivo	2.75	2.33	2.94	3.00	2.72	2.79	1.50	2.50	<b>2.77</b>
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.81</b>	<b>2.64</b>	<b>3.01</b>	<b>2.88</b>	<b>2.91</b>	<b>2.92</b>	<b>1.67</b>	<b>2.50</b>	<b>2.86</b>

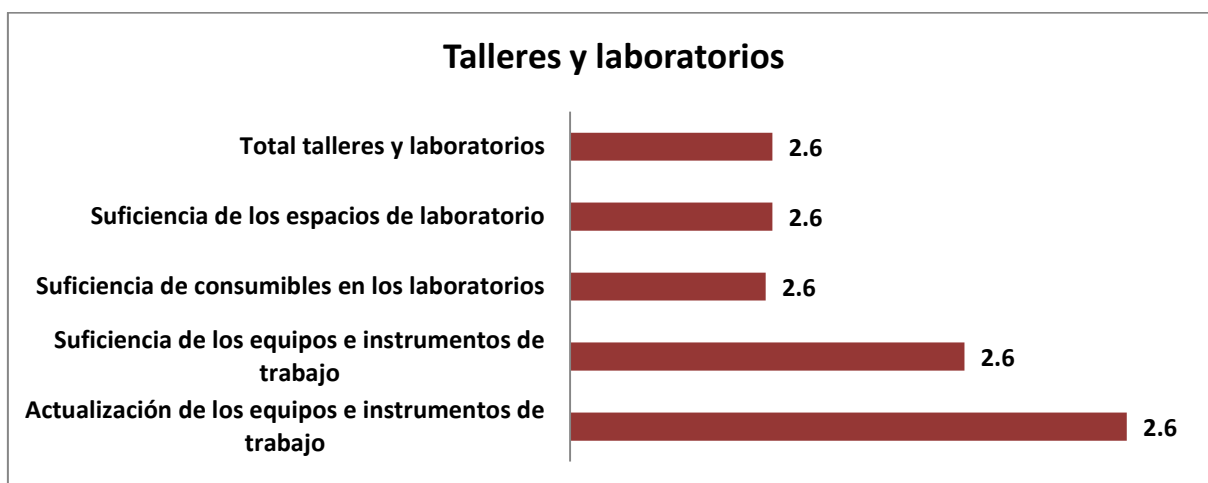
© Fuente propia.

Por su parte, los egresados al responder a la pregunta: ¿Cómo consideras el aporte de los siguientes programas y servicios a tu formación profesional?, otorgan un puntaje general a los servicios de biblioteca de 2.97 por debajo de la MMA.

## VII.2 Talleres y Laboratorios

Tal como se representa en la gráfica 49, en lo que corresponde a los talleres y laboratorios, los alumnos calificaron con una media de 2.6 (inferior a la MMA) cada uno de los aspectos evaluados, identificando deficiencias en cuanto a los espacios y consumibles de laboratorio, cantidad y actualización de instrumentos de trabajo, por lo que se deben implementar acciones tendientes a proporcionar a los

alumnos mejores servicios a través de los talleres y laboratorios que dan soporte al proceso de aprendizaje.

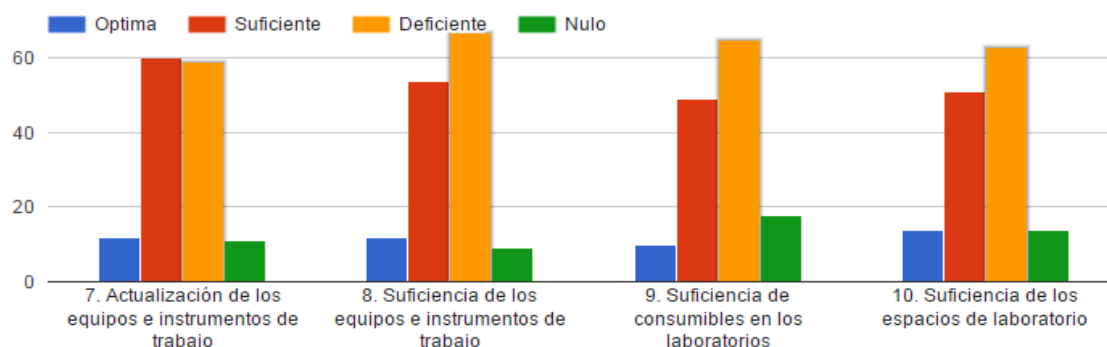


**Gráfica 19** Talleres y Laboratorios: alumnos.  
© Fuente propia.

Las calificaciones asignadas en este indicador por unidad varían entre las medias de 2.4 a 3.1, siendo Mazatlán calificada con el puntaje menor (2.4), seguida por Culiacán y El Fuerte con 2.5, y Los Mochis y Guasave con 2.7 y 2.8 Guamúchil.

Como se observa en la gráfica 50, los docentes coinciden con los alumnos y califican como deficientes los talleres y laboratorios.

## Talleres y laboratorios



**Gráfica 20 Talleres y laboratorios: docentes.**

© Fuente propia.

Los datos obtenidos por alumnos y docentes, evidencian la deficiencia en la existencia, equipamiento y servicio de laboratorios y talleres. Es pertinente que la UdeO incluya en su plan estratégico, el avance en este aspecto.

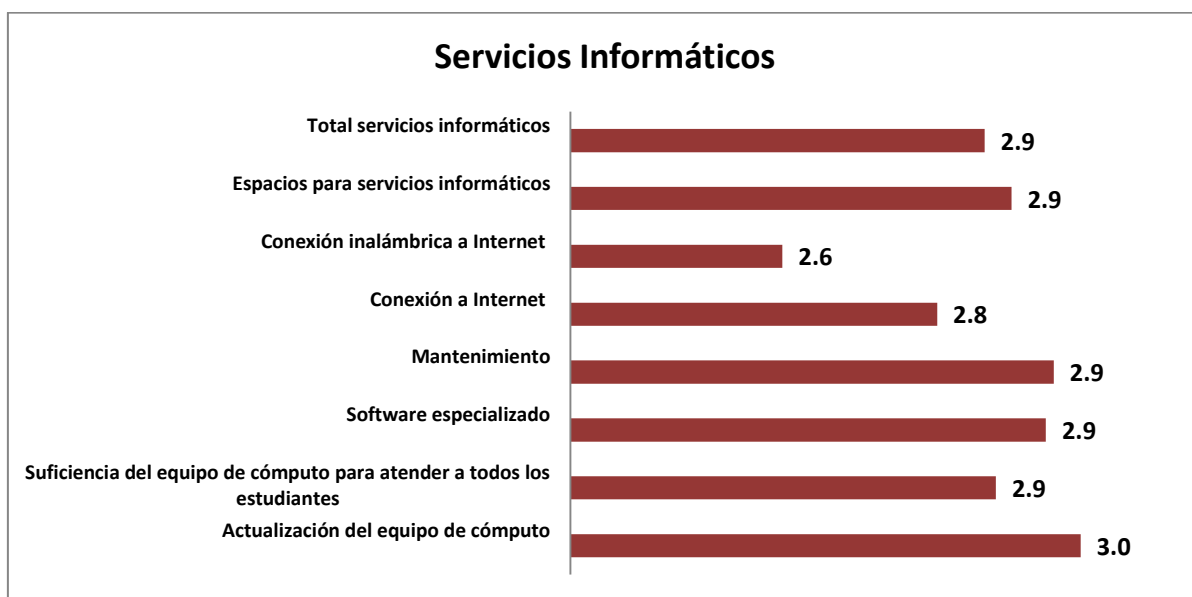
### VII.3 Servicios Informáticos

Los servicios informáticos fueron calificados por los alumnos con un promedio de 2.9 y los docentes 2.68, considerándose en lo general como deficiente, ya que de acuerdo al MMA se encuentra por debajo de los estándares de calidad que la institución aspira.

De igual manera se puede observar en la gráfica 51, que los alumnos calificaron con puntajes similares a las diferentes características que presentan dichos servicios, con una media de 2.6 a la conexión inalámbrica a internet, 2.8 a la conexión a internet, 2.9 a los espacios para servicios informáticos, software especializado, mantenimiento y suficiencia de equipo para atender a los alumnos y 3.0 a la actualización de equipo de cómputo.

Esto hace manifiesta la necesidad de emprender acciones para que los alumnos tengan acceso a mejores servicios informáticos en cuanto a suficientes espacios,

modernos equipos de cómputo, con conexiones a internet más eficientes y rápidas, así como software especializado de acuerdo a su PE.



**Gráfica 21 Servicios Informáticos: alumnos.**  
© Fuente propia.

Los puntajes por unidad en este indicador se ubican en un rango de medias de 2.6 a 3, identificándose que a Mazatlán se le asignó el puntaje menor (2.6), seguida por Culiacán (2.7), El Fuerte, Los Mochis y Guasave con 2.9 y Guamúchil con un promedio de 3.

Los docentes valoraron los servicios informáticos con un promedio de 2.68, tres décimas por debajo de la MMA. Sólo la Unidad EFU considera adecuados estos servicios con un puntaje de 3.19.



**Tabla 98 Servicios informáticos, docentes.**

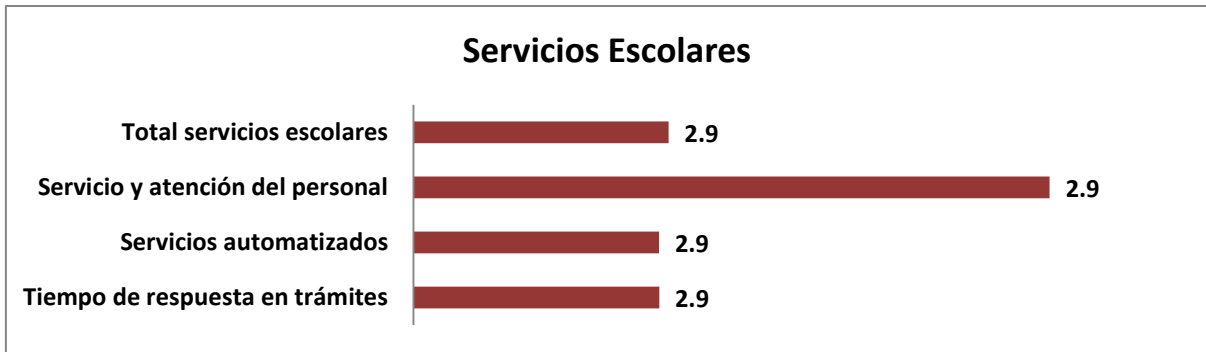
Servicios informáticos	UNIDAD								Promedio por ítem
	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
11. Actualización del equipo de cómputo	2.86	3.33	2.90	2.38	2.72	2.14	2.00	3.25	2.70
12. Suficiencia del equipo de cómputo para atender a todos los estudiantes	2.80	3.00	2.68	2.50	2.72	2.29	1.50	3.00	2.56
13. Software especializado	2.73	2.83	2.71	2.50	2.56	2.21	2.00	3.00	2.57
14. Mantenimiento	3.02	3.33	3.00	3.06	2.80	2.50	2.00	3.00	2.84
15. Conexión a Internet	2.68	3.33	2.84	2.81	2.60	2.43	2.00	2.25	2.62
16. Conexión inalámbrica a Internet	2.50	3.50	2.58	2.63	2.44	2.07	1.50	2.00	2.40
17. Espacios para servicios informáticos (aulas didácticas y centros de cómputo)	2.70	3.00	2.65	2.63	2.64	2.43	1.00	3.00	2.51
<b>Promedio por Unidad</b>	<b>2.76</b>	<b>3.19</b>	<b>2.76</b>	<b>2.64</b>	<b>2.64</b>	<b>2.30</b>	<b>1.71</b>	<b>2.79</b>	<b>2.60</b>

© Fuente propia.

## VII.4 Servicios Escolares

El análisis de la siguiente gráfica correspondiente a la evaluación de los servicios escolares por parte de los alumnos, muestra una calificación promedio de 2.9, lo cual puede ser considerado en lo general como deficiente, ya que se ubica debajo del PIU de 3.2.

Con este mismo promedio (2.9) los alumnos califican de manera puntual el servicio y atención del personal, los servicios automatizados y el tiempo de respuesta en trámites escolares, donde cuestionan la agilidad y duración de los trámites, considerando que se debe de mejorar el servicio y la atención que les proporciona el personal.

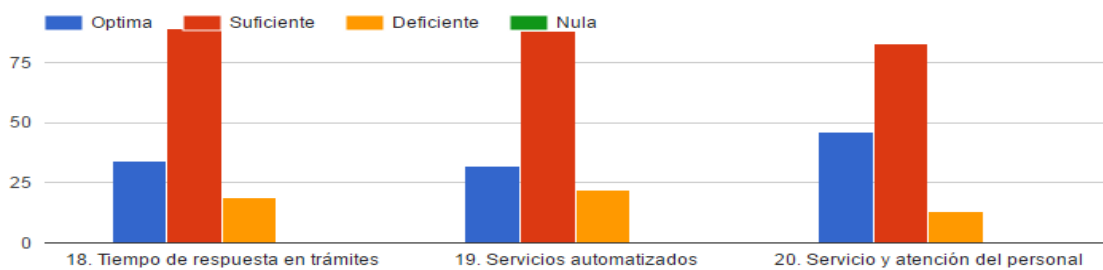


**Gráfica 22 Servicios Escolares: alumnos.**  
 © Fuente propia.

La valoración de este indicador por unidad fluctúa entre las medias de 2.6 a 3.1, siendo Culiacán calificada con el puntaje menor (2.6), seguida por Mazatlán (2.7), Los Mochis (2.8), Guasave y Guamúchil (3), y con la mayor calificación El Fuerte (3.1).

Por su parte, los docentes consideran suficientes los tres aspectos evaluados en servicios escolares.

#### Servicios escolares



**Gráfica 23 Servicios escolares: docentes.**  
 © Fuente propia.

Las características de los servicios escolares que evaluaron los egresados, arrojaron un puntaje general de 3.07, lo que ubica este indicador en la MMA. las características con valores mayores a 3.0 son flexibles (3.17), claro (3.04) y oportuno con 3.01. Los puntajes menores de 3.0: lento (2.39) y costoso (2.55), se

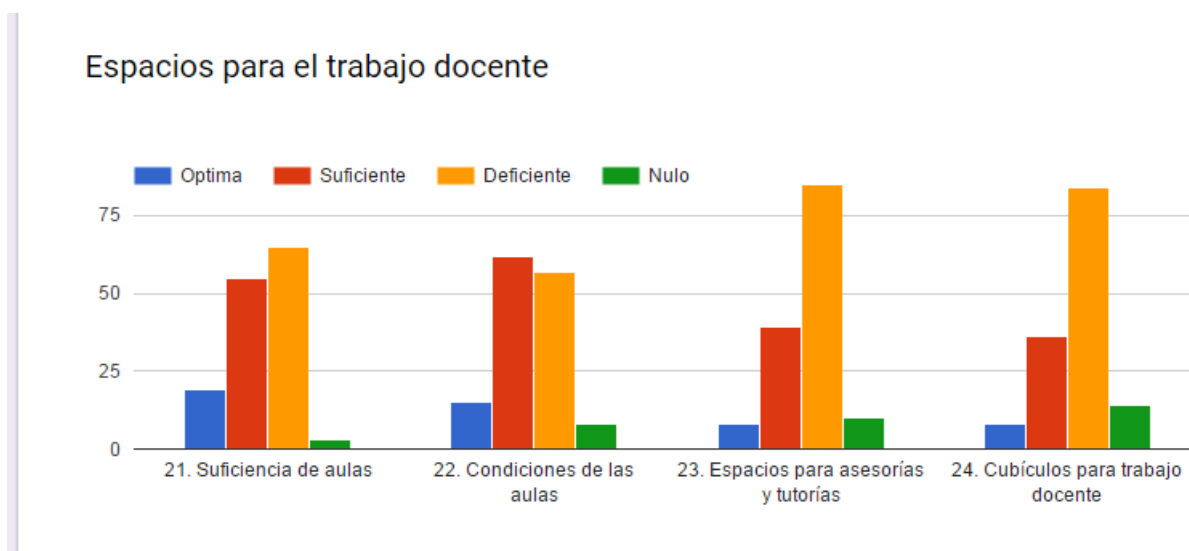
interpretan de forma invertida, por lo que se concluye que el egresado considera adecuado el costo y tiempo de los procesos escolares.

**Tabla 99 Servicios escolares, egresados.**

55. ¿Cómo calificas los procesos de trayectoria escolar y de egreso?	Flexible	Lento	Costoso	Oportuno	Claro
Total	3.17	2.39	2.55	3.01	3.04

© Fuente propia.

Con respecto a los espacios para el trabajo docente, los profesores consideran insuficiente el número de aulas, los espacios para tutorías y asesorías y los cubículos. Las condiciones generales de las aulas las consideran adecuadas.



**Gráfica 24 Espacios para el trabajo docente: docentes.**

© Fuente propia.

Los resultados que se desprenden de la evaluación de la dimensión procesos administrativos y de servicio, dejan ver que para una óptima instrumentación del MEDlcp se requiere fortalecer los servicios de apoyo a los procesos académicos: biblioteca, escolares, informáticos, talleres y laboratorios, para que incidan favorablemente en la efectividad del modelo.

## VIII Vinculación y Pertinencia.

Una de las funciones de la universidad es mantener contacto permanente con los diversos sectores de la comunidad a través de la generación de espacios en el desarrollo de actividades extra áulicas para la aplicación práctica en los entornos social y productivo durante la trayectoria universitaria.

En términos de pertinencia, es deber de la institución asegurar que la formación profesional del estudiante, corresponda a sus expectativas y a las demandas de los sectores productivos y sociales.

Los aspectos de vinculación fueron evaluados en el instrumento cuantitativo de la encuesta aplicada a los egresados y los de pertinencia en los instrumentos de alumnos, docentes y egresados. En la Rúbrica de Evaluación de la EAP y los grupos de discusión con empleadores se evaluaron los dos indicadores. El puntaje general (3.17) refleja una opinión favorable sobre dichos aspectos.

Tabla 100 VIII Vinculación y Pertinencia.

DIMENSIONES	INDICADORES	ALUMNOS	DOCENTES	EGRESADOS	PROMEDIO	PROMEDIO DIMENSIÓN
VIII VINCULACIÓN Y PERTINENCIA	VIII.1 VINCULACIÓN			3.15	3.15	3.17
	VIII.2 PERTINENCIA	3.13	3.20	3.24	3.19	
PROMEDIO POR GRUPO				3.20	3.17	

© Fuente propia.

### VIII.1 Vinculación.

En general los egresados consideran que sus estudios de licenciatura le ayudaron a conocer mejor la realidad socioeconómica del país, sus posibilidades de empleo y a establecer relaciones de ayuda para el mercado laboral. Asimismo consideran que la UdeO mantuvo vinculación permanente con su entorno social (3.15).

**Tabla 101 Vinculación, egresados.**

VIII VINCULACIÓN Y PERTINENCIA	50. ¿Hasta qué punto sus estudios de licenciatura le ayudaron en los siguientes aspectos?	Unidad Académica								Promedio por Unidad
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	
VIII VINCULACIÓN	50 Los estudios de licenciatura ayudaron a conocer mejor la realidad social del país	3.27	3.13	3.07	3.32	3.10	3.24		2.83	3.14
	50 Los estudios de licenciatura ayudaron a conocer mejor la realidad económica del país	3.19	3.25	3.08	3.26	3.09	3.08		3.33	3.18
	Aconocer las posibilidades de empleo	3.27	3.25	3.17	3.35	3.11	3.00		3.33	3.21
	50 Los estudios de licenciatura ayudaron a establecer relaciones y/o amistades de ayuda para el mercado laboral	3.31	3.25	3.31	3.35	3.13	2.92		3.33	3.23
	54. La UdeO mantuvo Vinculación permanente con su entorno social	3.04	3.22	3.13	3.26	2.91	3.06	3.00	3.17	3.10
	<b>Proemdio por ítem</b>	<b>3.22</b>	<b>3.22</b>	<b>3.15</b>	<b>3.31</b>	<b>3.07</b>	<b>3.06</b>	<b>3.00</b>	<b>3.15</b>	<b>3.15</b>

© Fuente propia.

Las unidades que otorgaron mayor puntaje al indicador de vinculación son GML, LMM y EFU con 3.31, 3.22 y 3.22 respectivamente. La unidad con puntaje más bajo fue El ROS.

En un análisis por unidades, los ítems que no alcanzan la MMA son: el que se refiere a si los estudios de licenciatura le ayudaron a obtener relaciones de ayuda para el mercado laboral que obtuvo en la Unidad MZT 2.92; el ítem que hace referencia a la vinculación permanente con el mercado laboral en la unidad CLN puntúa con 2.91 y el que se refiere a si los estudios de licenciatura ayudaron a conocer mejor la realidad del país en la Extensión ESC, obtuvo 2.83.

### **VIII.2 Pertinencia.**

Este indicador busca identificar el nivel de contribución de la UdeO hacia los alumnos, egresados, sectores productivos y compromiso social, así como el nivel de satisfacción del alumno sobre sus expectativas.

En la tabla 97, se observa que alumnos y docentes consideran que la UdeO contribuye al logro de objetivos de la formación profesional, al otorgar un promedio general de 3.18 por encima de la MMA.

En un análisis por unidades, la Unidad EFU alcanza el PIU con un puntaje de 3.4 y la Unidad Guamúchil se acerca con un puntaje de 3.37. (Tabla 96). En contraste, se observa que la Unidad MZT con un puntaje de 2.96 no alcanza la MMA y la Unidad CLN logra el puntaje justo para ello (3.0). En ambas unidades, son los alumnos quienes consideran que la UdeO no contribuye al logro de los objetivos, en particular destaca la baja percepción sobre la formación académica de calidad, lo cual es valorado sobre la MMA por los alumnos del resto de las unidades.

Los docentes otorgan puntajes elevados en la mayoría de los aspectos evaluados. En particular, puntúan por encima del PIU la formación académica de calidad (3.50), el sentido de compromiso social (3.48), la vinculación permanente con el entorno social (3.46) y la formación de profesionales críticos, creativos y propositivos (3.41). En contraste, los docentes hacen referencia a la falta del cumplimiento en la formación de profesionales con sentido ético (1.80).

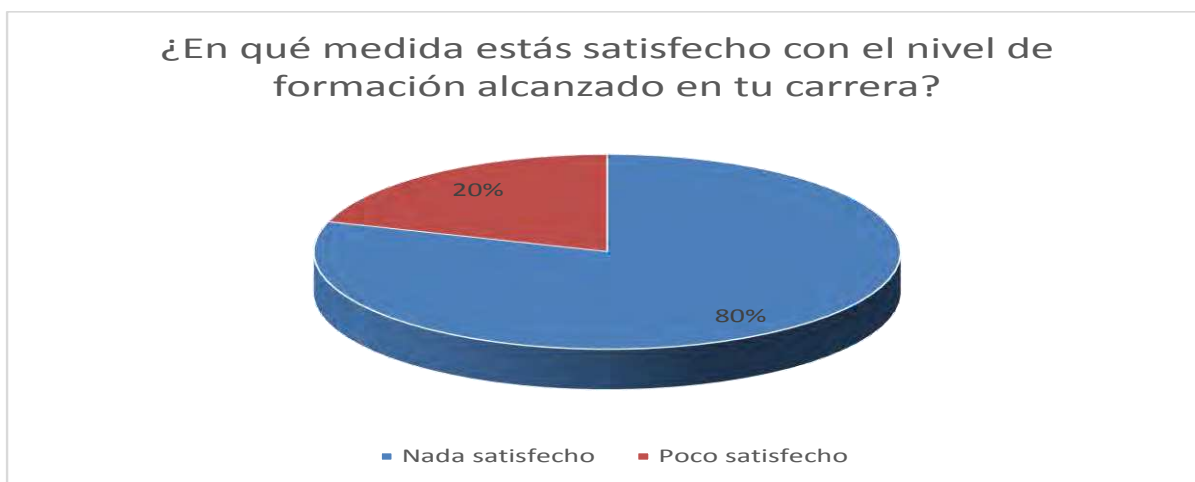
**Tabla 102 Logro de los objetivos, alumnos y docentes.**

Contribución de la U de O		UNIDAD						Promedio por ítem	Promedio por ítem, alumnos	Promedio por ítem, docentes
		LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT			
IV.3.1.1 Ofrecer formación académica de calidad	Alumnos	3.05	3.32	3.23	3.26	2.85	2.82	3.09	3.13	3.20
	Docentes	3.32	4.00	3.48	3.75	3.12	3.36	3.50		
IV.3.1.2 Promover la formación de profesionales altamente competentes	Alumnos	3.04	3.30	3.17	3.27	2.89	2.91	3.10		
	Docentes	3.25	3.33	3.42	3.69	3.08	3.14	3.32		
IV.3.1.3 Fomentar sentido de compromiso social	Alumnos	3.12	3.32	3.22	3.28	2.98	2.84	3.13		
	Docentes	3.36	4.00	3.55	3.50	3.20	3.29	3.48		
IV.3.1.4 Mantener vinculación permanente con su entorno social	Alumnos	3.07	3.30	3.21	3.24	2.95	2.89	3.11		
	Docentes	3.20	3.83	3.61	3.69	3.25	3.14	3.46		
IV.3.1.5 Promover la formación de profesionales críticos, creativos y propositivos.	Alumnos	3.08	3.25	3.24	3.28	2.89	2.84	3.10		
	Docentes	3.16	3.83	3.52	3.56	3.24	3.14	3.41		
IV.3.1.6 Fomentar la formación de profesionales con sentido ético.	Alumnos	3.11	3.30	3.30	3.37	2.99	2.91	3.17		
	Docentes	1.77	1.85	1.79	1.77	1.79	1.81	1.80		
IV.3.1.7 Fomentar la formación de profesionales con capacidades emprendedoras	Alumnos	3.07	3.34	3.27	3.34	2.93	2.91	3.14		
	Docentes	3.16	3.50	3.45	3.63	3.20	3.07	3.33		
IV.3.1.8 Promover la formación de profesionales con habilidades para la toma de decisiones	Alumnos	3.12	3.27	3.24	3.38	2.98	2.94	3.16		
	Docentes	3.16	3.50	3.52	3.63	3.24	3.07	3.35		
IV.3.1.9 Propicia la formación de profesionales capaces de aprender por sí mismos	Alumnos	3.15	3.34	3.27	3.34	2.97	2.96	3.17		
	Docentes	3.18	3.50	3.48	3.44	3.24	3.36	3.37		
IV.3.1.10 Desarrolla procesos de formación profesional que respondan a las demandas del sector productivo	Alumnos	3.12	3.38	3.26	3.31	2.91	2.88	3.14		
	Docentes	3.32	3.50	3.48	3.63	3.20	3.00	3.35		
<b>Promedio por Unidad</b>		<b>3.09</b>	<b>3.40</b>	<b>3.29</b>	<b>3.37</b>	<b>3.00</b>	<b>2.96</b>	<b>3.18</b>		

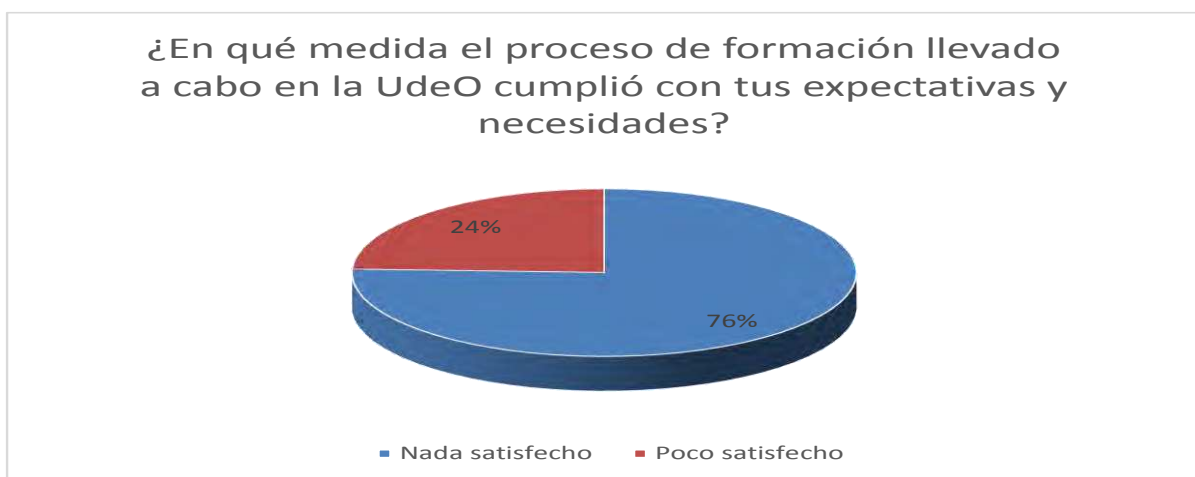
© Fuente propia.

Se evidencia la necesidad de generar estrategias para fortalecer la contribución del logro de los objetivos en las Unidades CLN y MZT.

En este contexto, el 100% de los alumnos no están satisfechos con el nivel de formación alcanzado (80% nada satisfecho y 20% poco satisfecho) y de igual manera, el 100% considera que la UdeO no cumplió con sus expectativas y necesidades (76% nada satisfecho y 24% poco satisfecho), como se observa en las gráficas 25 y 26.



**Gráfica 25** Nivel de satisfacción, alumnos.  
© Fuente propia.



**Gráfica 26** Cumplimiento de expectativas, alumnos.  
© Fuente propia.

Con respecto a la pertinencia de los programas educativos, los egresados consideran que sus estudios de licenciatura les ayudaron a definir sus perspectivas profesionales, a encontrar trabajo y a tener conocimientos, habilidades y actitudes que les ayudan a desenvolverse mejor en diferentes ámbitos. Asimismo, consideran que su formación profesional corresponde a las demandas del sector productivo ya que en su trabajo utiliza los conocimientos y habilidades que adquirió en la licenciatura (3.24).

**Tabla 103 Pertinencia, egresados.**

VIII VINCULACIÓN Y PERTINENCIA	ÍTEMS	LMM	EFU	GVE	GML	CLN	MZT	ROS	ESC	Promedio por Unidad
VIII.2 PERTINENCIA	50 Los estudios de licenciatura ayudaron a encontrar un trabajo	3.37	3.25	3.37	3.48	3.17	3.08		3.00	3.25
	50 Los estudios de licenciatura ayudaron en sus perspectivas profesionales	3.37	3.13	3.41	3.39	3.22	3.16		3.50	3.31
	50 Los estudios de licenciatura ayudaron a tener conocimientos, habilidades y actitudes que me ayudan a desenvolverse mejor en diferentes ámbitos	3.54	3.38	3.56	3.55	3.32	3.44		4.00	3.54
	54 Formación profesional que responde a las demandas del sector productivo	3.10	3.44	3.05	3.23	2.76	3.03	3.00	3.17	3.10
	54 Ofrecer una formación académica de calidad	3.19	3.33	3.13	3.23	2.90	3.10	3.00	3.33	3.15
	47 ¿Hasta qué punto en su trabajo utiliza los conocimientos y las habilidades que adquirió en sus estudios de licenciatura?	3.31	3.31	3.30	3.38	3.08	3.16	3.00	3.40	3.24
	<b>Promedio por ítem</b>	<b>3.31</b>	<b>3.31</b>	<b>3.30</b>	<b>3.38</b>	<b>3.08</b>	<b>3.16</b>	<b>3.00</b>	<b>3.40</b>	<b>3.26</b>

© Fuente propia.

De manera específica, en la Unidad CLN los ítems que puntúan debajo de la MMA se refieren a la respuesta de la formación profesional a las demandas del sector productivo (2.76) y a la oferta de formación académica de calidad (2.90).

En el contexto de la evaluación cualitativa, los empleadores y organismos receptores de la EAP, plantean la necesidad de mejorar los mecanismos de vinculación de la UdeO con los diferentes sectores sociales, con formas innovadoras de participación de estudiantes y docentes en escenarios fuera de la comunidad universitaria y con la participación de los organismos en la misma.

Asimismo, demandan mayor formación vinculada a las necesidades de los sectores empresariales y sociales.



Con respecto a la pertinencia, los empleadores sugieren el desarrollo conjunto de la formulación de proyectos de inversión para participar en la búsqueda de recursos.

### **VIII.3 Perspectivas de desarrollo estatal.**

En los grupos de discusión del estudio cualitativo, los empleadores manifestaron sus opiniones sobre las tendencias de desarrollo en las regiones en las que están ubicadas las unidades de la UdeO. Las cuales en el caso del norte y el sur del estado, también reciben alumnos del sur de Sonora y Chihuahua en el caso de Los Mochis y Durango y Nayarit en el caso de Mazatlán.

A continuación se presentan las tendencias por región del Estado de Sinaloa.

En el norte se denota inclinación a la agroindustria, desarrollo urbano y actividades relacionadas con el servicio gastronómico, las actividades comerciales crecen hacia las maquiladoras de alimentos y ropa. La apertura de negocios a partir de la comercialización del gas natural. Aparente saturación de oferta de empleo y consiguiente oferta educativa (Comunicación).

En el centro del estado, los empleadores visualizan la agroindustria como área de oportunidad, por lo que se sugiere el establecimiento de acuerdos de los docentes incorporados a la empresa (sabático en la empresa). También perciben la necesidad de generar acciones de emprendimiento (incubadora de negocios).

El sur de Sinaloa cambió en la forma de hacer negocio (esquema de negocio), por lo que surge la necesidad de fortalecer la formación de emprendimiento ante nuevos esquemas comerciales.

En general las tendencias estatales se pueden sintetizar en lo siguiente:

- Comprensión a las nuevas formas de entender el mundo a través de los sentidos de los Milenians, incorporación de la tecnología a la cotidianidad (estudiar a las nuevas generaciones: Milenians).

- Ampliar la formación dual de los estudiantes, mayor vinculación empresa-escuela para incorporar docentes a los negocios.
- Mayor incorporación a los esquemas de emprendedurismo, incubadora de negocios, modelos de emprendimiento contextualizados a necesidades regionales.
- Análisis de la saturación de empleos para relacionar con la oferta educativa.

## **Conclusiones**

El análisis de los datos obtenidos en los estudios cuantitativo y cualitativo, arroja resultados que permiten identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del MEDIcp, en su diseño, implementación e impacto. Así como visualizar el escenario actual para su adecuación conforme a las políticas institucionales y tendencias nacionales e internacionales en educación superior.

A continuación, se presentan las conclusiones por cada una de las ocho dimensiones y sus indicadores correspondientes, donde se identifican áreas de oportunidad y fortalezas en los procesos en cada uno de los programas del MEDIcp y se sugieren alternativas de mejoras del modelo educativo, que faciliten la toma de decisiones en cuanto a la evolución del MEDIcp de manera integral.

### **I Fundamentos del Modelo**

Con una media de 3.27 la dimensión Fundamentos del Modelo se posiciona con el puntaje más alto del estudio, los alumnos, docentes y egresados consideran que el modelo es flexible, humanista, con pedagogía constructivista y con un enfoque en competencias. Además, ofrece una trayectoria transversal en el aprendizaje y construcción del perfil de egreso. Esto indica que el diseño del MEDIcp, responde las expectativas de los alumnos, docentes y el escenario social.

Los alumnos, docentes y egresados consideran como fortaleza los fundamentos del modelo en general: la flexibilidad, la transversalidad, el enfoque en competencias, el humanismo y la pedagogía constructivista, fueron valorados cercanos al parámetro ideal de la UdeO.

En este sentido, los empleadores coinciden con alumnos y docentes al reconocer a los egresados como profesionales que se distinguen en el ejercicio de su profesión: iniciativa, destreza en las habilidades profesionales, manejo del

conocimiento académico y actitud positiva en los objetivos que se les encomiendan.

Asimismo, los empleadores reconocen en los egresados su capacidad en el manejo responsable de las técnicas y herramientas para el diseño de proyectos, integrarse a los equipos de trabajo y aportar críticas constructivas a los proyectos profesionales. Además de distinguirse en su cooperación y preocupación para el mantenimiento de ambientes laborales sanos, condición que les permite un aprendizaje fluido de las funciones propias del medio laboral.

Finalmente, los participantes de la EAP son reconocidos por el manejo de las habilidades de indagación y búsqueda de información para el desempeño profesional. Además cuentan con un comportamiento ético, con actitud, disposición y respeto, con las habilidades propias de la profesión.

Las áreas de oportunidad se encuentran en la opinión de los egresados con respecto a la flexibilidad en las posibilidades para la organización del plan de estudios y la elección de materias optativas.

En este aspecto, los organismos receptores sugieren:

- Seguimiento y acompañamiento al alumno durante su estancia académica en el organismo receptor.
- Mayor vinculación y difusión del programa en los diferentes sectores productivos y sociales.
- Capacitación en habilidades para el manejo de programas de cómputo y toma de decisiones.
- Promoción del valor de respeto a las figuras de autoridad y responsabilidad para el cumplimiento de las actividades encomendadas.
- Mayor involucramiento en proyectos de investigación.
- Capacitación del alumno en las bases teóricas que permitan llevar a cabo una práctica adecuada bajo la supervisión del docente.

- Incentivar al alumno incorporándolo desde la formación temprana al contexto del área profesional.
- Desarrollar talleres didácticos con casos prácticos reales.
- Fortalecer el proceso de la EAP ampliando el tiempo de duración en meses y horas diarias de su realización, con una mejor relación entre el asesor y los organismos receptores.
- Implementar becas para alumnos que realizan la estancia fuera de la ciudad.
- Promover las actitudes positivas de los alumnos.
- Formar al alumno en actitudes de disposición para realizar las tareas propias de su función.
- Mejorar la formación en la toma de decisiones, en virtud de la poca proactividad e iniciativa manifestada.

## **II Planes y Programas de estudio**

### **II.1 Área de Formación Genérica Básica (AFGB)**

Los alumnos evalúan el AFGB como aceptable. Los puntajes asignados a este indicador en las diferentes unidades, se acercan en su mayoría al parámetro ideal UdeO, por lo que se considera que esta cumple con la finalidad de promover la adquisición de las Competencias Genéricas establecidas en el MEDIcp.

La opinión del docente es similar, al considerar que el AFGB contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDIcp.

En el análisis realizado por unidades, se observa que todas cumplen con la MMA, con unidades que superan el PI, tales como Escuinapa, El Fuerte, Guasave y Guamúchil.

Lo que reafirma, de acuerdo a la opinión de alumnos y docentes, es que el AFGB contribuye a la adquisición de las Competencias Genéricas Básicas planteadas por el MEDIcp. Sin embargo, es necesario un análisis por programa educativo y

unidades, para identificar con mayor claridad las diferencias de desempeño de las asignaturas de dicha área.

De igual manera, el resultado general de los egresados indica que reconocen haber adquirido las competencias genéricas promovidas por el MEDIcp, especialmente, en dos de los indicadores que exploran si la UdeO promovió la formación de profesionales con sentido ético, así como el de la promoción del pensamiento crítico y creativo, calificados como aceptables. No así en la unidad El Fuerte, en los ítems que evalúan la formación de ciudadanos responsables y solidarios y la formación de profesionales libres, críticos y creativos que fueron calificados por debajo del MMA.

Con relación a las diferencias significativas de los egresados obtenidas en las unidades, se observa que la unidad Guamúchil otorga al AFGB un puntaje que la posiciona por encima del PI. Lo que indica que los egresados perciben que esta área contribuyó de manera favorable a su formación profesional.

La opinión de los representantes de organismos receptores y empleadores es que, tanto alumnos como egresados cuentan con ciertos atributos en su desempeño profesional tales como: identidad institucional, profesionales comprometidos, con ética, responsabilidad y dominio de las TIC.

Sin embargo, sugieren fortalecer en el campo profesional, la formación de actitud innovadora, apropiación del lenguaje técnico de la disciplina, el dominio de una segunda lengua, identidad profesional, motivación para aprender, el pensamiento crítico y toma de decisiones. En el área personal se plantea fortalecer la autoestima, empatía, adaptabilidad, seguridad personal y profesional y la actitud de servicio.

Del anterior análisis se concluye que los alumnos, docentes, egresados y empleadores, consideran que el Área de Formación Genérica Básica, cumple con

la finalidad de promover la adquisición de las Competencias Genéricas establecidas en el MEDIcp. Sin embargo, es necesario un análisis por PE y por Unidades, para identificar con mayor claridad las diferencias de desempeño de las asignaturas de dicha área.

## **II.2 Área Disciplinar AD**

Cabe destacar que el Área disciplinar AD, obtuvo el mayor puntaje no solo de la dimensión, sino de todo el estudio, es la que más se acerca al PI.

Tanto el puntaje de alumnos como docentes califican esta área en el PIU y por encima de éste respectivamente, lo que significa que ambos grupos consideran suficientes las características del Plan de Estudios en el área disciplinar. Sin embargo, es pertinente revisar de forma continua en academias, los planes de estudio de todos los PE que oferta la UdeO, con la actualización de contenidos y análisis de las competencias disciplinares integradas en los PIC.

En este rubro, se registran también áreas de oportunidad en los indicadores de calidad que establecen los organismos acreditadores (CIEES Y COPAES), se maneja poca respuesta de la Universidad las recomendaciones emitidas por dichas instancias, particularmente los espacios físicos destinados a laboratorios.

Se requiere garantizar que los temas de actualidad se registren en los programas indicativos y se complementen con un adecuado programa de capacitación y actualización docente, debido a que el docente no se encuentra inmerso en el campo laboral, por lo que sería necesario valorar los perfiles.

Otro aspecto relevante es abrir la gama de posibilidades de las materias optativas en cada trimestre. En la actualidad se programa una sola materia como optativa según el criterio del coordinador.

Alumnos, docentes, egresados y empleadores, perciben poca vinculación con el sector productivo y esto disminuye la posibilidad de aprendizaje desde la práctica.

En relación al cumplimiento de las competencias en el perfil de egreso, tanto docentes como alumnos evalúan de manera favorable este indicador al otorgarle un puntaje que lo ubica en el PI, solo el PE de Mercadotecnia lo evalúa incluso inferior al valor mínimo aceptable, lo que se convierte en área de oportunidad.

Las asignaturas optativas son valoradas como aceptables. Sin embargo, los resultados arrojan datos significativos por debajo de la MMA en el rubro de flexibilidad en la elección de materias optativas y materias multidisciplinarias en el área de acentuación.

Los egresados otorgan una valoración general del AD aceptable, calificando esta área con un promedio menor al de los alumnos y docentes. Los ítems con una mayor ponderación son los que indagan si el AD promovió el pensamiento crítico y creativo, y si contribuyó a que el plan de estudios incrementara sus competencias, así como si las asignaturas del PE vincularon las diferentes disciplinas que apoyan el perfil.

La Unidad Guamúchil es la que pondera el AD con la puntuación más alta por encima del PI, la puntuación más baja en este apartado se obtuvo en la Unidad el Fuerte con un puntaje por debajo de la MMA.

Este último resultado se convierte en área de oportunidad respecto a la formación disciplinar y la pertinencia de su oferta educativa, para que la universidad lleve a cabo una revisión más puntual a través de sus academias.

Por su parte, tanto los representantes de organismos receptores así como los empleadores, consideran que los alumnos y los egresados cuentan con



conocimientos generales de su disciplina, con bases sólidas y capacidad para aplicar conocimientos.

El empleador en forma particular, concibe a los egresados como profesionales comprometidos, que cuentan con identidad en su profesión, responsables, éticos y ambiciosos en sus propuestas. Sin embargo, recomiendan atender la formación académica, la imagen e identidad profesional, la comunicación oral y escrita, desarrollo del pensamiento crítico y creativo, relaciones interpersonales y el dominio de una segunda lengua.

Se recomienda para todos los PE reforzar el Área Disciplinar, con conocimientos actualizados, una mayor práctica desde el inicio de la carrera en las asignaturas del plan de estudios, tanto en el aula, como en los escenarios externos (Incorporar en las asignaturas mayores actividades extra-áulicas).

El área disciplinar es evaluada por: alumnos, docentes, egresados y empleadores de manera favorable, es el indicador que arroja la valoración más alta en todo el estudio. Sin embargo, es necesario atender algunos indicadores que resultan significativos: la flexibilidad de las optativas, una mayor vinculación de las asignaturas con la práctica desde el inicio de la formación, garantizar que los temas de actualidad se registren en los PE, así como la actualización del docente el AD.

### **II.2.1 Optativas**

Alumnos y docentes consideran que no existe plasticidad para la elección de materias optativas disciplinares y multidisciplinarias. En la práctica se programa una sola materia como optativa según el criterio del coordinador.

En síntesis, los aspectos a atender en esta dimensión son la flexibilidad para la elección de optativas en cuanto a preferencias del alumno, que sean congruentes

con el grado de avance de su formación académica y la posibilidad que se debe generar de ofertar asignaturas optativas multidisciplinarias.

### **II.3 El Área de Acentuación**

Los alumnos y docentes consideran que las bases que proporciona el área disciplinar se orientan a la intervención que se desarrolla en el área de acentuación.

El área de acentuación de acuerdo a la opinión de alumnos y docentes presenta áreas de oportunidad en cuanto a proveer herramientas para continuar estudios de posgrado, cubrir las expectativas vocacionales de los alumnos y su vinculación con las áreas de oportunidad laboral.

Otro de los aspectos a atender en este rubro, se refleja básicamente en la deficiente infraestructura para talleres y laboratorios. Falta de herramientas de software actualizados, maquinas-herramientas donde sea factible desarrollar las prácticas académicas, tomado como base que para cumplir con el objetivo de las Áreas de Acentuación y de los Planes Educativos en general, es necesario contar con laboratorios habilitados, actualizados y operados por personal capacitado.

Consideran también que tienen poco tiempo para la revisión temática de las aéreas disciplinares y la poca posibilidad de trabajar aspectos complementarios.

Los docentes consideran necesario un adecuado programa de capacitación y actualización docente y valorar los perfiles (debido a que no está en el campo laboral).

Los representantes de los organismos receptores de la EAP, perciben el área de acentuación de manera favorable al considerar el desempeño de los alumnos y la

aplicación de conocimientos en los campos específicos de intervención profesional de manera adecuada.

La recomendación de los organismos receptores de la EAP es fortalecer las competencias profesionales en habilidades ejecutivas e imagen corporativa, así como la actitud de servicio, el desarrollo de habilidades para el manejo de programas de cómputo, toma de decisiones y dominio del inglés.

Los organismos receptores sugieren desarrollar talleres didácticos con casos prácticos, reforzar el conocimiento a partir de la realización de prácticas académicas, así como incrementar las prácticas de campo y la actualización en el manejo de software propio de la disciplina. En general se plantea fortalecer las áreas de acentuación del PE y actualizar el perfil de egreso de acuerdo a las nuevas tendencias de profesionalización de las disciplinas.

Los empleadores consideran que las áreas de acentuación generan características de adaptabilidad en los egresados y que promueven el fortalecimiento de la identidad profesional, sin embargo consideran necesario fortalecer las áreas de acentuación, en cuanto a los conocimientos de frontera ya que no se cumple con las exigencias disciplinares novedosas en algunos casos, asimismo consideran importante capacitarlos en la formulación de proyectos de inversión para participar en la búsqueda de recursos.

En atención a las observaciones que alumnos, docentes, egresados y empleadores manifiestan sobre el Área de Acentuación, se presentan las siguientes propuestas:

- Incrementar las asignaturas del área de acentuación (Se contempla poco tiempo para la revisión temática y la aplicación o intervención).
- Fortalecer las competencias profesionales en habilidades ejecutivas e imagen corporativa, así como la actitud de servicio, el desarrollo de

habilidades para el manejo de programas de cómputo, toma de decisiones y dominio del inglés.

- Desarrollar talleres didácticos con casos prácticos.
- Reforzar el conocimiento a partir de la realización de prácticas académicas, así como incrementar las prácticas de campo.
- Actualización en el manejo de software propio de la disciplina.
- Fortalecer las áreas de acentuación del PE.
- Fortalecer las áreas de acentuación, en cuanto a los conocimientos de frontera.
- Actualizar el perfil de egreso de acuerdo a las nuevas tendencias de profesionalización de las disciplinas.
- Capacitar a los alumnos en la formulación de proyectos de inversión (Emprendedurismo).

#### **II.4 Estancia Académica Profesional EAP**

La mayor parte de los rubros que evalúan la adecuación de la Estancia Académica Profesional de acuerdo a la opinión de estudiantes y docentes, reflejan puntajes por arriba de la media. El de mayor puntaje se observa en el ítem que explora si la EAP *vincula al estudiante con el entorno laboral y profesional* con un promedio de 3.50. Asimismo, son ponderados de manera favorable, los siguientes rubros: si esta se vincula con su entorno laboral, si cuenta con un seguimiento de su desarrollo, si tiene una duración suficiente para su cumplimiento, si satisface adecuadamente la formación profesional, si propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional y si ésta promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que incrementen sus competencias profesionales.

Para los alumnos y docentes, el área de oportunidad con respecto a la EAP se refleja en datos muy significativos con respecto a si: *ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)*

con un puntaje por debajo de la MMA, seguido de si ésta *cuenta con una normatividad clara y precisa.*

En similar situación se observa el ítem que evalúa la duración de la EAP como suficiente para cumplir con los propósitos de la formación profesional, cuyos resultados reflejan una ponderación por debajo de la media, al indagar si ésta *tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de la formación profesional* y si la estancia *cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al estudiante que desarrolla su EAP.*

Por su parte, consideran la EAP como un programa que no satisface adecuadamente las expectativas e intereses de su formación profesional, debido a una duración insuficiente y al bajo el nivel en que la EAP propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional.

Evalúan con baja puntuación el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales, por lo que la EAP responde de manera insuficiente a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y social. Asimismo, consideran que el asesor responsable para la construcción del proyecto de estancia no cuenta con disposición, conocimiento y capacidad suficiente para su orientación.

Los organismos receptores de la EAP y los empleadores, muestran satisfacción por el desempeño de los alumnos en el desarrollo de la Estancia y la reconocen como una oportunidad para contrastar la teoría con la práctica al considerar que los alumnos aplican los conocimientos académicos a través de sus actividades.

Perciben a los sustentantes de la EAP como practicantes comprometidos y ambiciosos en sus propuestas.

Como áreas de oportunidad identifican que la duración de la estancia académica profesional es insuficiente y consideran necesario que exista mayor formación vinculada a la demanda de sectores empresariales y sociales (Empresa-Escuela)

En atención a las observaciones que alumnos, docentes, egresados y empleadores manifiestan sobre la Estancia Académica Profesional, se presentan las siguientes propuestas:

- Desarrollar estrategias específicas para su implementación y desarrollo a nivel institucional.
- Perfil del docente asesor, espacios, equipos e insumos.
- Responder a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y social.
- Establecer mayor vinculación y seguimiento del programa por parte de la institución con el organismo receptor.
- Ampliar las opciones para llevar a cabo la estancia.
- Que el tiempo de duración de la EAP se amplíe al menos a seis meses.

## **II.5 La formación en una segunda lengua**

Esta dimensión debe ser analizada puntualmente en virtud de la percepción que tienen los alumnos y egresados, al calificarla por debajo de la media a las acciones del programa de inglés modular para el logro de las competencias de comprensión escrita y auditiva. En el caso de los docentes se observa una percepción aceptable.

Los empleadores recomiendan fortalecer la formación del alumno en el dominio del idioma inglés como segunda lengua.

Los aspectos menos favorecidos en la ponderación de una segunda lengua, es la baja competitividad que tiene el egresado en el dominio del idioma inglés en el

mercado laboral, por lo que se sugiere incrementar el nivel de inglés para la competitividad profesional de los egresados. Actualizar y modificar contenidos, secuencias, número de horas asignadas, evaluación diagnóstica para ubicación, así como diversificar la oferta de idiomas.

## **II.6 Asignaturas optativas.**

Estudiantes y Docentes califican por debajo de la media la flexibilidad de elección de optativas, y la posibilidad de elegir asignaturas en forma multidisciplinaria en la etapa de acentuación.

Para los egresados, las materias optativas complementan la formación integral de la disciplina, consideran aceptable la flexibilidad sobre la elección de asignaturas optativa y que hay congruencia con el grado de avance de la formación académica.

Se recomienda asegurar la flexibilidad para la elección de materias optativas disciplinares y multidisciplinaria.

## **II.7 Servicio Social**

Por su parte, el servicio social es evaluado por estudiantes y docentes en general. Sin embargo, los rubros que se califican con puntajes más bajos están relacionados con los espacios para ofrecer las asesorías. Otro de los aspectos que se puntúa por debajo de la media es el relacionado con los suficientes convenios con organismos externos para el desarrollo del S.S. (2.90 y 2.80 puntos).

En virtud de lo anterior, se considera como un área de oportunidad, el poder generar más espacios para la atención de las asesorías de SS así como llevar a

cabo más convenios con organismos externos que permitan la diversificación de espacios para la incursión de prestadores.

Otro aspecto importante a atender es el que se relaciona con la percepción de los docentes con respecto a las actividades para la formación integral de los alumnos, es ponderada con un promedio en general, por debajo de la media (2.85), especialmente lo relacionado con la insuficiente oferta de opciones para la realización de actividades en la formación integral de los alumnos, así como lo relacionado con el número de horas asignadas para cubrir los créditos en el desarrollo de las ADI, las consideran insuficientes.

## **II.8 Actividades para el Desarrollo Integral**

Los alumnos, docentes y egresados identifican este indicador como un área de oportunidad. Consideran que las actividades para el desarrollo integral no contribuyen de manera suficiente a lograr el objetivo de la formación del alumno en competencias personales y profesionales. Consideran insuficiente la frecuencia en la que participan en las diversas actividades académicas, para el crecimiento personal, actividades artísticas, culturales, cívicas y deportivas.

Derivado de lo anterior se propone:

- Direccionar las actividades para el logro del objetivo de la formación.
- Incrementar la participación en las diversas actividades académicas, para el crecimiento personal, actividades artísticas, culturales, cívicas y deportivas.

## **III Programas de apoyo a la formación Integral**

Los alumnos le otorgan alto valor a todos los programas de apoyo para la formación integral. Sin embargo, refieren las dificultades para participar en ellos y la continuidad de los mismos. Por lo que esto último, representa un área de oportunidad para la U de O.



### **III.1 Tutorías**

Es importante considerar como área de oportunidad de acuerdo a la opinión del estudiante, los rubros relacionados con la permanencia del tutor a lo largo de su trayectoria académica, así como la contribución que hace el tutor para impactar en su trayectoria académica, en el proceso de canalizar a diversas instancias y la atención y seguimiento para el mejoramiento en su rendimiento académico. Con relación a los tutores, es necesario brindarles espacios adecuados para la realización de su actividad tutorial, así como la dosificación adecuada del número de tutorados a atender.

Por su parte la percepción general del docente en relación al PIT lo evalúa de manera favorable, sobre todo, el rubro que explora *la atención por parte del tutor a las necesidades y solicitudes del estudiante*. Uno de los aspectos que destacan como área de oportunidad a atender en este apartado, se relaciona con *los espacios para ofrecer la tutoría*. Derivado de lo anterior se propone:

- Brindar espacios suficientes y adecuados para la realización de su actividad tutorial.
- Dosificar de manera adecuada del número de tutorados a atender.
- Desarrollar estrategias para alcanzar sus objetivos en la formación profesional.

### **III.2 Asesorías disciplinares**

La percepción de alumnos, docentes y egresados con respecto al funcionamiento del programa de asesoría disciplinar en general, es favorable sobre la utilidad de las asesorías con respecto a la resolución de dudas.

Los factores que deben atenderse prioritariamente es el tiempo dedicado a la actividad por parte de los profesores, así como los espacios disponibles y que siempre se encuentre un asesor disponible para resolver las dudas de los alumnos. Así como el que el asesor brinde tiempo suficiente a los alumnos.

En síntesis, el área de oportunidad en esta dimensión resalta que es importante atender la problemática de los espacios disponibles y el tiempo suficiente que debe ser asignado a los docentes para la adecuada atención de los estudiantes, diversificando la atención de asesoría disciplinar en función de las distintas modalidades que la conforman.

### **III.3 Universidad Saludable**

La calificación que el alumno le asigna a las características del programa de Universidad Saludable, es ponderada con puntajes por arriba de la MMA. Los rubros que más destacan son las actividades académicas del programa y la medida en que éstas favorecen la formación personal y profesional.

Los docentes consultados reflejan una opinión distinta en relación a la opinión del estudiante, ya que califican el programa por debajo de la MMA, específicamente en los rubros de poca difusión en la comunidad universitaria, la falta de estrategias para promover la participación y la adopción del mismo y si el número de actividades es suficiente para fortalecer la formación personal y profesional del alumno.

Como área de oportunidad, se identifica el promover estrategias de difusión que impacten en la comunidad universitaria y motiven la incorporación de más personas en las actividades derivadas del mismo. Otro aspecto importante es el incrementar y diversificar las actividades a fin de promover una adecuada la formación integral de los estudiantes.

### **III.4 Actividades, Cívicas, Deportivas y Culturales**

De acuerdo a la opinión de estudiantes, docentes y egresados, las actividades cívicas, deportivas y culturales, constituyen un área de oportunidad para la UdeO, ya que se refleja escasa participación de los alumnos en las mismas y pocos espacios dentro de la institución así como la escasez de programas y convenios con organismos e instituciones para desarrollar actividades de esta naturaleza en espacios externos a la universidad.

### **III.5 Movilidad estudiantil**

Los aspectos más sobresalientes de la opinión de los alumnos están relacionados con trámite escolar con respecto al reconocimiento de créditos cursados en otra institución y la prontitud en la que esto permitió a la reincorporación del alumno a la institución. Otro de los aspectos que destacan como área de oportunidad es el relacionado con la manera en la que se difunde en el programa de movilidad estudiantil en relación a la motivación que este proceso despierta en el alumno para lograr su participación. Asimismo, el factor económico es otro elemento que no favorece la participación de los alumnos ya que consideran que el recurso financiero es insuficiente para su participación.

Los aspectos que favorecen al programa de movilidad, es la experiencia que los alumnos adquieren y la medida en que la participación en el programa de movilidad estudiantil permitió fortalecer la formación profesional del alumno.

La opinión de los docentes hace referencia a que la universidad no ofrece suficientes alternativas para el desarrollo de la movilidad estudiantil.

Se destaca como área de oportunidad para el programa de movilidad estudiantil, el implementar procesos más ágiles y flexibles para el trámite del departamento escolar para el reconocimiento de créditos, buscar una manera más adecuada

para difundir el programa y motivar a los estudiantes, así como el promover más estrategias de acceso a fuentes de financiamiento que permita a más estudiantes participar en el programa, así como el ofrecer suficientes alternativas para el desarrollo del programa.

### **III.6 Verano de la investigación científica**

Uno de los aspectos que ponderan más alto de acuerdo a la opinión de los alumnos, se relacionan con la experiencia y guía del investigador y la manera que esto permitió fortalecer la formación como investigador así como si el tiempo dedicado por el investigador fue el suficiente para el cumplimiento del plan de trabajo acordado. Un indicador que se pondera por debajo de la MMA, es el relacionado con los apoyos económicos proporcionados y si éstos fueron suficientes para la manutención en el programa de verano científico.

El docente por su parte, califica esta dimensión con un promedio general por arriba de la media MMA. Sin embargo, destaca como un área de oportunidad, la manera en la que se difunde el programa para motivar la participación en él.

### **III.7 Programa de Atención a Alumnos Indígenas**

En las Unidades que opera el Programa de Atención a Alumnos Indígenas, a percepción es favorable, por lo que se concluye que el programa cumple su misión.

### **III.8 Programa de emprendedores**

En general, el programa de emprendedores es calificado por los alumnos y docentes con un puntaje por debajo de la media con números que fluctúan entre 2.07 (CLN) a 2.73 (EFU), situación que convierte a este indicador en un área de oportunidad para atender.

Los datos que arroja el estudio en relación al desconocimiento que el alumno manifiesta tener en torno al programa de emprendedores es relevante en función de los resultados principalmente en las unidades de Culiacán y Los Mochis.

Otro aspecto importante en cuanto al programa de emprendedores, se observa en la respuesta que expresan los alumnos de los apoyos para el desarrollo de proyectos emprendedores (planes de negocios y /o incubadoras de negocios), al calificar por debajo de la MMA los programas que deben formar parte en el desarrollo de un proyecto emprendedor. Entre ellos destacan: los apoyos económicos, la asesoría disciplinar, la capacitación financiera, legal, tecnológica y administrativa y para el desarrollo del plan de negocios.

En esa situación está también la difusión del programa que de igual manera se pondera en la mayoría de las unidades por debajo de la MMA, así como las asesorías y el perfil de profesores, cuyos resultados son semejantes a los indicadores que anteceden en esta parte del análisis.

## **IV Procesos de Enseñanza y Aprendizaje**

### **IV.1 Estrategias propuestas en Programas Educativos**

Los alumnos reportan que los docentes si conocen y dominan las estrategias de enseñanza, pero la frecuencia de uso es baja por lo que perciben un área de mejora en este indicador. En contraste, los docentes manifiestan frecuencia alta del uso de estrategias, sobre todo en el aprendizaje colaborativo, el estudio de caso y el aprendizaje basado en problemas. Sin embargo, es importante atender la opinión de los estudiantes que consideran que este indicador no se desarrolla de manera adecuada por parte de los docentes.

### **IV.2 Técnicas de Enseñanza y Aprendizaje**

Alumnos y docentes consideran en general inadecuadas las actividades en clase

para cumplir con las estrategias de enseñanza. Las actividades que no alcanzan la MMA son: análisis y discusión de lecturas, grupos de discusión, prácticas de laboratorio y de campo, autoaprendizaje, visita a empresas, asesorías personalizadas y análisis de proyecciones audiovisuales.

En contraste, las actividades de clase que superan la MMA por ambos grupos son: la exposición del profesor, el trabajo en equipo, la exposición de los alumnos y la resolución de problemas.

Por otra parte, los alumnos ponderan positivamente la elaboración de proyectos, los estudios de caso, las investigaciones y las conferencias. Sin embargo, los docentes valoran por debajo de la MMA dichas actividades. Se evidencia ante esta situación, la preferencia del alumno de aprender haciendo, lo cual no es considerado por el profesor en la práctica docente.

Los alumnos en general consideran excesivo el uso de las estrategias para la evaluación. Sin embargo, en relación al sistema de evaluación, los alumnos lo consideran fácil. Lo anterior evidencia un desequilibrio entre la cantidad de uso de estrategias de evaluación y el nivel de exigencia con el que se evalúa. La opinión de los alumnos contrasta con la de los docentes quienes consideran adecuadas las estrategias de evaluación.

En cuanto a la duración de clases los docentes consideran adecuados los noventa minutos y reportan un parámetro entre 71 y 80 minutos efectivos en actividades de enseñanza- aprendizaje.

Por lo anterior manifiesto se recomienda:

- Formación y actualización docente en estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, principalmente aquellas que involucran actividades grupales como: análisis y discusión de lecturas, grupos de discusión, prácticas de laboratorio y de campo. Las que desarrolla el alumno de forma

independiente (actividades de autoaprendizaje y asesorías personalizadas). Asimismo, aquellas que se desarrollan fuera del aula: elaboración de proyectos, estudios de caso, investigaciones, visitas a empresas y conferencias.

- Conservar la estructura de la programación de hora clase con una duración de noventa minutos en adelante.

## **V Práctica docente**

Los alumnos refieren que la mayor parte de los docentes ejercen de forma adecuada su práctica académica. Sin embargo, sólo el 57% considera que la evaluación de los docentes, contribuye a que mejoren su práctica docente.

Por su parte, los docentes consideran deficiente el método de evaluación basado únicamente en las opiniones de los estudiantes, pero están de acuerdo en que las evaluaciones contribuyen a mejorar la práctica académica. Sin embargo, la mayoría afirma que participa en las reuniones de las academias a las que pertenece pero que hay escasa convocatoria o que la academia no está activa y que en ocasiones no hay apertura al trabajo en equipo por parte de algunos compañeros de la planta docente de la licenciatura.

Además, los docentes consideran que tienen una buena relación con sus alumnos, pero califican bajo el ambiente universitario.

Con respecto a la participación colegiada, los docentes perciben su propia participación como deficiente. Consideran también que cuentan con el perfil profesional adecuado para participar en la programación de asignaturas y actividades académicas asignadas en la distribución de sus actividades.

Los docentes manifiestan como principal necesidad de actualización y/o formación los estudios de posgrado.

Por su parte los egresados identifican como un área de oportunidad el desempeño docente (2.88), puntaje que es congruente con la valoración promedio que los docentes hacen de su propio desempeño en funciones académicas fuera de clase.

Por lo anterior se recomienda:

- Fortalecer el trabajo de academias disciplinares.
- La formación personal del docente en el enfoque humanista del MEDcp.
- La formación docente en estrategias pedagógicas y técnicas didácticas acordes al MEDlcp.
- La actualización disciplinar de los docentes en todos los PE.
- La habilitación docente mediante estudios de posgrado.
- Implementar un sistema de evaluación docente que incluya la participación de alumnos, compañeros de trabajo, la autoevaluación y la evaluación del coordinador.

## **VI Comunicación e Identidad Institucional**

Se evaluó la identidad institucional desde la percepción del alumno el docente y el egresado, en particular en lo que se refiere al sentido de pertenencia, la imagen de la UdeO en el exterior y la participación del alumno como Lince.

El puntaje general obtenido en todas las unidades respecto a la aceptación e identidad del alumno se ubica por encima de la MMA. Los aspectos mejor evaluados por los alumnos fueron: las actividades que la universidad ofrece, le ayudan a identificarse como miembro de la misma, manifiesta orgullo de ser Lince de la UdeO y conoce el lema, escudo y mascota de la UdeO. En contraste, los aspectos con menos puntaje son: las acciones de promoción que la UdeO realiza, no son suficientes para mejorar la imagen institucional y no consideran que en los últimos años la imagen de la UdeO haya mejorado significativamente.



En cuanto a los docentes, los aspectos mejor evaluados fueron: las actividades le ayudan a identificarse como miembro de la institución, manifiestan orgullo de ser Lince de la UdeO y consideran que la Universidad tiene prestigio en la comunidad.

Los aspectos con menos puntaje son: las acciones de promoción que la institución realiza para mejorar su imagen y consideran que en los últimos años, esta no ha mejorado significativamente.

Por lo anterior se infiere la necesidad de revisar las estrategias de comunicación institucional.

## **VII Procesos Administrativos y de Servicios**

Los resultados que se desprenden de la evaluación de la dimensión procesos administrativos y de servicio tanto por alumnos como por docentes, dejan ver que para una óptima instrumentación del MEDlcp se requiere fortalecer los procesos de apoyo a lo académico, como son los servicios de biblioteca, escolares, informáticos, talleres y laboratorio, para que incidan favorablemente en la efectividad del modelo. Todos ellos fueron calificados deficientes por alumnos y docentes universitarios.

Por su parte, los egresados, valoraron positivamente los trámites titulación, considerándolos flexibles, oportunos y con costo adecuado.

## **VIII Vinculación y Pertinencia**

Alumnos, docentes y egresados consideran adecuada la vinculación de la UdeO con los diferentes sectores productivos y sociales. En un análisis por unidades, los ítems que no alcanzan la MMA son: en la Unidad MZT, el ítem que indaga sobre si los estudios de licenciatura le ayudaron a obtener relaciones de ayuda para el mercado laboral. En la unidad CLN, el ítem que hace referencia a la vinculación permanente con el mercado laboral y en la Extensión ESC, el que explora si los estudios de licenciatura ayudaron a conocer mejor la realidad del país.

Con respecto a la pertinencia, alumnos y docentes consideran que la UdeO contribuye al logro de objetivos de la formación profesional, al otorgar un promedio por encima de la MMA. Con excepción de los alumnos de las unidades CLN y MZT, quienes puntúan por debajo de la MMA en dicho indicador.

Los alumnos encuestados refieren que no están satisfechos con el nivel de formación alcanzado y de igual manera, consideran que la UdeO no cumplió con sus expectativas y necesidades.

En contraste, los egresados consideran que sus estudios de licenciatura les ayudaron a definir sus perspectivas profesionales, a encontrar trabajo y a tener conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a desenvolverse mejor en diferentes ámbitos. Asimismo, consideran que su formación profesional corresponde a las demandas del sector productivo ya que en su trabajo utilizan los conocimientos y habilidades que adquirieron en la licenciatura.

En el contexto de la evaluación cualitativa, los empleadores y organismos receptores de la EAP, plantean la necesidad de mejorar los mecanismos de vinculación de la UdeO con los diferentes sectores sociales, con formas innovadoras de participación de estudiantes y docentes en escenarios fuera de la comunidad universitaria y con la participación de los organismos en la misma.

Asimismo, demandan mayor formación vinculada a las necesidades de los sectores empresariales y sociales.

Con respecto a la pertinencia, los empleadores sugieren el desarrollo conjunto de la formulación de proyectos de inversión para participar en la búsqueda de recursos financieros.

De lo anterior expuesto se propone:

- Generar estrategias de vinculación innovadora y permanente, acorde con las necesidades de los diversos sectores sociales y productivos desde los Programas Educativos en cada Unidad, donde participen alumnos y docentes en coordinación con organismos externos.
- El desarrollo conjunto de la formulación de proyectos de inversión para participar en la búsqueda de recursos.
- Diseñar una metodología propia de la UdeO que marque los lineamientos para realizar estudios de pertinencia que fundamenten las propuestas de nueva oferta educativa en función de las perspectivas de desarrollo de cada región del estado.

Al retomar el supuesto hipotético de la presente investigación el cual es que la UdeO opera el MEDlcp y cumple con el propósito del desarrollo de las competencias genéricas básicas y disciplinares profesionales concebidas como la suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores universales de las personas en formación al seno de la comunidad universitaria, así como la adaptación del alumno en su etapa de formación y su inserción en el contexto económico-social.

Se encuentra en los resultados analizados que se cumple de manera parcial, ya que alumnos, docentes, egresados y empleadores coinciden con que las fortalezas del MEDlcp son su diseño y estructura. Las áreas de oportunidad en cuanto al diseño, son la flexibilidad, en particular en las asignaturas optativas, la actualización de los PIC y el modelo pedagógico de la enseñanza del inglés como segunda lengua.

En cuanto a la implementación del modelo, esta se refleja como el área de oportunidad incidente en todas las dimensiones evaluadas. En particular, la efectividad de la aplicación pedagógica del mismo y la comunicación y sensibilización a toda la comunidad, no sólo de la estructura del modelo, sino de

los mecanismos de operación de sus diferentes programas de apoyo a la formación integral.

De lo anterior expuesto se plantean las siguientes recomendaciones:

- Conservar y fortalecer el diseño del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias de la Universidad de Occidente (MEDIcp).
- Desarrollar estrategias para asegurar la flexibilidad de los procesos del MEDIcp, en particular en la trayectoria escolar del alumno.
- Conservar y actualizar el Área de Formación Genérica Básica en función de las competencias genéricas que requiere el perfil de egreso de un profesionalista del siglo XXI, considerando la implementación de las asignaturas desde la disciplina de formación.
- Asegurar el desarrollo transversal de competencias genéricas a través de programas que involucren ejes de diferentes asignaturas genéricas, disciplinares y de acentuación, así como actividades que aseguren la formación integral del alumno.
- Consolidar la formación disciplinar, lo cual implica la reubicación, integración y actualización de contenidos de asignaturas en los diversos campos del conocimiento que integran los programas educativos.
- Establecer la realización de prácticas académicas desde el inicio de la trayectoria escolar, en el contexto de un programa integral para el desarrollo del área disciplinar.

- Incrementar asignaturas en el área de acentuación y actualizar sus contenidos para fortalecer las competencias profesionales.
- Extender la duración de la Estancia Académica Profesional.
- Implementar estrategias para el fortalecimiento del programa de enseñanza de inglés en la institución y diversificación de la oferta del aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Fortalecer los programas para el Desarrollo Integral, mediante la revisión del diseño y procedimiento de cada uno de ellos, asegurando su implementación, con un seguimiento constante de su efectividad en el cumplimiento de los objetivos.
- Diseñar un programa que incluya la formación docente en estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje, así como en el enfoque humanista del MEDIcp y el uso de las diferentes tecnologías digitales. Actualización disciplinar y habilitación docente mediante estudios de posgrado.
- Fortalecer el trabajo de academias disciplinares.
- Diseñar un programa de promoción y difusión con el objetivo de mejorar la imagen institucional.
- Fortalecer los procesos de apoyo al desarrollo académico, como son los servicios de biblioteca, escolares, informáticos, talleres y laboratorio, para que incidan favorablemente en la efectividad del modelo.
- Desarrollar estrategias de vinculación innovadora acordes con las necesidades de los diversos sectores sociales y productivos.

- Establecer un sistema de seguimiento y evaluación continua de todos los procesos académicos propios del MEDlcp, con el fin de asegurar la calidad académica y la pertinencia con las necesidades de la sociedad.

La evaluación del MEDlcp, sus resultados, conclusiones y recomendaciones, se presentan con el objeto de ofrecer a la comunidad universitaria, elementos de análisis para la toma de decisiones en la adecuación del modelo y la orientación de la oferta educativa a las necesidades sociales.

Se puede concluir finalmente que el estudio empírico de la presente investigación testifica como el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con enfoque en competencias profesionales de la Universidad de Occidente, cumple parcialmente con su misión reproductora, colonizadora y credencializadora, en un sistema mundo que está cambiando, la transición del neoliberalismo a un nuevo orden social conlleva a la transformación de las instituciones educativas que aún perduran con las mismas estructuras desde hace más de cuatrocientos años. Es la digitalización de la educación, las nuevas modalidades de estudio, como la virtual las que finalmente están rompiendo los viejos esquemas llevando a los sistemas de educación superior a una crisis sin precedentes ya que los grados académicos comienzan a ser prescindibles en el mercado laboral.

## Referencias

Aboites, Hugo. 2003. *Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial*. CLACSO. En; Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Álvarez-Gayou y Jurgenson, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Educador: Ed. Paidós, México (reimpresión en México en 2009).

Angulo Rasco, Felix et, al. 2008. *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Tercera edición, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Arce Gurza, F. 1982. *Historia de las profesiones en México*. México: El Colegio de México.

ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). 2000. *La educación superior en el siglo XXI*, México.

--. 2001. *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*, Serie Investigaciones, México.

--. (2004). "La innovación en la educación superior" (39-59). México.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 1977. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Ed. Laia.

Bourdieu, Pierre. 1984. *Sociología y Cultura*. (CONACULTA. México: Grijalbo.

--.1988 *Homo Académicus*. Argentina 2008: Siglo XXI editores. Traducción Ariel Dilon.

Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. 1981. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Ed. Siglo XXI.

Brunet, Ignasi y Morell, Antonio. 1998. *Clases Educación y Trabajo*. Valladolid: Editorial Trotta.

Callejo J. Orígenes. 2001. *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.

Campanario, J. M. (2002). *Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de Ciencias?* Enseñanza de las Ciencias, Vol. 20 (2), 315-325.

Cano García Ma. Elena 2008. *La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16 Universidad de Granada España. Acceso el 26 de agosto de 2016. [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf),

Carnoy, Martin. 1978. *Educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

Carrión Carranza, Carmen. 1987. *Una propuesta metodológica para la evaluación de instituciones de educación superior*. En revista de la educación superior ANUIES. Vol.16, núm. 263



Carrión Carranza, Carmen. 1993. *Evaluación de la Educación en La Investigación Educativa en los ochenta, Perspectiva para los Noventa*. 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. (Cuaderno No. 17)

Carrión Carranza, Carmen. 2001. *Valores y principios para evaluar la educación*. Ecuador: Piados.

Castañeda, B. 2007. *La consolidación de los cuerpos académicos en las políticas de educación pública de México. Un análisis de su impacto en las instituciones de educación superior de Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Cervantes C. El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. En: *Revista Mexicana de Sociología*. 2002.

Chernobilsky, Lilia B. 2006. *El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos*. En Vasilichis de Gialdino, Irene (coord.); *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, Biblioteca de la Educación.

Clark, B.R. (Ed.) 1987. *The academic profession: National, disciplinary and institutional settings*. Berkeley, CA: University of California Press.

CNN en español. 2008 ¿Qué pasa con el capitalismo? Entrevista en el segmento de economía y finanzas a Xavier Sala-I-Martin y Ricardo Hausmann El día 29 de Septiembre de 2008. Acceso el mismo día en <http://edition.cnn.com/video>.

Cogan, M.L. 1953. Toward a definition of profession. *Harvard Education Review*, 23(1), 33-50.

Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel *Competencias laborales y formación docente*. En Gaceta Ide@s CONCYTEG. Acceso el 22 de septiembre de 2008.

Comité de expertos de la OMS en drogas toxicomanígenas. 1964. *13º informe*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud. OMS, Serie de Informes Técnicos, No 273.

Comisión europea. 2007. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen.

Comisión Europea. 2008. *Tuning América Latina*. Acceso el día 18 de septiembre de 2008.  
<http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=52&Itemid=76>,

Consejo de Coordinación Universitaria. 2003. *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global (1996-2000)*. Madrid: Secretaría General Técnica

Diario oficial de la federación de 15 de marzo de 2001.

De la Orden Oz, Arturo. 1997. "Desarrollo y Validación de un Modelo de Calidad Universitaria como Base para su Evaluación", en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Volumen 3, Núm. 12. (<http://www.uv.es/RELIEVE>)

De Vries, Wietse, 1999. *El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: Reformas en evaluación y financiamiento en A. Acosta (coord.) (1999). Historias paralelas, un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. México: UACJ.

Diario oficial de la Federación, décimo segunda sección. 30 de diciembre de 2008. Documento digital en formato PDF obtenido de la página <http://promep.sep.gob.mx/>,

SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.

Espacio Europeo de Enseñanza Superior, 1999. *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza*, Bolonia, 19 de junio de 1999.

Flexner, A. 1915, 955. *Is Social Work a Profession? School and Society*, 1, citado en Cogan, M.L. 1955. *The problem of defining a profession. The annals of the american academy*. Vol.297 January, 105, 111.

Flick, Uwe. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata, (segunda edición reimpresa en 2007).

Foucault, Michael.1988. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM,

Gago Huguet, Antonio. 2002. *Apuntes Acerca de la Evaluación de la Educación Superior*. México: SEP.

Galaz Fontes, J.F. 2001. *El catedrático novohispano: una semblanza general*, en

Galaz Fontes, j.F. y Vilorio Hernández, Esperanza. 2014. *La carrera del académico mexicano a principios del siglo xxi: una exploración con base en la encuesta rpam 2007-2008*. Scielo. Rev. educ. sup. vol.43 no.171 México jul./sep. 2014. Acceso el 15 de marzo de 2015 en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602014000300003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000300003),

Galeano M. 2004. *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín: La carreta.

García B, González S, Quiroz A y Velásquez A. 2002. *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: FUNLAM.

García, Canclini Néstor.1999.*Gourmets multiculturales* en “*La globalización imaginada*” (paidos), en la revista “*La Jornada Semanal*” editada por la UNAM el 5 de diciembre de 1999.

Garduño Estrada, León R. 1999. *Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior*. Revista Iberoamericana Núm. 21, Universidad Siglo XXI, OEI. En <http://rieoei.org/rie21a06.htm>,

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). 2006. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final II*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, España,

Gil Flores, Javier. 1993. *Metodología de investigación mediante grupos de Discusión*. Dpto. Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. Universidad de Sevilla.

Hakins, Charles H. 1957. *The Rise of Universites*. Cornell University

Hatch, Nathan O. 1988. *The Professions in American history*. Notre Dame Indiana: University of Notre Dame.

Hernández Armenteros, J. 2002. *Información Académica, Productiva y Financiera de las Universidades Públicas Españolas. Año 2000*. Indicadores Universitarios (Curso Académico 2000-2001). Madrid: CRUE.

Ibáñez, Jesús. 1979. *Más allá de la sociología, el grupo de discusión: teoría y crítica*. México: Siglo XXI editores.

Kuhn, Thomas. 2006. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos, -3ª. Ed.-, México: FCE.

Ley orgánica de la universidad de occidente decreto número: 662 (*Publicado en el P.O. No. 96 del 10 de agosto de 2001*). Acceso el 26 de Septiembre de 2008 a las 00:30 a.m. en <http://s2.esoft.com.mx/udo/publico/udo/legislacion.aspx>.

Llerena de Thierry, Rocío. 1994. *Evaluación de la Educación Superior en México*. En revista ANUIES No. 89 Vol. XXIII (1). (www.anuies.mx)

Martínez Cinca, Carlos. 2011. *Límites de la educación superior basada en competencias*. Universidades, vol. LXI, núm. 50, julio-septiembre, 2011, pp. 59-77 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, México

Martínez Rizo, Felipe. 2002. *Sugerencias para la evaluación de la educación de las instituciones de educación superior*. En Revista ANUIES Núm. 79 Vol. XX (3) (www.anuies.mx)

Martínez Rizo, Felipe. 1996. *La Calidad de las Instituciones de Educación Superior. Su Evaluación y Promoción*. México: UNAM (Cuaderno de Planeación Universitaria 3ra. Época, Año 6, Núm. 1).

Max. 1974. *Economía y sociedad; Esbozo de Sociología Comprensiva*. Traducción de José Medina Echavarría, México: Fondo de Cultura Económica.

Merton, Robert K. 1956, *Propósitos y criterios de la entrevista focalizada*. Acceso el día 25 de marzo de 2015, en Revista Empiria, número 1.1998, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199626.pdf>,

Merton, Robert K. 1985. *La sociología de la ciencia I*. Madrid: Alianza Universidad.

Mora Vargas, A. I. 2004. *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 1-28. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>,

Morin, Edgar. 2002. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral,

Morgan David L. 1998. *The focus group guidebook*, SAGE.

Muñoz Izquierdo, Carlos. 1991 *Calidad De La Educación Superior En México. Diagnóstico y Alternativas de Solución*. En Perfiles Educativos, México, Núm. 51-52, 2a. Época, 1991, Enero-Junio, Pp. 38-45, disponible en <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=MU%C3%91OZ%20IZQUIERDO,%20CARLOS>,

--. 2002. [\*Hacia la evaluación integral de la educación superior\*](#). Revista ANUIES Núm. 79 Vol. XX (3) ([www.anuies.mx](http://www.anuies.mx))

Mureddu, César. 1995. *Educación y Universidad*. En la revista Estudios 39-40; el futuro de la educación, educación para el futuro. ITAM, México D.F. 32.

Nieto Cano, José Miguel. 2001. *Modelos de asesoramiento a organizaciones*

*educativas*, colaboración y cambio en la institución. En: Jesús Domingo Segovia (coord.). Barcelona: Octaedro.

Ornelas, Carlos. 2008. *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Mayo 1997. *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México. Educación Superior*.

Pallán Figueroa, Carlos. *Calidad, evaluación y acreditación en México*. Acceso el 28 abril 2012. Disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/20/calidad.htm>,

Pardo, J. L. 2008. *La descomposición de la Universidad*. Recuperado el 5 de enero de 2011, de El País: Disponible en: [http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepuopi/20081110elpepiopi\\_12/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/descomposicion/Universidad/elpepuopi/20081110elpepiopi_12/Tes),

Perkin, H. 1991. *History of universities*. In P.G. Altbach (Ed.), *International higher education: An encyclopedia* (Vol. 1, pp. 169-204). New York: Garland.

Piaget, J. et al. 1982. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad, (1ª. Edic. 1970).

Piñera Ramirez, D. (Comp.). 2001. *La educación superior en el proceso histórico de México*: tomo I, México: Secretaría de Educación Pública, Universidad.

Proyecto tuning Europa, <http://www.unideusto.org/tuning/>,

Proyecto tuning para América Latina, <http://www.tuningal.org/>,

Rama, Claudio (2004); *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Educación superior en el siglo XXI 1, 281-304. Acceso el 15 de abril de 2016 en <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ESuperior%20en%20AMERICA%20LATINA.pdf>,

Ramírez, Liberio V. y Medina Márquez, Ma. Guadalupe. 2008. *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica Su impacto en México*, en Gaceta Ide@s CONCYTEG, Año 3, Núm. 39. Acceso el 22 de septiembre de 2008. [http://octi.guanajuato.gob.mx/gaceta/Gacetaideas/Archivos/39072008\\_EDU\\_BASADA\\_COMPETENCIAS\\_PROYECTO\\_TUNING.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/gaceta/Gacetaideas/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf),

Ratinoff, Luis. *Las Retóricas Educativas*. Acceso el día 17 de Septiembre de 2008 [http://www.oei.es/reformaseducativas/retoricas\\_educativas\\_AL\\_ratinoff.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/retoricas_educativas_AL_ratinoff.pdf) P. 28,

Ryan, G.W. y Bernard, H.R. 2003. *Data management and analysis methods*. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robbins, Stephen. 1999. *Comportamiento Organizacional*; Prentice Hall; México: D.F.,

Rubio Oca, Julio. 2005. *La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer*. Reencuentro, núm. 50, diciembre, 2007, pp. 35-44 Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>,

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencias Sociales, Vol. 15, Bilbao: Universidad de Deusto.



RUIZ, J. M. 1996. *Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas. (2004, Tercera edición).

Russi B. 1998. *Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva*. En: Galindo J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

Sarzuri, Marcelo 2014. *La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la "calidad en la educación"*. En Cielo, acceso el 18 de febrero de 2018. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432014000200005](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000200005),

SEP, (Secretaría de Educación Pública). 2006. Programa de Mejoramiento del Profesorado. *Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*. México: SEP, 2006. Acceso el 25 de Septiembre de 2008. <http://promep.sep.gob.mx/infgene/PROMEpanalisis1.pdf>.

Silva Laya, Marisol. 2006. *La Calidad Educativa de las Universidades Tecnológicas. Su Relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.

Sorbonne Joint Declaration, 1998. *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

Stewart, David W. y Shamdasami Frem N. 1990. *Focus groups, Theroy and practice*. London: SAGE publications.

Torres Jurjo. 2001. *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.

--. 2003. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, séptima edición,

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 1998: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, Paris.

Universidad de Deusto Bilbao. 2014. *Meta-perfiles y perfiles Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*.

Universidad de Occidente. 1983. *Nace una nueva Universidad*. Los Mochis, México: UdeO.

--. 2003. *Plan U de O de Desarrollo Institucional: actualización de las estrategias institucionales hacia el 2006*. Los Mochis, México: UdeO.

--. 1989. Consejo Técnico en la sesión del día 21 de Junio de 1989. Los Mochis, México: UdeO.

--. Consejo Académico 1997. Los Mochis, México: UdeO.

--. Consejo Académico 2001. Los Mochis, México: UdeO.

-- Coordinación General Académica. 2002. *Modelo Educativo para el Desarrollo Integral*. Documento presentado para su aprobación ante el H. Consejo Académico Universitario de la U de O el 13 de Junio. Los Mochis, México: UdeO.

--. 2008. *Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con Enfoque en Competencias*. Los Mochis: Legislación Universitaria (UdeO).

--. Vicerectoría Académica. 2007. *Informe Final Integrado de Evaluación del MEDI*. Los Mochis, México: U de O.

Vasilichis de Gialdino, Irene (coord.) 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial, Biblioteca de la educación,

Valcárcel Cases, M. et al. 2003. *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. [http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY\\_MECD\\_PDI\\_EEES.pdf](http://www.upv.es/informa/infomiw/VEEES/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf),

Wallerstein, Immanuel. 2006. *Análisis del Sistema Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI,

Wallerstein, Immanuel. 1997. *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.

Weber, Max. 1974. *Economía y sociedad; Esbozo de Sociología Comprensiva*. Traducción de José Medina Echavarría, México: Fondo de Cultura Económica.

Zúñiga Juan A. *Arrastra la crisis en EU a la bolsa de México; tiene su peor jornada en 8 años*. En la Jornada. Acceso el 30 de septiembre de 2008. <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/30/index.php?section=economia&article=024n1eco>

## **ANEXOS**

## **Anexo 1**

### **Instrumento de aplicación a alumno**



**II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**II.1 ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA**

1. Valora las siguientes competencias genéricas y selecciona la opción de acuerdo a la siguiente escala:

<b>4 = Completamente De acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Completamente en desacuerdo</b>
-------------------------------------	-----------------------	--------------------------	--

		4	3	2	1		
II.1.1.1	Me permite la interacción con personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes lenguajes (matemático, informático, idiomas, entre otros)					__	alull_1_1_1
II.1.1.2	Me comunico eficientemente de manera oral y escrita					__	alull_1_1_2
II.1.1.3	Redacto escritos en diferentes formatos o aplicaciones (ponencias, artículos, reportes, entre otros)					__	alull_1_1_3
II.1.1.4	Aplico metodologías de investigación hacia la solución de problemas					__	alull_1_1_4
II.1.1.5	Adquirí habilidades para el manejo de nuevas tecnologías					__	alull_1_1_5
II.1.1.6	Poseo actitudes favorables hacia la salud física y mental, el medio ambiente, tolerancia a la diversidad y los derechos del otro					__	alull_1_1_6
II.1.1.7	Poseo habilidades de liderazgo, creación e innovación de proyectos autogestivos y sustentables					__	alull_1_1_7
II.1.1.8	Adquirí visión de negocios desde la perspectiva de la sustentabilidad social, y ética de mi campo profesional					__	alull_1_1_8

**2 ¿Cómo calificas la actualización de las asignaturas del ÁREA GENÉRICA BÁSICA?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

Trimestre	Clave	Nombre de Asignatura	4	3	2	1		
1	SHGB002	Desarrollo del pensamiento creativo					__	alull_1_2.1
1	SHGB003	Expresión oral y escrita I					__	alull_1_2.2
1	SHGB015	Taller de formación integral I					__	alull_1_2.3
2	SHGB020	Expresión oral y escrita II					__	alull_1_2.4
2	SHGB026	Taller de formación integral II					__	alull_1_2.5
3	EAGB016	Tecnología de la información aplicada a la disciplina					__	alull_1_2.6
4	SHGB022	Fundamentos y métodos de la investigación					__	alull_1_2.7
5	SHGB044	Desarrollo de pensamiento crítico					__	alull_1_2.8
6	EAGB023	Formación y compromiso social					__	alull_1_2.9
6	EAGB024	Cultura emprendedora					__	alull_1_2.10
7	SHGB031	Formación en derechos humanos					__	alull_1_2.11
8	ITGB021	Formación en cultura ambiental y desarrollo sustentable					__	alull_1_2.12
9	SHGB032	Diseño de la investigación					__	alull_1_2.13
10	SHGB033	Abordaje metodológico de la investigación					__	alull_1_2.14
10	SHGB034	Redacción avanzada					__	alull_1_2.15
11	SHGB035	Ética, sociedad y profesión					__	alull_1_2.16
11	SHGB036	Síntesis de la investigación					__	alull_1_2.17

II.2 ÁREA DISCIPLINAR

**1 ¿Cómo calificas la actualización de las asignaturas del ÁREA DISCIPLINAR?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

Trimestre	Clave	Nombre de Asignatura	4	3	2	1		
1	EAFD009	Teoría general del turismo					__	alull.2.1.1
1	EAFD010	Teorías de la administración					__	alull.2.1.2
1	SHFD126	Psicología del turismo					__	alull.2.1.3
2	EAFD012	Antropología cultural					__	alull.2.1.4
2	EAFD018	Modelos de desarrollo turístico					__	alull.2.1.5
2	EAFD019	Proceso administrativo					__	alull.2.1.6
2	ITFD006	Fundamentos de álgebra					__	alull.2.1.7
3	EAFD001	Administración de personal I					__	alull.2.1.8
3	EAFD011	Sociología del turismo					__	alull.2.1.9
3	EAFD126	Patrimonio y geografía de México					__	alull.2.1.10
3	ITFD147	Cálculo diferencial e integral					__	alull.2.1.11
4	EAFD026	Administración de personal II					__	alull.2.1.12
4	EAFD039	Patrimonio y geografía internacional					__	alull.2.1.13
4	EAFD129	Microeconomía					__	alull.2.1.14
4	ITFD010	Estadística descriptiva					__	alull.2.1.15
4	SHFD121	Elementos del derecho					__	alull.2.1.16
5	EAFD017	Macroeconomía					__	alull.2.1.17
5	EAFD046	Contabilidad de empresas turísticas I					__	alull.2.1.18
5	EAFD056	Legislación y organización del turismo					__	alull.2.1.19
5	EAFD058	Mercadotecnia turística					__	alull.2.1.20
5	ITFD046	Estadística inferencial					__	alull.2.1.21
6	EAFD063	Contabilidad de empresas turísticas II					__	alull.2.1.22
6	EAFD075	Promoción de productos y servicios turísticos					__	alull.2.1.23
6	ITFD056	Matemáticas financieras					__	alull.2.1.24
7	EAFD077	Administración de costos de empresas turísticas					__	alull.2.1.25
7	EAFD086	Mercadotecnia estratégica					__	alull.2.1.26
7	EAFD089	Servicios de transportación turística					__	alull.2.1.27
7	ITFD047	Álgebra lineal					__	alull.2.1.28
8	EAFD052	Finanzas					__	alull.2.1.29
8	EAFD093	Diseño de productos turísticos					__	alull.2.1.30
8	EAFD096	Organización y operación de viajes					__	alull.2.1.31
8	EAFD107	Formulación de proyectos turísticos					__	alull.2.1.32
8	ITFD084	Investigación de operaciones					__	alull.2.1.33
9	EAFD112	Administración de la calidad en los servicios turísticos					__	alull.2.1.34
9	EAFD113	Agencia de viajes					__	alull.2.1.35
9	EAFD114	Evaluación de proyectos turísticos					__	alull.2.1.36
9	SHFD025	Derecho laboral					__	alull.2.1.37

**2 ¿Cómo calificas las siguientes características del plan de estudios en el ÁREA DISCIPLINAR?**

<b>4 = Excesivo</b>	<b>3 = Adecuado</b>	<b>2 = Bajo</b>	<b>1= Muy bajo</b>
---------------------	---------------------	-----------------	--------------------

Características	4	3	2	1		
II.2.2.1 El número de horas dedicadas a las asignaturas del Área Disciplinar					__	alull_2_2_1
II.2.2.2 El número de asignaturas del Área Disciplinar					__	alull_2_2_2
II.2.2.3 Medida en la cual las asignaturas del Área Disciplinar permiten satisfacer las necesidades e intereses del Programa Educativo					__	alull_2_2_3
II.2.2.4 El número de asignaturas optativas que se ofrece en el Área Disciplinar					__	alull_2_2_4
II.2.2.5 El número de horas dedicadas para las asignaturas optativas del Área Disciplinar					__	alull_2_2_5
II.2.2.6 Medida en la cual las asignaturas optativas permiten satisfacer las necesidades e intereses de la formación disciplinar					__	alull_2_2_6
II.2.2.7 Medida en la cual la oferta de asignaturas optativas presenta opciones reales para seleccionar de acuerdo a sus intereses					__	alull_2_2_7
II.2.2.8 Los conocimientos de las asignaturas con prerrequisito o seriación fueron suficientes para el logro de las competencias específicas de las asignaturas subsecuentes o posteriores					__	alull_2_2_8



**3. ¿Cómo calificas el cumplimiento de las competencias de tu perfil de egreso?**

<b>4 = Cumple completamente</b>	<b>3 = Cumple medianamente</b>	<b>2 = Cumple muy poco</b>	<b>1= No se cumple</b>
---------------------------------	--------------------------------	----------------------------	------------------------

	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
II.2.3.1 Aplica las técnicas administrativas en organizaciones públicas y privadas del sector turístico garantizando el uso eficiente de los recursos financieros, técnicos y materiales, así como el talento humano					__	alull_2_3_1
II.2.3.2 Diseña productos y servicios turísticos tanto tradicionales como alternativos					__	alull_2_3_2
II.2.3.3 Analiza el desarrollo y los diversos enfoques del turismo para la ejecución de actividades en relación a las mismas.					__	alull_2_3_3

**4. ¿Cómo calificas las características de las asignaturas optativas?**

<b>4 = Totalmente De acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = Parcialmente De acuerdo</b>	<b>1= En desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	------------------------------------	-------------------------

	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
II.2.4.1 Complementa la formación profesional de la disciplina					__	alull_2_4_1
II.2.4.2 Dan flexibilidad para la elección de acuerdo a mis preferencias					__	alull_2_4_2
II.2.4.3 Su oferta es congruente con el grado de avance en mi formación académica.					__	alull_2_4_3
II.2.4.4 Me permiten hacer una elección de asignaturas multidisciplinares en el área de acentuación.					__	alull_2_4_4

**II. 3 ÁREA DE ACENTUACIÓN**

El ÁREA DE ACENTUACIÓN tiene como objetivo que:

*...el alumno adquiera los elementos que le permitan el ejercicio de su disciplina, desarrollando estrategias para la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en las etapas anteriores y orientándose hacia escenarios reales del ejercicio profesional.  
Específicamente*

**1. ¿En qué medida las asignaturas del área de acentuación contribuyen a lograr ese objetivo?**

4. Optima  
3. Suficiente  
2. Deficiente  
1. Nula
- |\_\_| alull\_3\_1\_1

**2. ¿Las asignaturas del ÁREA DE ACENTUACIÓN fueron suficientes para satisfacer tus necesidades de formación y especialización en tu campo profesional?**

- 1) Sí  
2)  
No
- |\_\_| alull\_3\_2\_1

2A. Si tu respuesta es **NO**, menciona por lo menos una necesidad que faltó cubrir

|\_\_| alull\_3\_2\_2

\_\_\_\_\_

**3. ¿Cómo calificas la actualización de las asignaturas del ÁREA DE ACENTUACIÓN?**

4. Optima  
3. Suficiente  
2. Deficiente  
1. Nula
- |\_\_| alull\_3\_3\_1

**4. ¿Cómo calificas las siguientes características del plan de estudios del ÁREA DE ACENTUACIÓN?**

<b>4 = Excesivo</b>	<b>3 = Adecuado</b>	<b>2 = Bajo</b>	<b>1 = Muy bajo</b>
---------------------	---------------------	-----------------	---------------------

<b>Características</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
II.3.4.1 Dos trimestres dedicados al Área de Acentuación					__	Alull_3_4_1
II.3.4.2 El número de horas dedicadas a las asignaturas del Área de Acentuación					__	Alull_3_4_2
II.3.4.3 El número de asignaturas que conforman el Área de Acentuación					__	Alull_3_4_3

**5 Las asignaturas del ÁREA DE ACENTUACIÓN:**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = Parcialmente de acuerdo</b>	<b>1 = totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	------------------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
II.3.5.1 Ofrecen sustento académico para continuar mis estudios de posgrado					__	Alull_3_5_1
II.3.5.2 Favorecen la vinculación con las áreas de oportunidad laboral					__	Alull_3_5_2
II.3.5.3 Aportan herramientas teóricas para aplicar en el ejercicio de mi profesión					__	Alull_3_5_3
II.3.5.4 Cubren mis expectativas vocacionales					__	Alull_3_5_4
II.3.5.5 Aportan herramientas prácticas para aplicar en el ejercicio de mi profesión.					__	Alull_3_5_5
II.3.5.6 Me permiten desarrollar las competencias necesarias para elaboración de proyectos propios de mi disciplina					__	Alull_3_5_6

**II.4 ESTANCIA ACADÉMICA PROFESIONAL**

**1. ¿Qué tan de acuerdo estás con las expresiones siguientes sobre la ESTANCIA ACADEMICA PROFESIONAL?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
<b>1</b> Vincula con el entorno laboral y profesional					__	alull_4_1_1
<b>2</b> Propicia la participación en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional					__	alull_4_1_2
<b>3</b> Promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales					__	alull_4_1_3
<b>4</b> Responde a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y social					__	alull_4_1_4
<b>5</b> Ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)					__	alull_4_1_5
<b>6</b> Cuenta con un seguimiento efectivo por parte de los asesores y responsables de este programa					__	alull_4_1_6
<b>7</b> Satisface adecuadamente las expectativas e intereses de formación profesional					__	alull_4_1_7
<b>8</b> Tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de formación profesional					__	alull_4_1_8
<b>9</b> Cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al alumno que desarrolla su estancia académica profesional					__	alull_4_1_9
<b>10</b> Cuentan con una normatividad clara y precisa					__	alull_4_1_10
<b>11</b> El Asesor responsable para la construcción del proyecto de estancia cuenta con disposición, conocimiento y capacidad para su orientación.					__	alull_4_1_11
<b>12</b> El Asesor responsable del seguimiento de la estancia demuestra capacidad y apertura para guiar los programas que le corresponden					__	alull_4_1_12

II.5 INGLÉS MODULAR

**1.- ¿Cómo calificas las acciones del programa de inglés modular para el logro de las competencias de comprensión escrita y auditiva?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
1. El contenido programado en los módulos de inglés, me permitió comprender de forma escrita y auditiva el idioma inglés					__	alull_5_1
2. La secuencia del contenido programado en cada módulo me permitió lograr la competencia específica del módulo subsecuente.					__	alull_5_2
3. El número de horas asignadas a cada módulo permiten el desarrollo de las actividades programadas.					__	alull_5_3
4. El examen de ubicación permite identificar el módulo correcto en el cual debo iniciar mi preparación del idioma inglés					__	alull_5_4
5. Los profesores titulares de los módulos de inglés están preparados profesionalmente					__	alull_5_5
6. Los profesores manejan las herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés.					__	alull_5_6
7. El nivel de inglés obtenido en mi formación universitaria me permite ser competitivo profesionalmente.					__	alull_5_7

II.6 SERVICIO SOCIAL

**1. ¿Ya realizaste tu servicio social?**

- 1.- Si  alull\_6\_1
- 2.- No. Pasa a la pregunta II.7:1

**2. ¿En qué medida te sientes identificado con las siguientes afirmaciones?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
1. El desarrollo del servicio social me permitió sensibilizarme de manera solidaria hacia las necesidades del entorno social.					__	alull_6_2_1
2. El desarrollo del servicio social me permitió implementar algunas de las herramientas propias de mi disciplina profesional.					__	alull_6_2_2
3. El nivel de exigencia del servicio social requirió un nivel de desempeño profesional mayor al alcanzado en mi trayectoria académica.					__	alull_6_2_3
4. La asignatura de formación y compromiso social contribuyó a la sensibilización e identificación de necesidades sociales.					__	alull_6_2_4
5. La asesoría para la construcción del proyecto del servicio social me permitió estructurarlo de forma adecuada.					__	alull_6_2_5
6. Las horas destinadas para la asesoría fueron suficientes para la construcción del proyecto de servicio social.					__	alull_6_2_6
7. El asesor asignado mantuvo disposición para la orientación y construcción del proyecto de servicio social					__	alull_6_2_7
8. El asesor del Servicio Social ofrece una orientación eficaz para realizar esta actividad					__	alull_6_2_8
9. El formato para registro del proyecto del servicio social contempla los elementos centrales para su seguimiento.					__	alull_6_2_9
10. El informe final solicitado refleja el nivel de conocimiento aplicado y logros obtenidos.					__	alull_6_2_10

II.7 ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

1. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?

4 = Muy alta	3 = Alta	2 = Baja	1= Muy baja
--------------	----------	----------	-------------

Actividades	4	3	2	1
1. Jornada académica				
2. Talleres artísticos culturales				
3. Conferencias				
4. Deportes				
5. Viajes de estudios				
6. Estancias y/o ayudantías de investigación				
7. Congresos y foros				
8. Talleres disciplinares				

|\_\_| alull\_7\_1\_1  
 |\_\_| alull\_7\_1\_2  
 |\_\_| alull\_7\_1\_3  
 |\_\_| alull\_7\_1\_4  
 |\_\_| alull\_7\_1\_5  
 |\_\_| alull\_7\_1\_6  
 |\_\_| alull\_7\_1\_7  
 |\_\_| alull\_7\_1\_8

2. ¿Qué nivel de interés tienes por las siguientes actividades?

4 = Muy alto	3 = Alto	2 = Bajo	1= Muy bajo
--------------	----------	----------	-------------

Actividades Académicas	4	3	2	1
1. Conferencia				
2. Congreso				
3. Convención				
4. Curso				
5. Debate				
6. Diplomado				
7. Foro				
8. Talleres				
9. Exposición de trabajos académicos				
10. Organización de eventos académicos				
11. Participación como ponente				
12. Actividades de apoyo a la docencia (ayudantía docente)				
13. Actividades de apoyo a la investigación				
14. Asesoría de pares supervisadas				
15. Impartición de cursos				
16. Jornada o ciclo de conferencias				
<b>Actividades para el crecimiento personal</b>				
17. Talleres de desarrollo humano				
18. Participar en grupos de crecimiento				
19. Asesoría psicológica individual/psicoterapia				
20. Co-facilitador de talleres o micro-talleres de crecimiento personal				
21. Grupo de autoayuda				
22. Actividades altruistas				
<b>Actividades artísticas y culturales</b>				
23. Concierto				
24. Exposición				
25. Proyección o función de cine				
26. Función teatral				
27. Recital				
28. Presentación de libro				
29. Muestra				
30. Talleres artísticos				

|\_\_| alull\_7\_2\_1  
 |\_\_| alull\_7\_2\_2  
 |\_\_| alull\_7\_2\_3  
 |\_\_| alull\_7\_2\_4  
 |\_\_| alull\_7\_2\_5  
 |\_\_| alull\_7\_2\_6  
 |\_\_| alull\_7\_2\_7  
 |\_\_| alull\_7\_2\_8  
 |\_\_| alull\_7\_2\_9  
 |\_\_| alull\_7\_2\_10  
 |\_\_| alull\_7\_2\_11  
 |\_\_| alull\_7\_2\_12  
 |\_\_| alull\_7\_2\_13  
 |\_\_| alull\_7\_2\_14  
 |\_\_| alull\_7\_2\_15  
 |\_\_| alull\_7\_2\_16  
 |\_\_| alull\_7\_2\_17  
 |\_\_| alull\_7\_2\_18  
 |\_\_| alull\_7\_2\_19  
 |\_\_| alull\_7\_2\_20  
 |\_\_| alull\_7\_2\_21  
 |\_\_| alull\_7\_2\_22  
 |\_\_| alull\_7\_2\_23  
 |\_\_| alull\_7\_2\_24  
 |\_\_| alull\_7\_2\_25  
 |\_\_| alull\_7\_2\_26  
 |\_\_| alull\_7\_2\_27  
 |\_\_| alull\_7\_2\_28  
 |\_\_| alull\_7\_2\_29  
 |\_\_| alull\_7\_2\_30

31. Biental						__	alull_7_2_31
32. Certamen artístico						__	alull_7_2_32
33. Talleres o círculos de lectura						__	alull_7_2_33
<b>Actividades Cívicas y deportivas</b>							
34. Ensayo y práctica						__	alull_7_2_34
35. Actividad física o ejercicio						__	alull_7_2_35
36. Desfile						__	alull_7_2_36
37. Entrenamiento deportivo o cívico						__	alull_7_2_37
38. Competencias deportivas o cívicas						__	alull_7_2_38

**3.-¿ Consideras que las actividades para el desarrollo integral fortalecen tu desarrollo profesional**

1.- **Totalmente de acuerdo**

2.- **De acuerdo**

3.- **En desacuerdo**

|\_\_| alull\_7\_3

4.- **Totalmente en desacuerdo**

**4.- ¿Consideras que las horas asignadas para cubrir los créditos de las actividades para el desarrollo integral son adecuadas?**

1. Si

|\_\_| alull\_7\_4

2. No

**III. PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL**

**III.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA**

**1. ¿Has recibido TUTORÍA a lo largo de tus estudios en la U de O?**

1. Si

|\_\_| alull\_1\_1

2. No (pase a la pregunta III.2)

**2. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de TUTORÍAS?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

Características	4	3	2	1		
1 Atención por parte del tutor a tus necesidades y solicitudes					__	alull_1_2_1
2 Disposición de los profesores para brindar las tutorías					__	alull_1_2_2
3 Espacios para ofrecer las tutorías					__	alull_1_2_3
4 El tiempo que te dedica el tutor					__	alull_1_2_4
5 Permanencia del mismo tutor a lo largo de la carrera					__	alull_1_2_5
6 Contribución de las tutorías al mejoramiento de mi desempeño académico					__	alull_1_2_6
7 Contribución de las tutorías a mi permanencia en la universidad					__	alull_1_2_7
8 La tutoría grupal me permitió la integración a la vida universitaria					__	alull_1_2_8
9 El desarrollo de la tutoría grupal durante los dos primeros trimestres del programa educativo					__	alull_1_2_9
10 Contribución de las tutorías individual al mejoramiento de mi vida universitaria					__	alull_1_2_10
11 Arranque de las tutoría individual a partir del 3° trimestre					__	alull_1_2_11
12 La canalización para recibir asesoría especializada (disciplinar, de salud, psicológica, pedagógica, entre otras) de manera oportuna.					__	alull_1_2_12

**III.2 ASESORÍAS DISCIPLINARES**

**1. ¿Has recibido ASESORÍAS a lo largo de tus estudios en la U de O?**

1. Si

|\_\_| alull\_2\_1

2. No (pase a la pregunta III.3)

**2. ¿Qué tan de acuerdo estás con las expresiones siguientes sobre las ASESORÍAS?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características		4	3	2	1		
1	Las asesorías disciplinares resuelven mis dudas en las diferentes asignaturas					__	alull_2_2_1
2	Cuento con un asesor disponible para resolver mis dudas					__	alull_2_2_2
3	El tiempo dedicado a la asesoría es suficiente para atender mis dudas.					__	alull_2_2_3
4	Existen espacios suficientes y adecuados para recibir asesorías					__	alull_2_2_4

**III.3 UNIVERSIDAD SALUDABLE**

**1. ¿Has participado en el programa de Universidad Saludable?**

1. Si |\_\_| alulll.3.1  
 2. No (pase a la pregunta III.4)

**2. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de Universidad Saludable**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características		4	3	2	1		
1.-	Las actividades académicas del programa de universidad saludable favorecen mi formación personal y profesional					__	alulll.3.2.1
2.-	El número de actividades del programa es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional					__	alulll.3.2.2
3.-	Mi participación en el programa me permite sensibilizarme hacia el cuidado de la salud y del medio ambiente					__	alulll.3.2.3
4.-	Mi participación en programa, me permite implementar algunas de las herramientas propias de mi formación profesional en la promoción de la salud y el cuidado del medio ambiente.					__	alulll.3.2.4
5.-	La difusión del programa es suficiente para que se conozca en la comunidad universitaria					__	alulll.3.2.5
6.-	La manera en la que se difunde el programa motiva a la adopción y participación del mismo					__	alulll.3.2.6

**III.4 ACTIVIDADES CIVICAS, DEPORTIVAS, ARTÍSTICAS Y CULTURALES**

**1. ¿Has participado en actividades cívicas en la U de O?**

1. Si |\_\_| alulll.4.1  
 2. No (pase a la pregunta III.4.4)

**2. ¿Cómo calificas las siguientes características de las actividades cívicas en la U de O**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características		4	3	2	1		
1.	La manera en la que se difunden las actividades cívicas motiva a la participación en ellas.					__	alulll.4.2.1
2.	El número de actividades cívicas es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional					__	alulll.4.2.2
3.	El desempeño profesional de los instructores es el adecuado					__	alulll.4.2.3
4.	Mi participación en las actividades cívicas, me permite sensibilizarme como ciudadano mexicano.					__	alulll.4.2.4

**3. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?**

<b>4 = Siempre</b>	<b>3 = Casi siempre</b>	<b>2 = Algunas veces</b>	<b>1 = Nunca</b>
--------------------	-------------------------	--------------------------	------------------

Características		4	3	2	1		
1.	Escolta					__	alulll.4.3.1

2. Desfile				
3. Honores a la bandera				
4. Banda de Guerra				

|\_\_| aluIII.4.3.2  
|\_\_| aluIII.4.3.3  
|\_\_| aluIII.4.3.4

**4. ¿Has participado en actividades deportivas en la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta III.4.7)

|\_\_| aluIII.4.4

**5. ¿Cómo calificas las siguientes características de las actividades deportivas en la U de O?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1
1. La manera en la que se difunden las actividades deportivas motiva a la participación en ellas.				
2. La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de las actividades deportivas.				
3. El desempeño profesional de los instructores o entrenadores es el adecuado.				
4. El número de actividades deportivas es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional.				
5. Mi participación en las actividades deportivas, me permite sensibilizarme en el cuidado de mi salud personal.				

|\_\_| aluIII.4.5.1  
|\_\_| aluIII.4.5.2  
|\_\_| aluIII.4.5.3  
|\_\_| aluIII.4.5.4  
|\_\_| aluIII.4.5.5

**6. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?**

<b>4 = Siempre</b>	<b>3 = Casi siempre</b>	<b>2 = Algunas veces</b>	<b>1 = Nunca</b>
--------------------	-------------------------	--------------------------	------------------

Características	4	3	2	1
1. Fútbol				
2. Beisbol				
3. Basquetbol				
4. Voleibol				
5. Karate				
6. Ciclismo				
7. Porristas				
8. Ajedrez				
9. Zumba				
10. Yoga				
11. Gimnasio				
12. Otros: Especifique				

|\_\_| aluIII.4.6.1  
|\_\_| aluIII.4.6.2  
|\_\_| aluIII.4.6.3  
|\_\_| aluIII.4.6.4  
|\_\_| aluIII.4.6.5  
|\_\_| aluIII.4.6.6  
|\_\_| aluIII.4.6.7  
|\_\_| aluIII.4.6.8  
|\_\_| aluIII.4.6.9  
|\_\_| aluIII.4.6.10  
|\_\_| aluIII.4.6.11  
|\_\_| aluIII.4.6.12

**7. ¿Has participado en actividades artísticas y culturales en la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta III.5)

|\_\_| aluIII.4.7

**8. ¿Cómo calificas las siguientes características De las actividades artísticas y culturales?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1
1. La manera en la que se difunden las actividades artísticas y culturales motiva a la participación en ellas.				
2. La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de las actividades artísticas y culturales.				
3. El desempeño profesional de los profesores es el adecuado				
4. El número de actividades artísticas y culturales es suficiente para fortalecer mi formación personal y profesional				
5. Mi participación en las actividades artísticas y culturales, me permite fortalecer mi acervo cultural.				

|\_\_| aluIII.4.8.1  
|\_\_| aluIII.4.8.2  
|\_\_| aluIII.4.8.3  
|\_\_| aluIII.4.8.4  
|\_\_| aluIII.4.8.5

9. ¿Con qué frecuencia participas en las siguientes actividades?

4 = Siempre	3 = Casi siempre	2 = Algunas veces	1 = Nunca
-------------	------------------	-------------------	-----------

Características	4	3	2	1
1. Teatro				
2. Música				
3. Canto				
4. Pintura				
5. Danza - Baile				
6. Otros: Especifique				

|\_\_| aluIII.4.9.1  
 |\_\_| aluIII.4.9.2  
 |\_\_| aluIII.4.9.3  
 |\_\_| aluIII.4.9.4  
 |\_\_| aluIII.4.9.5  
 |\_\_| aluIII.4.9.6

III.5 MOVILIDAD ESTUDIANTIL

1. ¿Conoces el programa de movilidad estudiantil de la U de O?

1. Si |\_\_| aluIII.5.1  
 2. No (pase a la pregunta III.6.1)

2. ¿Has participado en el programa de movilidad estudiantil de la U de O?

1. Si |\_\_| aluIII.5.2  
 2. No (pase a la pregunta III.6.1)

3. ¿En qué modalidad(es) has participado?

1. Reconocimiento de créditos en otras instituciones |\_\_| aluIII.5.3  
 2. Estancia Académica Profesional  
 3. Ambas

4. ¿En cuántas ocasiones has participado?

1. Una |\_\_| aluIII.5.4  
 2. Dos  
 3. Más de dos

5. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de movilidad estudiantil?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Características	4	3	2	1
1. La manera en la que se difunde el programa de movilidad estudiantil motiva a la participación en el.				
2. Las asesorías acerca del Programa de movilidad estudiantil ayuda a los alumnos a desempeñarse mejor en dicho programa				
3. La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo de movilidad estudiantil.				
4. Mi participación en el programa de movilidad estudiantil me permitió fortalecer mi formación profesional.				
5. Los apoyos económicos proporcionados fueron suficientes para mi manutención en el programa de movilidad				
6. Los trámites escolares facilitaron mi participación en el programa de movilidad estudiantil.				
7. El trámite escolar con respecto al reconocimiento de créditos cursados en otra institución permitieron mi pronta reincorporación.				

|\_\_| aluIII.5.5.1  
 |\_\_| aluIII.5.5.2  
 |\_\_| aluIII.5.5.3  
 |\_\_| aluIII.5.5.4  
 |\_\_| aluIII.5.5.5  
 |\_\_| aluIII.5.5.6  
 |\_\_| aluIII.5.5.7

III.6 VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

1. ¿Conoces el programa de verano de la investigación científica de la U de O?

1. Si |\_\_| aluIII.6.1  
 2. No (pase a la pregunta III.7.1)

2. ¿Has participado en el programa de verano de la investigación científica de la U de O?

1. Si |\_\_| aluIII.6.2  
 2. No (pase a la pregunta III.7.1)



**3. ¿En cuántas ocasiones has participado?**

1. Una
2. Dos
3. Más de dos
5. NINGUNA

| \_\_\_ | aluIII.6.3

**4. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa de verano de investigación científica?**

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo		
Características					
	4	3	2	1	
1. La manera en la que se difunde el programa de verano científico motiva a la participación en el.					___   aluIII.6.4.1
2. Las asesorías acerca del Programa de verano científico ayuda a los alumnos a desempeñarse mejor en dicho programa					___   aluIII.6.4.2
3. El apoyo docente y coordinación del Programa Educativo facilitó el desempeño y desarrollo del verano de investigación científica.					___   aluIII.6.4.3
4. La Universidad ofrece las alternativas suficientes para el desarrollo del verano científico.					___   aluIII.6.4.4
5. Mi participación en el programa de verano científico me permitió fortalecer mi formación profesional.					___   aluIII.6.4.5
6. Los apoyos económicos proporcionados fueron suficientes para mi manutención en el programa de verano científico					___   aluIII.6.4.6
7. Los trámites escolares facilitaron mi participación en el programa de verano científico					___   aluIII.6.4.7
8. El tiempo dedicado por el investigador fue el suficiente para el cumplimiento del plan de trabajo acordado.					___   aluIII.6.4.8
9. La actividad desarrollada fue acorde al plan de trabajo.					___   aluIII.6.4.9
10. La experiencia y guía del investigador me permitió fortalecer mi formación como investigador.					___   aluIII.6.4.10

**5. Mi participación en el verano de investigación científica me ha permitido:**

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo		
Características					
	4	3	2	1	
1. Crecer en mi formación como investigador (tesis, artículos científicos, ponencias y posgrados)					___   aluIII.6.5.1
2. Fortalecer mi formación profesional					___   aluIII.6.5.2
3. Incorporarme al mercado laboral					___   aluIII.6.5.3

**6. ¿Mi participación en el verano de investigación científica me ha permitido dar continuidad a actividades tales como?**

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo		
Características					
	4	3	2	1	
1. Tesis					___   aluIII.6.6.1
2. Artículo científico					___   aluIII.6.6.2
3. Ponencia					___   aluIII.6.6.3
4. Capítulo de libro					___   aluIII.6.6.4
5. Reporte de investigación					___   aluIII.6.6.5
6. Asistente de investigador					___   aluIII.6.6.6
7. Ayudantía docente					___   aluIII.6.6.7
8. Otros: Especifique.					___   aluIII.6.6.8

**III.7 PROGRAMA DE ATENCIÓN A ALUMNOS INDIGENAS**

**1. ¿Conoces el programa de atención a alumnos indígenas de la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta III.8.1)

| \_\_\_ | aluIII.7.1

**2. ¿Has participado en el programa de atención a alumnos indígenas de la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta III.8.1)

| \_\_\_ | aluIII.7.2

**3. ¿Has recibido apoyo económico por éste programa?**

1. Si
2. No

| \_\_\_ | aluIII.7.3

**4. ¿Con qué frecuencia has gozado de los siguientes apoyos del programa?**

<b>5 = Cada Trimestre</b>	<b>4 = Dos trimestres por año</b>	<b>3 = Un trimestre por año</b>	<b>2 = Una vez en la carrera</b>	<b>1 = Nunca</b>
---------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------

Características	5	4	3	2	1		
1. Capacitación en expresión oral y escrita						___	aluIII.7.4.1
2. Capacitación Tecnológica						___	aluIII.7.4.2
3. Asesoría Disciplinar						___	aluIII.7.4.3
4. Asesoría Pedagógica						___	aluIII.7.4.4
5. Asesoría Psicológica						___	aluIII.7.4.5
6. Atención Médica						___	aluIII.7.4.6
7. Beca de alimentos (Cafetería)						___	aluIII.7.4.7
8. Otros: Especifique.						___	aluIII.7.4.8

**III.8 PROGRAMA EMPRENDEDORES**

**1. ¿Conoces el programa emprendedores de la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta IV.1.1)

| \_\_\_ | aluIII.8.1

**2. ¿Has participado en el programa emprendedores de la U de O?**

1. Si
2. No (pase a la pregunta IV.1.1)

| \_\_\_ | aluIII.8.2

**3. ¿Con qué frecuencia has gozado de los siguientes apoyos del programa?**

<b>5 = Cada Trimestre</b>	<b>4 = Dos trimestres por año</b>	<b>3 = Un trimestre por año</b>	<b>2 = Una vez en la carrera</b>	<b>1 = Nunca</b>
---------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	------------------

Características	5	4	3	2	1		
1. Económicos						___	aluIII.8.3.1
2. Capacitación financiera						___	aluIII.8.3.2
3. Capacitación legal						___	aluIII.8.3.3
4. Capacitación Tecnológica						___	aluIII.8.3.4
5. Capacitación Administrativa						___	aluIII.8.3.5
6. Asesoría Disciplinar						___	aluIII.8.3.6
7. Otros. Especifique.						___	aluIII.8.3.7

**4. ¿Cómo calificas las siguientes características del programa emprendedores?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
1. La manera en la que se difunde el programa emprendedores motiva a la participación en él.					___	aluIII.8.4.1
2. Las asesorías acerca del Programa Emprendedores ayuda a los alumnos a desempeñarse mejor en dicho programa					___	aluIII.8.4.2
3. Los asesores del programa cuentan con la formación profesional adecuada					___	aluIII.8.4.3
4. Los asesores del programa cuentan con la capacidad y actitud para propiciar el desarrollo de proyectos emprendedores					___	aluIII.8.4.4

**IV. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

**IV.1 ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LOS PROGRAMAS INDICATIVOS**

**1. ¿Con qué frecuencia se aplican las estrategias siguientes en las asignaturas de tu plan de estudios?**

<b>4 = Siempre</b>	<b>3 = Casi siempre</b>	<b>2 = Muy pocas veces</b>	<b>1 = Nunca</b>
--------------------	-------------------------	----------------------------	------------------

Estrategias	4	3	2	1		
1. Aprendizaje Cooperativo					__	aluIV.1.1.1
2. Aprendizaje Basado en Problemas					__	aluIV.1.1.2
3. Aprendizaje basado en Proyectos					__	aluIV.1.1.3
4. Estudio de caso					__	aluIV.1.1.4

**2. ¿Cómo calificas el uso de las estrategias de enseñanza aplicables a las asignaturas del plan de estudio?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
1. Las estrategias de enseñanza son las adecuadas para el logro de aprendizajes					__	aluIV.1.2.1
2. Los profesores aplican adecuadamente las estrategias de enseñanza					__	aluIV.1.2.2
3. Los profesores dominan las estrategias de enseñanza					__	aluIV.1.2.3

**IV.2 TECNICAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE**

**1. ¿Cómo calificas el uso de las siguientes ACTIVIDADES en las clases?**

<b>4 = Excesivo</b>	<b>3 = Adecuado</b>	<b>2 = Bajo</b>	<b>1 = Muy bajo</b>
---------------------	---------------------	-----------------	---------------------

ACTIVIDADES	4	3	2	1		
1. Exposición del profesor (o clase magistral)					__	aluIV.2.1.1
2. Trabajo en equipo					__	aluIV.2.1.2
3. Exposición de los alumnos					__	aluIV.2.1.3
4. Análisis y discusión de lecturas					__	aluIV.2.1.4
5. Elaboración de proyectos					__	aluIV.2.1.5
6. Resolución de problemas					__	aluIV.2.1.6
7. Estudio de casos					__	aluIV.2.1.7
8. Grupos de discusión					__	aluIV.2.1.8
9. Prácticas de laboratorio y/o de campo					__	aluIV.2.1.9
10. Investigaciones					__	aluIV.2.1.10
11. Conferencias					__	aluIV.2.1.11
12. Autoaprendizaje, auto-didactismo					__	aluIV.2.1.12
13. Visitas a empresas					__	aluIV.2.1.13
14. Asesorías personalizadas					__	aluIV.2.1.14
15. Proyecciones de audiovisuales					__	aluIV.2.1.15
16. Otras. Especifique					__	aluIV.2.1.16

**2. Selecciona las actividades que consideres propiciaron un mayor nivel de aprendizaje. (Coloca en los 4 recuadros vacíos los números que corresponden a tu selección).**

ACTIVIDADES	4	3	2	1		
1. Exposición del profesor (o clase magistral)					__	aluIV.2.2.1
2. Trabajo en equipo					__	aluIV.2.2.2
3. Exposición de los alumnos					__	aluIV.2.2.3
4. Análisis y discusión de lecturas					__	aluIV.2.2.4
5. Elaboración de proyectos					__	aluIV.2.2.5
6. Resolución de problemas					__	aluIV.2.2.6
7. Estudio de casos					__	aluIV.2.2.7
8. Grupos de discusión					__	aluIV.2.2.8
9. Prácticas de laboratorio y/o de campo					__	aluIV.2.2.9
10. Investigaciones					__	aluIV.2.2.10

11. Conferencias						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.11
12. Autoaprendizaje, auto-didactismo						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.12
13. Visitas a empresas						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.13
14. Asesorías personalizadas						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.14
15. Análisis de proyecciones audiovisuales						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.15
16. Otras. Especifique						<input type="checkbox"/>	aluIV.2.2.16

3. ¿Cómo calificas el uso de tecnologías de la información (TIC's) en las clases -equipo de cómputo, Internet, video conferencias, foros de discusión, entre otros?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Uso de las TIC's		4	3	2	1		
1	El Uso de las TIC's favoreció el aprendizaje					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.3.1
2	Las TIC's seleccionadas fueron las adecuadas para el logro del aprendizaje.					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.3.2
3	Los profesores manejan adecuadamente las TIC's					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.3.3
4	Disponibilidad de equipos suficientes para el uso de los alumnos en clase					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.3.4

4. ¿Cómo calificas el uso de las siguientes estrategias para la evaluación de las distintas asignaturas en tu carrera?

4 = Excesivo	3 = Adecuado	2 = Bajo	1 = Muy bajo
--------------	--------------	----------	--------------

Estrategias		4	3	2	1		
1.	Elaboración de proyectos					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.1
2.	Exámenes escritos					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.2
3.	Tareas					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.3
4.	Participación					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.4
5.	Co-evaluación					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.5
6.	Estudio de caso o diagnóstico					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.6
7.	Ensayos					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.7
8.	Controles de lectura					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.8
9.	Portafolio de evidencias					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.4.9

5. Consideras que el sistema de evaluación que se aplica en tu carrera es:

4. Exigente |  | aluIV.2.5  
3. Adecuado  
2. Fácil  
1. Muy fácil

6. ¿Con qué frecuencia realizas las actividades siguientes?

4= Diario	3 = Tres veces a la semana	2 = Dos o menos	1= Nunca
-----------	----------------------------	-----------------	----------

Actividades		4	3	2	1		
1.	Tareas fuera de clases					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.1
2.	Asistencia a biblioteca					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.2
3.	Estudio individual					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.3
4.	Estudio en equipo					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.4
5.	Asesoría académica					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.5
6.	Convivencia con amigos (cara a cara o virtual)					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.6
7.	Convivencia familiar					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.7
8.	Actividades de ayuda a la comunidad					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.8
9.	Asistencia a actividades culturales					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.9
10.	Práctica deportiva					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.10
11.	Asistencia a eventos sociales					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.11
12.	Lectura de cultura general					<input type="checkbox"/>	aluIV.2.6.12

**IV.3 RESULTADOS OBTENIDOS**

**1. ¿Cómo calificas la contribución de la UdeO al logro de los siguientes objetivos?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

Características	4	3	2	1		
1. Ofrecer formación académica de calidad					__	aluIV.3.1.1
2. Promover la formación de profesionales altamente competentes					__	aluIV.3.1.2
3. Fomentar sentido de compromiso social					__	aluIV.3.1.3
4. Mantener vinculación permanente con su entorno social					__	aluIV.3.1.4
5. Promover la formación de profesionales críticos, creativos y propositivos.					__	aluIV.3.1.5
6. Fomentar la formación de profesionales con sentido ético					__	aluIV.3.1.6
7. Fomentar la formación de profesionales con capacidades emprendedoras					__	aluIV.3.1.7
8. Promover la formación de profesionales con habilidades para la toma de decisiones					__	aluIV.3.1.8
9. Propicia la formación de profesionales capaces de aprender por sí mismos					__	aluIV.3.1.9
10. Desarrolla procesos de formación profesional que respondan a las demandas del sector productivo					__	aluIV.3.1.10

**2. ¿En qué medida el proceso de formación en la UdeO te ha facilitado el desarrollo de las siguientes capacidades, habilidades y valores?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

Características	4	3	2	1		
1. Fundar la práctica de mi profesión con base en los principios éticos y respeto a los valores humanos fundamentales					__	aluIV.3.2.1
2. Compromiso con el desarrollo sustentable					__	aluIV.3.2.2
3. Dominio de lenguas extranjeras					__	aluIV.3.2.3
4. Detectar, diagnosticar y adaptar procesos de innovación y cambio con base en el uso de métodos y técnicas de investigación que permitan resolver situaciones específicas en las organizaciones					__	aluIV.3.2.4
5. Dirigir programas de promoción de bienes y servicios					__	aluIV.3.2.5
6. Ejercer un liderazgo positivo en contextos profesionales, laborales y sociales					__	aluIV.3.2.6

**3. ¿En qué medida estás satisfecho con el nivel de formación alcanzado en tu carrera?**

- 4. Totalmente satisfecho |\_\_| aluIV.3.3
- 3. Satisfecho
- 2. Poco satisfecho
- 1. Nada satisfecho

**4. ¿En qué medida el proceso de formación llevado a cabo en la UdeO cumplió con tus expectativas y necesidades?**

- 4. Totalmente satisfecho |\_\_| aluIV.3.4
- 3. Satisfecho
- 2. Poco satisfecho
- 1. Nada satisfecho

V. PRACTICA ACADÉMICA

V.1 PERFIL DEL DOCENTE

1. Del conjunto de profesores que te han impartido clase durante la carrera, ¿cuántos presentan las siguientes características?

<b>4 = Todos</b>	<b>3 = La mayor parte</b>	<b>2 = Pocos</b>	<b>1 = Ninguno</b>
------------------	---------------------------	------------------	--------------------

Características de los profesores	4	3	2	1		
1. Dominio de la asignatura					__	aluV.1.1.1
2. Conocimiento actualizado de la asignatura					__	aluV.1.1.2
3. Claridad al exponer					__	aluV.1.1.3
4. Manejo adecuado de estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje					__	aluV.1.1.4
5. Atención a las dudas dentro y fuera del horario de clase					__	aluV.1.1.5
6. Manejos de diferentes enfoques teóricos y metodológicos					__	aluV.1.1.6
7. Manejo adecuado de la relación entre la teoría y la práctica					__	aluV.1.1.7
8. Motivan a los alumnos para acceder a nuevos conocimientos					__	aluV.1.1.8
9. Motivan la participación de los alumnos en clase					__	aluV.1.1.9
10. Experiencia profesional en el campo laboral en las asignaturas que se requiere					__	aluV.1.1.10
11. Vinculan las clases con procesos propios del campo laboral en las asignaturas que se requiere					__	aluV.1.1.11

2. Durante tu trayectoria académica en la UdeO, ¿has participado en el proceso de evaluación del profesor?

1. Si  aluV.1.2
2. No

3. ¿Consideras que las evaluaciones a los profesores contribuyen a mejorar su práctica docente?

1. Si  aluV.1.3
2. No

VI. COMUNICACIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

1. ¿En qué medida te sientes identificado con lo siguiente?

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
1. Las actividades que la universidad me ofrece, me ayudan a identificarme como miembro de la misma.					__	aluVI.1.1
2. Me siento muy orgulloso de ser lince de la U de O					__	aluVI.1.2
3. Me molesto cuando escucho comentarios negativos sobre la U de O					__	aluVI.1.3
4. Si volviera a estudiar una licenciatura, elegiría de nuevo la Universidad de Occidente					__	aluVI.1.4
5. Conozco el lema, escudo y mascota de la U de O					__	aluVI.1.5
6. Estoy familiarizado con los derechos y obligaciones contemplados en la normatividad universitaria.					__	aluVI.1.6
7. Conozco a las autoridades universitarias.						aluVI.1.7
8. La Universidad de Occidente tiene prestigio en mi comunidad					__	aluVI.1.8
9. La gente piensa que la Universidad de Occidente es una buena opción para estudiar.					__	aluVI.1.9
10. En los últimos años la imagen de la Universidad de Occidente a mejorado significativamente					__	aluVI.1.10
11. El prestigio de la Universidad de Occidente fue un factor que tomé en cuenta cuando decidí estudiar en ella.					__	aluVI.1.11
12. Las acciones de promoción de la Universidad de Occidente son suficientes para mejorar su imagen					__	aluVI.1.12

VII. PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIOS

VII.1 SERVICIOS Y PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE APOYO A LA ACADEMIA

1. ¿Cómo calificas los siguientes aspectos?

4 = Optima	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nulo
------------	----------------	----------------	----------

**A. Biblioteca**

	4	3	2	1		
1. Actualización del material de acervo (libros, revistas, etc.)					__	aluVII.1.1.1
2. Suficiencia del material de acervo					__	aluVII.1.1.2
3. Servicio y atención del personal					__	aluVII.1.1.3
4. Biblioteca virtual					__	aluVII.1.1.4
5. Espacios de trabajo individual					__	aluVII.1.1.5
6. Espacios de trabajo colectivo					__	aluVII.1.1.6

**B. Talleres y laboratorios**

	4	3	2	1		
7. Actualización de los equipos e instrumentos de trabajo					__	aluVII.1.1.7
8. Suficiencia de los equipos e instrumentos de trabajo					__	aluVII.1.1.8
9. Suficiencia de consumibles en los laboratorios					__	aluVII.1.1.9
10. Suficiencia de los espacios de laboratorio					__	aluVII.1.1.10

**C. Servicios informáticos**

	4	3	2	1		
11. Actualización del equipo de cómputo					__	aluVII.1.1.11
12. Suficiencia del equipo de cómputo para atender a todos los alumnos					__	aluVII.1.1.12
13. Software especializado					__	aluVII.1.1.13
14. Mantenimiento					__	aluVII.1.1.14
15. Conexión a Internet					__	aluVII.1.1.15
16. Conexión inalámbrica a Internet					__	aluVII.1.1.16
17. Espacios para servicios informáticos (aulas didácticas y centros de cómputo)					__	aluVII.1.1.17

**D. Servicios escolares**

	4	3	2	1		
18. Tiempo de respuesta en trámites					__	aluVII.1.1.18
19. Servicios automatizados					__	aluVII.1.1.19
20. Servicio y atención del personal					__	aluVII.1.1.20

**Anexo 2**  
**Instrumento de aplicación a Docentes**



**IDENTIFICACIÓN**

UNIDAD _____	_ _
PROGRAMA EDUCATIVO DE ADSCRIPCIÓN: LICENCIATURA EN SISTEMAS COMPUTACIONALES _____	_ _
TURNO: _____	_ _
GENERO _____, EDAD _____ GRADO ACADÉMICO _____	ANTIGÜEDAD _____
NOMBRAMIENTO _____	

La presente encuesta forma parte de la evaluación respecto a la implantación del MODELO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL CON ENFOQUE EN COMPETENCIAS PROFESIONALES (MEDlcp) en la Universidad de Occidente. Concretamente se desea conocer la forma como el MEDlcp ha contribuido a lograr los objetivos educativos de la Universidad y detectar las áreas que, según los miembros de la comunidad universitaria, requieren fortalecerse.

Las respuestas que usted ofrezca serán útiles para conocer los avances y retos que enfrenta la Universidad de Occidente actualmente. Estas respuestas serán confidenciales.

**¡Agradecemos de antemano tu valiosa colaboración!**

<p><b>Instrucciones:</b>                  En la encuesta existen tres tipos de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Preguntas que a continuación presentan varias alternativas de respuestas, deberá seleccionar una opción</li> <li>● Preguntas abiertas, cuyas respuestas deberán ofrecerse con base en la experiencia personal.</li> <li>● Preguntas que ofrecen una serie de categorías, las cuales se deberán calificar dentro de la escala que se indique.</li> </ul>
--

La UdeO en el año 2008 implementó el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral con Enfoque en Competencias Profesionales, el cual se caracteriza por una serie de objetivos y estrategias que buscan el mejoramiento de la educación impartida.

**I FUNDAMENTOS DEL MODELO**

**1. ¿Cómo considera la puesta en práctica de las siguientes características del MEDlcp?**

<b>4 = Completamente De acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Completamente en desacuerdo</b>	<b>0= Lo desconozco</b>
-------------------------------------	-----------------------	--------------------------	--	-------------------------

	4	3	2	1	0		
I.1.1. Ofrece posibilidades para organizar el plan de estudios						_ _	docl_1
I.1.2. Ofrece la posibilidad al estudiante de elegir materias optativas						_ _	docl_1
I.1.3. El estudiante puede elegir el área de acentuación de su preferencia						_ _	docl_1
I.3.4. Se promueve el desarrollo de pensamiento crítico y creativo						_ _	docl_3
I.3.5. Se contribuye a la formación de profesionales altamente competentes						_ _	docl_3
I.3.6. Se ofrecen programas educativos que responden a las necesidades de los diferentes sectores						_ _	docl_3
I.4.7. Permite al estudiante asumir compromiso como autogestor de sus aprendizajes						_ _	docl_4
I.5.8. Se promueve la formación de ciudadanos responsables, solidarios y comprometidos socialmente						_ _	docl_5
I.5.9. Se genera vinculación permanente con el entorno social						_ _	docl_5

**II PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO**

**II.1 ÁREA DE FORMACIÓN GENÉRICA BÁSICA**

**1. Valore las siguientes competencias genéricas y seleccione la opción de acuerdo a la siguiente escala:**

<b>4 = Completamente De acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Completamente en desacuerdo</b>
-------------------------------------	-----------------------	--------------------------	--

		4	3	2	1		
II.1.1.1	Permite la interacción con personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes lenguajes (matemático, informático, idiomas, entre otros)					__	docII_1_1_1
II.1.1.2	Permite la comunicación eficientemente de manera oral y escrita.					__	docII_1_1_2
II.1.1.3	Permite la aplicación de metodologías de investigación hacia la solución de problemas.					__	docII_1_1_3
II.1.1.4	Permite la adquisición de habilidades para el manejo de nuevas tecnologías.					__	docII_1_1_4
II.1.1.5	Permite el desarrollo de actitudes favorables hacia la salud física y mental, el medio ambiente, tolerancia a la diversidad y los derechos del otro.					__	docII_1_1_5
II.1.1.6	Permite el desarrollo de habilidades de liderazgo, creación e innovación de proyectos autogestivos y sustentables					__	docII_1_1_6

**II.2 ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR**

**1¿Cómo califica usted las siguientes características del plan de estudios del ÁREA DE FORMACIÓN DISCIPLINAR?**

<b>4 = Óptima</b>	<b>3 = Suficiente</b>	<b>2 = Deficiente</b>	<b>1 = Nula</b>
-------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------

<b>Características</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
II.2.1.1 El número de horas dedicadas a las asignaturas de la Área de Formación Disciplinar					__	docII_2_1_1
II.2.1.2 El número de asignaturas del Área Disciplinar					__	docII_2_1_2
II.2.1.3 Medida en la cual las asignaturas del Área Disciplinar permiten satisfacer las necesidades e intereses del Programa Educativo					__	docII_2_1_3
II.2.1.4 El número de asignaturas optativas que se ofrece en la Etapa de Formación Disciplinar					__	docII_2_1_4
II.2.1.5 El número de créditos totales contemplados para las asignaturas optativas					__	docII_2_1_5
II.2.1.6 La medida en la cual las asignaturas optativas permiten satisfacer las necesidades e intereses de la formación específica					__	docII_2_1_6

**2. Si percibe deficiencias en el área disciplinar, mencione al menos una necesidad que falta satisfacer** |\_\_| docII\_2\_2

\_\_\_\_\_

## II. 3 ÁREA DE ACENTUACIÓN

El ÁREA DE ACENTUACIÓN tiene como objetivo que:

*...el estudiante adquiera los elementos que le permitan el ejercicio de su disciplina, desarrollando estrategias para la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en las etapas anteriores y orientándose hacia escenarios reales del ejercicio profesional.*

*Específicamente*

**1. ¿En qué medida las asignaturas del área de acentuación contribuyen a lograr ese objetivo?**

- 4. Optima
- 3. Suficiente
- 2. Deficiente
- 1. Nula
- 0-. Lo desconozco

|\_\_|      docII\_3\_1\_1

**2. ¿Cómo califica las siguientes características del plan de estudios del ÁREA DE ACENTUACIÓN?**

4 = Excesivo	3 = Adecuado	2 = Bajo	1 = Muy bajo
--------------	--------------	----------	--------------

Características	4	3	2	1
II.3.2.1 Dos trimestres dedicados al Área de Acentuación				
II.3.2.2 El número de horas dedicadas a las asignaturas del Área de Acentuación				
II.3.2.3 El número de asignaturas que conforman el Área de Acentuación				

|\_\_|      DocII\_3\_2\_1  
|\_\_|      DocII\_3\_2\_2  
|\_\_|      DocII\_3\_2\_3

**3. Si usted percibe deficiencia en el área de acentuación, mencione por lo menos una necesidad que faltó cubrir.**

|\_\_|      docII\_3\_3\_1

**4 Las asignaturas del ÁREA DE ACENTUACIÓN:**

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = Parcialmente de acuerdo	1 = totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-----------------------------	------------------------------

Características	4	3	2	1
II.3.4.1 Ofrecen sustento académico para continuar estudios de posgrado				
II.3.4.2 Favorecen la vinculación con las áreas de oportunidad laboral				
II.3.4.3 Aportan herramientas teóricas para aplicar en el ejercicio de la profesión				
II.3.4.4 Aportan herramientas prácticas para aplicar en el ejercicio de la profesión.				
II.3.4.5 Permiten desarrollar las competencias necesarias para elaboración de proyectos propios de la disciplina				

|\_\_|      DocII\_3\_4\_1  
|\_\_|      DocII\_3\_4\_2  
|\_\_|      DocII\_3\_4\_3  
|\_\_|      DocII\_3\_4\_4  
|\_\_|      DocII\_3\_4\_5

**5¿Cómo califica el cumplimiento de las competencias del perfil de egreso?**

4 = Completamente	3 = Medianamente	2 = Muy poco	1= No se cumple
-------------------	------------------	--------------	-----------------

	4	3	2	1
II.3.5.1 Utiliza lenguajes de programación para el desarrollo de aplicaciones de escritorio y web.				
II.3.5.2 Conoce y aplica los procesos de desarrollo de software que permitan crear aplicaciones para las empresas				
II.3.5.3 Diseña, crea y administra Bases de Datos y utiliza herramientas asociadas que permitan el desarrollo de sistemas de información.				

**6. ¿Cómo califica las características de las asignaturas optativas?**

4 = Totalmente De acuerdo	3 = De acuerdo	2 = ParcialmenteDe acuerdo	1= Endesacuerdo
---------------------------	----------------	----------------------------	-----------------

	4	3	2	1
II.3.6.1 Complementa la formación profesional de la disciplina				
II.3.6.2 Dan flexibilidad para la elección de acuerdo a las preferencias del estudiante				
II.3.6.3 Su oferta es congruente con el grado de avance en la formación académica del estudiante.				
II.3.6.4 Permiten hacer una elección de asignaturas multidisciplinarias en el área de acentuación.				

|\_\_|      aluII\_3\_6\_1  
|\_\_|      aluII\_3\_6\_2  
|\_\_|      aluII\_3\_6\_3  
|\_\_|      aluII\_3\_6\_4

**II.4 ESTANCIA ACADÉMICA PROFESIONAL**

**1.- Conoce usted el programa de Estancia Académica Profesional? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_**

DocII\_4\_1

**Si es no pase a la pregunta de módulo de inglés II.5.1**

**2. ¿Qué tan de acuerdo está con las expresiones siguientes sobre la ESTANCIA ACADEMICA PROFESIONAL?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
II.4.2.1 Vincula al estudiante con el entorno laboral y profesional					__	docII_4_2_1
II.4.2.2 Propicia la participación del estudiante en actividades productivas y tareas que corresponden con el perfil profesional					__	docII_4_2_2
II.4.2.3 Promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que redunden en el incremento de sus competencias profesionales					__	docII_4_2_3
II.4.2.4 Responde a las necesidades reales de las organizaciones que conforman el sector productivo y/o social					__	docII_4_2_4
II.4.2.5 Ofrece suficientes opciones para llevarla a cabo (empresas y otras instituciones del sector productivo y social)					__	docII_4_2_5
II.4.2.6 Satisface adecuadamente las expectativas e intereses de formación profesional					__	docII_4_2_6
II.4.2.7 Tiene una duración suficiente para cumplir con los propósitos de formación profesional					__	docII_4_2_7
II.4.2.8 Cuenta con los espacios, equipos e insumos suficientes para asesorar al estudiante que desarrolla su estancia académica profesional					__	docII_4_1_8
II.4.2.9 Cuentan con una normatividad clara y precisa					__	docII_4_1_9

**II.5 INGLÉS MODULAR**

**1.- ¿Cómo califica las acciones del programa de inglés modular para el logro de las competencias de comprensión escrita y auditiva?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
II.5.1.1 El número de módulos contemplados en el Programa Educativo es el adecuado.					__	docII_5_1_1
II.5.1.2 El nivel de inglés promovido en la formación universitaria permite al estudiante ser competitivo profesionalmente.					__	docII_5_1_2

**II.6 SERVICIO SOCIAL**

**1.- Conoce el Programa de Servicio Social curricular contemplado en el MEDlcp?**

1. Si |\_\_| docIII\_6\_1  
 2. No (pase a la pregunta II.7)

**2. ¿Ha participado en el programa como asesor de Servicio Social contemplado en el MEDlcp?**

1. Si |\_\_| docIII\_6\_2  
 2. No (pase a la pregunta II.7)

**3. ¿Considera que las actividades que desarrolla el estudiante en el programa de servicio social, contribuyen a la formación personal y profesional del estudiante?**

- 0.- Lo desconozco  
 1.- Totalmente de acuerdo  
 2.- De acuerdo  
 3.- En desacuerdo |\_\_| docII\_6\_3  
 4.- Totalmente en desacuerdo

**4.- Considera que la institución ofrece la suficientes opciones o espacios al exterior para la realización del servicio social?**

- 0.- Lo desconozco  
 1.- Totalmente de acuerdo  
 2.- De acuerdo  
 3.- En desacuerdo |\_\_| docII\_6\_4  
 4.- Totalmente en desacuerdo

5.-¿Cómo califica las siguientes características del programa de SERVICIO SOCIAL?

4 = Óptimo	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nulo
------------	----------------	----------------	----------

Características	4	3	2	1		
II.6.5.1 Atención por parte del asesor a las necesidades y solicitudes					__	docIII_6_5_1
II.6.5.2 Disposición para brindar las asesorías de servicio social					__	docIII_6_5_2
II.6.5.3 Espacios para ofrecer las asesorías de servicio social					__	docIII_6_5_3
II.6.5.4 El tiempo que dedica como asesor de servicio social es suficiente					__	docIII_6_5_4
II.6.5.5 El número de alumnos en relación al tiempo asignado para asesorías					__	docIII_6_5_5
II.6.5.6 El proceso administrativo para el registro y seguimiento y conclusión de proyectos de servicio social es					__	docIII_6_5_6
II.6.5.7 Los convenios con organismos externos para el desarrollo del servicio social es					__	docIII_6_5_7

II.7 ACTIVIDADES DE APOYO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

1.- ¿Considera que las actividades para el desarrollo integral, fortalecen el desarrollo profesional del estudiante?

0.- Lo desconozco

1.- Totalmente de acuerdo

2.- De acuerdo

3.- En desacuerdo

|\_\_| docII\_7\_1

4.- Totalmente en desacuerdo

2.- Considera que la institución ofrece la suficiente cantidad de opciones para la realización de actividades de formación Integral.

0.- Lo desconozco

1.- Totalmente de acuerdo

2.- De acuerdo

3.- En desacuerdo

|\_\_| docII\_7\_2

4.- Totalmente en desacuerdo

3.- ¿Considera que la cantidad de horas asignadas para cubrir los créditos de las actividades para el desarrollo integral son adecuadas (ADI's)?

0.- Lo desconozco

|\_\_| docII\_7\_3

1. Si

2. No

III. PROGRAMAS DE APOYO A LA FORMACIÓN INTEGRAL

III.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORIA

1. ¿Conoce el programa de TUTORÍA?

1. Si

|\_\_| docIII\_1\_1

2. No (pase a la pregunta III.2)

2.- Es usted tutor?

1. Si

|\_\_| docIII\_1\_2

2. No (pase a la pregunta III.2)

3. ¿Cómo califica las siguientes características del programa de TUTORÍAS?

4 = Óptima	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nula
------------	----------------	----------------	----------

Características	4	3	2	1		
III.1.3.1 Atención por parte del tutor a las necesidades y solicitudes del estudiante					__	docIII_1_3_1
III.1.3.2 Disposición de los profesores para brindar las tutorías					__	docIII_1_3_2
III.1.3.3 Espacios para ofrecer las tutorías					__	docIII_1_3_3
III.1.3.4 Permanencia del mismo tutor a lo largo de la carrera					__	docIII_1_3_4
III.1.3.5 Contribución de las tutorías al mejoramiento del desempeño académico del estudiante					__	docIII_1_3_5

III.1.3.6 Contribución de las tutorías a la permanencia del estudiante en la universidad					__	docIII_1_3_6
III.1.3.7 La tutoría grupal permite la integración a la vida universitaria					__	docIII_1_3_7
III.1.3.8 Contribución de las tutorías individual al mejoramiento de la vida universitaria					__	docIII_1_3_8
III.1.3.9 Inicio de las tutorías individual a partir del 3° trimestre					__	docIII_1_3_9
III.1.3.10 El sistema digital de tutorías apoya la tarea del tutor						docIII_1_3_10

### III.2 ASESORÍAS DISCIPLINARES

#### 1.- Conoce las opciones de asesorías disciplinares contemplada en el MEDICp?

1. Si |\_\_| docIII\_2\_1  
 2. No (pase a la pregunta III.3)

#### 2. ¿Ha participado en algún tipo de asesoría disciplinar contemplada en el MEDICp?

1. Si |\_\_| docIII\_2\_2  
 2. No (pase a la pregunta III.3)

#### 3. ¿Qué tan de acuerdo está con las expresiones siguientes sobre las ASESORÍAS DISCIPLINARES?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Características	4	3	2	1		
III.2.3.1 Se cuenta con asesores suficientes y disponibles para atender dudas de los estudiantes					__	docIII_2_3_1
III.2.3.2 El tiempo asignado a la asesoría disciplinar es suficiente para atender a los estudiantes					__	docIII_2_3_2
III.2.3.3 Existen espacios suficientes y adecuados para ofrecer las asesorías disciplinares					__	docIII_2_3_3

### III.3 UNIVERSIDAD SALUDABLE

#### 1. ¿Ha participado en el programa de Universidad Saludable?

1. Si |\_\_| docIII\_3\_1  
 2. No (pase a la pregunta III.5)

#### 2. ¿Cómo califica las siguientes características del programa de Universidad Saludable?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Características	4	3	2	1		
III.3.2.1 Las actividades académicas del programa de universidad saludable favorecen la formación personal y profesional de los estudiantes					__	docIII.3.2.1
III.3.2.2 El número de actividades del programa es suficiente para fortalecer la formación personal y profesional					__	docIII.3.2.2
III.3.2.3 La participación en el programa permite sensibilizar hacia el cuidado de la salud					__	docIII.3.2.3
III.3.2.3 La participación en el programa permite sensibilizar hacia el cuidado del medio ambiente						
III.3.2.4 La participación en programa, permite implementar algunas de las herramientas propias de la formación profesional en la promoción de la salud y el cuidado del medio ambiente.					__	docIII.3.2.4
III.3.2.5 La difusión del programa es suficiente para que se conozca entre la comunidad universitaria					__	docIII.3.2.5
III.3.2.6 La manera en la que se difunde el programa motiva a la adopción y participación del mismo					__	docIII.3.2.6

III.5 MOVILIDAD ESTUDIANTIL

**1. ¿Conoce el programa de movilidad estudiantil de la UdeO?**

1. Si |\_\_| docIII.5.1  
 2. No (pase a la pregunta III.6.1)

**2.- ¿Ha recibido estudiantes de movilidad estudiantil?**

1. Si |\_\_| docIII.5.2  
 2. No (pase a la pregunta III.6.1)

**3. ¿Cómo califica las siguientes características del programa de movilidad estudiantil?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
III.5.3.1 La manera en la que se difunde el programa de movilidad estudiantil motiva a la participación en él.					__	docIII.5.3.1
III.5.3.2 La Universidad ofrece alternativas suficientes para el desarrollo de movilidad estudiantil.					__	docIII.5.3.2

III.6 VERANO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**1. ¿Conoce el programa de verano de la investigación científica de la UdeO?**

1. Si |\_\_| docIII.6.1  
 2. No (pase a la pregunta III.8.1)

**2. ¿Ha participado como asesor en el programa de verano de la investigación científica de la UdeO?**

1. Si |\_\_| docIII.6..2  
 2. No (pase a la pregunta III.8.1)

**3. ¿Cómo califica las siguientes características del programa de verano de investigación científica?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en d</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	----------------------------

Características	4	3	2	1		
III.6.3.1 La manera en la que se difunde el programa de verano científico motiva a la participación en él.					__	docIII.6.3.1
III.6.3.2 La participación en el programa de verano científico permite fortalecer la formación en investigación de los estudiantes					__	docIII.6.3.2

**4. ¿La participación en el verano de investigación científica, ha permitido a los alumnos dar continuidad a actividades tales como?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
III.6.4.1 Tesis					__	docIII.6.4.1
III.6.4.2 Artículo científico					__	docIII.6.4.2
III.6.4.3 Ponencia					__	docIII.6.4.3
III.6.4.4 Capítulo de libro					__	docIII.6.4.4
III.6.4.5 Reporte de investigación					__	docIII.6.4.5
III.6.4.6 Otros: Especifique.					__	docIII.6.4.6

III.8 PROGRAMA EMPRENDEDORES

**1. ¿Conoce el programa emprendedores de la UdeO?**

1. Si |\_\_| docIII.8.1  
 2. No (pase a la pregunta IV.1.1)

**2. ¿Ha participado como docente o asesor en el programa emprendedores de la UdeO?**

1. Si |\_\_| docIII.8.2  
 2. No (pase a la pregunta IV.1.1)

**3. ¿Cómo califica las siguientes características del programa emprendedores?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
III.8.3.1 La manera en la que se difunde el programa emprendedores motiva a la participación en él.					__	docIII.8.3.1
III.8.3.2 El programa emprendedores propician el desarrollo de proyectos de inversión					__	docIII.8.3.2
III.8.3.3 La vinculación con organismos de financiamiento en el programa emprendedores es efectiva					__	docIII.8.3.3
III.8.3.4 Los proyectos generados en el programa emprendedores responden a las necesidades de autoempleo que lo genera					__	docIII.8.3.4
III.8.3.5 Se cuenta con los espacios y recursos suficientes para el desarrollo de proyectos y atención a los estudiantes					__	docIII.8.3.5

4. ¿Conoce proyectos de éxito generados desde el programa emprendedores de la unidad? |\_\_| docIII.8.4.1

1. Si
2. No

4A. Si su respuesta es SI, favor de anotar por lo menos un caso de éxito conocido: \_\_\_\_\_ |\_\_| docIII.8.4.2

**IV. PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

**IV.1 ESTRATEGIAS PROPUESTAS EN LOS PROGRAMAS INDICATIVOS**

**1. ¿Con qué frecuencia aplica las siguientes estrategias?**

<b>4 = Siempre</b>	<b>3 = Casi siempre</b>	<b>2 = Muy pocas veces</b>	<b>1 = Nunca</b>
--------------------	-------------------------	----------------------------	------------------

Estrategias	4	3	2	1		
IV.1.1.1 Aprendizaje Colaborativo					__	docIV.1.1.1
IV.1.1.2 Aprendizaje Basado en Problemas					__	docIV.1.1.2
IV.1.1.3 Aprendizaje basado en Proyectos					__	docIV.1.1.3
IV.1.1.4 Estudio de caso					__	docIV.1.1.4

**2. ¿Cómo califica el uso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicables a las asignaturas del plan de estudio?**

<b>4 = Totalmente de acuerdo</b>	<b>3 = De acuerdo</b>	<b>2 = En desacuerdo</b>	<b>1 = Totalmente en desacuerdo</b>
----------------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------------------

Características	4	3	2	1		
IV.1.2.1 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son las adecuadas para el logro de las competencias					__	docIV.1.2.1
IV.1.2.2 Aplica adecuadamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje					__	docIV.1.2.2
IV.1.2.3 Domina las estrategias de enseñanza y aprendizaje					__	docIV.1.2.3

**IV.2 TECNICAS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE**

**1. ¿El MEDI indica con claridad el tipo de estrategias pedagógicas que resultan más relevantes para lograr el desarrollo integral de los alumnos?**

1. Si
2. No

|\_\_| DocIV\_2\_1

3. Desconozco el MEDI (Pase al apartado IV.3)

**2. Usted considera que implementar las recomendaciones pedagógicas del MEDI resulta:**

4. Muy sencillo
3. Sencillo
2. Complicado
1. Muy complicado
0. Lo desconozco

|\_\_| DocIV.2.2



**3. En sus clases, ¿usted pone en práctica los principios pedagógicos del MEDI?**

1. Si  
2. No

|\_\_| DocIV.2.3.1

¿Por qué?

\_\_\_\_\_ |\_\_| DocIV.2.3.2

**4. ¿Con que frecuencia implementa las siguientes ACTIVIDADES en sus clases?**

<b>4 = La mayoría de las veces</b>	<b>3= Algunas veces</b>	<b>2 = Casi nunca</b>	<b>1 = Nunca</b>
------------------------------------	-------------------------	-----------------------	------------------

ACTIVIDADES	4	3	2	1
IV.2.4.1 Exposición del profesor (o clase magistral)				
IV.2.4.2 Trabajo en equipo				
IV.2.4.3 Exposición de los documentos				
IV.2.4.4 Análisis y discusión de lecturas				
IV.2.4.5 Elaboración de proyectos				
IV.2.4.6 Resolución de problemas				
IV.2.4.7 Estudio de casos				
IV.2.4.8 Grupos de discusión				
IV.2.4.9 Prácticas de laboratorio y/o de campo				
IV.2.4.10 Investigaciones				
IV.2.4.11 Conferencias				
IV.2.4.12 Auto-aprendizaje, auto-didactismo				
IV.2.4.13 Visitas a empresas				
IV.2.4.14 Asesorías personalizadas				
IV.2.4.15 Proyecciones de audiovisuales				
IV.2.4.16 Otras. Especifique				

|\_\_| docIV.2.4.1  
|\_\_| docIV.2.4.2  
|\_\_| docIV.2.4.3  
|\_\_| docIV.2.4.4  
|\_\_| docIV.2.4.5  
|\_\_| docIV.2.4.6  
|\_\_| docIV.2.4.7  
|\_\_| docIV.2.4.8  
|\_\_| docIV.2.4.9  
|\_\_| docIV.2.4.10  
|\_\_| docIV.2.4.11  
|\_\_| docIV.2.4.12  
|\_\_| docIV.2.4.13  
|\_\_| docIV.2.4.14  
|\_\_| docIV.2.4.15  
|\_\_| docIV.2.4.16

**5. Seleccione las actividades que considere propician un mayor nivel de aprendizaje. (Coloque en los 4 recuadros vacíos los números que corresponden a tu selección).**

<b>4 = Muy adecuado</b>	<b>3 = Adecuado</b>	<b>2 = Bajo</b>	<b>1 = Muy bajo</b>
-------------------------	---------------------	-----------------	---------------------

ACTIVIDADES	4	3	2	1
IV.2.5.1 Exposición del profesor (o clase magistral)				
IV.2.5.2 Trabajo en equipo				
IV.2.5.3 Exposición de los estudiantes				
IV.2.5.4 Análisis y discusión de lecturas				
IV.2.5.5 Elaboración de proyectos				
IV.2.5.6 Resolución de problemas				
IV.2.5.7 Estudio de casos				
IV.2.5.8 Grupos de discusión				
IV.2.5.9 Prácticas de laboratorio y/o de campo				
IV.2.5.10 Investigaciones				
IV.2.5.11 Conferencias				
IV.2.5.12 Auto-aprendizaje, auto-didactismo				
IV.2.5.13 Visitas a empresas				
IV.2.5.14 Asesorías personalizadas				
IV.2.5.15 Análisis de proyecciones audiovisuales				
IV.2.5.16 Otras. Especifique				

|\_\_| docIV.2.5.1  
|\_\_| docIV.2.5.2  
|\_\_| docIV.2.5.3  
|\_\_| docIV.2.5.4  
|\_\_| docIV.2.5.5  
|\_\_| docIV.2.5.6  
|\_\_| docIV.2.5.7  
|\_\_| docIV.2.5.8  
|\_\_| docIV.2.5.9  
|\_\_| docIV.2.5.10  
|\_\_| docIV.2.5.11  
|\_\_| docIV.2.5.12  
|\_\_| docIV.2.5.13  
|\_\_| docIV.2.5.14  
|\_\_| docIV.2.5.15  
|\_\_| docIV.2.5.16

6. ¿Cómo califica el uso de tecnologías de la información (TIC's) en sus clases -equipo de cómputo, Internet, video conferencias, foros de discusión, entre otros?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Uso de las TIC's	4	3	2	1		
IV.2.6.1 El Uso de las TIC's favoreció el aprendizaje					__	docIV.2.6.1
IV.2.6.2 Las TIC's seleccionadas fueron las adecuadas para el logro del aprendizaje.					__	docIV.2.6.2
IV.2.6.3 Manejo adecuado de las TIC's					__	docIV.2.6.3

7. Aproximadamente, ¿cuántos minutos de una sesión de clases (90 minutos) considera que realmente se aprovechan en actividades de enseñanza-aprendizaje, sin contar actividades como inicio de la clase, asignación de tareas, etc?

4. Entre 81 y 90 |\_\_| DocIV.2.7  
 3. Entre 71 y 80  
 2. Entre 61 y 70  
 1. Menos de 70G

8. El periodo de hora y media (90 minutos) por sesión de clase es:

4. Excesivo |\_\_| DocIV.2.8  
 3. Adecuado  
 4. Bajo  
 1. Muy bajo

9. Seleccione las TRES ESTRATEGIAS más importantes que usted utiliza para la evaluación de las distintas asignaturas que imparte (coloque en los 3 recuadros vacíos los números que corresponden a su selección).

ESTRATEGIAS			
IV.2.9.1 Elaboración de proyectos		__	DocIV.2.9.1
IV.2.9.2 Evaluación escrita		__	DocIV.2.9.2
IV.2.9.3 Tareas		__	DocIV.2.9.3
IV.2.9.4 Participación			
IV.2.9.5 Co-evaluación			
IV.2.9.6 Producto terminal (teórico-práctico)			
IV.2.9.7 Ensayos			
IV.2.9.8 Controles de lectura			
IV.2.9.9 Portafolio de evidencias			

10. Considera que el sistema de evaluación que se recomienda en los programas indicativos de las asignaturas que imparte es:

4. Exigente |\_\_| docIV.2.10  
 3. Adecuado  
 2. Fácil  
 1. Muy fácil

#### IV.3 RESULTADOS OBTENIDOS

1. ¿Cómo califica la contribución de la UdeO al logro de los siguientes objetivos?

4 = Óptima	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nula
------------	----------------	----------------	----------

Características	4	3	2	1		
IV.3.1.1 Ofrecer formación académica de calidad					__	docIV.3.1.1
IV.3.1.2 Promover la formación de profesionales altamente competentes					__	docIV.3.1.2
IV.3.1.3 Fomentar sentido de compromiso social					__	docIV.3.1.3
IV.3.1.4 Mantener vinculación permanente con su entorno social					__	docIV.3.1.4
IV.3.1.5 Promover la formación de profesionales críticos, creativos y propositivos.					__	docIV.3.1.5
IV.3.1.6 Fomentar la formación de profesionales con sentido ético					__	docIV.3.1.6

IV.3.1.7 Fomentar la formación de profesionales con capacidades emprendedoras					__	docIV.3.1.7
IV.3.1.8 Promover la formación de profesionales con habilidades para la toma de decisiones					__	docIV.3.1.8
IV.3.1.9 Propicia la formación de profesionales capaces de aprender por sí mismos					__	docIV.3.1.9
IV.3.1.10 Desarrolla procesos de formación profesional que respondan a las demandas del sector productivo					__	docIV.3.1.10

2. ¿En qué medida el proceso de formación en la UdeO te ha facilitado el desarrollo de las siguientes capacidades, habilidades y valores en los estudiantes?

4 = Óptima	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nula
------------	----------------	----------------	----------

Características	4	3	2	1		
IV.3.2.1 Fundar la práctica de su profesión con base en los principios éticos y respeto a los valores humanos fundamentales					__	docIV.3.2.1
IV.3.2.2 Compromiso con el desarrollo sustentable					__	docIV.3.2.2
IV.3.2.3 Dominio de lenguas extranjeras					__	docIV.3.2.3
IV.3.2.4 Detectar, diagnosticar y adaptar procesos de innovación y cambio con base en el uso de métodos y técnicas de investigación que permitan resolver situaciones específicas en las organizaciones					__	docIV.3.2.4
IV.3.2.5 Ejercer un liderazgo positivo en contextos profesionales, laborales y sociales					__	docIV.3.2.5

#### V. PRACTICA ACADÉMICA

##### V.1 PERFIL DEL DOCENTE

1. ¿Cómo califica el número de horas semanales que usted dedica a las siguientes actividades?

4 = Excesivo	3 = Adecuado	2 = Bajo	1 = Muy bajo
--------------	--------------	----------	--------------

Características	4	3	2	1		
V.1.1 Impartir clases					__	DocV_1_1
V.1.2 Preparar clases					__	DocV_1_2
V.1.3 Tutorías					__	DocV_1_3
V.1.4 Asesorías					__	DocV_1_4

2. Del siguiente conjunto de factores sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, señale los 3 más importantes en los que necesite reforzar su práctica docente. (Coloque en los 3 recuadros vacíos los números que corresponden a su selección)

ACTIVIDADES			
V.2.1 Dominio de la asignatura	__	DocV_2_1	
V.2.2 Conocimiento actualizado de la asignatura	__	DocV_2_2	
V.2.3 Claridad al exponer	__	DocV_2_3	
V.2.4 Manejo adecuado de estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje			
V.2.5 Atención a las dudas dentro y fuera del horario de clase			
V.2.6 Manejo de diferentes enfoques teóricos y metodológicos			
V.2.7 Motivación a los estudiantes para acceder a nuevos conocimientos			
V.2.8 Motivación a la participación de los estudiantes en clase			
V.2.9 Manejo adecuado de la relación entre la teoría y la práctica			
V.2.10 Experiencia profesional en el campo laboral en las asignaturas que imparte			
V.2.11 Vinculación de las clases con procesos propios del campo laboral			

3. ¿En qué medida las siguientes características están presentes en la relación que usted establece con sus alumnos?

4 = Muy alta	3 = Alta	2 = Baja	1 = Muy baja
--------------	----------	----------	--------------

Características de los profesores	3	2	1	0
V.3.1 Profesionalismo				
V.1.3.2 Respeto				
V.3.3 Democracia				
V.3.4 Autoritarismo				
V.3.5 Confianza				
V.3.6 Empatía				
V.3.7 Facilitador del grupo				

|\_\_| DocV\_3\_1  
 |\_\_| DocV\_3\_2  
 |\_\_| DocV\_3\_3  
 |\_\_| DocV\_3\_4  
 |\_\_| DocV\_3\_5  
 |\_\_| DocV\_3\_6  
 |\_\_| DocV\_3\_7

4. ¿Con qué frecuencia usted participa en las actividades siguientes?

4= Muy alta	3 = Alta	2 = Baja	1= Muy baja
-------------	----------	----------	-------------

Actividades	4	3	2	1
V.4.1 Revisión de planes y programas de estudio				
V.4.2 Trabajo de academia				
V.4.3 Investigaciones institucionales				
V.4.4 Evaluaciones institucionales				
V.4.5 Investigación y producción académica				
V.4.6 Otros proyectos institucionales (PIFI, acreditaciones, etc.)				
V.4.7 Tomar cursos de formación y actualización				
V.4.8 Impartir cursos de formación y actualización				
V.4.9 Organización de actividades académicas				
V.4.10 Investigación y producción académica				
V.4.11 Participación en eventos académicos				

|\_\_| DocV\_4\_1  
 |\_\_| DocV\_1\_4\_  
 |\_\_| DocV\_4\_3  
 |\_\_| DocV\_4\_4  
 |\_\_| DocV\_4\_5  
 |\_\_| DocV\_4\_6  
 |\_\_| DocV\_4\_7  
 |\_\_| DocV\_4\_8  
 |\_\_| DocV\_4\_9  
 |\_\_| DocV\_4\_10  
 |\_\_| DocV\_4\_11

5. Durante su trayectoria académica en la UdeO, ¿se ha evaluado su trabajo docente?

0. Lo desconozco  
 1. Si  
 2. No

DocV\_5\_1

|\_\_|

6. ¿Cómo califica usted las siguientes características del sistema de evaluación docente de la UdeO?

4 = Óptimo	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nulo
------------	----------------	----------------	----------

Actividades	4	3	2	1
V.6.1 Método de evaluación basado únicamente en las opiniones de los estudiantes				
V.6.2 Comunicación a los docentes sobre los resultados de la evaluación				
V.6.3 Aprovechamiento de los resultados para mejorar la práctica docente				

|\_\_| DocV\_6\_1  
 |\_\_| DocV\_6\_2  
 |\_\_| DocV\_6\_3

7. ¿Considera que las evaluaciones a los profesores contribuyen a mejorar su práctica docente?

1. Si  
 2. No

|\_\_| docV.7.1

8. ¿Considera usted que su perfil profesional es congruente con las asignaturas que imparte?

1. Si  
 2. No

|\_\_| DocV.8.1

¿Por qué?

|\_\_| DocV.8.2

9. ¿Cómo califica usted los siguientes aspectos de la vida universitaria en la UdeO?

4 = Muy bueno	3 = Bueno	2 = Malo	1 = Muy malo
---------------	-----------	----------	--------------

Aspectos	4	3	2	1
V.9.1 Ambiente laboral				
V.9.2 Calidad académica				
V.9.3 Oportunidades que se brindan a los docentes para su formación y actualización				
V.9.4 Oportunidades que se brindan a los docentes para su participación en actividades culturales y deportivas				
V.9.5 El trabajo de la academia a la que usted pertenece				
V.9.6 Suficiencia de recursos humanos y materiales				

|\_\_| DocV.9.1  
 |\_\_| DocV.9.2  
 |\_\_| DocV.9.3  
 |\_\_| DocV.9.4  
 |\_\_| DocV.9.5  
 |\_\_| DocV.9.6

10. ¿Participa usted en los trabajos de la Academia a la cual pertenece?

1. Si
2. No

|\_\_| DocV.10.1

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

|\_\_| DocV.10.2

11. ¿Cuáles son las tres principales fortalezas del trabajo de su academia?

\_\_\_\_\_

|\_\_| DocV.11.1

12. ¿Cuáles son las tres principales debilidades del trabajo de su academia?

\_\_\_\_\_

|\_\_| DocV.12.1

13. ¿En cuáles de las siguientes actividades de formación ha participado usted con el apoyo de la UdeO?

1. Habilitación (estudios de posgrado)
2. Actualización disciplinar
3. Formación docente (métodos pedagógicos y didácticos)
4. Capacitación (cursos diversos)

|\_\_| DocV.13.1  
 |\_\_| DocV.13.2  
 |\_\_| DocV.13.3  
 |\_\_| DocV.13.4

14. Específicamente ¿cuál es su principal necesidad de actualización y/o formación en este momento? (Seleccione una opción)

1. Habilitación (estudios de posgrado)
2. Actualización disciplinar
3. Formación docente (métodos pedagógicos y didácticos)
4. Capacitación (cursos diversos)

|\_\_| docV.14.1  
 |\_\_| docV.14.2  
 |\_\_| docV.14.3  
 |\_\_| docV.14.4

VI. COMUNICACIÓN E IDENTIDAD INSTITUCIONAL

1. ¿En qué medida se siente identificado con lo siguiente?

4 = Totalmente de acuerdo	3 = De acuerdo	2 = En desacuerdo	1 = Totalmente en desacuerdo
---------------------------	----------------	-------------------	------------------------------

Características	4	3	2	1
VI.1.1 Las actividades que la universidad me ofrece, me ayudan a identificarme como miembro de la misma.				
VI.1.2 Me siento muy orgulloso de ser lince de la UdeO				
VI.1.3 Me molesto cuando escucho comentarios negativos sobre la Ude O				
VI.1.4 Conozco el lema, escudo y mascota de la UdeO				

|\_\_| docVI.1.1  
 |\_\_| docVI.1.2  
 |\_\_| docVI.1.3  
 |\_\_| docVI.1.4

VI.1.5 Estoy familiarizado con los derechos y obligaciones contemplados en la normatividad universitaria.					__	docVI.1.5
VI.1.6 Conozco a las autoridades universitarias.						docVI.1.6
VI.1.7 La Universidad de Occidente tiene prestigio en mi comunidad					__	docVI.1.7
VI.1.8 La gente piensa que la Universidad de Occidente es una buena opción para estudiar.					__	docVI.1.8
VI.1.9 En los últimos años la imagen de la Universidad de Occidente a mejorado significativamente					__	docVI.1.9
VI.1.10 La Universidad de Occidente es una buena opción para trabajar.					__	docVI.1.10
VI.1.11 Las acciones de promoción de la Universidad de Occidente son suficientes para mejorar su imagen					__	docVI.1.11

## VII. PROCESOS ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIOS

### VII.1 SERVICIOS Y PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE APOYO A LA ACADEMIA

#### 1. ¿Cómo califica los siguientes aspectos?

4 = Optima	3 = Suficiente	2 = Deficiente	1 = Nulo
------------	----------------	----------------	----------

#### A. Biblioteca

	4	3	2	1		
7. Actualización del material de acervo (libros, revistas, etc.)					__	docVII.1.1.1
8. Suficiencia del material de acervo					__	docVII.1.1.2
9. Servicio y atención del personal					__	docVII.1.1.3
10. Biblioteca virtual					__	docVII.1.1.4
11. Espacios de trabajo individual					__	docVII.1.1.5
12. Espacios de trabajo colectivo					__	docVII.1.1.6

#### B. Talleres y laboratorios

	4	3	2	1		
21. Actualización de los equipos e instrumentos de trabajo					__	docVII.1.1.7
22. Suficiencia de los equipos e instrumentos de trabajo					__	docVII.1.1.8
23. Suficiencia de consumibles en los laboratorios					__	docVII.1.1.9
24. Suficiencia de los espacios de laboratorio					__	docVII.1.1.10

#### C. Servicios informáticos

	4	3	2	1		
25. Actualización del equipo de cómputo					__	docVII.1.1.11
26. Suficiencia del equipo de cómputo para atender a todos los estudiantes					__	docVII.1.1.12
27. Software especializado					__	docVII.1.1.13
28. Mantenimiento					__	docVII.1.1.14
29. Conexión a Internet					__	docVII.1.1.15
30. Conexión inalámbrica a Internet					__	docVII.1.1.16
31. Espacios para servicios informáticos (aulas didácticas y centros de cómputo)					__	docVII.1.1.17

#### D. Servicios escolares

	4	3	2	1		
32. Tiempo de respuesta en trámites					__	docVII.1.1.18
33. Servicios automatizados					__	docVII.1.1.19
34. Servicio y atención del personal					__	docVII.1.1.20

#### E. Espacios para el trabajo docente

	4	3	2	1		
21. Suficiencia de aulas					__	docVII.1.1.21
22. Condiciones de las aulas					__	docVII.1.1.22
23. Espacios para asesorías y tutorías					__	docVII.1.1.23
24. Cubículos para trabajo docente					__	docVII.1.1.24

**Anexo 4**  
**Instrumento de aplicación a egresados**





## Evaluación del Modelo Educativo de la Universidad de Occidente (Egresados)

La UdeO está realizando un estudio de egresados con el fin de mejorar cómo es nuestro modelo educativo actual y a tener profesionales altamente capacitados. Las respuestas que usted otorga a esta encuesta serán útiles para conocer los avances y retos que enfrenta la Universidad de Occidente actualmente. Gracias por su participación.

Indicaciones: En la encuesta existen tres tipos de preguntas:

1. Preguntas que ofrecen varias alternativas de respuestas, en las que deberá escoger en un círculo la opción seleccionada.
2. Preguntas que ofrecen varias alternativas de respuestas, en las que deberá colocar en el recuadro la opción seleccionada.
3. Preguntas abiertas que requieren de una respuesta en la línea correspondiente.

\*Obligatorio:

### I Datos generales y antecedentes sociofamiliares

1. 1. Género: \*

Mueva solo un ítem.

- Masculino
- Femenino

2. 2. Estado civil: \*

Mueva solo un ítem.

- Soltero(a)
- Casado(a) / Unión libre
- Divorciado(a)
- Viudo(a)

3. 3. Lugar de residencia actual: señale solo la entidad federativa o país si su ubicación es el extranjero.

-----

4. 4. La vivienda en que reside es: \*

Mueva solo un ítem.

- De sus padres
- Propia
- Rentada
- Prestada
- Otra

### II Estudios de licenciatura

5. 5. Indique el programa de licenciatura que usted cursó en la U de O: \*

Mueva solo un ítem.

- Ingeniería Civil
- Ingeniería Industrial y de Sistemas
- Ingeniería Industrial y de Procesos
- Licenciado en Biología
- Licenciado en Administración de Empresas
- Licenciado en Administración Turística
- Licenciado en Contaduría y Finanzas
- Licenciado en Ciencias de la Comunicación
- Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales
- Licenciado en Meteorología
- Licenciado en Sistemas Computacionales
- Licenciado en Psicología
- Ingeniería Ambiental
- Gobierno y Administración Pública

6. 6. Unidad en la que estudió \*

Marque solo un ítem.

- Los Andes
- El Norte
- Surorin
- Guayana
- Cúcuta
- Mérida
- Estación del Ferrocarril
- Estación Esmeralda

7. 7. Año en que inició sus estudios \*

Marque solo un ítem.

- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- Otro

8. 8. Año en que consiguió el 100% de sus créditos (sin considerar la titulación) \*

Marque solo un ítem.

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016

9. 9. ¿Se ha titulado? (pregunte el año de titulación o marque no me he titulado) \*

Marque solo un ítem.

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- No me he titulado

10. 10. Si aún no se ha titulado, ¿por qué lo hizo para titularse? \*

Marque solo un ítem.

- Materias
- Servicio social
- Prácticas profesionales
- Otros

11. 11. Promedio final que obtiene al completar sus estudios. \*

.....

### III Elección de la institución y carrera

12. 12. ¿La UdeC fue la primera institución que eligió para realizar estudios de nivel superior? \*

Marque solo un ítem.

- Sí
- No
- Otro

13. 13. Por favor, señale los tres factores más importantes por los que eligió la UCA para recibir sus estudios (puede seleccionar 1 por columna)

Marque solo un ítem por fila

	1	2	3
El prestigio de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La calidad de la enseñanza en esta institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El programa académico a mi medida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El costo de la inscripción y otras sus labores de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejo de profesores y administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El espacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejo de estudiantes y otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14. ¿La disponibilidad que usted tiene es su primera opción? \*

Marque solo un ítem

- SI
- No

15. 15. Por favor, señale los tres factores más importantes por los que usted eligió esa carrera

Marque solo un ítem por fila

	1	2	3
La calidad de sus docentes en el momento actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El prestigio de la carrera en la zona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La calidad de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La ubicación de los estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por una vocación o herencia familiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejo de profesores y otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consejo de estudiantes y administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El espacio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por elección propia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV Estudios posteriores a la licenciatura

16. 16. ¿Dónde vas que continuará su licenciatura cuál por una tipo de actividad? \*

Marque solo un ítem

- SI
- No *Ir a la pregunta 17.*

#### Sección sin título

17. 17. Nombre de la institución donde cursó estudios posteriores a la licenciatura

Nombre de la institución:

18. 18. Tipo de institución:

Marque solo un ítem

- Universidad Pública
- Universidad Privada
- Instituto Tecnológico y/o Politécnico Público
- Instituto Tecnológico Privado
- Otros

19. 19. Nombre del programa

Nombre del programa:

20. 20. ¿Dónde cursó su posgrado?

Marque solo un ítem

- SI
- No

#### V. Trayectoria y ubicación en el mercado laboral

Con el fin de conocer su trayectoria ocupacional, le solicitamos que proporcione la siguiente información correspondiente a su experiencia laboral

21. 21. ¿Al concluir sus estudios y los trámites administrativos en la UdeO buscó Ud. trabajo? (Aunque ya estuviese trabajando) \*

Marque solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 23.*
- No

### Sección sin título

22. 22. ¿Cuál es la razón principal por la que no buscó un empleo? \*

Marque solo un óvalo.

- Continué con el trabajo que tenía antes *Pasa a la pregunta 26.*
- Manté su propio negocio *Pasa a la pregunta 26.*
- Decidí continuar estudiando *Pasa a la pregunta 26.*
- Por razones personales *Pasa a la pregunta 26.*

### Sección sin título

23. 23. De acuerdo con la pregunta 21 ¿tuvo usted un trabajo? \*

Marque solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 25.*

### Sección sin título

24. 24. Indique el tiempo que le llevó conseguir el primer empleo, una vez que concluyó sus estudios de licenciatura (Nos referimos al empleo cuya duración mínima fue de tres meses) \*

Marque solo un óvalo.

- Menos de seis meses
- De seis meses a un año
- De 1 año 1 día a 2 años

25. 25. ¿A qué atribuye la demora y/o dificultades para conseguir empleo al concluir sus estudios? \*

Marque solo un óvalo.

- Escasa experiencia laboral
- La carrera es poco conocida
- Su situación personal se lo dificultó
- Tenía ofertas de trabajo poco atractivas
- No había ofertas de trabajo
- Otras:

### Empleo Actual

26. 26. ¿Trabaja Ud. actualmente? \*

Marque solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 28.*
- No

### SÓLO PARA EGRESADOS QUE NO ESTAN TRABAJANDO ACTUALMENTE

27. 27. Señale la razón más importante por la que no se encuentra trabajando actualmente. \*

Marque solo un óvalo.

- No tengo trabajo porque no encontré, pero sigo buscando *Pasa a la pregunta 31.*
- No tengo trabajo porque no encontré y ya no busco *Pasa a la pregunta 31.*
- Estoy incorporándome a un trabajo *Pasa a la pregunta 31.*
- No tengo trabajo, porque decidí continuar estudiando *Pasa a la pregunta 31.*
- No necesito trabajar *Pasa a la pregunta 31.*
- No tengo trabajo por razones de salud *Pasa a la pregunta 31.*
- No tengo trabajo porque aún no lo he buscado *Pasa a la pregunta 31.*
- Otras:

28. 28. Nombre de la empresa donde trabaja \*

Marque solo un óvalo.

-

28. 28. Debido al nivel privilegiado a nivel del cual se creó, ¿qué no incluye a su nivel? \*

Elige una opción:

- Por falta de valores
- Por exceso en el currículo
- Por haberlo creado de una empresa o institución
- Por responsabilidad de errores de la docencia
- Por responsabilidad de su creación
- Por desconocimiento de las reglas o reglas
- Por haberlo creado en un entorno creativo
- Debido a que en primer lugar es, después, empresa
- Por falta de trabajo de fondo
- Por exceso de nivel de prácticas profesionales
- Ninguna

29. 29. ¿Cuál fue el propósito formal de hacer pasar por un campo de batalla, una vez que comenzó una carrera y la carrera? \*

Elige una opción:

- Tener una de sus raíces
- Aprender los valores de su vida
- Pasar una carrera dura
- Ninguna

30. 30. ¿Cómo reflejan las aplicaciones prácticas en la educación del campo? \*

Elige una opción por día:

	Practica	Reflexión sobre los temas	Exposición
El propósito de la educación en un campo de batalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma en que se ve la carrera en el mundo laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La relevancia de la carrera con las necesidades de la empresa o institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los valores institucionales de la carrera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El campo de batalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La importancia de los planes de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El plan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los valores de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. 31. El número de horas de la experiencia práctica en que trabaja es? \*

Elige una opción:

- 1000h
- 1500h
- 2000h

32. 32. El tamaño de la experiencia práctica es? \*

Elige una opción:

- Entre 10 y 20 empresas (pequeño)
- Entre 101 y 200 empresas (mediano)
- Más de 201 empresas (grande)

33. 33. El sector académico (trabajo) de la empresa o institución en que trabaja es? \*

Elige una opción:

- Gestión general, dirección, etc.
- Gestión educativa
- Gestión de la formación
- Gestión de la investigación
- Gestión
- Gestión de personal, recursos y soporte
- Tecnología e informática
- Gestión
- Gestión
- Gestión Profesional y Técnica
- Gestión de Salud

36. 36. ¿Por qué razón se desvinculó? \*

Seleccione un ítem.

- Director general
- Director de área / gerente
- Subdirector de área
- Jefe de departamento / Jefe de oficina de cuenta
- Jefe de oficina / gerente / asesor
- Supervisor
- Especialista profesional
- Especialista no profesional
- Analista especializado o técnico
- Técnico en establecimiento
- Asistente / operador / auxiliar
- Por cuenta propia profesional
- Por cuenta propia no profesional
- Otro: .....

37. 37. ¿En qué rubro Ud. es? \*

Seleccione un ítem.

- Desplazado o exido
- Despedido
- Profesional independiente

38. 38. ¿En qué tipo de contratación que Ud. tiene? \*

Seleccione un ítem.

- Por tiempo determinado
- Por obra o servicio
- Por tiempo indeterminado
- Derechos profesionales por honorarios
- Otro: .....

39. 39. ¿Número de horas no previstas que tienen a su disposición? \*

.....

40. 40. ¿Se descansa en el trabajo (en exceso) los días? \*

.....

41. 41. La principal actividad que usted desempeña es? \*

.....

42. 42. ¿Por qué medida redujo su actividad laboral con las acciones de flexibilidad? \*

Seleccione un ítem.

- Baja productividad
- Baja rentabilidad
- Menores estándares
- Alta productividad

43. 43. ¿Qué considero que el nivel educativo que exige un puesto de trabajo es? \*

Seleccione un ítem.

- Más alto que la formación
- Igual a la formación
- Menor que la formación

44. 44. ¿En cuánto redujo en el tiempo que toma el realizar la formación? \*

Seleccione un ítem.

- 20
- 30

41. ¿El nivel de pago de los impuestos indirectos que usted percibe es un aspecto más? \*

Responda en True/False

- Nunca lo sé
- Entre 0,0001 y 0,0005
- Entre 0,0001 y 0,0010
- Entre 0,0010 y 0,0020
- Entre 0,0020 y 0,0100
- Más de 0,0100

42. ¿El grado de un estudio piloto del tema es, otro aspecto? \*

Responda en True/False

- Sí
- No Parte de la propuesta 01.

**Responda en True/False**

43. ¿Es un aspecto más? \*

Responda en True/False

- Es un aspecto más
- Es un aspecto más
- Es un aspecto más
- Por otro o aspecto relacionado
- No es un aspecto

**VI. PERCEPCIÓN PROFESIONAL EN SU EMPLEO ACTUAL**

44. ¿Puede percibirse en su trabajo entre las motivaciones y las habilidades que usted percibe en los estudios de licenciatura? \*

Responda en True/False

- No
- Poca
- Moderada
- Mucha

45. ¿Puede percibirse en su trabajo en algún momento y habilidades que los aspectos de licenciatura que usted percibe en los estudios? \*

Responda en True/False

- No
- Poca
- Moderada
- Mucha

46. ¿Cree que los 4 pilares son adecuados para las habilidades que se perciben en los estudios y que se perciben en la licenciatura de los estudios de licenciatura? \*

.....

.....

.....

.....

.....

47. ¿Puede percibirse una relación de motivación o capacidad en los aspectos de licenciatura? \*

Responda en True/False

	Siempre	Poco	Moderada	Nunca
A motivación de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En las competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el desarrollo de un emprendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conocer mejor al medio social del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conocer mejor la realidad económica del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A conocer las posibilidades de gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A tener responsabilidades, habilidades y actitudes que son útiles a las organizaciones que se ofrecen en el país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A poder tener información que motivara los aspectos más del emprendimiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

81. 81. ¿Si usted que cursar nuevamente su licenciatura elegirá inscribirse en la misma institución? \*

Marque solo un ítem.

- Sí
- No

82. 82. ¿Si usted que cursar nuevamente su licenciatura elegirá la misma carrera que cursó? \*

Marque solo un ítem.

- Sí
- No

83. 83. ¿Qué carrera elegirá? \*

Marque solo un ítem por día.

84. 84. ¿Cómo califica la contribución de la UBO al logro de los siguientes objetivos? \*

Marque solo un ítem por día.

	Más	Existente	Suficiente	Otros
Ofrecer una formación académica de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar una capacitación de docentes docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formar en sentido de responsabilidad social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en profesionalismo ético, crítico y creativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de profesionales con sentido ético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación de profesionales altamente competentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación profesional que responde a las demandas del sector productivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

85. 85. ¿Cómo califica los procesos de implementación escolar y de gestión? \*

Marque solo un ítem por día.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Financiamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## VII FUNDAMENTOS DEL MODELO

86. 86. ¿Cómo califica el aporte de los siguientes programas y servicios a la formación profesional? \*

Marque solo un ítem por día.

	Más	Existente	Suficiente	Otros
Bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medios electrónicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servicio de salud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centros de Asesoría Profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades y Talleres Académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades y Clases Especiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección sin título





